

**ERGENLERDE DUYGU DÜZENLEME BECERİSİ, ALGILANAN
EBEVEYN KONTROLÜ VE SİBER (SANAL) ZORBALIK STATÜLERİNİN
OKULA BAĞLANMA DÜZEYLERİNİ YORDAYICILIĞI**

Yüksek Lisans Tezi

Ayşıl AĞAYA

Eskişehir, 2021

**ERGENLERDE DUYGU DÜZENLEME BECERİSİ, ALGILANAN EBEVEYN
KONTROLÜ VE SİBER (SANAL) ZORBALIK STATÜLERİNİN OKULA
BAĞLANMA DÜZEYLERİNİ YORDAYICILIĞI**

Ayşıl AĞAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Baki DUY

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz, 2021

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

ERGENLERDE DUYGU DÜZENLEME BECERİSİ, ALGILANAN EBEVEYN KONTROLÜ VE SİBER(SANAL) ZORBALIK STATÜLERİNİN OKULA BAĞLANMA DÜZEYLERİNİ YORDAYICILIĞI

Ayşıl AĞAYA

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2021

Danışman: Prof. Dr. Baki DUY

Bu araştırmanın amacı ergenlerde duygu düzenleme becerisi, siber zorbalık statüleri ve algılanan ebeveyn kontrolünün okula bağlanma düzeylerini yordayıcılığını incelemektir. Ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine göre okula bağlanma düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara, İstanbul, Iğdır ve Hatay da farklı öğretim programı uygulanan 370'i kadın (%64.3), 205'i erkek (%35.6) toplam 575 lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Leuven Algılanan Ana-Babalık Ölçeği, Siber Zorbalık Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde korelasyon katsayıları, betimsel istatistikler, Q-Q grafiği, hiyerarşik regresyon analizi, bootstrap yöntemi, t-testi tukey post hoc testi ve varyans analizinden yararlanılmıştır.

Sonuç olarak erkeklerin okula bağlanma düzeyleri kızlara göre daha yüksektir. Okula bağlanma alt boyutunda dokuzuncu sınıfta bulunan ergenlerin okula bağlanma düzeyleri onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfta bulunanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hiyerarşik regresyon analizine göre, ergenlerin genel okula bağlanma ve alt boyut okula bağlanma düzeylerinin anlamlı yordayıcıları içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemedir. Öğretmene bağlanma düzeyinin anlamlı yordayıcıları içsel işlevsel ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, arkadaşına bağlanma düzeyinin anlamlı yordayıcıları dışsal işlevsel ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemedir. Ebeveyn kontrolü ve siber zorbalık statüleri okula bağlanma ve alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordamamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okula bağlanma, Duygu düzenleme, Siber zorbalık, Ebeveyn kontrolü, Ergenler.

ABSTRACT

THE PREDICTORS OF EMOTION REGULATION SKILLS, PERCEIVED PARENTAL CONTROL AND CYBER (VIRTUAL) BULLYING STATUS ON SCHOOL ATTACHMENT LEVELS IN ADOLESCENTS

Ayşıl AĞAYA

Department of Educational Sciences, Guidance and Psychological Counseling Program
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2021

Supervisor: Prof. Dr. Baki DUY

The aim of this study is to examine the predictors of emotion regulation skills, cyberbullying status and perceived parental control of school attachment level in adolescents. Also, it was aimed to examine the levels of school attachment according to gender and grade level variables. The sample of the research consists of 575 high school students (370 females, 205 males) from Ankara, İstanbul, Iğdır and Hatay, who have different education programs. Research data were collected by using Personal Information Form, The Regulation of Emotions Questionnaire (REQ), Leuven Perceived Parenting Scale, Cyber Bullying Scale and School Attachment Scale for Children and Adolescents. Correlation analysis, descriptive statistics, Q-Q graph, hierarchical regression analysis, bootstrap method, t-test, tukey post hoc test and analysis of variance were used in the analysis of the collected data.

As a result, the level of school attachment for boys is higher than for girls. In the sub-dimension of school attachment, school attachment scores of adolescents in the ninth grade were found to be significantly higher than those in the tenth, eleventh and twelfth grades. According to hierarchical regression analysis, significant predictors of general school attachment and sub-dimension school attachment levels of adolescents are internal and external functional emotion regulation, and internal dysfunctional emotion regulation. Significant predictors of teacher attachment level are internal functional and internal dysfunctional emotion regulation, and significant predictors of friend attachment level are external functional and internal dysfunctional emotion regulation. Parental control and cyberbullying status do not significantly predict school attachment and its sub-dimensions.

Keywords: School attachment, Emotion regulation, Cyberbullying, Parental control, Adolescents.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecim benim için hem hayallerimin gerçekleştiği muhteşem bir süreç hem de birçok zorlukla mücadele etmek zorunda kaldığım oldukça zorlandığım bir dönem oldu. Beni şu an olduğum konuma getiren bu sürecin bitmesiyle birlikte geride bıraktığım her şey iyi ki vardı! En büyük teşekkürümü tez sürecim boyunca desteğini benden hiçbir zaman eksik etmeyen, cesaretlendiren, bilgi ve deneyimleriyle sabırla yoluma ışık tutan ve yapıcı eleştirileriyle, anlayışla yaklaşan kıymetli hocam Prof. Dr. Baki Duy'a sunarım. Ayrıca eğitimim süresince bana katkılarından dolayı Anadolu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ailesindeki tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Tez sürecimde ve pandemiden kaynaklı olarak veri toplamakta yaşadığım güçlükte bana güç olan isimlerini saymakla bitiremeyeceğim bütün arkadaşlarıma, hocalarıma, benden daha çok verilerimi takip eden kıymetlim babama çok teşekkür ediyorum.

Gerçekleşmesinin oldukça zor olduğunu bildiğim hayallerimi dinlerken ve gerçekleşmesi için gösterdiğim bütün çabalarda ben pes etsem bile hiçbir zaman pes etmeyen, beni destekleyen, bana umut olan, inanan ve sonunda gerçekleştiğinde benimle mutluluk gözyaşları döken kıymetli babam Özkan ve kıymetli annem Sakine sizin kızınız olmak benim için paha biçilemez. Tezimi kıymetli babama ve anneme ithaf ediyorum. Kardeşlerim Asude ve Yekta bütün bu zorluklarda benim neşemi yerine getiren en büyük destekçilerim iyi ki varsınız!

Ayşıl AĞAYA

Eskişehir, 2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

07/ 07 / 2021

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

Ayşıl AĞAYA

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	vii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Sayıtlar	14
1.5. Sınırlılıklar.....	14
1.6. Tanımlar.....	15
2. ALANYAZIN	16
2.1. Okula Bağlanmayla İlgili Kuramsal Açıklamalar	16
2.1.1. Okula bağlanma.....	16
2.1.1.1. Okula bağlanmanın boyutları	24
2.1.1.2. Okula bağlanmayı etkileyen etmenler.....	24
2.1.1.3. Okula bağlanmamanın sonuçları.....	28
2.1.1. 4. Ergenlik döneminde okula bağlanma	28

2.2. Siber Zorbalıkla İlgili Kuramsal Açıklamalar	29
2.2.1. Zorbalık.....	29
2.2.1.1.Zorbalık türleri.....	31
2.2.1.2. Zorbalık statüleri.....	32
2.2.2. Siber Zorbalık.....	34
2.2.2.1. Siber zorbalık araçları	36
2.2.2.2. Siber zorbalık türleri.....	38
2.2.2.3. Siber zorbalığın nedenleri.....	39
2.2.2.4. Siber zorbalığın kurban üzerindeki etkisi	40
2.3.Ebeveyn Kontrolüyle İlgili Kuramsal Açıklamalar	41
2.3.1. Ebeveyn kontrolü.....	41
2.3.1.1. Psikolojik kontrol.....	46
2.3.1.2. Davranışsal Kontrol	48
2.4. Duygu Düzenlemeyle İlgili Kuramsal Açıklamalar	49
2.4.1. Duygu düzenleme.....	50
2.4.1.1. Sosyal bilgi süreç modeli	54
2.4.1.2. Duygu süreci modeli	54
2.4.2. Duygu düzenlemenin gelişimsel süreci	58
2.4.3.Duygu düzenleme gücü.....	59
2.5. İlgili Araştırmalar	61
2.5.1. Okula bağlanmayla ilgili araştırmalar	61
2.5.1.1. Okula bağlanma ve cinsiyetle ilgili araştırmalar.....	61
2.5.1.2. Okula bağlanma ve sınıf düzeyiyle ilgili araştırmalar.....	63
2.5.2. Siber zorbalıkla ilgili araştırmalar	64
2.5.3. Ebeveyn kontrolüyle ilgili araştırmalar	66
2.5.4. Duygu düzenlemeyle ilgili araştırmalar	66

2.5.5. Okula bağlanma ve duygu düzenleme becerisiyle ilgili araştırmalar.....	69
2.5.6. Okula bağlanma ve siber zorbalık statüleriyle ilgili araştırmalar.....	71
2.5.7. Okula bağlanma ve ebeveyn kontrolüyle ilgili araştırmalar.....	73
2.5.8. Duygu düzenleme becerisi ve siber zorbalık statüleriyle ilgili araştırmalar.....	76
2.5.9. Duygu düzenleme becerisi ve ebeveyn kontrolüyle ilgili araştırmalar ...	77
2.5.10. Siber zorbalık statüleri ve ebeveyn kontrolüyle ilgili araştırmalar.....	80
2.5.11. Duygu düzenleme becerisi, ebeveyn kontrolü ve okula bağlanmayla ilgili araştırmalar.....	81
2.5.12. Duygu düzenleme becerisi, siber zorbalık statüleri ve okula bağlanmayla ilgili araştırmalar.....	82
3.YÖNTEM	83
3.1. Araştırmanın Modeli	83
3.2. Araştırmanın Örneklemi.....	83
3.3. Veri Toplama Araçları	84
3.3.1. Ergenler için duygu düzenleme ölçeği.....	84
3.3.1.1. <i>Ergenler için duygu düzenleme ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları</i>	85
3.3.2. Leuven algılanan ana babalık ölçeği/ergen sürümü (Laaö/E).....	87
3.3.2.1. <i>Leuven algılanan ana babalık ölçeği/ergen sürümü (laaö/e) geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları</i>	88
3.3.3. Siber zorbalık ölçeği.....	89
3.3.3.1. <i>Siber zorbalık ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları</i>	90
3.3.4. Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği.....	91
3.3.4.1. <i>Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları</i>	92

3.3.5. Kişisel bilgi formu.....	93
3.4. Verilerin Toplanması.....	93
3.5. Verilerin Analizi.....	94
4. BULGULAR.....	96
4.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	96
4.2. Ergenlerin Okula Bağlanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	97
4.3. Ergenlerin Okula Bağlanma Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	98
4.4. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	99
4.5. Ergenlerin Genel Okula Bağlanmalarının Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları.....	102
4.6. Ergenlerin Okula Bağlanma Alt Boyutu Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları.....	106
4.7. Ergenlerin Öğretmenlere Bağlanmalarının Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları.....	111
4.8. Ergenlerin Arkadaşlara Bağlanmalarının Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları.....	115
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	120
5.1. Sonuç	120
5.2. Tartışma	121
5.2.2. Ergenlerin okula bağlanma düzeylerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması.....	121
5.2.3. Ergenlerin duygu düzenleme becerisi, siber zorbalık statüleri ve algılanan ebeveyn kontrolünün okula bağlanma düzeyini yordayıcılığıyla ilgili bulguların tartışılması	124

	<u>Sayfa</u>
5.3. Öneriler	134
5.3.1. Uygulamacılara öneriler	135
5.3.2. Araştırmacılara öneriler	135
KAYNAKÇA.....	137
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Ebeveyn tarzlarını sınıflayan şema.....	43
Tablo 3.1. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımları	84
Tablo 4.1. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler (n=575).....	96
Tablo 4.2. Ergenlerin okula bağlanma düzeyleri t testi sonuçları.....	97
Tablo 4.3. Ergenlerin okula bağlanma düzeyleri tek yönlü varyans analizi sonuçları	988
Tablo 4.4. Sınıf düzeylerinin tukey post hoc testi sonuçları	98
Tablo 4.5. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları	101
Tablo 4.6. Ergenlerde genel okula bağlanmanın yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları	1033
Tablo 4.7. R ² değişim istatistikleri.....	1044
Tablo 4.8. Ergenlerde genel okula bağlanmanın yordayıcılarına ilişkin bootstrapping sonuçları.....	1055
Tablo 4.9. Ergenlerde okula bağlanma alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları	107
Tablo 4.10. R ² değişim istatistikleri.....	109
Tablo 4.11. Ergenlerin okula bağlanma alt boyutu yordayıcılarına ilişkin bootstrapping sonuçları.....	110
Tablo 4.12. Ergenlerde öğretmene bağlanma alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları	112
Tablo 4.13. R ² değişim istatistikleri.....	113

Tablo 4.14. Ergenlerin öğretmenlere bağlanmalarının yordayıcılarına ilişkin bootstrapping sonuçları.....	114
Tablo 4.15. Ergenlerde arkadaşla bağlanma alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları	116
Tablo 4.16. R ² değişim istatistikleri.....	117
Tablo 4.17. Ergenlerde arkadaşla bağlanmanın yordayıcılarına ilişkin bootstrapping sonuçları.....	118

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Okul organizasyonu ve öğretmen davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarına ve okula bağlanmalarına sağladıkları katkıyı gösteren bir model	26
Şekil 2.2. Okula bağlanmayı arttıracak 6 strateji ve etmenler	27
Şekil 2.3. Duygu düzenlemenin iki ana türünü gösteren duygu süreci modeli	55
Şekil 2.4. Duygu düzenleme süreci modeli.	57
Şekil 3.1. Standardize edilmiş hata katsayılarının dağılımı.....	94
Şekil 3.2. Q-Q Grafiği (Q-Q Plot)	95

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

β : Beta

APA : American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Birliği)

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanlar yaşam döngüsü içinde bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık olarak belirli dönemlerden geçmektedir. Fizyolojik ve duygusal başta olmak üzere birçok açıdan ciddi değişimlerin olduğu ergenlik dönemi onlu yaşlarında başlayıp yirmili yaşlarda sona ermektedir (Steinberg, 2013, s. 22-23). Ergenlik dönemi çocukların yetişkin rollerine hazırlandıkları, biyolojik, psikolojik, ekonomik ve toplumsal bir geçiş dönemidir. Ergenler bu önemli geçiş dönemini okulda geçirmektedir. Bireyler yaşamlarının ilk anlarından son anlarına kadar çevreleri ve kendileri ile bir ilişki içerisinde. Bu ilişki örüntüleri Bowlby'nin bebeğin ilk doğduğu andan itibaren annesiyle başlayan bağlanma olarak adlandırdığı ilişki örüntüsünün devamıdır. Ergenlik dönemi boyunca bağlanma davranışının kapsamı genellikle aileden ziyade aile dışından kişilere, gruplara ve topluluklara yönelmektedir. Bir okul veya üniversite, dinsel veya politik grup, çalışma grubu gibi birçok insan için ikinci derece birçok insan için ise birinci derece bir bağlanma figürü oluşturabilmektedir (Bowlby, 2012, s. 265).

Bireyler hayatlarının ilk zamanlarını aile ortamında geçirdikten sonra onlar için farklı bir ortam olan okul ortamına girmektedirler. Bireylerin yaşamlarında yaşadıkları ilişki örüntülerinden biri de okul ile olan ilişkileridir. Bu ilişkiyi içeren okula bağlanmanın temelinde çocukların okul başarısında önemli olan etmenlerden duygusal ve sosyal açıdan iyi oluş yer almaktadır. Alanyazında okula bağlanma kavramı yerine “okul katılımı” (schoolengagement), ve “okulla bağ kurma” (schoolbonding) gibi birçok farklı kullanım yer almaktadır (Duy ve Yıldız, 2014a, s. 175). Blum'a (2005, s. 1; Maddox ve Prinz, 2003, s. 32) göre, okula bağlanma öğrencinin okuldan hoşlanması, okula ait hissetmesi ve güvende hissetmesidir. Okula bağlanma iki kavram ile açıklanabilmektedir. Birincisi bağlanma, okuldakilerle yakın bir duygusal ilişki içine girmektir. İkinci kavram olan bağlılık, okula yatırım ve okulda iyi işler yapmaktır (Catalona vd., 2004, s. 252). Osterman (2000, s. 323)'e okula bağlanma gruba ait olma yönünden dolayı temel psikolojik ihtiyaçlar arasında yer almaktadır. Bu ihtiyacın uygun şekilde karşılanması duygusal, davranışsal, fiziksel ve zihinsel iyi oluş düzeyi açısından önemlidir.

Okula bağlanma kavramı çok boyutlu şekilde ele alınmaktadır. Bu boyutlar, davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlardır. Davranışsal boyutta, öğrencinin sosyal ve akademik etkinlikler (soru sorma, konsantrasyon, dikkat, ev ödevlerini yapma) ile müfredat dışı olan sportif etkinlikler gibi etkinliklere katılımı, kurallara ve sınıf içi

normlara uymayı içermektedir. Bu boyut akademik açıdan olumlu sonuçlar elde etmek, psikososyal açıdan uyum ve okulu bırakmayı, suç işlemeyi, okulu asmayı önlemek için önemli bir boyuttur. Duygusal boyutta, öğrencinin arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı duygularını, okula karşı ilgi, tutum ve algılarını içermektedir. Bir kuruma karşı olan bağlar ile o kurumda iş yapma isteği etkilenmektedir. Bilişsel bağlılık boyutu ise öğrencilerin karmaşık konularda gerekli çabayı göstermek için ortaya koyduğu özen ve isteği içermektedir. Yüksek düzeyde bilişsel bağlılığa sahip olan öğrenci yoğun çalışmaya istekli, problem çözmede daha esnek ve başarısızlıklar ile mücadele etmede etkili stratejiler kullanmaktadır (Finn, Pannozzo, ve Voelkl, 1995, s. 422; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004, s. 60). Finn (1989, s. 130) ise okula bağlanmayı iki boyutta ele almıştır. Bu boyutlar katılım olarak adlandırılan davranışsal boyut ve kimlik olarak adlandırılan duygusal boyutlardır. Katılım, öğrencinin okula ve sınıfa gitmesini, sınıf ve okul etkinliklerine düzenli olarak katılımını, spor ve sosyal etkinliklere katılımını, yönergelere ve öğretmene dikkat etmesini, sorulara uygun cevap vermeleri, ödevlerini uygun yapma anlamına gelmektedir. Kimlik ise öğrencinin okula ait olma hissini yaşaması ve değer verme anlamına gelmektedir.

Okula bağlanmayı sağlayan etmenlerden biri olan öğretmene bağlanma öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin niteliğinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler öğrencilere duygusal ve sosyal destek sağladığında öğrenciler okulu daha çok severler böylece sosyal öğrenme çıktılarını (Hallinan, 2008, s. 271) ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemekte (Hallinan, 2008, s. 271; Howes ve Hamilton, 1992, s. 864) ve daha fazla olumlu davranışlar göstermektedirler (Decker, Dona ve Christenson, 2007, s. 83). Pianta ve Nimetz'e (1991, s. 384-385) göre güvenli öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğretmen öğrenciyle uyumludur, öğrenci kendini güvende hisseder, zorlandığı bir durum karşısında öğretmeninden yardım ister. Bağımlı öğretmen-öğrenci ilişkisinde ise öğrenci sürekli güven ve yardım ister, öğretmeninden ayrılma konusunda dirençli olmaktadır.

Okula bağlanmayı sağlayan etmenlerin diğeri ise arkadaşına bağlanmadır. Ergenlik dönemi aileden bir kopuşun ve arkadaşlarla daha fazla paylaşımın, yakınlaşmanın olduğu bir dönemdir. Ergenlerin sosyal hayatlarının merkezinde arkadaşları yer almaktadır (Booker, 2004, s. 1). Anne ve babasıyla bağımsız ve olgun ilişki geliştiren ergen akranlarıyla da benzer şekilde olgun ilişkiler geliştirmektedir (Steinberg, 2013, s. 220). Akranlar serbest zaman ve etkileşim için daha çok olanak sağlamaktadır. Böylece yakınlığın gelişimine katkı sağlamaktadır ve ergenin duygusal ve psikolojik sağlığını

olumlu yönde etkilemektedir (s. 221). Ancak akranları tarafından kabul görmeyen ve bağlanma düzeyi düşük olan ergenlerin ruh sağlığı gelişimini olumsuz yönde etkilemekte depresyon, davranış problemleri ve düşük akademik başarıya yol açabilmektedir (DeRosier, Kupersmidt ve Patterson, 1994, s. 1809).

Okula bağlanma, çocuklar ve ergenler için uyumun önemli belirleyicisidir (Hill ve Werner, 2006, s. 231). Okula bağlanma olumlu yaşam deneyimlerine katkı sağlayan, olumsuz yaşantıları azaltan koruyucu bir faktördür (Maddox ve Prinz, 2003, s. 31; Blum, 2005, s. 7). Bundan dolayı ergenin kendini okulun önemli parçası ve okulu kendi deneyimlerinin önemli bir yönü olarak görmesi okulla özdeşleşmesi açısından önemlidir (Finn, 1989, s. 123; Finn ve Voelkl, 1993, s. 250). Başarılı öğrenciler okulla özdeşleşirken ve bağlanma gibi olumlu yapılar oluşurken, daha az başarılı öğrenciler aynı düzeyde okulla özdeşleşme gerçekleştiremez (Finn, 1989 s. 118). Bu bağı gerçekleştirememek öğrencilerde devamsızlık, suç işleme (Finn, 1989 s. 118), depresyon (Anderman, 2002, s. 802), okulu bırakma (Finn, 1989 s. 118; Caraway vd., 2003, s. 417), öfke, düşmanlık (Savi-Çakar ve Karataş, 2017, s. 121), yabancılaşma, soyutlanma, ergenlerde çocuk hamileliği, madde kullanımı, okuldan ayrılma ve suça karışma (Caraway vd., 2003, s. 417) gibi ciddi sonuçlara yol açmaktadır. Okula bağlanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin devamsızlık, şiddet ve zorbalık davranışları daha az görülmektedir (Blum, 2005, s. 7). Ayrıca öğrenmeye güdülenme, okul başarısı (Finn, 1989, s. 123; Finn, Pannozzo, ve Voelkl, 1995, s. 422; Catalona vd., 2004, s. 259; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004, s. 60; Blum, 2005, s. 7), derse katılım ve sosyalleşme düzeyi (Catalona vd., 2004, s. 259) daha yüksek olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinin okula bağlanmalarının incelendiği araştırmada öğrencilerin okula aidiyet duyguları çok yüksek olmamakla birlikte ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Sarı, 2013, s. 155). Ergenlerle yapılan başka bir araştırmada okula bağlanma puan ortalamalarının orta düzeyin üzerinde olduğu bulunmuştur (Demir, 2017, s. 78). Yapılan bir araştırmaya göre (Yaldıran, 2019, s. 75) ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeyleri arttıkça okula bağlanma düzeyleri azalmaktadır. Ayrıca akademik başarısı düşük olanların daha fazla siber zorba ve mağdur oldukları ve okula bağlanma düzeylerinin daha az olduğu bulunmuştur Ergenlerin saldırganlık düzeyleri azaldıkça okula bağlanma düzeyleri düşük seviyede artmaktadır (Özbinel, Eranıl ve Özcan, 2018, s. 108). Okula bağlanma ile birçok olumsuz durum gibi zorbalık davranışlarının da azaldığı görülmektedir.

Bütün insanlık tarihi boyunca şiddet hep var olmuştur. Saldırganlık, şiddet ve zorbalık birbiriyle ilişkili kavramlardır. Şiddet, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından “Fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması sonucunda maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik zarara yol açması ya da açma olasılığı bulunması (http-1)” durumu olarak tanımlanmaktadır. Şiddet saldırganlık ile alakalıdır ve her şekilde yaralanmaya sebep olan eylemleri ifade etmektedir (Patchin ve Hinduja, 2006, s. 152). Smith ve Sharp (1994, s. 6)’a göre zorbalık, bir öğrencinin kurban olarak seçtiği başka bir öğrenciye incitici sözler söylemesi, itme, tekme atma gibi fiziksel şiddet uygulaması, tehdit etmesi, bir yere kapatması ve onunla kesinlikle konuşmaması gibi davranışlar içermektedir. Pişkin (2002, s. 533) zorbalığı kendini güçsüz hisseden ve kendini savunamayacak durumda olan bir öğrencinin diğer bir öğrenci ya da öğrenciler tarafından vurma, itme, tokat atma, öfkelenme, alay etme, eşyaların alınması, dışlama, küçük düşürme, yalnız bırakılma ve lakap takılması gibi kasıtlı ve sürekli olarak zarar verici davranışlara maruz kalmaları olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre ise zorbalık, güçlü bir bireyin kendisinden daha güçsüz bireye yönelik tehdit veya incitme gibi herhangi bir şekilde tekrarlayan saldırgan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bu davranışlar fiziksel veya fiziksel olmayan, doğrudan veya dolaylı şekilde olmaktadır (Rigby, 2000, s. 57; 2003, s. 584). Ergenlik dönemi zorbalığın sık görüldüğü bir dönemdir. Yaygın bir gençlik şiddeti biçimi olan zorbalığa çocuk ve gençler okuldayken, okula giderken ya da dönerken, oyun alanları ve otobüs durakları gibi herkese açık alanlarda maruz kalmaktadır (Patchin ve Hinduja, 2006, s. 152).

Günümüzde çocuk ve ergenler teknolojiyi eğlence, bilgi alma ve iletişim için kullanmaktadırlar. 16-74 yaşlarında olan bireylerin internet kullanım oranlarına göre 2016 yılında %61,2 iken 2019 yılında bu oran %75,3, 2020 yılında ise %79 olarak kaydedilmiştir (http-2). Hızla değişen ve gelişen iletişim teknolojilerinin faydaları kadar zararları da vardır (Baykal, 2016, s. 1). Teknoloji ile zorbalığın sınırı, sıklığı ve kapsamı değişerek fizikselden sanala dönüşmüştür ve teknolojinin zararları arasında en ciddi olan siber zorbalık ortaya çıkmıştır (Patchin ve Hinduja, 2006, s. 152). Son yıllarda teknolojinin kullanım sıklığını artmasıyla beraber yeni zorbalık türü olan siber zorbalık daha fazla yaygınlaşmaya başlamıştır (Smith vd., 2005, s. 2). Teknolojiyi iyi kullanan bireylerin teknolojik cihazlarla (telefon, bilgisayar. vb.) zaman fark etmeksizin diğer bireyleri taciz etmeleri olarak adlandırılan siber zorbalık (Patchin ve Hinduja, 2006, s.

148) internetin yoğun olarak kullanıldığı akıllı telefon, bilgisayar ve diğer elektronik cihazlar kullanılarak gerçekleştirilmektedir (Slonje ve Smith, 2008, s. 147). Smith ve Sharp (1994, s. 6)'a göre, zorbalık bireyin gücünün kasıtlı ve tekrarlayarak kötüye kullanılmasıdır.

Siber zorbalığın temel noktasının, internet ve iletişim teknolojileri kullanılarak diğer kişilere zarar verme amaçlı davranışlar sergilemek olduğu söylenebilir. Gelişen teknolojiyle birlikte kullanılan araçlar, internet temelli uygulamalar veya siber zorbalığın görülme biçimleri değişebilmekte ancak bu temel nokta değişmemektedir (Taştekin, 2016, s. 26). Ergen zorbaların kurbanlarını taciz etmek için kullandığı iki araç vardır. Bunlardan ilki kişisel bilgisayar ile rahatsız edici, hakaret, iftira ve müstehcen niteliğinde mesajlar veya e-postaların yollama, küçük düşürücü içerikleri yaymak yer almaktadır. İkincisi ise kurbanı taciz niteliğinde kısa mesajlar yollamaktadır (Patchin ve Hinduja, 2006, s. 153). Siber zorbalık blog, web sitesi, e-posta, anlık mesaj, görüntülü mesajlar olabilmektedir. Zorbalık, ırk, din ve kültürel önyargılarla ilgili olabilmektedir (Li, 2010, s. 373). Siber zorbalığın geleneksel zorbalıkta olduğu gibi dört farklı zorbalık statüsü yer almaktadır. Bunlar, siber zorba davranışları gerçekleştiren kişiler olan 'siber zorba', siber zorbaların hedef olarak seçtiği kişiler olan 'kurban' ya da 'siber mağdur', hem siber zorba davranışlarına maruz kalan hem de bu tür davranışları gerçekleştiren kişiler olan 'zorba-mağdur', siber zorba davranışlara dahil olmayan sadece tanıklık eden kişiler ise 'tanık' olarak ifade edilmektedir (Patchin ve Hinduja, 2006, s. 151). Zorba ile mağdur arasında bir güç dengesizliği bulunmaktadır (Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 131).

Ergenlerle yapılan bir araştırmaya göre ergenlerin %0,59'unun yüksek düzeyde %3,43'ünün orta düzeyde ve %95,96'sının düşük düzeyde siber zorbalık içeren davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Orta ve yüksek düzeyde siber zorbalık içeren davranışlarda bulunan ergenlerin yaklaşık %50'sinin aynı zamanda orta ve yüksek düzeyde siber mağduriyet yaşadıkları bulunmuştur. Ergenlerin %46'sının ise hiç siber zorbalık içeren davranışlar sergilemediği saptanmıştır. Bu sonuçlara göre ergenlerin büyük çoğunluğunun siber zorba olma durumlarının düşük olduğu ifade edilebilir (Baykal, 2016, s. 39). Ergenlerin %93,72'sinin düşük düzeyde, %5,53'ünün orta düzeyde ve %0,74'ünün ise yüksek düzeyde siber zorbalığa maruz kaldığı bulunmuştur. Ayrıca ergenlerin %42,3'ünün ise hiç siber zorba davranışlarla karşılaşmadığı saptanmıştır. Buna göre ergenlerin siber mağdur olma durumlarının düşük olduğu ifade edilebilir (s. 41). Ergenlerle yapılan başka araştırmaya göre siber zorbalık içeren davranışlar sergileme

(%59.44) ve siber mağduriyet yaşama (%63.35) veya bunların herhangi birine dahil olma (%69.50) oranlarının oldukça yüksek olduğu bulunmuştur (Taştekin ve Bayhan, 2018, s. 28).

Siber zorbalığın nedenleri arasında zorbanın kimliğini gizleyebildiği için kurbanın kendisine ulaşamayacağını düşünmesi (Lenhart, 2007, s. 1; Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 131), arkadaş çevresinde saygınlık kazanmayı istemek, onaylanma ihtiyacı ve ilgilerini çekmek (Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 131; Dilmaç, 2009, s. 1305), ailede sıcak ortam eksikliği, ebeveyn ve çocuklar arasında bağların zayıf olması (Li, 2010, s. 353), ilişkisinin sorunlu olduğu kişilerden intikam alma isteği, zorbalıktan zevk almak, gerçek hayatta yapmaktan çekindiği davranışları siber ortamda rahatlıkla yapabilmek (Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 131) yer almaktadır. Ebeveyn tutumları, zorbalıkta etkili bir neden olarak görülmektedir. Özellikle baskıcı, otoriter ebeveyn tutumu çocukların daha duyarsız olmalarına ve böylece akranlarına karşı saldırgan olmalarına sebep olmaktadır (Dilmaç ve Aydoğan, 2010, s. 1667-1670). Sıcak bir aile ortamı olmaması, düşük düzeyde duygusal destek gören ergenler akranlarına zorbalık yapma eğilimi içerisindedir.

İnsan yavrusu pek çok canlıdan farklı olarak yakın ve uzun süreli bakım ile hayatta kalabilmektedir. Yakın bakım hem yavrunun hayatta kalması hem de duygu ve davranışlarının şekillenmesi için ortam sunar. Ebeveynlik ise çocuğa alışkanlıklar kazandırılması, çocuğun davranışlarına yol gösterilmesi ve çocukla etkileşimin kurulması gibi pek çok ögeyi kapsamaktadır (Kömürcü, 2014, s. 22). Ebeveynlik, hoşgörü/izin vericilik ve katılık olmak üzere iki boyut arasında olan bir kavramdır. Ebeveynlerin sürekli çocuklara emirler (...malısın) vermeleri ve yasaklar (...mamalısın) koymaları ebeveynliğin katılık boyutu ilgili bir durumdur. Bu tarz ebeveynler çocuklarının kendi kural ve talimatlarına uymasını istediği için onların özgürlüklerini kısıtlamaktadır. Hoşgörü/izin verici ebeveynlerin çocukları ise ebeveynlerinin onları birkaç konuda engellediğini ya da hiçbir konuda engellemediğini algılamaktadırlar. Aynı zamanda onların kendi kararlarını almasına ve çevreyi keşfetmelerine izin verdiklerini algılamaktadırlar (İmam, 2001, s. 41).

Ebeveyn kontrolü, ebeveynlerin çocuklarına verdiği kendini idare etme özgürlüğünün miktarıyla ilgili bir kavramdır (İmam, 2001, s. 41). Alanyazında kontrol kavramı ilgili iki farklı anlam yer almaktadır. Çağdaş araştırmacılar kontrol kavramının iki farklı anlamı arasındaki farkı ortaya koymuşlardır. Bu anlamlardan ilki, ebeveyn

kontrolünü kavramsallaştırmak için kullanılan çocukların davranışlarını izleme ve yönlendirme anlamıdır. Diğer bir anlam ise zorlayıcı ve otoriter olmak için kullanılan anlamdır (Griffith ve Grolnick, 2014, s. 168). Alanyazın ebeveyn kontrolünün hem olumsuz sonuçlara yol açan boyutuna hem de demokratik, hoşgörülü gibi ergenin gelişimine olumlu bir şekilde katkı sağlayan boyutuna da odaklanmaktadır (Çelik, 2015, s. 24).

Ebeveyn kontrolü, çocukların düşünce ve duygularını yönlendirme, alışkanlık ve etkinliklerinin ebeveyn tarafından denetlenmesi ve düzenlenmesi, çocukların aileye bağlılıklarının sağlanması gibi davranışların uygulanmasını ifade etmektedir. Ebeveyn kontrolünü ilk kavramsallaştıranlardan biri olan Barber (1996, s. 3296), ebeveyn kontrolünün farklı yapıları içeren kavram olduğunu belirlemiştir. Ebeveyn kontrolü kavramı ergenler için olumsuz ve olumlu etkilere sebep olabilecek stratejilerin olduğu kapsamlı ve çok boyutlu bir kavramdır. Ebeveyn kontrolü davranışsal ve psikolojik olmak üzere iki boyutlu bir yapıdır. Psikolojik kontrol, manipüle etme veya eleştirme gibi davranışlar ile ergenin psikolojik ve duygusal gelişimine zarar veren, ergenlerin düşünce ve duyguları üzerinde kontrol sahibi olunan davranış örüntüleridir. Ergen ve çocuğun duygu, düşünce ve davranışlarının ebeveynlerinin istekleriyle uyumlu olmasını sağlamak bilinçli veya bilinçsizce kullanılan stratejilerdir. Sözlü olarak iletişim kurmama, duyguları önemsememe psikolojik kontrol davranışlarına örnek olarak verilebilir. Davranışsal kontrol ise davranışları yönetmeye veya kontrol etmeye çalışan ebeveyn davranışlarının olduğu kontrol biçimidir. Özellikle psikolojik kontrol genellikle olumsuz bir kontrol biçimi olarak kavramsallaştırılmıştır. Depresyon, bunalım ve kaygı gibi içselleştirme veya saldırganlık, suça yönelim gibi dışsallaştırma problemlerinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Davranışsal kontrol düzeyi artıkça benlik saygısı ve uyum düzeyi artmakta, dışsallaştırma ve içselleştirme sorunları azalmaktadır (Barber, 1996, s. 3296; Bean, Barber ve Crane, 2006, s. 1336; Arım ve Shapka, 2008, s. 446). Psikolojik kontrol içselleştirilmiş problemlerin kaynağı, davranışsal kontrol ise dışsallaştırılmış problemlerin kaynağıdır (Barber, Olsen ve Shagle, 1994, s. 1120). Özellikle psikolojik kontrol boyutunda suçluluk yaratma, sevgiyi esirgeme, hayal kırıklığı, utanç, aşırı kontrol ve koruma gibi olumsuz etkiler yer almaktadır (Barber, 1996, s. 3297). Ebeveynlerin kontrol davranışları ergenlerin ruhsal ve duygusal gelişimlerini önemli bir şekilde etkilemektedir. Bundan dolayı ergenin duygusal gelişiminin göstergesi olan duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi önemlidir.

Duygu özellikle son yıllarda önemi artan bir psikolojik kavram olmuştur. Duygu kavramını tanımlamak zor olmasına rağmen gerekli bir durumdur. Duygular insanların yaşamlarının her alanında vardır (Denham, Bassett ve Wyatt, 2007, s.1). Duygu kavramının tanımlanması konusunda bir fikir birliğine varılmamakla birlikte Türk Dil Kurumuna göre duygu, belli kişi, nesne ya da olayların insanın iç dünyası üzerinde yarattığı etkidir (http-3). Psikoloji alanında duygu kavramını ilk ele alan kişi Freud'dur ve duyguyu boşaltılan enerji olarak tanımlamaktadır (Yavuz, 2009, s. 2). Duygular insanların fizyolojik, davranışsal ve düşünsel tepkilerinde eş güdümlü bir biçimde değişimin olduğu kısa süreli yaşantılardır (Frederickson ve Branigan, 2005, s. 313). Yirminci yüzyılın önde gelen duygu araştırmacılarından olan Paul Ekman'a (1972, s. 251) göre duygular sonucu oluşan yüz ifadeleri hem evrensel hem de kültüre özgüdür. Ekman 7 evrensel duygu olarak öfke, iğrenme, korku, şaşkınlık, mutluluk, üzüntü ve aşağılanmayı tanımlamıştır.

Duygular her zaman olmamakla birlikte genelde faydalıdır. Ancak duyguların bazen zararlı olduğu düşüncesi bizi duygunun bir ya da daha fazla ögesini azaltma, sürdürme ve arttırmayı sağlayan süreçler olan duygu düzenleme kavramına götürmektedir. Bu süreçler otomatik veya çaba harcanan, dışsal (anne babanın çocuğunu sakinleştirmesi gibi) veya içsel (bireyin kendi duygularını düzenlemesi) olmasına göre değişiklik göstermektedir (Werner ve Gross, 2010'dan aktaran Duy ve Yıldız, 2014b, s. 24). Gross'a göre (1998a, s. 275; Gross ve Thompson, 2007, s. 8), duygu düzenleme bireylerin sahip olduğu duygularını nasıl yaşadığı, nasıl ifade ettiği ve bu duygularını nasıl etkilemeye çalıştığı anlamına gelmektedir. Duygu düzenleme çalışmalarının kökeninde psikanalitik, başa çıkma ve stresle başa çıkma yaklaşımı yer almaktadır (Gross, 1998a, s. 274; Gross 1999, s. 551) Duygu düzenleme konusu üzerine çalışan araştırmacılara göre hem olumlu hem de olumsuz duygular düzenlenebilmektedir. Duygu düzenleme, duyguları ifade etmeyi ve duyguları deneyimlemeyi kapsamaktadır (Gross, 1998a, s. 274). Duygu düzenleme, insanların duygusal durumlarını yönetmekle ilgili olarak aktif girişimlerinden oluşmaktadır. Pozitif veya negatif etkiler, stres ve ruh halinin dahil olduğu duygusal açıdan etkilenen tüm durumların düzenlenmesini sağlamaktadır (Koole, 2009, s. 7).

Gross (1998b, s. 225) tarafından geliştirilen süreç modeline (process-oriented model) göre duygular her zaman oluşmaktadır. Bu yüzden duygu düzenleme stratejileri, duyguların oluşum süreçlerinde geçici olarak yer almaktadır. Bu süreçler durum seçme,

durum değişikliği, dikkati düzenleme, bilişsel değişim ve tepki değişimidir (Gross, 1998b, s. 225; Gross, 2002, 282). Ayrıca duygular dıştan (çıktı süreci) ve içten (girdi süreci) gelen ipuçlarının değerlendirilmesiyle oluşmaktadır. Girdi sürecinde, duygusal uyarıcı algılanmaktadır, çıktı sürecinde ise duygusal bir yanıt ortaya konmaktadır. Duygular girdi sürecinden çıktı sürecine kadar düzenlenmektedir. Süreç modeline göre, duygu düzenleme stratejileri iki genel sınıfta tanımlanmaktadır. Bunlardan biri olan öncül odaklı stratejiler (antecedent-focused), duygular tamamen ortaya çıkmadan önce kullanılmaya başlanmaktadır (Gross ve John, 2003, s.348; Gross ve Thompson, 2007, s. 17). Diğer bir ifadeyle herhangi bir olaya karşı duygusal tepki vermeden önce davranışı değiştirmeyi içermektedir. Diğer duygu düzenleme stratejisi olan tepki odaklı stratejiler ise duygunun ortaya çıktıktan sonra düzenlenmesi ve duygunun sonucunun etkisini azaltmaya yönelik davranışlarla kendini göstermektedir (Gross, 1998b, s. 226; Gross ve John, 2003, s. 348). Ergenlerle yapılan bir araştırmada ergenlerin %45.3' ünün "İçsel işlevsel duygu düzenleme" yöntemini, %28.3 'ünün "İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme" yöntemini, %9.7'sinin "Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme" yöntemini ve %16.7'sinin "Dışsal işlevsel duygu düzenleme" yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle ergenlerin en az kullandıkları dışsal işlevsel olmayan yöntemken en çok kullandığı duygu düzenleme yöntemi içsel işlevsel yöntemdir (Hendekçi, 2019, s.262). Yapılan alanyazın taramasından yola çıkarak duygu düzenleme becerisi, siber zorbalık statüleri ve ebeveyn kontrolünün okula bağlanma düzeylerini yordayıcılığının olabileceği hipoteziyle bu araştırmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ergenlerin duygu düzenleme, algılanan ebeveyn kontrolü, siber (sanal) zorbalık statüleri ve okula bağlanma ile ilişkisini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1.2.1. Ergenlerde okula bağlanma düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.2.2. Ergenlerde duygu düzenleme, siber zorbalık statüleri ve algılanan ebeveyn kontrolü okula bağlanma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bütün toplumların geleceğinin şekillendiği yerlerden biri okul olduğu için okulun bireyler için verimli olması önemlidir. Yetişkinlik öncesi dönem olan ergenlik döneminde bireylerin gelecek planları için okul ciddi bir önem taşımaktadır (Finn ve Voelkl, 1993, s. 250). Bundan dolayı özellikle ergenlerin okul ile olan bağının incelenmesi gerekli bir konudur. Ergenlerin hayatında okul, bir gruba ait olma, ilişkilerini düzenleme, akademik becerileri geliştirme ve kimlik oluşturma gibi birçok gelişim görevinin kazanıldığı önemli bir sosyal yapıdır. Ayrıca ergenlerin duygusal ve sosyal uyumlarını, iyilik halini değerlendirmek için önemlidir. Bundan dolayı ergenlerin okula bağlanma durumlarını geliştirmek ve desteklemek gerekli bir durumdur (Savi-Çakar ve Karataş, 2017, s. 131). Ergenin gelişiminde ailesi ve akranları önemli bir role sahiptir. Bu yüzden özellikle hem bireyin kendi özelliklerinin (okula bağlanma, duygu düzenleme becerisi) hem de yakın çevresinin özelliklerinin (ebeveyn kontrolü, siber zorbalık statüleri) beraber incelenmesi önemli ve gereklidir.

Ergen için okula bağlanma ergenlik döneminin dikkate değer bir kısmını okulda geçirdiğinden dolayı önemli bir durumdur (Catalona vd., 2004, s. 259). Okula kendilerini ait hisseden öğrenciler okul için daha fazla çaba ve emek harcamaktadır. Böylece yüksek akademik performans göstermektedirler. Ayrıca okula karşı olumlu duygu hissetmektedir. Okula bağlanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin devamsızlıkları düşük, daha az kaygılı, kişilerarası ilişkileri iyi ve öz güvenleri, hayattan zevk alma düzeyleri, içsel motivasyonları, olumlu sosyal davranışları daha yüksektir (Cemalcılar, 2010, s. 247). Okula bağlanmanın düşük olması durumunda ergenlerin problemleri davranışa yönelme riski artmaktadır. Bu durumda ergenin gelecek planlamasını büyük ölçüde etkileyen okula uyumu ve yetişkin hayatına hazırlığı olumsuz etkilemektedir (Finn ve Voelkl, 1993, s. 250). Ergenler ile yapılan bir çalışmada okula bağlanma geliştirmeme davranış problemlerine (zorbalık yapma, eşyalara zarar verme), riskli problemlere (madde kullanımı vb) (Simons-Morton vd., 1999, s. 103), suç işleme (Simons-Morton vd., 1999, s. 103; Owens-Sabir, 2008, s. 77), düşük akademik başarı (Voekl, 1997, s. 296), devamsızlığın fazla olmasına (Voekl, 1997, s. 296; Simons-Morton vd., 1999, s. 103) sebep olmaktadır. Belirtildiği üzere okula bağlanmama durumu okula devam etmeme, düşük akademik performans ve okuldan kaçma ile yakından ilişkilidir. Okula bağlanmanın suça karşı koruyucu rolü okul motivasyonuna karşı destekleyici bir rolü

olduğu görülmektedir. Kısacası okula bağlanma durumunun zorbalık gibi davranış problemlerini engelleme de koruyucu bir etmen olduğu görülmektedir.

Davranış problemlerinden biri olan zorbalık günümüzde sıklıkla internet ortamında siber zorbalık olarak gözlenmektedir. Siber zorbalığın kurbanların üzerinde etkili bir gücü vardır. Geleneksel zorbalıkta güç; sosyal (yetkinlik ya da popülerlik) veya fiziksel (boy) özelliklerden kaynaklanırken, siber zorbalıkta güç sadece teknoloji konusundaki yeterlilik yani teknolojiyi ne kadar iyi kullanabildiğinden kaynaklanmaktadır. Siber zorba, kurbanı göre iktidar konumunda yer almaktadır (Patchin ve Hinduja, 2006, s. 152). Özellikle ergenler arasında siber zorbalık sıklıkla görülmektedir (Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2006; Pişkin, 2010; Ayas ve Pişkin, 2011; Uludaşdemir, 2017; Sabancı, 2018; Akyüz, 2019; Aydın, 2019). Siber zorbalığın olumsuz sonuçlarıyla ilgili ergenlerle yapılan bir araştırmada siber mağdur olma ile depresyon ve anksiyete arasında ilişki bulunmuştur (Durna, 2019, s. 37). Başka bir araştırmada ergenlerin siber mağdur olma durumları arttıkça benlik saygısının azaldığı görülmüştür (Aydın, 2019, s. 59). Siber zorbalığın nedenleri arasında aile ortamı, ebeveynin çocuğuyla olan olumsuz ilişkisi, ebeveynin otoriter, düşük düzeyde destekleyici, yüksek derece cezalandırıcı ve tutarsız olması yer almaktadır (Rigby, 2002, s. 161; Ybarra ve Mitchcell, 2004a, s. 319). Bu açıdan ebeveyn kontrolü kavramının incelenmesi önemli görülmektedir.

Aile ilişkilerinde en yoğun değişimlerin yaşandığı dönemler ailenin alıştığı dengenin altüst olduğu, aile üyelerinin veya aile ortamının değiştiği dönemlerdir. Bu dönemlerden biri de ergenlik dönemidir (Steinberg, 2013, s. 152). Özerklik ihtiyacıyla tanımlanan ergenlik döneminde, ebeveynlerin kontrolünün yoğunluğunun ve niteliğinin ergenin işlevselliğinde önemli etkileri vardır (Kındap-Tepe ve Sayıl, 2012, s. 120). Ergenlik döneminde ebeveyn-ergen ilişkisi birçok değişim yaşamasına rağmen, ergenin akran ilişkileri ve psikososyal uyumu üzerinde halen önemini sürdürmektedir (Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008, s. 93). Psikolojik ve davranışsal kontrol olarak ikiye ayrılan ebeveyn kontrolünün farklı sonuçları vardır. Ebeveynin uyguladığı davranış kontrolü ergenler için olumlu sonuç, psikolojik kontrol ise ergenler için olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır (Barber, 1996, s. 3313; Fletcher, Steinberg ve Sellers, 1999, s. 608; Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008, s. 102). Ebeveynin uyguladığı psikolojik kontrol kaygı, içsel sıkıntı ve depresyon gibi psikolojik özelliklerle ve ergenin saldırganlık, suç işleme gibi olumsuz davranışlarla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Barber ve Buehler,

1996, s. 439). Ebeveynin uyguladığı davranışsal kontrol ise ergenin okul başarısını ve uyumunu olumlu yönde etkilenmektedir (Brown vd., 1993, s. 467). Ergenlerle yapılan araştırmada annenin uyguladığı davranışsal kontrol ergenler tarafından dikkat, yakınlık ve ilgi olarak algılandığı için ergenin benlik değerini olumlu yönde etkilemektedir. Psikolojik kontrol ise tam tersine benlik değerini olumsuz yönde etkilenmektedir (Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008, s. 101-103). Ergenlerin annelerinden algıladıkları psikolojik kontrol arttıkça saldırgan davranışları ve olumsuz özelliklere sahip arkadaşlarla birlikte olması artmaktadır. Bu açıdan ebeveyn kontrolü kavramıyla okula bağlanmayla ilişkisinin incelenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca ebeveynin uyguladığı kontrolün niteliğinin ergenlerin kişisel özelliklerini de etkilemektedir. Bu yüzden ergen için önemli bir beceri olan duygu düzenleme becerisinin incelenmesi gerekmektedir.

Duygu düzenleme becerisi, uyumlu kişilerarası ve bireysel işlevsellik açısından ciddi öneme sahiptir. Yakın ilişkilerin değişime uğradığı ergenlik döneminde ergenlerin kullandığı duygu düzenleme stratejileri sosyal etkileşimlerin niteliğini etkileyen önemli faktörlerdendir (Daşçı, 2015, s. 12). Sarıtaş ve Gençöz (2011, s. 123), ebeveynlik stillerinin ergenlerin duygu düzenleme becerilerini etkilemesiyle ilgili yaptıkları araştırmada annelerini baskıcı-otoriter olarak algılayan ergenlerin, annelerini gelişime izin verici algılayan ergenlere göre duygu düzenlemede daha fazla güçlük yaşadıkları bulunmuştur.

John ve Gross (2004, s. 1324), duyguları etkili bir şekilde düzenlemeyi sağlıklı, düzenleyememeyi ise sağlıksız olarak tanımlamaktadır. Haga, Kraft ve Corby (2009, s. 286), bilişsel yeniden değerlendirme yaşam doyumunun artmasında ve pozitif duygularla pozitif ilişkiliyken depresif ruh halinin azalması ve negatif duyguyla olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bastırma ise tam tersine negatif duygu ve depresif ruh halinin artmasında pozitif ilişkiliyken, yaşam doyumunun azalması ve pozitif duyguyla negatif ilişki olduğunu göstermiştir. Bireyler bazı duygularından kaçınmak için çok çabalamalarına rağmen yine de istenmeyen duygular yaşayarak duygu düzenlemede başarısız olabilirler ve böylece psikopatoloji geliştirebilir (Kring ve Werner, 2004'den aktaran Koole, 2009, s. 7). Bu yüzden duygu düzenleme ruhsal bozukluklar açısından koruyucu etmenken duyguları düzenlemede başarısız olma psikopatolojinin gelişmesine sebep olabilmektedir (Hekimoğlu, 2019, s. 12).

Yetişkinliğe hazırlanan ergenlerden siber zorba ve mağdur olanların okula bağlanma düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur (Yaldıran, 2019, s. 75). Siber zorbalığa

maruz kalan bireylerin okul arkadaşlarından şüphelendiği için sosyal ilişkileri zarar görmektedir. Ayrıca yaşadığı zorbalık bireye duygusal açıdan zarar verdiği için akademik performansı da olumsuz etkilenmektedir (Baştürk-Akça vd., 2015, s. 79). Okula bağlanmada etkili olan ebeveyn faktörüne göre yetkili ebeveynlik (yüksek kabul, psikolojik özerklik desteği ve denetim) ile ergenin okula bağlanma düzeyinin yüksek olduğu bilinmektedir (Steinberg vd., 1992, s. 1266). Ebeveynler çocukların okula bağlanmasını destekleyebilmektedir (Baumrind, 1991'den aktaran Simons-Morton vd., 1999, s.102). Aileye ve okula bağlanma ergenin uygunsuz davranışları (sigara, alkol, uyuşturucu madde, suç işleme ve şiddet içeren davranış) gösterme sıklığını azaltmaktadır (Dornbusch vd., 2001, s. 416). Özellikle ebeveynleri tarafından davranışsal kontrol uygulanan ergenler okula daha fazla yönelmektedir (Fletcher, Steinberg ve Sellers, 1999, s. 608).

Okula bağlanmayla ilgili yurt içindeki alanyazın tarandığında okula bağlanma üzerinde birçok psikolojik, bireysel ve sosyal değişkenin yordayıcılığının incelendiği görülmektedir (Yıldız ve Kutlu, 2015; Çakar ve Karataş, 2017; Bolat-Güdücü, 2019). Ayrıca okula bağlanmayla birçok psikolojik, bireysel, ailevi ve sosyal değişken arasındaki ilişkinin ayrı ayrı incelendiği görülmektedir (Duy ve Yıldız, 2014a; Demir, 2017; Gören, 2017; Dönmez ve Taylı, 2018; Filiz, 2018; Kaplancı, 2018; Karatepe, 2019; Erdoğan, 2019; Söyler, 2019; Yaşar, 2019). Ne var ki yapılan alanyazın taramasında ergenlerde okula bağlanmayla ilgili birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen konunun daha kapsamlı duygu düzenleme, siber zorbalık ve ebeveyn kontrolü açısından diğer bir ifadeyle bireysel, sosyal ve ailevi alanlarıyla birlikte incelenmediği görülmüştür. Bu bağlamda alanyazında bu konuyla ilgili bir boşluk olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede okula bağlanma üzerinde rol oynayabilecek duygu düzenleme, ebeveyn kontrolü ve siber zorbalık değişkenlerin bütüncül olarak incelenmesine büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle gelişim dönemleri arasında ciddi bir öneme sahip olan ergenlik döneminde olan bireyler açısından okula bağlanmayı etkileyen unsurların incelenmesi okula bağlanma düzeyi düşük olan ergenleri daha iyi anlamaya katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların okula bağlanma sorunu yaşayan ergenlere yönelik olarak yapılacak olan önleyici ve müdahaleye yönelik psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda okullardaki idari personele, öğretmenlere ve velilere iletişim, çatışma çözme becerileri hakkında psikoeğitim verme, ergenlik dönemiyle ilgili seminer verme, öğretmenlere empatik ve

öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri sınıf ortamı oluşturmayla ve öğrenmelerini farklı öğrenme etkinliklerini kullanarak desteklemeyle ilgili destek verme, teneffüslerde ilgi çekici, eğlenceli öğrenme etkinliklerinin öğretmenlerle iş birliği halinde planlanması, veli-öğretmen-idare arasındaki ilişkiyi güçlendirme amaçlı etkinliklerin yapılması, öğrenciler için sosyal benlik algısını geliştirme, hedef belirlemenin önemini fark etmeleriyle ilgili etkinlikler, okulun olumlu ve olumsuz yönlerini ifade etmeleri, arkadaşlarıyla ilişki kurmakta ve gruba dahil olmakta güçlük yaşayan ergenler için iletişim becerileriyle ilgili sınıf psikoeğitim verme ve sınıf kaynaşma etkinlikleri yapılması, oyunun ve fiziksel aktivitenin olduğu etkinlikler, okula bağlanma sorunu yaşayan ergenler için grupla psikolojik danışma yapılması gibi çalışmalar yapılabilir. Araştırma sonuçlarının okula bağlanmayla ilgili gelecekte yapılacak çalışmalara kaynaklık sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilecek olan bulgular ile risk altında olan grupların belirlenmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarını içtenlikle, doğru cevapladıkları, kendilerini objektif olarak değerlendirdikleri ve kendilerini değerlendirebilecek yeterliliğe sahip oldukları, kullanılan ölçme araçlarının güvenilir ve geçerli olduğu, araştırma için seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılanların herhangi bir ruhsal bozukluğa sahip olmadıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları arasında, araştırmanın sonunda elde edilecek bulguların genellenebilirliği bağlamında araştırmaya katılan lise 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlı olması ve araştırmadan elde edilecek bulguları araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlı olması yer almaktadır. Araştırmada kullanılacak ölçme araçları öz değerlendirme araçları olduğundan yanıtların bireylerin kendilerini yansıtabilme ve farkındalık kapasitesi ile sınırlı olup yanılmaya da açık olabilecek niteliktedir. Elde edilecek bulgular ve kurulacak ilişkiler araştırma değişkenleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Okula Bağlanma: Öğrencinin okuldan hoşlanması, okula ait hissetmesi ve güvende hissetmesi (Blum, 2005, s. 1) okuldaki bireylerle yakın duygusal ilişki içine girmesi (Catalona vd., 2004, s. 252) ve okuldaki spor ve sosyal etkinliklere katılımıdır (Finn, 1989, s. 130).

1.6.2. Siber Zorbalık: Sanal ortamda, kendini savunmakta zorluk çeken mağdura karşı bir grup ya da birey tarafından defalarca agresif, kasıtlı yapılan eylemlerdir (Smith vd., 2006, s. 6).

1.6.3. Ebeveyn Kontrolü: Psikolojik ve davranışsal kontrol olarak iki boyutta ele alınmaktadır. Psikolojik kontrol, çocuğun psikolojik ve duygusal gelişimini kontrol etmektir (ör., düşünme süreçleri, kendini ifade etme). Davranışsal kontrol ise çocukların davranışlarını kontrol etme ya da yönetmeye çalışan ebeveyn davranışlarını ifade etmektedir (Barber, 1996, s. 3296).

1.6.4. Duygu Düzenleme: Bireylerin sahip oldukları duygularını nasıl yaşadığı, nasıl ifade ettiği ve ne zaman yaşadıkları ilgili süreci ifade etmektedir (Gross, 1998a, s. 275).

2.ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde okula bağlanma, siber zorbalık, ebeveyn kontrolü ve duygu düzenleme ile ilgili kuramsal açıklamalara, değişkenler arası ilişkilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okula Bağlanmayla İlgili Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde ilk olarak okula bağlanma kavramı, okula bağlanmanın boyutları, okula bağlanmayı etkileyen etmenler, okula bağlanmamanın sonuçları daha sonra ergenlik döneminde okula bağlanmaya yer verilecektir.

2.1.1. Okula bağlanma

Alanyazın incelendiğinde okula bağlanma kavramıyla ilgili alt yapı oluşturacak iki temel nokta vardır. Bunlar Bowlby (1969)'nin bağlanma kuramı, Hirschi (1969)'nin sosyal kontrol kuramı ve güdülenme teorileridir. Bowlby'nin (2012, s. 266) bağlanma kuramına göre yaşamın ilk yılında bağlanma gelişiminin tamamlanmasıyla ilgili iki temel nokta vardır. Bunlardan ilki çocuğun anne yanından ayrıldığı zaman ağlama, izleme ve geri döndüğünde karşılama, yakınlaşmasıdır. İkincisi ise genellikle dördüncü ayda gözlemlenebilen anneye farklı gülümseme, anneye doğru hareket etme ve tehlike durumunda çocuğun anneye doğru yönelmesidir. Bir çocuğun sağlıklı büyümesi için annesiyle (bakım veren kişisi) sıcak, devamlı ve yakın bir şekilde zevk alacağı ilişki yaşmalıdır (Bowlby, 1952, s. 13). Bağlanma çocuğun anneye kurulan ilk ilişkinin niteliği yaşam boyu kişilerarası ilişkilerin belirleyicisidir (Bowlby, 1988, s. 26).

Bağlanma, bireyin dünyayla daha iyi başa çıkabildiğini düşündüğü ve onun için kıymetli olan başka bireye yakınlık duyması ve bunu devam ettirmesiyle gelişen herhangi bir davranış biçimidir (Bowlby, 1988, s. 26). Hiçbir davranış bağlanma davranışı kadar güçlü bir duyguya sahip değildir. Bağlanma figürleri sevilir ve görüldüğü zaman neşeye karşılanmaktadır. Bir çocuk bağlanma figürü yanındaysa güvende hissetmektedir ve kaybetme korkusu kaygıya neden olmaktadır. Gerçek anlamda kaybetmek çocuk için üzücüdür. Bağlanma figürünü gerçek anlamda kaybetmesinde ve yanından ayrılmasında öfke yaşanabilmektedir (Bowlby, 2012, s. 267). Ergenlik döneminde ebeveyne bağlanma durumu değişmektedir. Bir tarafta ebeveynlerine yoğun olarak bağlı kalan ve diğer

insanlara bağlanmakta isteksiz ya da başarısız olan bireyler diğer tarafta ise kendilerini ebeveynlerinden ayıran bireyler olmaktadır (Bowlby, 2012, s. 264).

Okul, bireylerin yaşamlarının uzun ve önemli bir dönemini geçirdiği yerdir. Hirschi'nin sosyal kontrol teorisi, okul bağlarının ilk kapsamlı kavramsallaştırmalarından biridir. Suçluluğun nedenleri (1969) adlı kitabında insanların okul, aile ve akranlarını kapsayan toplumla olan farklı sosyal bağ türlerini tartışmaktadır. İlk zamanlar bu sosyal bağları dörde ayırmıştır. Bunlar bağlanma, inanç, katılım ve bağlılıktır (Maddox ve Prinz, 2003, s. 32). Hirschi'nin (1969'dan aktaran Savi, 2011, s. 82), sosyal kontrol teorisinin temel varsayımı, bireyler isteklerini elde etmek için olağandışı şekilde davranmaya yönelebilirler ancak bireyleri bu şekilde davranmalarını engelleyen koruyucu etmen sosyal bağlıdır. Bu açıdan sosyal bağ dört temel ögeye sahiptir. Bunlardan ilki, yükümlülük ya da normal dışı davranışın bedelinin sonuçları, ikinci olarak geleneksel aktivitelerle ilgilenme, üçüncü olarak geleneksel normların gerekli olduğuna dair inanç ve son olarak diğer bireylere olan duygusal bağlılıktır. Çocuk ve ergenler için en önemli üç bağlılık kaynağı ebeveynlere, akranlara ve okullara olan bağlılıklarıdır yani onların en fazla zaman geçirdiği ortamlardır. Hirschi'nin teorisi (1969), ilişkileri Bowlby (1969) ve Ainsworth'un (1989) ebeveynlerle kurulan bağlanma ilişkisinin ötesine giderek topluma, gruplara ve okul gibi kurumlara kadar genişletmiştir. Hirschi'nin teorisinde sosyal kurumlar ve gruplarla daha geniş duygusal ilişkilere sahip olduğu için bağlanma kavramı daha küresel bir boyutta yer almaktadır (Sims, 2002, s. 102).

Okula bağlanmayla ilgili diğer yaklaşım ise güdülenme kuramlarıdır. Baumeister ve Leary (1995, s. 520), bireylerin ait olma ihtiyaçları temel bir güdü kaynağıdır. Bireyler, diğer bireylerle olumlu etkileşimler içinde olmaya ihtiyaç duymaktadır. Bireyler, aidiyetten yoksun kaldıkları zaman çeşitli psikopatolojiler, duygusal sıkıntı, artan sağlık sorunları ve stres gibi birçok olumsuz sonuçlar yaşamaktadır. Okula aidiyet duygusu, başarı, artan güdülenme ve okula yönelik tutumla ilgilidir (Anderman, 2002, s. 796).

Alanyazında okula bağlanmayı ifade eden birçok kavram yer almaktadır. Bu kavramlar, okula bağlanma (school attachment), okul katılımı (school engagement), okula bağlılık (school bonding), okul iklimi (school climate), okul ile ilişkili olma (school connectedness) ve okul katılımı (school involvement) gibi kavramlar olarak yer almaktadır. Libbey (2004, s. 281) bu kavramları öğrencilerin okulla olan ilişkisini ölçmek amacıyla değişkenler ve terimlerle incelemiştir. Sonuç olarak, okula bağlanma (school attachment) farklı kavramlarla ifade edilse de ortak tema öğrencinin, öğretmenden destek

ve ilgi göstermesi, okulu sevmesi, okulun bir parçası olduğunu ve oraya ait olduğunu hissetmesi, şimdi ve gelecekteki akademik aktivitelere katılması, okulda iyi arkadaşlarının olması, okulda etkili ve adil bir disiplinin olduğuna inanması, ders dışı aktivitelere katılım gibi faktörler çerçevesinde şekillenmektedir. Jimerson, Campos ve Greif (2003, s. 9) ise okul bağlılığı (school engagement) ve okul bağı (school bonding) kavramlarının alt kategorilerini temsil eden kavramlar aidiyet, bağlılık, güdülenme, okul üyeliği, okul topluluğu ve okula bağlanma olarak ele almıştır.

Okula bağlanma, akademik yeterlilik, okulun üyesi olarak saygı duyulduğuna ve değerli olduğuna inanma, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri (Samdal, Wold ve Bronis, 1999, s. 296; Roeser, Midgley ve Urda 1996, s.408) gruba ait olma duygusu açısından temel psikolojik ihtiyaç olarak tanımlanmaktadır (Osterman, 2000, s.323). Hill ve Werner'a göre (2006, s. 232) okula bağlanma, öğrencilerin özellikle okullarıyla olan duygusal bağları anlamına gelmektedir. Bergin ve Bergin'e göre (2009, s. 156) çocuk için okula bağlanma, arkadaşları ve öğretmeniyle ilişkisinin olması ve okula ait olma duygusudur. Okul bağları, çocukların değerli ve güvende hissetmeleri açısından bağlanmaya benzemektedir. Böylece çocuklar sosyal ve entelektüel konularda ve yeni fikirleri keşfetmelerinde özgürleşmektedir. Okula bağlanma kavramı okula ait olma hissi olarak tanımlanabilmektedir (Goodenow ve Grady, 1993, s. 60).

Okulların en önemli görevlerinden birisi öğrencilerin okula bağlanmalarını sağlayacak tatmin edici ve anlamlı zihinsel çalışmalar sunmaktır. Eğer bu çalışmalar öğrencilerin hem verilen konuya odaklanıp hem de zorluk yaşadıklarında kararlı bir şekilde devam etmelerini sağlayacak şekilde yapılırsa öğrencilerin psikolojik ve davranışsal olarak okula bağlanmasına katkı sağlamaktadır. Öğrenciler etkinlik, ders ve ödevlerle etkileşim kurduğu zaman okulda kendilerini mutlu ve okula ait hissederler. Böylece öğrencilerin okulu terk etme ve istenmeyen olumsuz davranışlar sergileme olasılığı azalmaktadır (Arastaman, 2006, s. 6). Okulda başarılı olmanın temel anahtarı okula güçlü bir şekilde bağlanmaktır (Bergin ve Bergin, 2009, s. 141). Okula bağlanma durumunu incelemek için beş ögeye odaklanılmaktadır. Bunlar, akademik performans, sınıf davranışı, ders dışı katılım, kişilerarası ilişkiler ve okul topluluğudur (Jimerson, Campos ve Greif, 2003, s. 10).

Geleneksel eğitimin içerisinde öğretmenin görevi belli yaşta olan bir grup öğrenciye sınıf bütünlüğünü dahil eden disiplin içerisinde belirli konu alanlarıyla ilgili beceri, tutum ve bilgi kazandırmaktır. Bunların ötesinde öğretmenlerin davranışlarının

öğrencilerin fizyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal yönden gelişimlerini etkilemektedir (Kılıçcı, 2006, s. 221). Okula bağlanmayı etkileyenler arasında olumlu sınıf ortamı, hoşgörülü disiplin kuralları, okulun küçük olması ve ders dışı etkinliklere katılım vardır. Yeni gelişim fırsatları sunan ve güvenli bir ortam olan okulda öğrencinin temel etkileşim kaynağı öğretmenlerdir ve öğrencilerin bağlanma figürü olarak oldukça önem arz etmektedir (Sierra, 2012, s. 12). Çünkü çocukların ailesinden sonra en çok zaman geçirdiği kişi öğretmenidir (Kıldan, 2011, s. 103). Öğretmene bağlanma ebeveyne bağlanmanın aynası gibidir (O'Conner and McCartney, 2006, s. 88). Evde ve okulda bağlanmanın temeli karşılıklı algı ve etkileşimlerin karmaşık bir çerçevesi olmaktadır (Sierra, 2002, s. 7). Howes ve Hamilton'a (1992, s. 859) göre annelerine güvenli bağlanan çocuklar kararsız ve kaçınan bağlanan çocuklardan daha fazla öğretmene bağlanmaktadır. Kararsız bağlanan çocuklar ise kaçınan bağlanan çocuklardan daha fazla öğretmene bağlanmaktadır.

Çocuğun duygusal ve sosyal gelişiminde arkadaş ve aile kadar öğretmende etkili olmaktadır. Okula uyum öğretmene bağlanma sayesinde olmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin kalitesi öğrencinin bağlılık düzeyini etkilemektedir. Öğrencinin öğretmene bağlanmasını arttıran etmenler arasında sınıf içerisinde sosyo-duygusal iklim oluşturulması, benlik saygısının güçlendirilmesi, öğretmenin tarzı, sınıf içindeki aktiviteler ve öğrenciyle iş birliği içinde olması yer almaktadır. Kısacası öğretmene bağlanmada öğretmenin önemli rolleri, grup ilişkilerinin geliştirilmesiyle öğrenci uyumunu sağlamak, nitelikli kişilerarası ilişkiler kurmak, sosyalleştirme ve akademik etmenlere önem vermektir (Galanaki ve Vassilopoulou, 2007, s. 457). Öğretmen ve öğrenci ilişkisinde fiziksel ve duygusal açıdan güvenin olması öğrenci için yeni keşiflerin sığınağı olmaktadır (Kennedy vd., 2004, s. 252). Öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu etkileşimi sağlayacak öğretmen ilgisi ve öğretmenin övgüsü olmak üzere iki tür öğretmen davranışı vardır (Shores, Gunter ve Jack, 1993, s. 94). Öğretmenlerinin kendilerine saygı duyduğunu, övdüğünü ve önemsedğini algılayan öğrenciler okulu sevmeye daha yatkın olmaktadır (Hallinan, 2008, s. 271). Böylece okula bağlanma düzeyleri artmaktadır.

Howes ve Ritchie (1999, s. 261) öğrencilerin davranışlarını ve öğretmenleriyle etkileşimini inceledikleri araştırmalarının sonucunda öğretmene bağlanmayı beş gruba ayırmışlardır. İlk grup *güvenli bağlanan çocuklar* genelde mutlulardır, öğretmenle düzenli olarak duygusal ve fiziksel temas halindedir. Çocuklar kendiliğinden öğretmenine

gidip sarılırlar. Kaygılı, korkulu ve üzgün hissettikleri zaman öğretmenlerinden destek görmek için yanlarına giderler ve rahatlarlar. Aynı zamanda akranları ve oyuncaklarıyla oynamak için öğretmenden uzaklaşabilmektedirler. Öğretmenlerinin isteklerine ve önerilerine hızlı ve kolay bir şekilde cevap vermektedirler. Ayrıca oyuncaklara, akranlarına ve öğretmenlerinin verdiği yeni görevlere merak ve ilgi duymaktadırlar. Öğretmenlerini gördükleri zaman mutlu olurlar, öğretmene karşı eğlencelidirler. Öğretmenleri kötü davranışı için uyardığı zaman hemen dururlar. Yardıma ihtiyaç duydukları zaman öğretmenlerinden talep ederler.

İkinci grup olan *neredeyse güvenli bağlanan çocuklar*, öğretmenlerinin talimat ve önerilerini yerine getirir ve sınıf rutinlerini uygularlar. Öğretmen teması başlatırsa çocuklar fiziksel olarak temasta bulunur, kucağına otururlar. Öğretmen kötü bir davranış için uyardığı zaman hemen dururlar. Ancak çocuklar sınıfta bulunan materyallere, oyuncaklara daha çok ilgi duyarlar ve öğretmene yaklaşmaz, öğretmenden kaçınırlar.

Üçüncü grup olan *kaçınan/güvensiz çocuklar* öğretmen ve akranlarından ziyade sınıftaki materyallerle ilgilenirler. Öğretmenin söylediklerini, gösterdikleri yeni şeyleri dikkate almazlar ve öğretmen onlara yaklaşırsa hızlı bir şekilde öğretmenin yanından ayrılırlar. Çocuklar üzgün ve incinmiş hissettiklerinde öğretmenlerinin yanına gitmezler ve öğretmenin desteğini kabul etmezler. Akranlarına karşı soğuk ve mesafeli davranmaktadırlar.

Dördüncü grup olan *kaçınan/dirençli güvensiz bağlanan çocuklar* bazen kaçınan güvensiz bağlanmada olduğu gibi öğretmenden uzak dururlar ve diğer zamanlarda çocuklar dirençli olduğu gibi öğretmeni zor yollarla meşgul etmektedir.

Beşinci grup olan *dirençli güvensiz bağlanan çocuklar* sürekli öfke hissederler ve öğretmenle iletişime geçmeseler bile nedensiz bir şekilde bu öfkenin sebebini öğretmen olarak görürler. Kaba ve düşmanca davranışlar sergilerler. Sürekli tetikte olma hali hakimdir bu yüzden ufak bir gürültü ya da hareket gibi durumlar onları korkutup çok fazla ağlamasına sebep olur. Öğretmenlerinin onları sakinleştirmesine izin vermezler. Çocuklar öğretmenin bir şeyi yapmasını istiyorsa bunu yaptırmak için ağlarlar, öğretmene karşı talepkar ve sabırsızdır. Ayrıca başaramadıkları durumlarda çabuk bir şekilde öfkelenirler ve hayal kırıklığı yaşarlar. Öğretmen sınıftan ayrıldığında çocuklar öğretmene yapışır ve gittikten sonra bile ağlamaya devam ederler.

Çocukların öğretmene bağlanma durumu farklılaşabilmektedir. Ebeveynine güvenli bağlananlar farklı bir yetişkinden güvenli bağlanma ilişkisine ihtiyaç duymaz

ancak ebeveynine güvenli bağlanan çocukların öğretmenine bağlanması daha kolay hale gelmektedir. Bunun aksine ebeveyninden kötü muamele gören öğrenciler öğretmenlerine özel bağlanma ihtiyacı duymaktadır. Ancak bu tarz çocukları öğretmenin desteklemesi ve sevmesi daha zor olmaktadır. Lynch ve Cicchetti (1992) araştırmasında 7-13 yaş arasında ebeveyninden kötü muamele gören çocukların görmeyen çocuklara göre öğretmenin ilgisini daha çok istediklerini bulmuşlardır. Ayrıca annesine yakın olmak isteyen çocuklar öğretmenlerine de yakın olmayı istemektedir (Bergin ve Bergin, 2009, s. 156). Yapılan araştırmalarda (Goossens ve Van Ijzendoorn, 1990; Howes ve Hamilton, 1992; Silver vd., 2005) annesine güvenli bağlanan çocukların öğretmenleriyle de güvenli bağlandığı ve güvensiz bağlanan çocukların çoğunun ise öğretmen hassas ve sıcak olduğunda öğretmenle güvenli bağ kurduğu bulunmuştur. Öğretmeniyle pozitif ve destekleyici ilişki kuran öğrenciler daha çok sosyal uyum göstererek destekleyici sosyal ortamlarda ve ilişkilerde daha fazla yer alır. Ayrıca davranış problemleri yaşama durumu daha az ve akademik başarıları daha fazla olmaktadır (Howes ve Hamilton, 1992, s. 864; Howes ve Smith, 1995, s. 381).

Öğretmen-öğrenci ilişkilerini bağlanma stillerine göre nitelendirirken bazı ilişkiler bağlanmamaya sebep olmaktadır. Bağlanmama, çocuğun tanıdığı kişiyle kuracağı ilişkinin niteliğini ifade etmektedir. Çocukların değerli hissettikleri ve onlarla zaman geçiren kişilere bağlanması çocukların doğuştan getirdiği biyolojik bir durumdur. Bu yüzden özellikle küçük yaş grubundaki çocuklar öğretmenle bağlanma ilişkisi kurmaktadır. Ancak bazı okul ortamları ve öğretmenler çocuklara bağlanma ortamı sunmadığı için çocukların bağlanmamasına sebep olmaktadır. Çünkü bazı öğretmenler öğrencilerle çok az etkileşim kurar, tepkisizdir. Bu yüzden bütün öğretmen-öğrenci ilişkileri bağlanma ilişkisi değildir. Ayrıca olumlu kurulan ilişkilerin hepsi bağlanma değildir. Çünkü bağlanma, bireyi mekân ve zamanda diğer bireye bağlayan kalıcı ve derin sevgi bağıdır. Çocuklar için bağlanma figürleri daha önemlidir ve diğer yetişkinlere tercih etmektedirler (Bergin ve Bergin, 2009, s. 152).

Öğretmenler etkili olabilmek için öğrencilere güven, saygı ve sıcaklık içinde bakmalı ve onlarla ilişki kurmalıdır (Bergin ve Bergin, 2009, s. 150). Öğrencinin öğretmenle kurduğu ilişkisinin sonucunda öğrenci uyumsuz kişilerarası stratejileri öğrenmekte veya kullanmaktadır. Saldırganlık riski altındaki çocuklara öğretmenleri tarafından farklı davranmakta ve bu çocuklar olumsuz bir okul ortamına sahip olmaktadır (Van Acken vd., 1996, s. 331). Öğretmene bağlanma okula bağlanmayı, öğrenmeyi ve

akademik performansı güçlendirmektedir (Kennedy ve Kennedy, 2004, s. 252; Silva, Cianflone ve Bazon, 2016, s. 91). Okula bağlanma ve öğretmene bağlanma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin motivasyonları, bilgi düzeyi yüksek, davranış problemleri düşük olmaktadır (Bergin ve Bergin, 2009, s. 154; Silva, Cianflone ve Bazon, 2016, s. 91). Okula ve öğretmene bağlanma düzeyleri düşük olan öğrencilerde okul terki yüksektir (Silva, Cianflone ve Bazon, 2016, s. 91). Ergenlerin okulu terk etmesini boş vakitlerinde yetişkin denetiminden uzak, saldırgan faaliyetlerle ilgilenmesi arttırmaktadır (s. 97). Ayrıca öğretmenlerle çatışan çocuklar sınıf etkinliklerine daha düşük katılım ve iş birliği gösterirler, okulu daha az severler ve düşük öz-yönetime sahiplerdir (Bergin ve Bergin, 2009, s. 154).

Ergenlik döneminde bireyler sıkıntılı ve stresli bir geçiş dönemi yaşamaktadır. Duygusal ve fiziksel olarak değişimlerle ilgilenen ergen daha önce deneyimlemediği durumlar yaşamakta ve bu yüzden birilerinden destek görmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu desteği genelde akranlarından almak istemektedir. Tüm toplumlarda ergenler ve akranları arasında bir etkileşim mevcuttur ve birbirleriyle oldukça fazla zaman geçirdikleri bilinen bir gerçektir (Steinberg, 2013, s. 187). Akranların, ergenlerin hızlı toplum değişimine uyum sağlamaları için gerekli eğitimsel rolleri vardır (s. 194). Ergenin erken dönemde ebeveynine bağlanma biçimi zorlu yaşam koşullarına uyumunu ve sosyal ilişkilerindeki başarısını etkilemektedir (Willemsen ve Marcel, 1996, s. 461). Ergenler bağımlılık kazandıkça ebeveynleriyle sosyal ilişkileri dönüşmektedir ve akranlarıyla daha çok ilişki içinde olmaktadır (Berndt, 1982, s. 1447). Anne-babaya bağlanma çocukların arkadaşlarıyla olan ilişkilerini oldukça fazla etkilemektedir. Arkadaş bağlanması öğretmene bağlanma gibi anne-babaya bağlanmanın aynasıdır (O'Conner ve McCartney, 2006, s. 88). Şirvanlı-Özen'e (2003, s. 308) göre ebeveynlerine yüksek düzeyde güvenli bağlanan ergenlerin arkadaşına bağlanma düzeyleri, ebeveynine güvenli bağlanma düzeyi orta ve düşük olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca arkadaş bağlanması ergenlerin psikolojik gelişimleri için önemlidir ve akranlarıyla benzer akademik başarı, eğitim planı ve okula karşı tutuma sahiplerdir (Berndt, 1982, s. 1458).

Brown ve Larson (2009, s. 75) yaptıkları alanyazın araştırmasının sonucunda ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerinin özelliklerini sıralamıştır. Ergenlik döneminde bireysel ve sosyal değişikliklerden kaynaklı akran ilişkileri daha önemli hale gelmektedir. Yetişkinler ergenleri daha az gözetim halinde tutmaya başlamaktadırlar. Ergenlik dönemine geçişle beraber akran ilişkileri daha karmaşık bir hal almaya başlamaktadır.

Çünkü bu döneme romantik ilişkiler dahil olur ve ergenler romantik ilişki seçimi yaparken statü ve itibarı düşünmektedir. Ergenler arkadaşlarını benzer özellikler gösteren kişilerden seçerek oluştururlar. Ancak bu durum zamanla ortak noktaların zayıflamasıyla ve arkadaşlığın sona ermesiyle sonuçlanabilmektedir. Ergenler arkadaşlarını seçerken hiyerarşik olarak prestiji ve statüsü yüksek olan kişilerden seçmektedir. Akran ilişkilerine başlama, devam ettirme, uyum ergenin sosyal becerilerinin iyi olmasıyla olmaktadır. Ayrıca akran grubu tarafından kabul gören ergenin uyum sağlama sürecinin olumlu olduğu görülmektedir. Ergenlik dönemi ilerledikçe romantik ilişkiler daha uzun süreli ve arkadaşlık ilişkileri daha istikrarlı olmaktadır. Akran ilişkilerinin değişken yapısı ergenlik döneminin başı, ortası ve sonunda farklılaşmaktadır. Ergenlerin akranlarıyla etkileşimi karşılıklı bir süreçtir hem arkadaşlarından etkilenir hem de arkadaşlarını etkilemektedir.

Arkadaşları tarafından kabul görmeyen ergenler üçe ayrılmaktadır. İlk grup ergenler aşırı düzeyde saldırganlardır, anti-sosyal davranış eğilimi ve sürekli akranlarıyla kavga etme, zorbalık uygulama eğilimleri vardır. İkinci grup ergenler çekingenlerdir, oldukça sıkılgan ve utangaçlardır. Çekingen ergenlerin zorbalıkta kurban olma eğilimleri daha yüksektir. Üçüncü grup ise saldırgan-çekingenlerdir, saldırgan ergenler gibi saldırgan davranışlarını kontrol etmekte güçlük yaşarlar ve çekingen ergenler gibi akranlarıyla arkadaşlık başlatma konusunda zorluk yaşamaktadırlar (Hymel, Bowker ve Woody, 1993, s. 881). Reddedilen ergenler uyum problemi yaşamaktadır, ihmal edilen çocuklar toplumsal davranışlar yönünden eksiktir (Hatzichristou ve Hopf, 1996, s. 1099).

Ergenlerin akrana bağlanma düzeyleri arttıkça okula aidiyetleri artmaktadır (Altınsoy, 2016, s. 68). Akran kabulüyle saldırgan davranış arasında negatif ilişki vardır (Sarı, 2012, s. 100) ve uygun akran ilişkilerine sahip olmayan ergenlerin suç işlemeye ve intihara meyilli, mutsuz yaşantı (Leonard, 2002, s. 5) davranışsal ve duygusal sorunlara sahip olma (Leonard, 2002, s. 5; Karaşar ve Kapçı, 2016, s. 24) oranı yüksektir. Arkadaşına güvenli bağlanan ergenler yüksek akademik başarı, motivasyon ve prososyal davranış sergilerken güvensiz bağlananlar ise düşük akademik başarı ve daha çok problemlili davranış sergilemektedir (O'Conner ve McCartney, 2006, s. 88). Yakın ilişki kurabilen ergenler popüler, öz güvenli ve sosyal açıdan yeterlidirler (Steinberg, 2013, s. 214).

2.1.1.1. Okula bağlanmanın boyutları

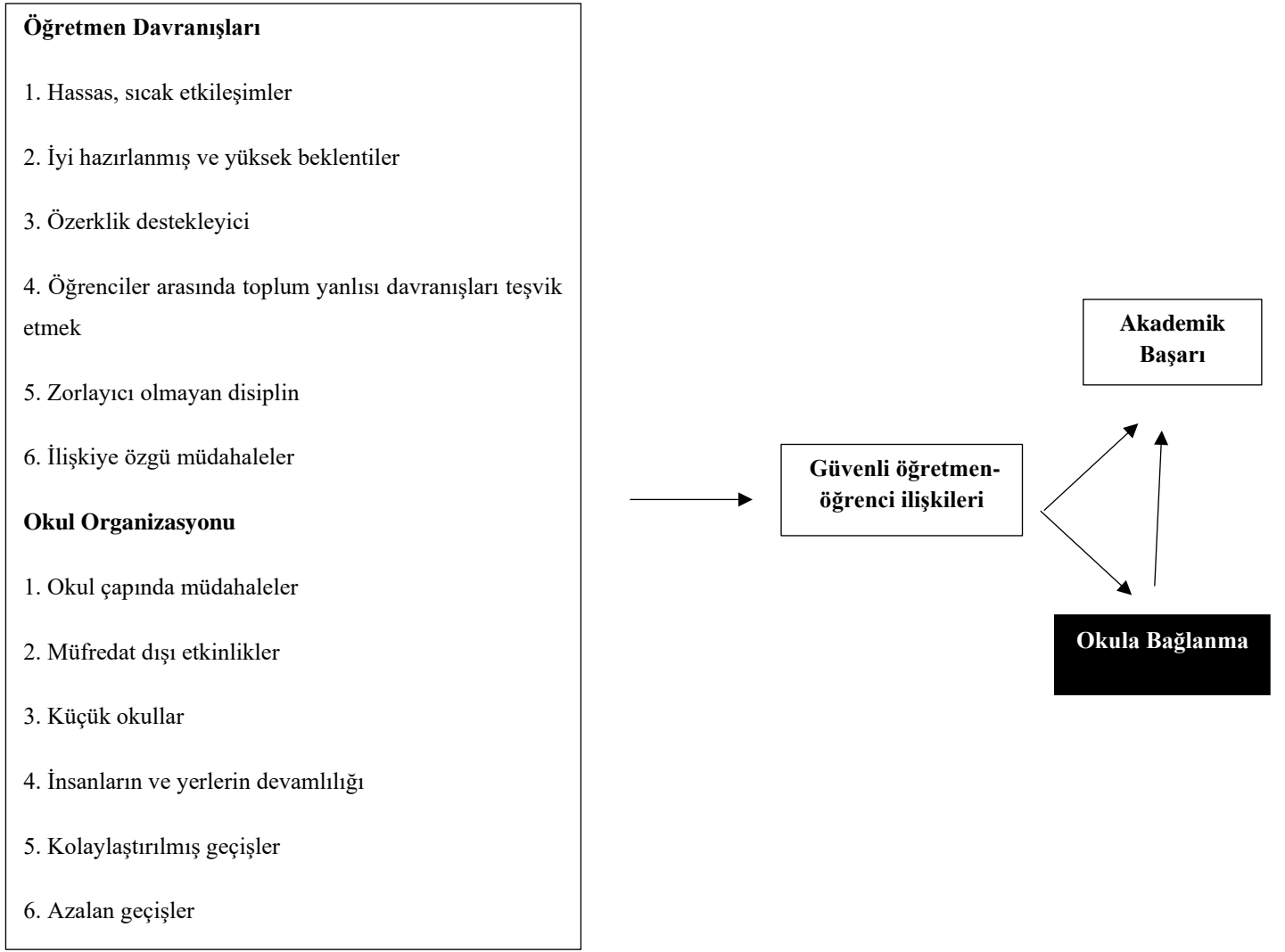
Jimerson, Campos ve Greif (2003, s. 7)'e göre, okula bağlanmanın duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç boyutu vardır. Duygusal boyut, öğrencilerin öğretmenleri, okulu ve arkadaşlarıyla ilgili duygularını içermektedir. Duygusal boyut için diğer öğrencilere ve öğretmenine karşı olumlu duygular hissetmek örnek olarak verilebilir. Bilişsel boyut, öğrencilerin kendileri, öğretmenleri, arkadaşları ve okullarıyla ilgili inanç ve algılarını içermektedir. Okula bağlanmanın bilişsel boyutu için öz-yeterlilik, akranları ve öğretmenleri tarafından önemsendiklerini hissetmek, güdülenme örnek olarak verilebilir. Davranışsal boyut ise ders dışı faaliyetlere katılım (kulüp, spor), başarı testlerinden alınan puanlar, not ortalamaları ve ev ödevlerini tamamlamak, gibi gözlenebilir performans veya eylemlerini içermektedir.

2.1.1.2. Okula bağlanmayı etkileyen etmenler

Okula bağlanmaya olumlu katkı sağlayan durumlar arasında, öğrencinin okulda iyi arkadaşlara sahip olması, öğretmen ve okul yöneticilerinin beklentilerinin net, adil ve yüksek olması, özenli olmaları, öğretmenlerini ilgili bulmak, akademik performansının desteklendiğini bilmek ve aynı zamanda iyi yapılandırılmış öğrenme ortamı yaratmak yer almaktadır. Özellikle öğrencilerin başarılı olabilmesi için kendilerini okula ait hissetmeleri önemlidir (Blum, 2005, s. 7). Okula bağlanma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okulu terk etme, sorunlu davranışlar sergileme ve devamsızlık yapmaları daha az görülmektedir (McNeely ve Falci 2004, s.290). Öğrencilerin okulda yapılan sosyal etkinliklere katılımları arttıkça okula devam oranlarının arttığı, etkinliklere katılım azaldıkça okula devam oranlarının azaldığı bulunarak sosyal etkinliklerle okula devam arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Mahoney ve Cairns, 1997, s. 248). Öğrencilerin bireysel özelliklerine bakıldığında umut düzeyleri yüksek (Öksüz, Güven-Demir ve Baba-Öztürk, 2018, s. 262) olumlu kendilik özelliğine sahip (Saticı ve Deniz, 2019, s. 374), kaygı düzeyleri düşük (Cemalcılar, 2010, s. 247), yüksek özgüvene sahip (Eggert vd., 1994, s. 210; Maddox ve Prinz, 2003, s. 45), sorumluluk düzeyi (Kaplancı, 2018, s. 48), içsel motivasyonları (Ayaz, 2018, s. 38) ve aktif başa çıkma becerisi (problem çözme, duygu düzenleme, sosyal destek ve bilişsel yeniden yapılandırma) yüksek (M. Öztürk, 2019, s. 44) olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalara göre okula bağlanma düzeyi yüksek olan öğrenciler akademik açıdan yönlendirilmeye açık ve daha yüksek akademik performans sergilemektedirler (Willms, 2003, s. 9). Okula bağlanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula devam oranları yüksek (Simons-Morton vd., 1999, s. 99; Klem ve Connell, 2004, s. 270; Cemalcılar, 2010, s. 247), daha çok arkadaşa sahip, kişilerarası ilişkileri iyi, içsel güdülenmeleri, özgüvenleri, hayattan zevk alma düzeyleri, ders dışı sosyal faaliyetlere katılımları (Cemalcılar, 2010, s. 247) ve akademik başarıları (Klem ve Connell, 2004, s. 270; Cemalcılar, 2010, s. 247) yüksektir.

Bir ğrencinin okula bağlanmasında etkili  etmen yer almaktadır. Bunlar; okulun byklğ, okulun kademelerinin yapılandırılması ve kentselliktir. İlk olarak, okullar küçük olduğu zaman öğrenciler, öğretmenleri ve akranlarını daha yakından tanıyabilmektedir. Böylece sosyal ilişki kurmak daha kolay olmaktadır. Ayrıca küçük okulda hem öğrenciler hem de öğretmenler aidiyet ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. İkinci olarak okulun kademelerinin yapılandırılmasında, bazı araştırmalara göre okulda büyük kademe sınıfların olması yani hem ergenlerin hem de çocukların birlikte olduğu okullarda ergenlerin aidiyet duygusunun daha çok gelişeceği savunulmaktadır. Son olarak ise kentsel ve kırsal kesimde okuyan öğrenciler okullarda farklı eğitim deneyimleri yaşamaktadırlar. Örneğin; yapılan araştırmalara göre kentsel kesimde olan okulların ğrencilerinin akademik başarısı diğer okullarda okuyan öğrencilerin akademik başarılarından daha düşüktür (Anderman, 2002, s. 797). Öğrenciler ğretmenleri tarafından desteklendiklerini, öğretmenleriyle olan ilişkilerinde güvende hissettikleri zaman okula daha fazla bağlılık ve ilgi göstermektedirler. Diğer bir ifadeyle okula bağlanmanın önemli bileşeni ğretmen ve ğrenci ilişkileridir (Bergin ve Bergin, 2009, s. 156). Okul organizasyonu ve ğretmen davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarına ve okula bağlanmalarına sağladıkları katkıyı gösteren bir model Şekil 2.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Okul organizasyonu ve öğretmen davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarına ve okula bağlanmalarına sağladıkları katkıyı gösteren bir model (Bergin ve Bergin, 2009, s. 162)

Ergenler için okula devam, okulu bırakmaya göre gelecek açısından kazancı, entelektüel ve bilişsel gelişimleri açısından önemlidir (Steinberg, 2013, s. 254-255). Bir okulun yapısı (okulun büyüklüğü) o yapı içerisinde farklı yerlerde olan öğrenciler için farklı psikososyal ve bilişsel açıdan gelişim olanakları sağlamaktadır. Şekil 2.2. de ise okula bağlanmayı arttıracak altı strateji ve faktörlere yer verilmiştir (http-4).

- 1- Aile, öğrenci ve toplum katılımını kolaylaştıran karar alma süreçleri oluşturmak (personelin güçlendirilmesi ve akademik başarı).
- 2- Çocukların okul ve akademik hayatına aktif bir şekilde katılmaları için fırsatlar ve eğitim imkânı sağlamak.
- 3- Okula aktif bir şekilde katılmak için öğrencilere gerekli duygusal, akademik ve sosyal becerileri kazandırmak.
- 4- Etkili öğretim ve sınıf yöntemleriyle olumlu öğrenme ortamı geliştirmek.
- 5- Öğretmen ve diğer okul personeline gerekli destek ve mesleki gelişim sağlayarak ergenler ve çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel ihtiyaçlarını karşılamak.
- 6- Öğrenciler, öğretmenler, topluluklar ve personel arasında açık iletişimi sağlayarak şefkatli ve güven verici ilişkiler oluşturmaktır.

Okula Bağlanmayı Artırabilecek Etmenler

Yetişkin desteği

Okul personelinin ilgi, zaman, dikkat ve duygusal desteklerini öğrencilerine odaklaması

Eğitime Bağlılık

Öğrencilerin okulun gelecekları için öneme sahip olduğuna ve okuldaki yetişkinlerin eğitimleri için katkıda bulunduğuna inanmaları kendi öğrenmelerine ve okul etkinliklerine katılmalarını sağlamaktadır.

Olumlu bir akran grubuna sahip olmak

Düzenli bir akran grubuna sahip olmak öğrencilerin okula karşı olan algısını iyileştirebilmektedir.

Okul ortamı

Psikososyal iklim ve fiziksel çevre, öğrencilerin okulla ilgili olumlu algılarına destek olur

OKULA BAĞLANMA

OLUMLU EĞİTİM ÇIKTISI

OLUMLU SAĞLIK ÇIKTISI

Şekil 2.2. Okula bağlanmayı arttıracak 6 strateji ve etmenler (http-4)

2.1.1.3. Okula bağlanmamanın sonuçları

Okula bağlanmayı engelleyen faktörler arasında öğrencinin okul desteğinden yoksun hissetmesi, okuldaki etkinliklerin yeterli olmaması, öğrencinin okul personeline karşı olumsuz tutumlara sahip olması ve akranlarına, okul personeline karşı yabancı hissetmesi yer almaktadır (Mouton vd., 1996, s. 297). Okula bağlanma eksikliği yalnızlık, yabancılaşma, düşmanlık, düşük akademik başarı, fazla devamsızlık (Simons-Morton vd., 1999, s. 99; Cemalcılar, 2010, s. 247), okulla ilgili olumsuz davranışlar, davranış problemleri (zorbalık yapma, eşyalara zarar verme, silah kullanımı), riskli problemler (madde kullanımı vb.) (Simons-Morton vd., 1999, s. 99; McNeely ve Falci 2004, s. 290; Cemalcılar, 2010, s. 247), depresyon, erken cinsellik ve hamileliğe yol açmaktadır (McNeely ve Falci 2004, s.290). Okula bağlanma düzeyi düşük olan öğrenciler okulu yetersiz kazanımla tamamlamaktadır (Willms, 2003, s. 9).

2.1.1. 4. Ergenlik döneminde okula bağlanma

Ergenlik döneminde bireyleri okulda sık zaman geçirmelerinden dolayı okulun ergenin gelişimi üzerindeki etkisini daha fazla olmaktadır (Boardman ve Onge, 2005, s. 138). Ergenler kendilerini güvende, mutlu ve huzurlu hissettikleri okul ortamında eğitimlere ve okula daha çok bağlanabilmektedir (Sarı, 2013, s. 147-149). Ancak okula gitmekten memnun olmayanlar eğitim ve öğretim sürecinde yabancılaşarak yalnızlık hissetmeye başlayabilmektedir. Bunun sonucunda okulu bırakmaktadırlar. Dolayısıyla, öğrencilerin aidiyet duygusunu geliştirerek okula bağlanmalarını sağlamak okulun görevlerindedir. Çocuk ve ergenler için şiddet gibi olumsuz olayların zararlı etkilerinden korunmak için okula bağlanma umut verici koruyucu özelliktir. Çocuk ve ergenlerin sağlıklı gelişmeleri için okul, aile ve topluluklar iş birliği halinde olmalıdır. Okula bağlanan öğrenciler eğitim ve sağlık açısından daha olumlu sonuçlara sahiplerdir (http-4).

Yapılan birçok araştırmaya göre (Finn, 1989; Deci vd., 1991; Goodenow, 1993; Baumeister ve Leary, 1995; Battistich vd., 1997; Roeser, Midgley, ve Urdan, 1996'dan aktaran Anderman, 2002, s. 796) ergenlerin okula aidiyet ve bağlılık hissetmesi, olumlu akademik, davranışsal ve psikolojik sonuçlarla ilişkilidir. Ayrıca, algılanan aidiyet duygusu temel psikolojik ihtiyaçlar arasında yer almaktadır. Araştırmacılar arasında bu ihtiyaç karşılandığı zaman olumlu sonuçlar ortaya çıktığına dair genel bir fikir birliği yer

almaktadır. Ergenlik döneminde, okula bağlanma şiddet ve suç içeren davranışlar için koruyucu bir faktördür (Hill ve Werner, 2006, s. 243). Çocuklar ve ergenlerin okula bağlandığı ve okulda sosyal çevresinde kabul gördüğü zaman şiddete yönelimleri ve madde kullanımını azalmaktadır (Mcneely, Nonnemaker ve Blum, 2002, s. 138). Ergenler ile yapılan çalışmada, okula bağlanmayı azaltan sebepler arasında öğrencilerin mutlu ve okula ait hissetmemeleri, öğrencinin öz yeterlilik inancının düşük olması yer almaktadır (Arastaman, 2006, s. 93). Okula bağlanma lise öğrencilerinin başarısızlık ve başarılarında önemli bir role sahiptir. Birçok araştırmacı okula bağlanmanın öğrencilerin davranışlarına, çabalarına, akademik başarılarına, motivasyonlarına ve benlik saygılarına olumlu katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır (Mouton vd., 1996, s. 297). Okula bağlanmanın zorbalık gibi şiddet içeren davranışlarda koruyucu bir rolü olduğundan (Chen, Wu ve Wang, 2021; Yaldıran, 2019; Ybarra ve Mitchell, 2004a) dolayı zorbalık davranışını daha detaylı ele almak gerekli görülmektedir.

2.2. Siber Zorbalıkla İlgili Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde ilk olarak zorbalık kavramına, zorbalık türleri ve statüleri daha sonra siber zorbalık, siber zorbalık araçları, siber zorbalık türleri, nedenleri ve kurban üzerindeki etkisine yer verilecektir.

2.2.1. Zorbalık

Zorbalık evrensel olarak her yerde yaşanabilen bir durumdur. Zorbalıkla ilgili ilk çalışmalar İskandinav ülkelerinde yapılmasına rağmen bu çalışmalarda az sayıda katılımcı yer almıştır ve zorbalığın tanımını tam olarak yapılmamıştır (Olweus, 1994, s. 1171). İskandinav ülkelerinde zorbalık ‘mobbing’ kelimesi ile ifade edilmektedir. Olweus ilk mobbing kelimesini kullanmıştır ancak daha sonra farklı anlamlara geldiğini düşündüğü için zorbalığı ‘bullying’ kelimesi ile ifade etmeye başlamıştır (Olweus, 1993, s. 8). Zorbalığı tanımlayan en genel geçer görüş Olweus’a aittir. Olweus’a (1993, s. 8; 1994, s. 1173) göre zorbalık, bir ya da daha fazla kişinin başka bir kişiyi ya da kişileri kasıtlı, tekrarlı ve belli bir süre devam eden olumsuz davranışlara maruz bırakmasıdır. Bu davranışlar fiziksel, sözel vb. şekillerde, bilinçli zarar verme amacı taşımaktadır. Ayrıca mağdur ve zorba arasında fiziksel veya psikolojik güç dengesizliği bulunmaktadır (Rigby, 2003, s. 584). Aynı güce sahip olan iki öğrencinin psikolojik ya da fiziksel olarak kavga

etmesi bir zorbalık değildir. Zorbalık olması için güç dengesizliği olması gerekmektedir. Zorbalığa maruz kalan mağdur, kendini savunmakta zorlanır ve zorbaya karşı çaresizdir (Olweus, 1993, s. 10). Türk Dil Kurumu (<http-3>), zorbalığı zorbaca davranışta bulunma olarak tanımlamıştır. Zorba kavramını ise kendi gücüne güvenerek hükmü altında olan bireylere davranış ve söz hakkı özgürlüğü sağlamayan kişi, diktatör olarak tanımlamıştır. Besag'a (1995, s. 4) göre zorbalık, güçlü konumunda olan bireylerin kendine karşı koyamayacak güçte olan bireylere sıkıntı vermek için uyguladığı psikolojik, sosyal, fiziksel ve sözel olarak tekrarlayan şekilde saldırılar olarak tanımlamıştır. Ayas ve Pişkin'e göre (2011, s. 551) güçlü olan bireyin zayıf olan bireyi sürekli olarak rahatsız etmesidir. Zorbalık, kurallara aykırı (davranış bozukluğu) ve antisosyal davranış modelinin bir parçasıdır (Olweus, 1993, s. 35). Genelde zorbalık tanımından bireyin akranlarına saldırganlığı anlaşılmaktadır. Ancak zorbalık bununla sınırlı değildir. Zorbalık kardeş, öğretmen ve ebeveynler gibi yetişkinlere karşı da saldırganlık ve savunmadır (Olweus, 1993, s. 34; Olweus, 1978'den aktaran Olweus, 1994, s. 1180).

Saldırgan birey ve zorba birey arasında bazı farklar vardır. Saldırgan bireyler rastgele birine öfkelerini yöneltirken zorba bireyler belirli kişilere odaklanırlar, kurbanlar zorbalar için sürecin bir parçasıdır ve onların üzerinde güce sahiptir. Zorbalık kasıtlı ve kontrollü yapılan, saldırganlık ise bireyin kontrolünü kaybetmesiyle olmaktadır (Lee, 2004, s. 38). Genellikle, zorbalık yetişkinlerden gizlenmektedir ve bu durum yetişkinler tarafından fark edildiği zaman bireylerin bu konu hakkında konuşmayla ve zorbalığa uğrayan bireyin şikâyet etmeyle ilgili isteksizliğinden dolayı zorbalığın durdurulması çok zor bir durumdur (Smith ve Sharp, 1994, s. 5). Rigby'e (2003, s. 6) göre zorbalık, güç dengesizliği içerisinde saldırganın haksız güç ile incitici eylemde bulunarak mağdurun ezilme duygusunu hissettiği ve bundan saldırganın zevk aldığı durumdur. Zorbalık, saldırgan davranışın bir alt kümesi olarak tanımlanmaktadır (Griffin ve Gross, 2004, s. 379). Greene'e (2000'den aktaran Griffin ve Gross, 2004, s. 383) göre zorbalığın beş özelliği vardır. Bunlardan ilki, zorbalık kurbanı zarar verme ya da korkutma amacıyla yapılır. İkincisi, zarar verme davranışı sürekli olarak tekrarlanmaktadır. Üçüncüsü, kurban zorbayı fiziksel ya da sözlü saldırganlıkla kışkırtmaz. Dördüncüsü zorba, kurbanın tanıdık sosyal gruplarında olan bireylerden biridir. Beşincisi, zorba kurbandan daha güçlüdür yani güç dengesizliği vardır. Nansel ve arkadaşları (2001, s. 2094) ise Greene'nin (2000) zorbalıkla ilgili belirttikleri özelliklerin bazılarını ifade ederek bunlara ek olarak zorbalığın aynı bireyler arasında güçlünün güçsüze baskı yaptığı sözel (tehdit etme, lakap

takma), psikolojik (dışlamak, söylenti yaymak ve utandırmak) ve fiziksel (vurma) saldırganlık olduğunu ifade etmektedir.

2.2.1.1.Zorbalık türleri

Zorbalıkta ilk ayrımı yapan Olweus (1993), zorbalığı doğrudan zorbalık (direct bullying) ve dolaylı zorbalık (indirect bullying) olarak ikiye ayırmıştır. Doğrudan zorbalık ise fiziksel ve sözel olarak ikiye ayrılmıştır. Fiziksel olarak, vurma, eşyalarını alma, çelme takma, tekme atma, itme ve çimdiklemedir. Sözlü olarak, alay etme, tehdit etme, mağdurla ilgili gerçek olmayan dedikodular yapmak ve lakap takmadır. Doğrudan zorbalık açık saldırılardan oluşmaktadır. Dolaylı zorbalık ise surat asma, gruptan dışlama, bireyin arkasından kötü söylentiler, olaylar yaymak ve kasıtlı yalnız bırakma davranışlarını içermektedir. Dolaylı zorbalık türünün anlaşılması ve kanıtlanması daha zordur (Olweus, 1993, s. 9-10; Smith ve Sharp, 1994, s. 6). Pişkin (2005) yaptığı araştırmada zorbalığı fiziksel zorbalık, yalnızlaştırma-dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, sözel zorbalık ve bireyin eşya ve mallarına zarar verme (örn. Kurbanın defterini parçalama) olarak beş kategoriye ayırmıştır. Pişkin ve Ayas (2005) ise bu beş kategoriye cinsel zorbalığı (kurbanın isteği dışında cinsel amaçlı dokunma, öpme ya da bunları yapmaya çalışmak) eklemiştir (Ayas ve Pişkin, 2015, s. 317).

Lee (2004, s. 9) ise zorbalığı fiziksel, sözel ve sosyal olmak üzere üçe ayırmaktadır. Fiziksel zorbalık, tekme ve yumruk atmaktan daha fazlası olarak güçsüzleştirmek için sahiplenme, göz korkutucu jest ve mimikler, okul çalışmalarına zarar verme ve mala zarar verme gibi davranışlar da yer almaktadır. En yaygın zorbalık türü olan sözel zorbalık lakap takma, aşağılayıcı ve tehdit edici sözleri kapsamaktadır. Sosyal zorbalık ise grup içinde sindirmeyi ve sosyal gruplardan kasıtlı olarak dışlamayı içermektedir. Diğer türlerde olduğu gibi doğrudan veya dolaylı şekilde olabilmektedir yani kurbanı gruba dahil edilmediği söylenmediği zaman veya kurban gruba katılmaya çalışmadığı zamana kadar uzaktan yapılabilir. Mynard ve Joseph'a göre (2000, s. 169) zorbalık, sözel, fiziksel, sosyal manipülasyon ve mülke saldırı olarak dörde ayrılmaktadır. Sosyal manipülasyon, bireye zarar vermek için onun sosyal ilişkilerini bozmak için manipüle edici davranışları içermektedir (s. 177). Rigby'e göre (2000, s. 37) zorbalık fiziksel (tekme, vurma), sözel (lakap takma) ve beden dili (kasıtlı olarak birine bakma) olarak üçe ayırmıştır.

2.2.1.2. Zorbalık statüleri

Zorbalıkla ilgili alanyazın incelendiğinde dört zorbalık statüsünün tanımlandığı görülmektedir. Bunlar *zorba*, *kurban*, *izleyici* (*seyirci*, *nötr*, *tanık*) ve *zorba-kurban*dır. *Zorba*, kendinden güçsüz olan bireylere zorbaca şekilde davrananlardır (Pişkin, 2002, s. 544). Lee'ye göre (2004, s. 32) zorbalar, davranış problemleri, sosyal beceri eksikliği, başka insanlar üzerindeki güç, kontrol arzusu olan bireylerdir. Ebeveynlerin çocuklarının zorba olmasında etkili olan etmenler arasında çocuklarının, akranlarına ve kardeşlerine karşı saldırgan davranışlarına izin vermesi, ebeveynlerin saldırgan davranışlarının olduğu ev ortamı ve yetiştirme, ebeveyne özellikle anneye karşı duygusal bağıllık ve sıcaklık eksikliği yer almaktadır (s. 38). Duygusal olarak olgunlaşmama, karamsar ve tutarsız olma, pişmanlık ya da suçluluk duymama, samimiyet kuramama ve yakınlığı devam ettirememe, diğer insanları önemsememe, çabuk öfkelenme (Olweus, 1978'den aktaran Olweus, 1994, s. 1180) ve dürtüsellik (Rigby, 2002, s. 135) yer almaktadır. Zorba bireyler aktif ve pasif olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Aktif zorbalar, zorbalık davranışını yapan, pasif zorbalar ise geçmişte zorbalığa uğrayan, diğer zorba bireyleri zorbalık yapması konusunda destekleyerek onları güdüleyen bireylerdir. Zorba birey, kurbanı zorbalık yaparken izleyici olarak kalır ve olaya müdahale etmeden pasif şekilde yaşanan zorbalık olayına katkı sağlamaktadır. Böylece zorba bireyin zorbalıkla kazandığı güçle zorba bireyin yanında kalmaktadır (Karataş ve Öztürk, 2009, s. 69). Zorbaların güce, egemenliğe, dürtüsellığe ve diğer bireylere boyun eğdirmeye ihtiyaçları vardır ve kurbanlarla empati kurmakta güçlük çekerler (Olweus, 1993, s. 35; Olweus, 1978'den aktaran Olweus, 1994, s. 1180; Dilmaç 2009, s. 1304;). Ayrıca başkalarını kontrol etmekten zevk duyarlar. Birey yetiştiği aile ortamından kaynaklı çevresine karşı düşmanlık duygusu, başka bireylere acı çektirmek ve zarar vermektten hoşnut olabilirler. Bütün davranışlarda bireylerin elde ettiği faydaların olduğu gibi zorbalar kurbanlarından zorla alkol, madde, para ya da değerli şeyler almaya çalışmaktadır (Olweus, 1993, s. 34-35). Zorbalar akranlarına göre şiddet ve şiddet araçlarına karşı daha olumlu bir tutum içerisindedir. Düşük bir özgüvene sahip değillerdir, kendileriyle ilgili nispeten olumlu düşünceleri ve ilgi görme ihtiyaçları (Dilmaç 2009, s. 1304) vardır. Zorbaların iletişim becerileri iyidir, hızlı cevap verirler, güçlü, dayanıklı ve zekilerdir. Ayrıca kurbanı karşı suçluluk, utanma duygusu hissetmezler. Kurbanı göre daha popüler eğlence duygusuna sahiptir (Besag, 1993, s. 28). Özellikle erkek zorbaların fiziksel şiddetin olduğu saldırgan davranışları vardır (Olweus, 1994, s. 1180).

Kurban, kendinden güçlü olan bireylerin zorbalıklarına maruz kalan bireylerdir (Pişkin, 2002, s. 544). Kurbanların özellikleri arasında düşük özgüvenli, yetersiz sosyal beceri, fiziksel olarak çelimsiz olma, ortalamaya göre boyunun kısa olması, psikolojik olarak içe dönük olma, kekeme olma, depresyon, aşırı kaygılı olma, intihara meyilli olma, rekabetçi olmamak ve yalnızlık yer almaktadır (Rigby, 2002, s. 139). Bunlara ek olarak kurbanların itaatkar veya pasif olarak tanımlayan Olweus'a göre kurbanlar akranlarına göre diğer insanlara karşı daha güvensiz, kendileri ve durumlarıyla ilgili olumsuz düşüncelere sahip, endişeli, temkinli, yalnız, sessiz ve hassaslardır. Zorbaliğa maruz kaldıklarında genelde ağlayarak ve geri çekilerek tepki vermektedirler. Ayrıca kurbanlar kendilerini başarısız, utanmış ve itici hissetmektedirler. Ayrıca özellikle erkek kurban çocuklar akranlarına göre fiziksel olarak daha zayıftır (Olweus, 1993, s. 32; Olweus, 1994, s. 1178). Kurbanların birçoğu hayatları boyunca yaşadıkları zorbalığın duygusal yaralarını taşımaktadır. Ayrıca kurbanlar, zorbaları ile sosyal temastan kaçınmaya çalışırlar ve okulda mutsuz olmaktadırlar (Lee, 2004, s. 35). Kurbanlarda tırnak yeme, kekemelik gibi bozukluklar görülebilmektedir. Kurbanlar zorbaya göre yaşça daha küçük, kısa boylu, iletişim kurmakta güçlük yaşayan bu yüzden yaşadıkları zorbalık hakkında konuşmakta güçlük yaşayan bireylerdir (Besag, 1993, s. 28).

İzleyici (tanık), zorbalığa tanıklık eden ancak buna karşı herhangi bir davranış yapmayan bireylerdir. Doğrudan dahil olmayan seyirci bireyler, zorbalıkta neler olduğunu ve kimin dahil olduğunu bilmektedir. Ancak bu durum seyircilerin hayatlarını etkileyerek 'duygusal açıdan' dahil olmaktadırlar, bu seyirci olma durumu onları cezalandırmaktadır (Lee, 2004, s. 41). İzleyici bireylerin zorbalığı engellemek için hiçbir şey yapmaması, zorbalık davranışını pekiştirmesi, dolaylı şekilde de olsa diğer bireylere rol model olmaktadır (Karataş ve Öztürk, 2009, s. 69). Zorba-kurbanlar ise bazen zorbalık yapan bazen de zorbalığa maruz kalan bireylerdir (Pişkin, 2002, s. 544). Özsaygı ve sosyal kabul düzeyleri düşük (Andreou, 2002, s. 50), akranları arasında en az sevilen, en az popüler olan, başka bireyleri kıskırtan ve kolayca kıskırtılabilen (Stevenson ve Smith, 1989'dan aktaran Pişkin, 2002, s. 546), yüksek psikotik ve nevrotik (Mynard ve Joseph, 1997, s. 54) özellikler sergileyen bireylerdir. Geleneksel zorbalık kavramının farklı bir şekli son yıllarda teknolojinin gelişmesi ve insanlar arasında teknoloji kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte değişerek siber zorbalık olarak hayatımıza girmiştir.

2.2.2. Siber Zorbalık

Dünyanın gelişmesiyle birlikte iletişim ve bilgi teknolojileriyle bilgiye ulaşma kolaylaşmakta ve iletişim artmaktadır (Peker, 2013, s. 1). Bilgisayar, cep telefonu ve internet gibi teknolojik araçların kullanımının artmasıyla yaşanan teknoloji çağı, ergenlerin bu araçlarla oyun oynamasını, arkadaşları ve ailesiyle iletişim kurmasını, film izlemesini, yeni arkadaşlar edinmesini, müzik dinlemesini, derslerine destek sağlamasını ve yeni bilgiler öğrenmesini sağlamaktadır. Ergenlik dönemi, bireyin kimlik kazanma çabasında olduğu bir dönemdir. Bu dönemde bir grubun onayını kaybetmemek ve bir gruba ait olmak için teknolojik araçları kullanmaktadırlar. Bundan dolayı internet ve cep telefonu ergenlerin akran kültürünün bir parçası olmuştur. Ergenlerin bilgisayara ve cep telefonuna sahip olup olmama durumu, bu araçların markası, interneti kullanıp kullanmama durumu ve araçları kullanma becerileri onların sosyal gruplardaki yerlerini belirlemektedir. Ergenlerin bu teknolojik araçları kullanım sıklığı onların grup içinde olan iletişimden ve grup dinamiğinden uzak kalmamalarına böylece gruptan dışlanmamalarına önemli katkı sağlamaktadır. Teknolojik araçlar kişiye ve bilgiye ulaşmayı kolaylaştırdığı ve ekonomik hale getirdiği için insan yaşamına birçok olumlu katkı sağlamaktadır (Karlıer-Soydaş, 2011, s. 1).

İnternet ve diğer teknolojik araçlar, bireylerin birbirlerini göremedikleri ve bundan dolayı duygularını ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme, rol oynayabilme, hatalarını kolaylıkla rasyonelleştirebildikleri bir ortam sağlamaktadır (Willard, 2005a, s. 4). Bununla birlikte iletişim ve bilgi teknolojilerinin beklenenden daha hızlı yayılması özellikle çocuk ve ergenler açısından bireylerle ilişkilerine zarar verecek seviyede verimsiz ve amaçsız şekilde kullandıkları görülmektedir (Peker ve İskender, 2015, s. 12). Ergenler interneti ve teknolojik aletleri sosyalleşme aracı olarak benimseyerek kendileriyle alakalı birçok şeyi paylaşmaktadırlar. Teknolojik aletler ve internetle mesaj ve görüntü göndermekte, online grup ve oyunlarda iletişim kurmakta, kişisel haberler yayınlamaktadırlar (Willard, 2005a, s. 1). Ergenler genellikle ergenlik dönemini ciddi problem yaşamadan geçirirler ancak bazıları hem çevrelerindeki insanların hem de kendi hayatlarını olumsuz şekilde etkileyecek önemli davranış ve psikolojik sorunları yaşamaktadır (Steinberg, 2013, s. 413). Şiddet içeren davranışlar ergenlik öncesi ve ergenlik döneminde artış gösterir, lise yıllarında zirveye ulaşır ve genç yetişkinlik döneminde inişe geçmektedir (s. 499). Bundan dolayı bazı ergenler iletişim ve teknolojik aletlerini zorbalık yapmak için kullanmaktadırlar (Willard, 2005a, s. 1). En çağdaş ve

tehlikeli zorbalık şekli olan siber zorbalık, e-zorbalık, teknolojik zorbalık (Lee, 2004) elektronik zorbalık (Kowalski ve Limber 2007; Raskauskas ve Stolz, 2007), elektronik saldırganlık (Willard, 2005), çevrimiçi taciz (Ybraa ve Mitchell, 2004a), internet tacizi (Beran ve Lin, 2005; Ybarra, vd., 2006) olarak birden fazla adı bulunmaktadır. Ergenler arasında psikolojik, duygusal ya da sosyal açıdan yıkıcı sosyal zulüm biçimi olarak görülmektedir (Shariff, 2005, s. 457; Patchin ve Hinduja, 2006, s. 149). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla sanal ortama taşınan siber zorbalık özellikle 2000'li yıllarda sosyal ağlar bireylerin yaşantılarına girdiğinden beri daha çok yaygınlaşmıştır (Peker ve İskender, 2015, s. 12). Bu zorbalık türünde başka bireye zarar vermek amacıyla internet kullanılmaktadır. Böylece kurbanı yaşatılan psikolojik acı uzaktan ve diğer zorbalık biçimlerinden farklı olarak kurbanı zorbalıyı hiç tanımadan gerçekleşmektedir (Lee, 2004, s. 10). Cep telefonu, internet gibi teknoloji araçları kötü niyetli bireyler tarafından diğer bireylere zarar verebilmektedir. Gizli aramalar, e-postalar, mesajlar, tehdit ve hakaret içeren bireyi ya da grubu kötölemek için mesaj ve maille yayılan görüntü, metin, ses bütün bu zararlı davranışlar siber zorbalıktır (Arıca, 2009, s. 183). Bilgisayar ve cep telefonu, zorbanın kurbanın fiziksel varlığından uzakta sözlü zorbalık yapması için yeni araçlar olmaktadır (Lee, 2004, s. 9).

Siber zorbalık kendini savunmakta güçlük çeken kurbanı karşı sürekli şekilde bilgi ve iletişim teknoloji araçlarıyla grup ya da birey tarafından yapılan kötü niyetli, kasıtlı, tekrarlanan ve saldırgan davranışlar içeren zorbalık türüdür (Ybarra ve Mitchell, 2004a, s. 320; Beran ve Lin, 2005, s. 3; Smith, vd., 2006, s. 6; Patchin ve Hinduja, 2006, s. 152; Smith, vd., 2008, s. 376). İnternet gibi farklı dijital teknolojilerle zararlı materyaller yayınlamak veya göndererek, sosyal saldırganlık biçimlerine dahil olup diğer bireylere acımasız davranmaktır (Willard, 2005a, s. 1). Erdur-Baker ve Kavşut'a (2007, s. 33) göre siber zorbalık, gerçek yaşamda olan zorbalık davranışlarının cep telefonu, internet gibi iletişim araçlarıyla gerçekleştirilmesidir. Geleneksel zorbalıkta, zorba kurbanı göre fiziksel (boy) veya sosyal (popülerlik ya da yetkinlik) açıdan güçlüdür. Siber zorbalıkta ise güç, teknolojik aletleri elektronik dünyada dolaşarak başkalarını taciz edebilecek kadar iyi kullanabilen bireylerdedir ve zorbalı iktidar konumundadır (Patchin ve Hinduja, 2006, s. 152; Topcu, Yıldırım ve Erdur-Baker, 2013, s. 141). Geleneksel zorbalıkta olduğu gibi siber zorbalığın amacı, kurbanı tehdit etmek, incitmek, dışlamak veya utandırmaktır (Bhat, 2008, s. 58). Geleneksel zorbalığın tersine siber zorbalık her an ortaya çıkabilir ve bu yüzden bireylerin savunmasız hissetmelerine

sebeptir. Siber zorbalıkta fotoğraflar ve resimler hızlı şekilde birçok insana ulaşmaktadır. Çevrimiçi ortamda yaşanan zorbalık öğrencilerin farklı ortamlarda yaşadıkları günlük hayatlarını etkilemektedir (Kowalski ve Limber, 2007, s. 523).

2.2.2.1. Siber zorbalık araçları

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte akran zorbalığının yeni şekli olan siber zorbalık birçok farklı iletişim aracıyla yapılabilmektedir. Literatür incelendiği zaman araştırmacılar tarafından iletişim araçlarının farklı kategorilere ayrıldığı görülmektedir (Beran ve Lin, 2005, s. 5; Willard, 2005a, s. 3; 2007, s. 1; Ybarra, vd., 2006, s. 1169; Raskauskas ve Stoltz, 2007, s. 565; Smith, vd., 2008, s. 376; Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 52).

- **Anlık Mesajlaşma:** Ergenlerin siber zorbalıkta en fazla kullandığı yoldur. Ergenler arkadaş listesinde olan birden fazla kişiyle aynı anda görüşebilmektedir ve listesinde olmayan herkesi mesajlaşmaya davet edebilmektedir (Willard, 2005b, s. 14). Karşı tarafa öfkeli, tehdit edici mesajlar gönderme, başka bireylerin kullanıcı adını taklit ederek bireye zarar verecek fotoğraf ve videoları gönderme (Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 52), sahte profillerle akranlarını engelleme ve dışlama, anlık mesajları kaydedip yazılı hale getirme ya da birçok insana yollama gibi zorbalık davranışları sergilenebilmektedir (Bhat, 2008, s. 59).
- **E-posta:** İletişim ve zorbalık için sıklıkla kullanılmaktadır. Zorbalıkta kullanılmasının iki sebebi bulunmaktadır. İlki, tek bir tuşla binlerce kişiye biriyle ilgili zarar verici, incitici bilgiler ve resimler aynı e-posta yollanabilmektedir. Bu mesajların yayılması çok katmanlıdır yani bir birey kişi listesine gönderir ardından gönderdiği kişiler kendi kişi listesini yollar bu şekilde hızlıca yayılmaktadır. İkincisi ise, e-posta gönderen kişinin kim olduğuna dair kesin bilgiye ulaşmak zordur (Bhat, 2008, s.59; Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 52).
- **Sohbet Odası (Chat):** İnsanların çevrimiçi ortamda herhangi bir konuyla ilgili sohbet ettikleri ve bilgilerini paylaştıkları yerlerdir (Bhat, 2008, s. 59; Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 55). Bu odadaki üyeler belli bir kişiyi dışlayabilir, karalayabilir veya öfkeli bir tartışmaya girebilmektedir (Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 55). Bireyin isteği olmadan cinsel konuşma, duygu ve

düşüncelerine saldırmak, utanç verici şekilde davranmak gibi zorbalık davranışları sergilenebilmektedir (Bhat, 2008, s. 59).

- **Blog:** Bloglar, çevrimiçi dergilerdir. Burada bireylerin mahremiyetlerini ihlal edilebilmekte veya saygınlığına zarar verilebilmektedir. Örneğin, reddedilen kadın ya da erkek reddeden kişiyle ilgili utanç verici ve aşağılayıcı bilgilerin olduğu blog yayımlayabilmektedir (Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 56). Düşüncelerin kronolojisi ya da çevrimiçi günlük olarak tanımlanabilen blog, bireylerle dalga geçmek, utandırmak ve onlara saldırmak için kullanılabilir. Arkadaşının dış görünüşü, kişisel hijyeni, cinsel tercihi ya da zekasıyla ilgili bloglara yorum yazabilmektedir (Bhat, 2008, s. 60).
- **Web Sitesi:** Web sitelerini insanlar işlerini tanıtmak, ürün satmak, arkadaşları ve aileleri için kişisel bilgileri göndermek amacıyla kullanmaktadır. Ancak bazı durumlarda başka bireyle ilgili saldırgan resim veya bilgi yaymak için web siteleri oluşturulmaktadır. Örneğin, arkadaşının resimlerini çekerek ve resimleri değiştirerek arkadaşını cinsel açıdan çekici hale getirip onun isim, adres ve telefon numarasıyla birlikte web sayfası oluşturabilmektedir (Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 56).
- **Bülten Panoları:** İnsanların herhangi birey ya da konuyla ilgili istedikleri bilgiyi yayımlayabildikleri böylece bireylere zarar verebilecekleri, incitebilecekleri çevrimiçi panolardır (Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 57).
- **Çevrimiçi Oyunlar:** Sanal dünyada takma isimler kullanarak bireye karşı tehdit ve aşağılama içerikli tacizlerdir (Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 57).
- **Cep Telefonu:** Telefon zorbalık için mesaj, resim ya da video yollamak olmak üzere üç şekilde olmaktadır. Bireylerin rızası olmadan acı vermek veya utandırmak için resim, video, mesajlarını başka bireylere gönderme, cep telefonuyla tehdit etme şeklindedir (Bhat, 2008, s. 59).
- **Sosyal Paylaşım Siteleri:** Bu siteler insanların birbirleriyle sohbet etmesi, dosya, fotoğraf ve video yollaması gibi birçok şeyin yapıldığı yerdir. Facebook, youtube gibi sitelerdir. Bu sitelerde zorbalık, bireyin tanımadığı bir kullanıcı adıyla siteye onunla ilgili aşağılayıcı ve incitici materyaller yayımlama şeklinde olmaktadır (Bhat, 2008, s. 59; Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 53).

2.2.2.2. Siber zorbalık türleri

Siber zorbalığın birçok farklı şekli bulunmaktadır. Kowalski, Limber ve Agatston (2008, s. 51) Willard'ın (2005a, s. 1; 2005b, s. 2) yaptığı sınıflandırmaya ek olarak saldırının kameraya çekilmesi (happy slapping) türünü eklemiştir.

- **Kızdırma (Flaming):** Bir kişiye veya gruba yönelik çevrimiçi ortamda öfkeli, kaba mesajlar yollamaktır. Bir diğer ifadeyle çevrimiçi kavgadır (Willard, 2005a, s. 1; 2005b, s. 2).
- **Taciz (Harrasment):** Bireye çevrimiçi ortamda sürekli olarak kaba, kötü ve aşağılayıcı mesajlar göndermektir (Willard, 2005a, s. 1; 2005b, s. 2; Menesini, Nocentini ve Calussi, 2011, s. 268; Kavuk, 2016, s. 14). Bu genellikle e-posta gibi kişisel iletişim araçlarıyla olmaktadır ancak forumlar ve sohbet odaları gibi herkese açık platformlarda da taciz gerçekleşebilmektedir (Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 47).
- **İftira (Denigration):** Bireyin arkadaşlıklarına ve saygınlığına zarar verecek doğru olmayan söylenti ya da dedikodu yayınlamak, göndermektir (Willard, 2005a, s. 1; 2005b, s. 2; Kavuk, 2016, s. 14). Bu bilgileri herhangi bir web sayfasında anlık mesaj ya da e-posta ile yayınlamaktır. Örneğin, birinin fotoğrafının dijital ortamda cinselleştirilmiş veya bireyi incitecek şekilde değiştirerek yayınlamaktır (Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 48).
- **Kimliğe Bürünme (Impersonation):** Bireyin hesaplarının şifrelerini kırarak onun gibi davranarak o kişiyi tehlikeye atmak, kötü göstermek, sosyal ilişkilerini, saygınlığını zedeleyecek şekilde paylaşımlar yapmaktır (Willard, 2005a, s. 1; 2005b, s. 2; Patchin ve Hinduja, 2006, s. 152; Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 48).
- **İfşa etme (Outing) ve Kandırma (Trickery):** İfşa etme, bireyin utanç verici bilgilerini, resimlerini ya da sırlarını izni olmadan çevrimiçi ortamda paylaşmaktır. Utanç verici bilgiler ve fotoğraf içeren anlık mesaj ya da e-posta alma ve bunu başkalarıyla paylaşma şeklinde olabilmektedir. Kandırma ise, bireyin kendisiyle ilgili özel ve utanç verici bilgilerini çevrimiçi ortamda paylaşması için konuşarak tuzağa düşürmektedir (Willard, 2005a, s. 1; 2005b, s. 2; Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 49).

- **Dışlama (Exclusion):** Bireyi çevrimiçi ortama kasıtlı olarak dahil etmeme, acımasız şekilde dışlamadır (Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 49; Willard , 2005a, s. 1; 2005b, s. 2).
- **Siber Takip (Cyberstalking):** Bireyi sürekli korkutan ve zarar verici tehditler içeren mesajlar göndermektir (Willard , 2005a, s. 1; 2005b, s. 2; Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 50).
- **Cinsel içerikli mesajlaşma (Sexting):** Bireyin çıplak veya yarı çıplak fotoğraf veya videoları mesaj veya diğer elektronik ortamları kullanarak göndermek veya yayınlamaktır (Willard, 2005b, s. 2).
- **Saldırının kameraya çekilmesi (Happy slapping):** Birine karşı gerçekleştirilen fiziksel bir saldırının başka biri tarafından kayda alınması ve çekilen videonun internette yayılmasıdır (Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 50).

2.2.2.3. Siber zorbalığın nedenleri

Siber zorbalığın nedenleri arasında bireysel, aile, arkadaş çevresi ve siber zorbalığın doğası gibi birçok neden vardır. Siber zorba davranışlarının bireysel sebepleri arasında farkındalığının olmaması, kin tutucu bir yapıya sahip olması, diğer bireyleri kontrol etme arzusunun olması, yaşantılardan ders çıkaramaması, muhakeme gücünün zayıf olması, gelecekle ilgili düşüncelerinin olmaması (Rigby, 2002, s. 131), birinin zarar görmesinden zevk duyması (s. 149), düşmanlık, psikotiklik (Arıcak, 2009, s. 167), dürtüsellik, çabuk öfkelenme, kurallara uymakta zorlanma, hayal kırıklığına karşı tolerans, düşük empati becerisi (Olweus, 1993, s. 59) ve şiddetin gerekçelendirilmesi (Calvete vd., 2010, s. 1128) yer almaktadır. Ayrıca zorbaların güçlü olmaktan zevk duyması, zorbalıktan statü ya da başka ödüller kazanması ve memnuniyet duyması vardır (Olweus, 1993, s. 59; Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 59). Aile ortamının ve ebeveynin çocuğuyla olan olumsuz ilişkisi çocuğun zorba olmasında etkilidir (Rigby, 2002, s. 153; Ybarra ve Mitchell, 2004a, s. 319). Ebeveyni otoriter, düşük düzeyde destekleyici, yüksek derece cezalandırıcı ve tutarsız ebeveynlere sahip olan bireylerin zorba olmalarında etkilidir. Ayrıca zorbaların aile bağlarının güçlü olmadığı bilinmektedir (Rigby, 2002, s. 161). Ebeveynin çocuğun ilişki kurma şeklini etkileyen bu istismar edici etkisi en fazla okul döneminin ilk yılları etkilidir ve zamanla farklı faktörler etkilemeye başladığı için etkisi azalabilmektedir (s. 169).

Özellikle ergenlik döneminde akran grubu ergen davranışları üzerinde çok etkilidir. Ergenin zorbaca davranışlarının altında arkadaş faktörü açısından akran baskıyla diğer bireylere zorbalık etme, sert bir imaja sahip olma isteği (Rigby, 2002, s. 164), arkadaş çevresinde saygınlık kazanmak isteme (Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 59), arkadaşlarının ilgisini çekmek isteme (Dilmaç, 2009, s. 1305) yer almaktadır. Ayrıca arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin azalmasıyla (Calvete vd., 2010, s. 1128), arkadaşları tarafında onaylanmasının ve desteklenmesinin artmasıyla siber zorbalığın arttığı görülmektedir (Olweus, 1993, s. 60; Calvete vd., 2010, s. 1128). Zorbalık, bireylerin saldırganlık enerjilerini yönlendirmenin bir yoludur. Siber zorbalığın doğası nedeniyle geleneksel zorbalığın aksine zorba ve kurbanın yüz yüze gelmemesinden dolayı zorba bireyin kendini güvende hissetmesini sağlamaktadır (Shariff, 2005, s. 459; Kowalski, Limber ve Agatston, 2008, s. 59).

2.2.2.4. Siber zorbalığın kurban üzerindeki etkisi

Geleneksel zorbalıkta olduğu gibi siber zorbalığa süregelen biçimde maruz kalan bireyler farklı alanlarda çeşitli ruhsal zorlanmalar, güçlükler yaşayabilmektedir. Siber zorbalığın kurbanlar üzerindeki yaygın etkilerinde hayal kırıklığı, stres, üzüntü, utanç, güvensizlik ve öfke duyguları vardır. Ayrıca kurbanların arkadaşları ve aileleriyle ilişkilerinde sıkıntı yaşadıkları, içine kapanmaya başladıkları (Özer, 2016, s. 90) ve özgüvenlerinde düşüş yaşandığı (Thomas, 2006, s. 1015; Özer, 2016, s. 90) görülmüştür. Siber zorbalığın ruhsal ve duygusal sonuçları arasında öfke (Beran ve Li, 2005, s. 13; Patchin ve Hinduja, 2006, s. 161), üzüntü, (Beran ve Li, 2005, s. 13; Patchin ve Hinduja, 2006, s. 161; Raskauskas ve Stolz, 2007, s. 569; Taştekin ve Bayhan, 2018, s. 21), kaygı (Thomas, 2006, s. 1015), depresyon (Austin ve Joseph, 1996, s. 447; Rigby, 2002, s. 136; Thomas, 2006, s. 1015; Raskauskas ve Stolz, 2007, s. 569), çaresizlik (Raskauskas ve Stolz, 2007, s. 569), intihar düşünceleri (Rigby, 2002, s. 136), iştah kaybı, uyku düzeninde bozukluk (Baştürk-Akça vd., 2015, s. 79), okula silah getirme (Ybarra, Diener-West ve Leaf, 2007, s. 48), kendini suçlama, utanç, korku ve konsantrasyon bozukluğu yer almaktadır (Beran ve Li, 2005, s. 13).

Sosyal etkiler açısından yaşanan sorunlar arasında özgüven sorunu, siber zorbanın kimliğini gizleyebildiğinden kaynaklı okuldaki arkadaşlarından ya da etrafındaki kişilerden şüphe duyması ve bu yüzden sosyal ilişkilerinde çeşitli sorunlar

yaşaması yer almaktadır (Raskauskas ve Stolz, 2007, s. 569; Baştürk-Akça vd., 2015, s. 79; Özer, 2016, s. 90). Akademik etkiler açısından ise odaklanma sorunu, okul başarısında düşme, devamsızlık, okula devam etmeme (Beran ve Li, 2005, s. 13; Ybarra, Diener-West ve Leaf, 2007, s. 48), okula gitmekten korkma ve kendini güvende hissetmeme (Patchin ve Hinduja, 2006, s. 161; Thomas, 2006, s. 1015; Raskauskas ve Stolz, 2007, s. 569; DeHue, Bolman ve Völlink, 2008, s. 221; Sourander vd., 2010, s. 720) yer almaktadır.

Karaman-Kepekci ve Çınkır (2006, s. 193) yaptıkları araştırmada siber kurbanların düşük düzeyde psikolojik iyi olma durumu, psikolojik sorunlar ve zayıf düzeyde sosyal uyum gösterdikleri bulunmuştur. Bauman, Toomey ve Walker'ın (2013, s. 346) araştırmasında ise zorbalığa maruz kalmayla erkek kurbanların intihar etmeleri, kadın kurbanların depresyon yaşamaları ilişkilidir. Siber zorbalığın kurban üzerindeki bireysel, akademik ve sosyal etkilerinin dışında fiziksel açıdan da etkilemektedir. Kurbanların sürekli karın ve baş ağrısı ve uyumakta güçlük gibi fiziksel sorunlar yaşadığı görülmüştür (Sourander vd., 2010, s. 720). Görüldüğü üzere zorbalığın kurban üzerinde birçok olumsuz etkisi vardır. Bundan dolayı bireylerin zorba ve kurban olmasında bireysel özelliklerinin dışında gelişimlerinde ciddi etkileri olan ebeveynlerinin uyguladıkları kontrolün niteliği, yoğunluğu etkili ve incelenmesi gerekli görülmektedir.

2.3.Ebeveyn Kontrolüyle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde ilk olarak ebeveyn kontrolü kavramına daha sonra ise psikolojik ve davranışsal kontrole yer verilecektir.

2.3.1. Ebeveyn kontrolü

Ergenlik dönemi aile ilişkilerinde bir değişim ve yeniden yapılandırma dönemidir. Bu dönemde ailenin daha önceden alışmış olduğu denge alt üst olmaktadır. Bu dönemde ergen özerkleşmeye ve ailesinin dışında akranlarıyla daha çok zaman geçirmeye başlamaktadır (Steinberg, 2013, s. 152). Ebeveynler çocuklarını destekledikleri ve varlıkları hissettirdiklerinde ergenler mutluluk, sağlık ve yeterlilik açısından akranlarına göre çok daha iyi durumda olmaktadır. Bu sonuç ergenin cinsiyetine, toplumsal ve etnik sınıfına, yaşına bakılmadan tek ya da çift anne babalı, evli ya da boşanmış, varlıklı ya da yoksul tüm aile türleri için geçerli olmaktadır (Dornbusch vd., 2001, s. 396). Bazı ebeveynler diğerlerinden daha katıdır, bazı ergenlere fazlasıyla şefkat gösterilirken

bazılarına uzak davranılır. Bazı aileler de kararlar bütün aile üyelerinin dahil olmasıyla alınırken bazı aileler de ebeveynler kuralları koyar ve çocukların bu kurallara uyması beklenir. Farklı aile ilişkileri farklı ergen gelişimine sebep olmaktadır (Steinberg, 2013, s.157).

İlgili alanyazın incelendiğinde ebeveyn kontrolü kavramını farklı tanımlarla literatürde yer aldığı görülmektedir. Bunlar; otoriter (Baumrind, 1966), kuralcılık (Steinberg, 1992), coercion/baskı (Rollins ve Thomas, 1979), pressure/baskı (Ryan ve Deci, 1985) güç kullanma (Hoffman, 1963), kısıtlayıcılık (Symonds, 1939; Baldwin, 1955) ve baskı/pressure (Deci ve Ryan, 1985; Grolnick ve Ryan, 1989) kavramları da yer almaktadır. Çağdaş araştırmacılar, ebeveyn kontrolünü kavramsallaştırmak için çocukların davranışlarını izlemek ve yönlendirmek için yapılan ‘kontrol’ ile zorlayıcı ve otoriter olmak için yapılan ‘kontrol’ arasında farkın belli olduğu çok formlu bir yaklaşım kullanılmıştır (Griffith ve Grolnick, 2014, s. 168). Belirtilen bu kavramlar ebeveyn kontrolünün olumsuz sonuçlara yol açan boyutuna odaklanmaktadır. Ancak ebeveyn kontrolü kavramı demokratik, hoşgörülü ve yetkeli gibi ergenin gelişimine olumlu şekilde katkı sağlayacak tanımlar da alanyazında yer almaktadır (Çelik, 2015, s. 24).

Ebeveynlerin çocuk ve ergenlerin gelişimindeki etkisine dair önemli kavramlardan biri ‘ana-babalık biçimi’ olduğu görülmektedir. Ana-babalık biçimleri, çocuk yetiştirmeye ilgili makro düzeyli yaklaşımın sonuçlarında oluşmuştur (Aydemir-Sevim, 2014, s. 291). Bu yaklaşım talepkarlık (demandingness) ve duyarlılık (responsiveness) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (Baumrind, 1996, s. 410). Baumrind ve onunla aynı düşünceye sahip araştırmacılara göre ebeveynin ergene yönelik tutumunun önemli olan iki ögesi ebeveyn duyarlılığı ve talepkarlığıdır (Maccoby ve Martin, s. 1983’den aktaran Steinberg, 2013, s. 158). Ebeveyn duyarlılığı, ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarına destekleyici ve kabul edici bir şekilde karşılık vermesi, çocuğun kendini ifade edebilme ve bireyselliğini geliştirmesine destek olmasıdır. Özerklik desteği, sıcaklık ve mantıklı iletişimi içermektedir. Ebeveyn talepkarlığı ise davranış düzenleme, çocukların aktivitelerini denetleme yoluyla ebeveynin çocuğunun topluma entegre olmasını sağlamasıdır. Ayrıca ebeveynin çocuğundan sorumlu ve olgun davranışlar bekleme derecesi olarak ifade edilebilir (Baumrind, 2005, s. 61; Steinberg, 2013, s. 158). Ebeveyn duyarlılığı ve talepkarlığı açısından ebeveynler farklılık göstermektedir. Bazı ebeveynler kabul edici ve sıcak, bazıları ise umursamaz ve reddedici olabilmektedir. Öte yandan bazı ebeveynler çocuklarından çok fazla talepte bulunurken,

bazıları çocuklarına serbestlik tanımakta ve çok az talepte bulunmaktadır (Steinberg, 2013, s. 158). Ebeveyn kontrolü tipolojik yaklaşım ve boyutsal yaklaşım olmak üzere iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Tipolojik yaklaşım Baumrind (1966) ile Maccoby ve Martin (1983)'in ebeveynlik tarzlarını içermektedir. İlk 1966 yılında Baumrind tarafından ebeveyn tarzları tanımlanmıştır (Steinberg, 2013, s. 158). Baumrind'in duyarlık (sıcaklık) ve kontrol boyutlarının farklı bileşenleriyle oluşan üç farklı ebeveynlik tarzı bulunmaktadır. Bunlar yetkeci ebeveynlik yüksek kontrol ve düşük sıcaklık, yetkeli ebeveynlik yüksek sıcaklık ve kontrol, izin verici ebeveynlik ise düşük kontrol ve yüksek sıcaklıktır (Greenspan, 2006, s. 5). Tipolojik yaklaşımın ebeveynlik tarzlarıyla ilgili ikinci kavramsallaştırılması Maccoby ve Martin (1983) tarafından yapılmıştır. Baumrind'in ebeveynlik tarzlarının olduğu boyutları (talepkarlık ve duyarlık) içeren yeni bir sınıflama geliştirmiştir. Çizelge 2.1.'de yer alan şema duyarlılık ve talepkârlık(kontrol) boyutlarının farklı bileşimleriyle ortaya çıkan ebeveyn tarzları görülmektedir.

Tablo 2.1. Ebeveyn tarzlarını sınıflayan şema (Maccoby ve Martin, 1983'den akt. Steinberg, 2013, s. 159).

	Yüksek Kontrol	Düşük Kontrol
Yüksek Duyarlılık	Yetkeli	İzin Verici
Düşük Duyarlılık	Yetkeci	Kayıtsız

Baumrind ebeveynlik şemasını üçe ayırırken Maccoby ve Martin bir boyut daha ekleyerek toplam dört boyut olmuştur. Birincisi, *yetkeli ebeveyn (açıklayıcı otoriter)* tarzında çocukların davranışları destekleyici, akılcı ve sevgi dolu bir tutumla yönlendirilmektedir. Ebeveynler, çocuğun davranışlarıyla ilgili standartlar belirlemektedirler ve çocuğun gelişimsel ihtiyaçları ve yeteneklerine göre beklentiler geliştirmektedirler. Çocuk yetiştirmede en etkili ebeveyn tarzı olarak görülmektedir. Bu ebeveyn tarzı ile yetiştirilen çocuklar hem yetişkinler hem de akranlarıyla başarılı bir ilişki kurabilmektedir. Bu tarz çocukların karar verme becerisini de desteklemektedir. Sözlü ve açık iletişim, mantıkla karar verme önemlidir. Çocuğun yaşına uygun şekilde özerklik verilmektedir ve temelde sorumlu kişi yine ebeveynidir. Ebeveyn ile çocuk aynı fikirde değilse ortak karar alınmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının davranışları üzerinde otorite kurarken bunu sevgi ve sıcaklık ile yapmaktadır. Kısacası, yetkeli ebeveyn

şemasında, yüksek düzeyde sıcaklık ve katı bir kontrol vardır. (Baumrind, 1966, s. 891; Steinberg, 2013, s. 158).

Yetkeci ebeveyn tarzı, çocukların davranışları ve tutumları kesin kurallar ile şekillendirip kontrol edilmektedir. Çocukların bu kurallara uyması ve saygı duyması beklenmektedir. Çünkü itaat etmeni bir erdem olduğuna ve doğru olanın ebeveynin sözünün çocuk tarafından kabul etmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Çocuk ebeveyne itaat eder ancak ilerde zor kararlar ile karşılaştığı zaman çocuğun karar alma mekanizması ve sorumluluk duygusu gelişmediği için zorluk çekmektedir. Çocuklar ile ebeveyn arasında bir anlaşmazlık olduğunda ebeveyn tarafından çocuğu ceza veya baskıcı yaptırımlar uygulanmaktadır. Yetkeci ebeveyn tarzının olduğu evde sözlü iletişim yaygın değildir. Bunun sebebi ise bu tarza sahip ebeveynlere göre çocuklar konulan kural ve standartlara sorgulamadan uymak zorundadır. Ebeveyn ‘Bunu ben söylediğim için yapacaksın’ şeklinde açıklama yapmadan keyfi şekilde güçlerini ispatlamaya çalışabilmektedir. Bu ebeveynlik tarzında yetiştirilen çocuklar karamsar, özgüveni düşük, bağımlı ve pasif olmaktadır. Kısacası, düşük düzeyde sıcaklık ve katı bir kontrol vardır. (Baumrind, 1966 s. 890; Steinberg, 2013, s. 158)

Üçüncü ebeveyn tutumu olan *hoşgörülü/serbest/izin veren tutumda* ebeveynler çocuklarına karşı sevgi dolu, olumlu tutum sergiler ve çocuğuna ceza vermekten, rehberlik etmekten kaçınırlar. Bu tarzda ebeveyn, çocukların davranışlarıyla ilgili çok az talepte bulunurlar. İzin verici ebeveynlere göre çocuğu kontrol etmek onun özgürlüğü açısından bir müdahale ve çocuğun sağlıklı gelişimi açısından bir engel teşkil etmektedir. Bu tarz ebeveynler kendilerini çocuklarının ihtiyaç duydukları zaman kullanabileceği kaynaklar olarak görmektedir. Bu ebeveyn tutumunda yetişenler bencil, öz denetim eksikliği olan bireyler olmaktadır. Bu ebeveyn tutumunda yüksek düzeyde sıcaklık ve az kontrol vardır. Çocuklarından fazla istekte bulunmayarak kendi hayatlarını düzenlemelerini izin vermektedirler (Baumrind, 1966, s. 889; İmam, 2001, s. 41; Levin, 2011, s. 214)

Dördüncü ebeveyn tutumu olan *ilgisiz-kayıtsız (tepkisiz) ebeveyn tutumunda* ebeveynlerin çocuklarına ayırdıkları zaman ve enerji çok düşük seviyededir, çocukları yetiştirmeye çok az çaba göstermektedirler. Bazı durumlarda bu tarz ebeveynler ihmalkâr olabilmektedir. Çocuğun okul ya da arkadaşlarıyla olan hayatına çok az ilgi göstermektedir. Aile içinde alınacak olan bir kararda çocuğun düşünceleri çok az dikkate alınmaktadır. Bu tarz ebeveynler ev yaşantılarını kendi istek ve ilgilerine göre

yapılandırmaktadır. Çocukların gelişimsel açıdan ihtiyaçlarına dikkat etmemektedirler (Maccoby ve Martin, 1983'den aktaran Steinberg, 2013, s. 159).

Baumrind ile Maccoby ve Martin'in geliştirdikleri ebeveynlik tarzları literatürde kabul görmüş ve uzun yıllardır kullanılmaya devam edilmektedir. Öte yandan, bu şekilde ebeveynlik tarzlarının sınıflandırılması bu tarzların boyutlarına ayrı ayrı incelenmesini engellemektedir (Barber vd., 2004'ten aktaran Arım ve Shapka, 2008, s. 446). Bundan dolayı araştırmacılar, ebeveynlik boyutlarına ayrı ayrı şekilde odaklanan boylamsal yaklaşımlara yönelmeye başlamışlardır (Arım ve Shapka, 2008, s. 446). Boylamsal yaklaşımda iki önemli boyut destek ve kontrol boyutlarıdır (Darling ve Steinberg, 1993, s. 490; Bean, Barber ve Crane, 2006, s. 1336). Ebeveyn desteği ebeveynin çocuğuna karşı yakınlığı ve kabulüdür (Bean, Barber ve Crane, 2006, s. 1336). Barber, Maughan ve Olsen'a (2005, s. 9) ebeveyn desteğinin kabul ve fiziksel olarak duygularını ifade etme olarak iki farklı biçimi vardır. Duyguları fiziksel olarak ifade etme, ebeveynin çocuğunu öpmesi, sıklıkla ona sarılması gibi davranışları içermektedir. Ebeveyn kabulü ise ebeveynin çocuğuyla beraber vakit geçirmesi ve bundan keyif alması, ona gülümsemesi ve çocuğun ebeveyniyle alakalı bir problem yaşadığında kendini iyi hissetmesini sağlamasıdır. Kontrol ise bazı araştırmacılar tarafından etkili ebeveynliğin bir yönü bazıları tarafından ise baskıcı ve olumsuz ebeveynliğin bir yönü olarak görülmektedir (Peterson ve Hann, 1987, s. 355).

Anne-babalık tarzlarını tipolojik yaklaşımla incelemenin uygun olmadığını savunan çalışmalar yer almaktadır. Çünkü anne-babalık biçimlerinde, anne ve babanın davranışları bütün şekliyle ele alınmaktadır ve bir anne-babalık biçiminde birden çok anne-baba davranışı yer almaktadır. Bu durum hangi faktörlerin ergenin gelişimine katkı sağladığını belirlenmesini zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı son zamanlarda anne-babalık biçimleri veya tarzlarının yerine 'anne-baba davranışları' kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Aydemir-Sevim, 2014, s.292). Anne-baba davranışları ise ebeveyn kabulü, ebeveyn desteği, özerklik, cezalandırma, izleme ve kontrol gibi boyutlarda değerlendirilmektedir (Peterson, 2005, s. 40). Ebeveyn davranışları, ebeveyn kontrolü ve ebeveyn desteği olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ebeveyn kontrolü, ebeveynin ergeni izleme, denetleme, gözleme ve uyguladığı farklı disiplin yöntemlerine kadar geniş bir yelpazede yer almaktadır (Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008, s. 93).

Ebeveyn kontrolü kavramını ilk kez kavramsallaştıran Schaefer'in (1965a, s. 413) yaptığı çalışmalarının amacı ebeveyn tutumları ve ebeveyn davranışları arasında bağlantı

kurmaktır. Schaefer (1965b, s. 552), ebeveyn davranışlarıyla ilgili olan yirmi altı alt boyutlu envanter geliştirmiştir. Daha sonra bu boyutları üç temel ebeveynlik boyutu altında toplamıştır. Kabule karşı reddetme, katı kontrole karşı rahat kontrol ve psikolojik özerkliğe karşı psikolojik kontrol olarak yer almaktadır. İlk boyut olan kabule karşı reddetmenin olumlu yönünde ebeveynin duygularını ifade etme, paylaşma ve olumlu değerlendirmeler yapmak yer almaktadır. Olumsuz yönünde ise ebeveyn tarafından ihmal, yok sayma ve reddetme davranışları vardır (Schaefer, 1965b, s. 554-555). İkinci boyut olan, psikolojik özerkliğe karşı psikolojik kontrol boyutunda yer alan ebeveyn davranışları aşırı koruma, katılık, suçlama ile kontrol etme, müdahale etme ve cezalandırmadır. Üçüncü boyut olan katı kontrole karşı rahatlık boyutunda olan ebeveyn davranışları bir uçta, rahat disiplin ve yüksek seviyede özerklik, diğer uçta katı tutum ve cezalandırma yer almaktadır. Bu boyut içerisinde, ebeveynlerin çocuklara kural koyma, onların etkinliklerini sınırlandırma, düzenleme ve sınırları zorla kabul ettirme yer almaktadır. Ebeveyn kontrolü, ebeveynin çocuğunun üzerinde güç kullanmaya çalışması veya çocuğunu kontrol etmek amacıyla kullandığı tekniklerdir (Smith, 1983, s. 533). Ergenlik döneminde ebeveyn kontrolü iki farklı şekilde tanımlanmaktadır. Bunlar; ergenlerin davranışları üzerinde kontrol olan davranışsal kontrol ve ergenlerin düşünce ve duyguları üzerinde kontrol olan psikolojik kontroldür (Arım ve Shapka, 2008, s. 446). Barber (1996, s. 3296) Schaefer'in (1965a, 1965b) yaptığı çalışmalardan yararlanarak ebeveyn kontrolünü, psikolojik ve davranışsal kontrol olarak ikiye ayırmıştır.

2.3.1.1. Psikolojik kontrol

Schaefer (1965b, s. 555), psikolojik ve davranışsal kontrolü kavramsallaştırarak ebeveyn kontrolünü tanımlayan ilk kişi olmuştur. Ona göre ebeveynin çocuğunu ayrı birey olarak yetişmesine engel olacak şekilde çocuğun davranış ve etkinliklerini gizlice kontrol eden psikolojik yöntemlerdir. Psikolojik kontrol, çocuğun duygusal ve psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyen çocuğun ebeveynine bağlanması, kendini ifade etmesi, düşünme süreçleri ve duygularına müdahale eden kontrol girişimlerini ifade etmektedir. Psikolojik kontrol neredeyse tamamen olumsuz bir kontrol biçimidir (Barber, 1996, s. 3296; Barber vd., 2005, s. 19). Psikolojik kontrol, ebeveyn ve çocuk arasındaki bağın sömürülmesi ve manipülasyonudur. Bu tutumu gösteren ebeveynler sevgi göstermeme, suçlu hissettirme, aşırı kontrol (koruyucu olma ve sahiplenme) ve olumsuz duygu yüklü eleştiri ve ifadeler (utanç ve hayal kırıklığı) gibi davranışlar sergilemektedir

(Barber, 1996, s. 3297; Barber vd., 2005, s. 19). Barber ve Harmon'a (2002'den aktaran Çelik, 2015, s. 27) göre psikolojik kontrolün zorlayıcı-kısıtlayıcı kontrol ve kontrol ederek yönlendirme olmak üzere iki boyutlu bir yapısı vardır. Buna göre, zorlayıcı-kısıtlayıcı kontrol, ergenin veya çocuğun kendini ifade etmesini engelleme ve sözel davranışlarını sınırlandırma gibi ebeveyn davranışlarını ifade etmektedir. Kontrol yoluyla yönlendirme ise ebeveyn ve çocuk arasındaki duygu dengesini ayarlamak için sevgi göstermeme, kaygı aşılama ve suçlu hissettirme gibi stratejilerin kullanılmasıdır.

Ebeveynler çocuklarıyla aralarındaki ilişkilerindeki konumlarını ve kendi psikolojik güçlerini korumak için psikolojik kontrol davranışlarıyla çocuklarının psikolojik ihtiyaçlarını önemsemeyerek onların benlik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Barber ve Harmon, 2002'den aktaran Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008, s. 93). Barber, Olsen, and Shagle'a (1994, s. 1121) göre psikolojik kontrol, aile etkileşiminden dolayı çocuğun bireyselleşme sürecini engelleyen ve ergenin kimlik oluşumunda önemli bir etkisi olan durumdur. Çocuğun duygularını önemsememe, iletişim kurmama gibi psikolojik dünyasına izinsiz bir şekilde giriş ve manipülasyon olduğu için ergenin refahını olumsuz etkilemektedir (Bean, Barber ve Crane, 2006, s. 1336). Silk ve arkadaşlarına (2003, s. 115) göre psikolojik kontrol, ergen için düşmanlıkla yapılan bir tür pasif-saldırgan, müdahaleci ve zorlayıcı kontroldür. Ergenin gelişimi için risk oluşturmaktadır (Barber, Olsen ve Shagle, 1994, s. 1121).

Alanyazın incelendiğinde, psikolojik kontrolün ergenler üzerindeki etkileriyle alakalı birçok araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda ebeveynleri tarafından psikolojik kontrol uygulanan çocuklarda yüksek yalnızlık düzeyleri (Barber, Olsen ve Shagle, 1994, s. 1131; Soenens vd., 2006, s. 548), düşük akademik başarı (Bean vd., 2003, s. 523), düşük akran sosyal destek algısı (Karavasilis, Doyle ve Markiewicz, 2003, s. 159), düşük öz saygı (Garber, Robinson ve Valentiner, 1997, s. 24; Bean vd., 2003, s. 523; Soenens vd., 2006, s. 548), düşük yaşam doyumu (Cacioppo, Pace ve Zappulla, 2013, s. 179), kimlik gelişiminde zayıflık (Steinberg vd., 1989, s. 1427), kaygı (Pettit vd., 2001, s. 583), riskli cinsel davranışlar (Ouedekerk vd., 2014, s. 413), depresyon (Pettit vd. 2001, s. 583; Bean, Barber ve Crane, 2006, s. 1335; Özdemir, 2012, s. 38; Soenens vd., 2012, s. 268), duygu düzenleme sorunları (Manzeske ve Stright, 2009, s. 223), düşük iyilik hali (Arım ve Shapka, 2008, s. 445) ve düşük özerklik (Barber, 1996, s. 3309) bulgularına ulaşılmıştır.

Psikolojik kontrol ile olumsuz ruh sağlığı arasındaki bu ilişkilerin yanında, psikolojik kontrol arttıkça kadınlar da dışsallaştırma ve içselleştirme davranış problemlerinin arttığı, erkekler de ise sadece dışsallaştırma davranış problemlerinin arttığı ve hem erkeklerin hem de kadınların daha fazla sapkın arkadaşlara sahip oldukları bulunmuştur (Pettit vd., 2001, s. 583; Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008, s. 92). Başka bir araştırmada ise psikolojik kontrol ergenlerde içselleştirme davranış problemlerini arttırırken, dışsallaştırma problemleriyle (uyuşturucu madde, okuldan kaçma, küfürlü konuşma) bir ilişkisi bulunmamıştır (Barber, Olsen ve Shagle, 1994, s. 1120).

2.3.1.2. Davranışsal Kontrol

Davranışsal kontrol, ebeveynleri tarafından çocukların denetleme işlevleri ve disiplin stratejileriyle davranışlarını kontrol etmeye ya da yönetmeye çabalayan ebeveyn davranışları anlamına gelmektedir (Barber, 1996, s. 3296; Bean, Barber ve Crane, 2006, s. 1336). Ergenler, ebeveynlerinin uyguladığı davranışsal kontrolden olumlu yönde etkilenmektedir (Barber, 1996, s. 3299). Ergenlik döneminde ergenler davranışlarının ebeveynleri tarafından izlenip rehberlik edilmesine gelişimsel açıdan ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden davranışsal kontrol ergenlerin sosyalleşme sürecine destek vermektedir (Pettit, vd., 2001, s. 594).

Alanyazında davranışsal kontrol ebeveyn izlemesi (parental monitoring) (Pettit, vd., 2001) ve ebeveyn katılımı (parental involvement) (Fan ve Chen, 2001; Park ve Holloway, 2018) gibi farklı kelimelerle ifade edilmektedir. Ebeveyn izlemesi, çocuğun nerede olduğuna, yaptığı faaliyetlerine dikkat etme ve denetlemeyle ilgili çocuğun davranışlarının izlenerek (izleme ve gözetleme) davranışını düzenleme konusunda bir araç olarak kullanılan temel ebeveynlik becerisi ve davranışsal stratejidir (Dishion ve McMahon, 1998, s. 61; Stattin ve Kerr, 2000, s. 1072; Pettit vd., 2001, s. 584). Ebeveyn katılımı ise çocuklarının akademik başarısı konusunda ebeveynlerin istekleri ve bunları çocuklarına ifade etmeleri gibi birçok farklı ebeveynlik uygulaması ve davranışını ifade etmektedir (Fan ve Chen, 2001, s. 3). Yapılan araştırmalar incelendiğinde ebeveyn katılımının varlığının ergenlerde yüksek özgüven (Brown vd., 1993, s. 467) ve yüksek akademik başarı (White ve Kaufman, 1997, s. 385; Spera, 2005, s. 125; Jeynes, 2007, s. 82; Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008, s. 99) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Aynı zamanda ebeveyn izleme davranışlarının olmasının ergenlerin hata yapmasını (Caldwell vd., 2006,

s. 459) madde kullanmasını (Brown vd., 1993, s. 467; Fletcher, Darling ve Steinberg, 1994, s. 265) ve suç olaylarına karışmasını (Pettit vd., 2001, s. 588; Bean, Barber ve Crane, 2006, s. 1346) azalttığı görülmüştür. Davranışsal kontrolünün iki ölçüsü ebeveyn bilgisi/izleme ve ebeveyn sınırını belirleme olarak belirlenmiştir (Barber, Maughan ve Olsen, 2005, s. 12). Araştırmalarda davranışsal kontrolün, çocuğun olumlu duygusal ve davranışsal uyumuyla ilişkili olduğu, olumsuz gelişimsel sonuçlarla ters yönde bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir (Steinberg, Elmen ve Mounts, 1989, s. 1424; Aunola ve Nurmi, 2005, s. 1144; Bean, Barber ve Crane, 2006, s. 1348). Suç işleme, okuldan kaçma, argo kelime kullanımı, antisosyal davranış ve madde kullanımı gibi dışsallaştırılma sorunları olan çocukların yeterli derecede davranışsal kontrole maruz kalmadıkları bulunmuştur (Barber, Olsen ve Shagle, 1994, s. 1131; Barber, 1996, s. 3299). Ayrıca suça yönelimli arkadaşlara sahip olma (Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008, s. 92) ve depresyon (Barber, Olsen ve Shagle, 1994, s. 1129; Kerr ve Stattin, 2000, s. 372) gibi içselleştirme problemlerinin daha az olduğu bulunmuştur.

Ebeveyn izlemesinde, ebeveynlerin çocuklarının ev dışındaki yaptıklarıyla ilgili bilgi sahibi olmaları için birden fazla yol bulunmaktadır. (Stattin ve Kerr, 2000, s. 1081). Bunlardan ilki çocukların ev dışında yaptıklarını herhangi bir yönlendirme olmadan kendilerinin ebeveynlerine anlatmasıdır. İkincisi olan ebeveyn talebi, çocuklarının arkadaşlarından ev dışında yaptıklarıyla ilgili bilgi alınmasıdır. Üçüncüsü olan ebeveyn kontrolü ise ebeveynler çocukların etkinliklerine kısıtlamalar ve kurallar getirerek çocuklarının özgürlük sınırlarını kontrol etmeleridir (s. 1073). Genel olarak bakıldığında ebeveynlerin uyguladığı kontrolün ergenlerin ilişkilerini etkilediği gibi yakın ilişkilerin değişime uğradığı ergenlik döneminde önemli bir beceri olan duygu düzenleme becerileri de ergenin ilişkileri üzerinde etkilidir. Ayrıca ebeveynlerin, ergenlerin duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Davidov ve Grusec, 2006; Jabeen, Anis-ul-Haque ve Riaz, 2013; Manzeske ve Stright, 2009).

2.4. Duygu Düzenlemeyle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde ilk olarak duygu düzenlemenin ne olduğuna dair bilgilere, daha sonra süreç modeline, duygu düzenlemede gelişimsel sürece ve duygu düzenleme güçlüğüne yer verilecektir.

2.4.1. Duygu düzenleme

Duygu ile ilgili kuramlar arasında en çok bilinen kuram olan James-Lange teorisinde James'e göre duygu, dışsal durumlardan dolayı iç organların tetiklenmesi, açıkça farklı bir bedensel ifadedir. Bütün duyguların karmaşık fizyolojik etkisi vardır ve bunlardan bazıları gizli bazıları tamamen hissedilmektedir. İnsanlar bazı güçlü duyguları tecrübe ettikten sonra hissettiği bütün bedensel belirtileri bilincinden atabilirse duygu gider (James, 1884, s. 189). Cannon-Bard teorisine göre çevresel durumlardan duyular yoluyla alınan uyarılara karşılık duygu oluşur ve aynı zamanda fizyolojik hareketler oluşarak bireyler harekete geçmektedir. Kısacası bu teoriye göre bireyler üzüldüğü için ağlar, korktuğu için kaçarlar (Cannon, 1931, s. 285). Lazarus'a göre duygu fizyolojik, davranışsal ve bilişsel (öznel) olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Duygusal yaşantılar, bireylerin çevreyi algılaması ve değerlendirmesiyle oluşmaktadır (Lazarus, 1991, s. 820). Farklı çeşitlerde, karışımlarda, nüanslarda ve mutasyonlarda yüzlerce duygu vardır. Öfke, üzüntü, zevk, utanç ve sevgi gibi belli kümeler duygusal hayatın sonsuz çeşitliliğini göstermektedir. Bu kümelerin her birinin temelinde bir duygusal çekirdek vardır. Duygusal çekirdekten temel duygunun akrabaları olan sayısız mutasyonlarla halkalar halinde yayılmaktadır. Duygudan daha sessiz ve kalıcı olan ruh halleri dış halkalarda yer almaktadır (Goleman, s. 375).

Duygu kavramını tanımlama zor olmasına rağmen gerekli bir durumdur. Duygu, insanların kişisel yaşantıları, onun için önemli olan olaylarla ilgili olarak yapılabileceklerin ve bağlamın değerlendirilmesini içeren bir süreçtir (Çeçen, 2002, s. 165). Duygular insanların yaşamında; karar verme, karşılaştıkları problemleri çözüme kavuşturma, önemli olan olay ya da durumları hatırlama, gerekli olan davranışsal birtakım tepkilerde bulunma ve bireyin diğer insanlar ile kurduğu etkileşimlerde önemli bir işlev olarak görmektedir. Fakat duygular bu işlevsellikte kullanılmadığında, uygun zaman ve koşullarda, uygun gereklilikte belirtilmediğinde bireyin hayatını zorlaştıran bir unsur olarak görülmektedir (Gross ve Thompson, 2007, s. 4). Duygusal süreçler zihinsel işlevlerin yapı taşı olduğu gibi günlük hayatın da ayrılmaz bir parçasıdır (Altunel vd., 2015, s. 3). İnsanlar günlük yaşantılarını sürdürürken onlara eşlik eden olumlu veya olumsuz birçok duyguyu da beraber yaşarlar. Örneğin; âşık olmanın verdiği mutluluk, birini kaybetmenin üzüntüsü veya ödünç alınan bir kitabın kaybedilmesinden dolayı yaşanan utanç gibi duygular insanlara eşlik eder. Duygular, davranışı etkileyen fizyolojik ve bilişsel boyutlardan oluşmaktadır (Feldman, 2011, s. 329). Psikoloji

alanında duygu kavramını ilk ele alan kişi Freud'dur ve duyguyu boşaltılan enerji olarak görmektedir (Yavuz, 2009, s. 2). Başaran'a (2000'aktaran Arıg, 2019, s. 28) göre duygu bireyin iç ve dış çevresinden gelen uyaranların, olumlu veya olumsuz olarak algılanmasıyla bireyde haz veya üzüntü gibi izlenimler yaratmasıdır. İnsanların davranış ve tutumlarını duygular büyük ölçüde etkilemektedir. Örneğin, bir kişi yaptığı işin en iyisi olmasını istediği zaman bu düşüncenin büyüüp o kişinin duygu durumunu tamamen etkilediği görülebilmektedir. Duygular insanları eyleme karşı isteklilik konusunda güçlendirmektedir (Adler, 2016, s. 37).

Bireyler için önemli durumlar olduğu zaman duygular ortaya çıkmaktadır. Duygular, bireyler tarafından algılanan fırsatlara ve zorluklara nasıl bir cevap vereceğini etkileyen düzenlenmiş olan deneyimsel, fizyolojik ve davranışsal tepki eğilimlerini ortaya koymaktadır (Gross, 2002, s. 281). Gross ve Thompson (2007, s. 4) duyguların üç temel özelliği olduğunu savunmaktadır. İlk olarak, bir duygunun oluşması için bireyler hedefleriyle ilgili bir duruma katılmalıdır. İkinci olarak, duygular bireyi fizyolojik, öznel deneyim ve davranış değişimleri gibi çok yönlü kapsayan durumlardır (Mauss vd., 2005, s. 175). Üçüncü olarak ise duyguların kontrol edilebilmesidir. Böylece duygu düzenleme mümkün olmaktadır (Gross ve Thompson, 2007, s. 5). Thompson (1994, s. 27)'a göre duygu düzenleme, bireyin hedefine ulaşması amacıyla geçici ve yoğun duygusal tepkilerini izleme, değerlendirme ve değiştirmenin olduğu dışsal ve içsel süreçlerden oluşmaktadır. Duygu düzenleme hem bireyin duygularının düzenlenmesini hem de duyguların diğer bireyler tarafından düzenlenmesini içeren farklı düzenlemelerden oluşmaktadır. Duygu düzenleme, amaca ulaşmak için duygusal tepkilerin gerekli yoğunluk ve zaman seviyesinde tutulması, olumsuz ya da olumlu duygularla baş etmektir (Thompson, 1994, s. 27-28; Thompson ve Calkins, 1996, s. 166).

Duygu düzenleme, davranışsal, psikolojik ve deneyimsel tepkileri içermektedir (Gross, 1999, s. 564) ve bireylerin duyguları üzerinde işlendiği için duygusal tepkinin bütün bileşenleri olan düşünce, fizyoloji, davranış ve duygunun üzerinde etkilidir (Koole, 2009, s. 7). Duyguların düzenlendiği heterojen süreçler dizisidir (Gross, 1999, s. 557). Bireylerin duygularının kendiliğinden akışını yeniden yönlendirmeye çabaladıkları süreçler dizisidir (Koole, 2009, s.6). Duygu düzenleme harekete geçmiş duyguyu, duygunun süresini ve yoğunluğunu, çevre ve hafızasıyla etkileşimini içermektedir (Cole, Martin ve Dennis, 2004, s. 320) ve amacı duygusal tepkileri değiştirmektir (Gross, 2002, s. 282). Bireyler hedeflerine göre duyguyu koruyabilir, yoğunlaştırabilir veya azaltabilir

(Gross ve Thompson, 2007, s. 8). Duygu düzenleme süreçleri bilinçli ya da bilinçsiz, kontrollü ya da otomatik olabilmektedir. Etkileri ise duygu üretme sürecinin bir ya da birden fazla noktasında görülebilmektedir (Gross, 1998a, s. 275; Gross ve Thompson, 2007, s. 8). Duygu düzenleme sürecinin gerçekleşmesi için duyguların fark edilmesi ve anlaşılması, duyguların kabul edilmesi, olumsuz duygular yaşandığı zaman istenen hedefe yönelik davranma ve dürtüsel davranışları kontrol etme becerisine sahip olunması, duygusal tepkileri istenen biçimde değiştirmek için uygun duygu düzenleme stratejilerini kullanma yeteneği gereklidir. Bu yeteneklerden bazıları veya hepsinin olmaması duygu düzenleme de zorluğa sebep olmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004, s. 42).

Çağdaş duygu düzenleme çalışmalarının öncüsü psikanalitik gelenektir. Psikanalitik gelenek iki tür kaygı düzenlenmesine odaklanmaktadır. Bunlardan ilki, durumsal talepler egoyu bastırdığı zaman gerçekli temelli kaygının ortaya çıkmasıdır. İkinci tür kaygı düzenleme ise güçlü dürtüler ortaya çıkmak için id e baskı yaptığı zaman id ve süperego arasında oluşan kaygı temellidir. Çağdaş duygu düzenleme çalışmalarının diğer önemli öncüleri stres ve baş etme geleneğidir (Gross, 1998a, s. 274). Baş etme, duygusal olmayan hedeflere ulaşmak amacıyla düzenlenen duygusal olmayan eylemleri içermektedir. Bireyler stresli durumlarla iki farklı şekilde baş etmeye çalışmaktadır. Bunlardan ilki olan problem odaklı baş etme, stres kaynağını ortadan kaldırma ya da atlatma amacıyla yapılan eylemlerdir. İkincisi ise duygu odaklı baş etme, stresli durumla ilgili ya da bunun ipuçlarını veren duygusal sıkıntıyı azaltma veya ortadan kaldırma eylemleridir. Bireyler stres kaynağını ortadan kaldıracabileceklerini düşündüklerinde problem odaklı baş etmeyi kullanırken, stres kaynağına katlanmak zorunda olduklarını düşündükleri zaman duygu odaklı baş etmeyi kullanmaktadır. (Lazarus ve Folkman, 1984'ten aktaran Scheier, Weintraub ve Carver, 1986, s. 1258). Duygu düzenlemeyle ilgili yapılar başa çıkma, duygu durum düzenlemesi, duygu durum onarımı, savunma ve duygulanımın düzenlenmesini içerir (Gross, 1998a, s. 276).

Duygu düzenlemenin psikolojik ve fizyolojik sağlık üzerinde etkili olduğuna dair iki farklı alanyazın vardır. Freud'a göre psikolojik sağlık bireylerin duygusal dürtülerinin nasıl düzenlendiğine bağlıdır. Duyguların oluşmadan önce düzenlenmesi psikolojik sağlık açısından önemlidir. Özellikle bilişsel stratejiler stres tepkilerini azalttığı için psikolojik sağlık için faydalı olmaktadır. Fiziksel sağlık alanyazını ise duygu ortaya çıktıktan sonra duygusal tepkilerin engellenmesini içeren tepki odaklı duygu düzenlemesini desteklemektedir (Gross, 1998b, s. 225-226). Geleneksel psikanalitik

teoriye göre bireyi zorlayıcı duyguları en aza indirmek, önlemek ya da dönüştürmek için davranışsal ve bilişsel stratejiler olan savunma mekanizmaları duygu düzenleyicilerdir (Cole, Michel ve Teti, 1994, s. 79).

Duyguların bilişsel süreçler ile düzenlenmesi insan hayatının ayrılmaz bir parçasıdır. Bilişsel süreçler duyguları düzenlemeye ve stresli ya da tehdit edici durumlar gibi olaylarda duyguları kontrol altında tutmaya destek olmaktadır (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001, s. 1313). Bilişsel duygu düzenleme, yaşanan stres verici olaylar ya da duyguların bilinçli ve içsel süreçlerle kontrol altına alınması ya da düzenlenmesidir (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001, s. 1314-1315-1316). Bilişsel duygu düzenlemeyi Garnefski ve arkadaşları (2001), kavramsal olarak dokuz farklı bilişsel duygu düzenleme stratejisini içeren bilişsel duygu düzenleme ölçeğiyle değerlendirmişlerdir. Bu dokuz strateji şunlardır; kendini suçlama, başkalarını suçlama, kabullenme, plan yapmaya yeniden odaklanma, olumlu yeniden odaklanma, düşünce üzerine ruminasyon veya odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme, olayın değerini azaltma ve felaketleştirmedir.

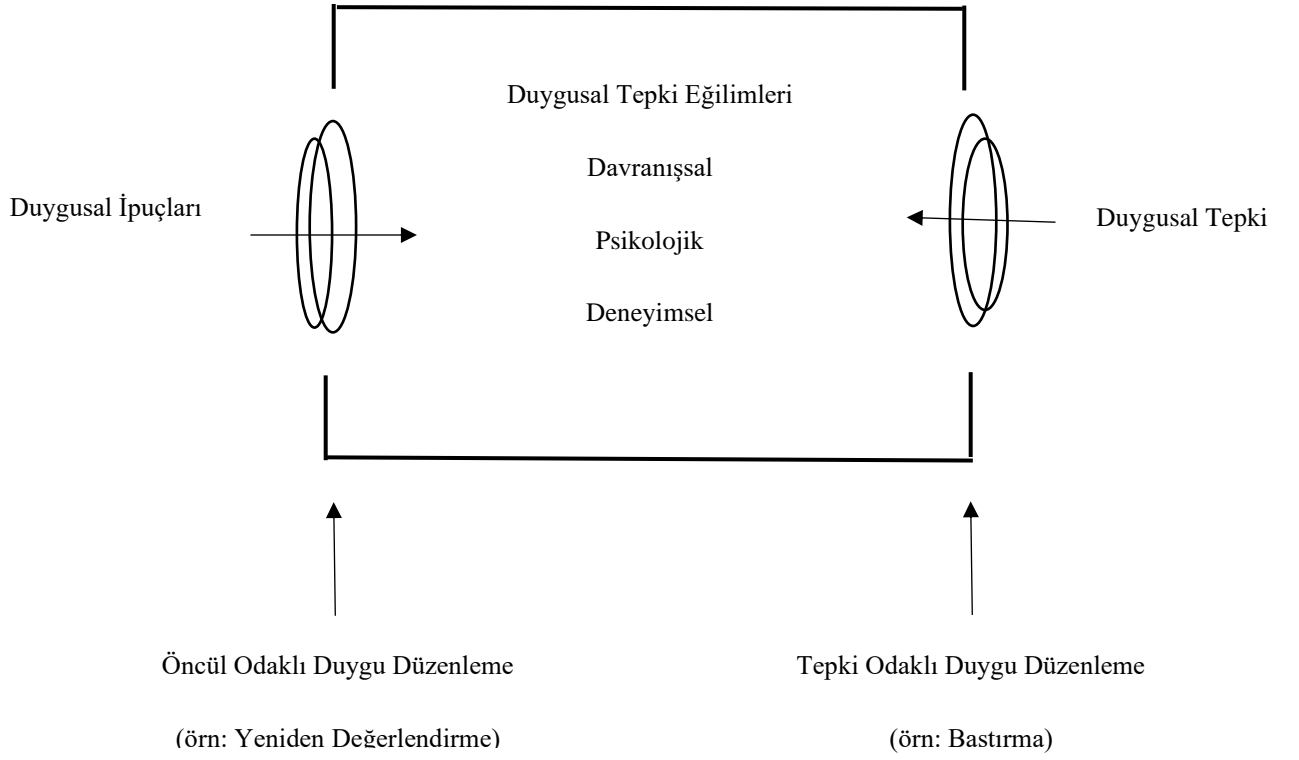
Duyguların düzenleyen rolde olması, bireyin durumsal taleplere hızlı tepki vermesini sağlayan dikkat, hafıza, eyleme hazır olma gibi içsel süreçleri ve sosyal iletişim gibi süreçleri düzenlemesini sağlamaktadır. Duyguyla ortaya çıkan sonuç düzenlenmektedir. Duyguların düzenlenen rolde olması, durumsal taleplerin uyarlanmasını sağlayan bilişsel kontrol ve sosyal beklentilerin içselleştirilmesi gibi duygu düzenleme yollarıyla duygunun kendisinin düzenlenmesini içermektedir (Cole, Michel ve Teti, 1994, s. 76). Duygular, bireylerin gösterdiği davranışları ve diğer bireylerin davranışlarını değiştirmek için davranış ve değerlendirme eğilimlerini içermektedir. Bundan dolayı duygular hem düzenleyen hem düzenlenendir (Cole, Michel ve Teti, 1994, s. 75). Duyguları düzenlemek ve kontrol etmek arasında önemli bir fark vardır. Duygu düzenleme, bireyin duygularının ifadesini ve deneyimini, duygusal tepki verme ve hayatının anlık durumlarının gelgitlerine uyum sağlama becerisini kapsamaktadır. Duyguyu var olan duruma göre dinamik olarak düzenlenmesi, uyum sağlamasıdır. Kontrol etmek ise duyguları bastırmak, kısıtlamaktır. Önemli olan duyguları bastırmadan düzenlemek olduğu için düzenleme kavramı kontrol kavramına tercih edilmektedir (Cole, Michel ve Teti, 1994 s. 83; Koole, 2009, s: 6). Duygu düzenlemenin Dodge (1991)'nin sosyal bilgi süreç modeli ve Gross (1998)'un süreç modeli olmak üzere temel iki modeli bulunmaktadır.

2.4.1.1. Sosyal bilgi süreç modeli

Dodge ve Garber (1991, s. 8) tepki sistemlerinin düzenlenmesini gelişimsel bir başarı olarak görmektedir. Çünkü bu sistem doğuştan gelmemektedir ancak normal koşullar altında yaşamın erken dönemlerinde kazanılmaktadır. Sosyal bilgi süreç modeline göre birey sosyal beklentilerine göre duygularını abartır veya gizler. Sosyal durum duygunun ifade edilmesinde daha etkili ve önemlidir. Model beş basamaktan oluşmaktadır. İlk basamak, bireyin dikkatini uyaranlara vermesi ve uyaranları algılanmasıdır. İkinci basamak, bireyin algılanan uyaranları yorumlanmasıdır. Üçüncü basamak, bireyin uyarana uygun davranışsal tepki geliştirmeye başlamasıdır. Dördüncü basamak, bireyin geliştirdiği davranışlar sonucunda tepkinin oluşturulmasıdır. Son basamak ise bireyin tepkisini devam ettirmesi ve kalıcı hale getirmesidir. Bu şekilde sosyal uyaranlara göre uygun tepki oluşmaktadır (Dodge, 1991, s. 161-164).

2.4.1.2. Duygu süreci modeli

Gross, duygu üzerine çalışan önemli araştırmacıların araştırma bulgularına dayalı olarak duygu süreci modelini oluşturmuştur (Gross, 1998b, s. 225). Gross'un (1999, s. 555) duygu düzenleme çalışmalarının zeminin hazırlayan son yapı Lazarus ve arkadaşlarının tanımladığı olumsuz duyguyu azaltmak amacıyla harekete geçen 'duygu odaklı başa çıkma' olmuştur. Modele göre duygu, iç ya da dış duygu ipuçlarının değerlendirilmesiyle başlamaktadır. Bu değerlendirmeler sonucunda deneysel, davranışsal ve fizyolojik duygusal tepkiler oluşmaktadır. Bu modelin bazı sınırlılıkları vardır. Bunlar arasında duygular arasında olan farklılıkları ve bireyler arasındaki farklılıkları temsil etmemesi, duygunun dinamik ve yinelemeli doğasını temsil edememesi bulunmaktadır. Bu sınırlamalara rağmen bu model duyguların düzenlenmesine dair iki yol önermektedir. Bunlar öncül odaklı duygu düzenleme ve tepki odaklı duygu düzenlemedir (Gross, 1998b, s. 225). Şekil 2.3.'de duygu düzenlemenin iki ana türünü gösteren duygu süreci modeli görülmektedir.



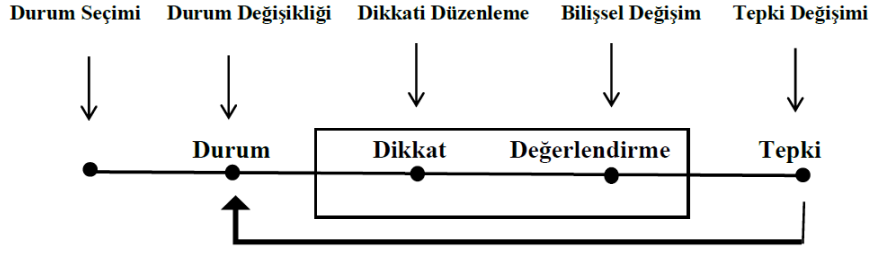
Şekil 2.3. *Duygu düzenlemenin iki ana türünü gösteren duygu süreci modeli (Gross, 1998b, s. 226)*

Şekil 2.3.'de görüldüğü üzere öncül odaklı stratejiler, bireyin davranışsal tepki vermeden ve duyguları oluşmadan önce yaptıklarıdır. Duygulara girdi sürecinde müdahale edilerek düzenlenmektedir. Öncül odaklı stratejilerin amacı, gelecekteki duygusal tepkilerin değiştirilmesidir. Örneğin, birey arkadaşından olumsuz yorum aldığı zaman bu yorumu bilişsel olarak yeniden değerlendirerek bütün duygularını değiştirir, böylece arkadaşına öfke yerine acıma hissedebilir. Tepki odaklı stratejiler ise bireyin duyguları ve tepkileri oluşuktan sonra yaptıklarıdır. Duyguların çıktısına müdahale edilerek düzenlenmektedir (Gross, 1998b, s. 225; Gross, Richards ve John, 2006, s. 15). Tepki odaklı stratejilerin amacı mevcut anlık duyguların yönetimidir. Örneğin, az önceki örnekte olduğu gibi bireyin aslında öfke duygusu hissetmesine rağmen arkadaşının olumsuz yorumundan etkilenmemiş gibi görünmeye çabalamasıdır (Gross, Richards ve John, 2006, s. 15). Tepki odaklı ve öncül odaklı duygu düzenlemenin arasında bazı farklar vardır. Stresli bir durum yaşandığında, öncül odaklı duygu düzenlemede, duygu yoğunluğunu azaltmak amacıyla durum yeniden değerlendirilir. Tepki odaklı duygu düzenleme ise duygu ortaya çıktığında oluşan tepkileri hedeflemektedir. Örneğin, duyguları ifade etmek yerine bilinçli olarak engellenen bastırma kullanılmaktadır.

Düzenleme çabaları davranışa odaklandığı için duyguların ifadesi daha az olmaktadır (Gross, 1998b, s. 226).

Gross'un (1998b, s. 226) süreç modelinde, yeniden değerlendirme ve bastırma olarak iki temel duygu düzenleme biçimi yer almaktadır. Yeniden değerlendirme biçiminde duyguyu meydana getiren olay dikkate alınmaz ve yarattığı duygusal etkiyi değiştirmek için yaşanan durum mantıklı olarak, duygusal olmayan bir açıdan yeniden değerlendirilir (Gross, 1999, s. 560; Gross, Richards ve John, 2006, s. 17). Birey yeniden değerlendirme biçimini kullanırken var olan durum için düşünce biçimini değiştirebilir veya bu durumla başa çıkabilmek için yeni kaynaklar arayabilmektedir. Örneğin, birey çatışma durumu yaşadığında bu durumu tehlike olarak algılamak yerine sorunlarını çözmek için bir fırsat olarak düşünür (Gross, 2002, s. 282). Yeniden değerlendirme bir öncül odaklı stratejidir. Erken yaşta gelişmektedir ve duygu tam olarak oluşmadan ortaya çıkmaktadır. Olumsuz duyguları düzenlemek için kullanıldığında olumsuz duyguların davranışsal ve deneyimsel bileşenlerini başarılı bir şekilde azaltmaktadır. Böylece olumsuz duygular azalır, olumlu duygular artar (Gross ve John, 2003, s. 349; Gross, Richards ve John, 2006, s. 17). Duygu düzenleme süreçlerinden ikincisi olan "bastırma", duyguyu ifade etme davranışının bilinçli olarak engellenmesidir (Gross, 1998b, s. 226; Gross, 2002, s. 283). Bastırma tepki odaklı bir stratejidir. Duygunun oluşması sürecinde daha geç ortaya çıkmaktadır. İlk olarak duygunun davranışsal yönünü değiştirir. Bastırma olumsuz duygunun davranışsal etkisini azaltırken, olumlu duygunun ifade edilmesini de engelleyebilmektedir (Gross ve John, 2003, s. 349).

Gross'a göre duygu düzenleme sürecinde durum seçimi, durum değişikliği, dikkati düzenleme, bilişsel değişim ve tepkiyi düzenleme olmak üzere duyguların düzenlenebileceği beş nokta vardır. Bu beş noktadan durum seçimi, durum değişikliği, bilişsel değişim ve dikkati düzenleme öncül odaklıyken, tepki düzenleme tepki odaklıdır (Gross, 2002, s. 28). Şekil 2.4.'de duygu düzenleme süreci modeli görülmektedir.



Şekil 2.4. Duygu düzenleme süreci modeli (Gross ve Thompson, 2007, s. 11)

- **Durum seçimi (Situation Selection):** Duyguları düzenlemek amacıyla belirli yerlere, nesnelere ya da kişilere yaklaşmak veya bunlardan uzaklaşma anlamına gelmektedir (Gross, 2002, s. 282; Gross ve Thompson, 2007, s. 11). Örneğin, bir mağazada gördüğü saldırgan şakalar yapan komşusundan kaçınmak için yönünü değiştirmesi veya günü kötü geçen bireyin komedi filmi izlemesidir (Gross ve Thompson, 2007, s. 11).
- **Durum değişikliği (Situation Modification):** Birey yaşadığı duruma duygusal tepki verdikten sonra durumun duygusal etkisini değiştirmek amacıyla çevresini değiştirmesi, durumu şekillendirmesidir (Gross, 2002, s. 283; Gross ve Thompson, 2007, s. 12).
- **Dikkati Düzenleme (Attention Deployment):** Bireylerin yaşadığı belli bir durumdaki duygularını düzenlemek için dikkatini başka bir noktaya, şeye doğru yönlendirmesidir (Gross, 1998b, s. 225; Gross ve Thompson, 2007, s. 13). Dikkatin dağılması ve odaklanma olmak üzere iki dikkat stratejisi vardır. Dikkatin dağılması, dikkati yaşanan durumun duygusal olmayan yönlerine çevirmektir (Nix vd., 1995'den aktaran Gross, 1998a, s. 284). Odaklanma, bir durumun duygusal yönlerine odaklanmaktır (Gross ve Thompson, 2007, s. 13).
- **Bilişsel Değişim (Cognitive Change):** Bireyin içinde bulunduğu durumla ilgili düşünme ve durumu değerlendirme şeklini yeniden değerlendirerek duygularını değiştirmesidir (Gross, 1998b, s. 225; Gross ve Thompson, 2007, s. 14).
- **Tepki Değişimi (Response Modulation):** Bir durumdan kaynaklı tepki ortaya çıktıktan sonra davranışları, duyguları değiştirmek veya yönlendirmek için yapılan davranışsal çabalardır (Gross, 1998a, s. 285; Gross ve Thompson, 2007, s. 15).

2.4.2. Duygu düzenlemenin gelişimsel süreci

Duygu düzenleme, bebeklik döneminden itibaren yaşam boyunca önemli olan ve başarılı geçirilmesi gereken sosyal-duygusal bir gelişimdir (Cole, Martin ve Dennis, 2004, s. 317). Aile, çocuğun erken dönemde duygu düzenlemeyi izleyerek öğrendiği ortamdır. Bu yüzden ailenin olumlu ve olumsuz duygularını ifade etme biçimi, yoğunluğu, süresi çocuğun dışavurum, duygusallık, dünya ve benlikle ilgili şemalarının oluşmasında etkilidir. Bireyin duygularının yönetiminin daha zor veya kolay olmasında etkili olmaktadır. Kısacası, çocukların duygu düzenleme becerileri, ebeveynlerin duygularını nasıl yönettiği ve çocuklarına duygusal olarak nasıl davrandıkları gibi aile deneyimlerine göre biçimlenmektedir (Dunsmore ve Halberstadt, 1997, s. 53). Örneğin, bir aile ortamında olumlu duyguları ifade etme daha fazla olduğu zaman çocuk sıklıkla olumlu duyguları ifade etmektedir (s.55). Ailenin çocuğun duygu düzenleme gelişiminde önemli olmasının sebepleri arasında, aile üyelerinin bireyin ihtiyaçlarını karşılamadaki önemi, aile üyelerinin çocuklar için gösterdiği özen ve aile üyeleriyle geçirilen zaman yer almaktadır. Bu yüzden aile, çocukların kendileri ve dünyalarıyla ilgili şemalarının oluşmasında birinci rol oynamaktadır (Halberstadt, 1986, 1991'den aktaran Dunsmore ve Halberstadt, 1997, s. 46). Çocukların aile ortamından başlayarak okul, öğretmen ve akranlarıyla sosyal ilişkilere girmesiyle çocuğun duygu düzenleme süreçlerinin gelişmesi ve belli stratejileri benimsemeleri sağlanmaktadır (Calkins, 2010, s. 93-94). Destekleyici bir çevrede yetişen çocuklar sosyal-duygusal yeterlilik ve gelişmiş psiko-sosyal refaha sahip oldukları için duygu düzenlemede daha başarılı olmaktadır. Ancak çevresel stres ve içsel kırgınlıktan (veya etkileşimden) dolayı risk altında olan ortamda yetişen çocuklar duygu düzenlemede sorunlar yaşamaktadır (Thompson ve Calkins, 1996, s. 163). Çocuklar duygusal uyarılarla ilgili farkındalığa sahiptir (örneğin, rahatsızlık duyduğu durumdan kaçma gibi) ancak bilişsel boyutta farkındalıkları yaşları ilerledikçe gelişmektedir (Davis vd., 2010, s. 498).

Çocuklarla ebeveynleri arasındaki ilişki yaşam döngüsü boyunca sürekli değişmektedir. Ergenlikle beraber bireyler ebeveynlerine duygusal olarak çocukken olduklarına göre daha az bağımlı olurlar. Yaşça daha büyük ergenler üzüldüklerinde, endişelendiklerinde veya yardıma ihtiyaç duyduklarında ebeveynlerinden destek almaya çabalamazlar. Zamanla ergenler ebeveynlerini her şeyi bilen, çok güçlü bireyler olarak görmemeye başlarlar. Daha sonra ergenler ebeveynlerini, anne-babaları olmalarının dışında insan olarak anlamaya çalışır. Örneğin, anne-babaları zor bir gün geçirdiğinde

ergen onlara karşı sempati kurabilmektedir. Ayrıca ergenler aile dışındaki bireylere kız veya erkek arkadaşlarına daha fazla duygusal açıdan bağlanmışlardır (Steinberg, 2013, s. 335). Bununla birlikte duygu düzenleme ile ilgili farklılıklar ve değişimler bu dönemde de devam etmektedir. Ergenler psikolojik, fiziksel ve sosyal açıdan değiştikçe duygusal olarak da yeni deneyimler yaşamaya başlamaktadırlar (Silk, Steinberg ve Morris, 2003, s. 1869). Bu deneyimler özellikle ergenlik döneminde daha yoğun yaşanmaktadır (Larson, Csikszentmihalyi, ve Graef, 1980, s. 469; Larson ve Lampman-Petratis, 1989, s. 1250). Ergenlik dönemi, karmaşık ilişki örüntüleri ve yaşanan duygusal durumlardan dolayı kritik bir dönemdir. Ergenlerin duygusal tepkileri artış gösterir ve tepkilerini düzenlemek amacıyla duygularını kontrol edemezler. Bunun sonucunda ergenler yoğun ve aşırı tepkiler verirler (Casey, Jones ve Hare, 2008, s. 111). Duygu düzenleme stratejileri açısından, ergenler bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini kullanmaktadır (Garnefski vd., 2002, s. 606). Bireyler yaşam deneyimi kazandıkça ve olgunlaştıkça sağlıksız duygu düzenleme stratejilerini (baskılama gibi) daha az, sağlıklı duygu düzenleme stratejilerini (yeniden değerlendirme gibi) daha fazla kullanmayı öğrenmektedirler (Gross, Richards ve John, 2006, s. 31).

Sonuç olarak, çocukluktan itibaren yaşamın bütün dönemlerinde duygu düzenleme gerçekleşir. Ergenlik döneminde fizyolojik, bilişsel ve toplumsal açıdan birçok değişimle baş etmek durumunda kalan ergenin yaşadığı duygusal yoğunlukla da baş etmesi gerekmektedir. Kişilik gelişiminin önemli dönemi olan ergenliğin sağlıklı geçirebilmesi için duyguların düzenlenmesi önemlidir.

2.4.3. Duygu düzenleme gücü

Bireylerin yaşadığı en büyük zorluklarından birisi duyguları başarılı bir şekilde düzenlemektir. Duygular bireyleri belli biçimde davranmak için zorlamaz, sadece bu şekilde davranma olasılığını arttırmaktadır. Örneğin, bireyler korktuğu zaman kaçabilir veya eğlendikleri zaman gülebirlirler ancak bunu her zaman yapmazlar. Duyguların nasıl düzenlendiği önemlidir çünkü bireylerin iyilik hali duygularla bağlantılıdır (Gross, 2002, s. 281). Bireyler bazen duygular yüzünden tuhaf şeyler yapabilmektedir. Örneğin, bir anne sonra çok pişman olacağını bilmesine rağmen çocuğuna soğukkanlı bir şekilde nefret dolu cümleler kullanabilir. Böyle durumlarda duygu düzenlemenin günlük hayattaki temel rolünün önemi görülmektedir. Bireylerin, kariyerlerini ve arkadaşlıklarını korumak için güçlü duygularını yönetmeleri gereklidir. Diğer insanlarla iyi geçinmek için

bireyin sahip olduğu duygular kadar bu duyguları deneyimleme ve ifade etme şeklini de düzenlemesi önemlidir. Bireyin duygularını yöneterek gerçekleştirdiği duygu düzenleme uyum için bir ön koşuldur (Gross, Richards ve John, 2006, s. 13). Duygular uygun bir şekilde düzenlenemediği zaman duygu düzenleme güçlüğü oluşmaktadır. Duygu düzenleme güçlüğü kavramının özellikleri dikkate alınarak altı boyuttan oluşan duygu düzenleme ölçeği geliştirilmiştir. Duygu düzenleme güçlüğü'nün alt boyutları aşağıda sıralanmıştır (Gratz ve Roemer, 2004, s. 48);

- **Farkındalık:** Duygularla ilgili farkındalığın eksikliği
- **Hedefler:** Olumsuz duygular yaşandığı zaman amaca yönelik davranışlarda bulunmada zorluk yaşanması
- **Açıklık:** Duyguların anlaşılabilmesi
- **Yöntem:** Etkili olan duygu düzenleme stratejilerine ulaşmakta zorluk yaşanması
- **Dürtü:** Olumsuz duygular yaşandığı zaman dürtüleri kontrol etme de güçlük yaşanması
- **Reddetme:** Duygusal tepkilerin reddedilmesidir.

Duygu düzenleme gelişimsel bir süreç olduğu için başarısızlık oldukça fazladır. Duygu düzenleme güçlüğü, birçok psikopatolojinin ortak boyutu ve tanımlayıcı özelliğidir. Duyguların uygunsuzluğu, duygulardan kaçınma, bir duygunun aşırılığı veya diğerinin göreceli yokluğu, kronik endişe ya da gerginlik gibi klinik bozukluklarla ilgili duygu özelliklerinin örnekleridir. DSM V'deki psikopatoloji tanı ölçütleri içerisinde duygu ya da duygu düzenlemeyle ilgili birçok sorun yer almaktadır (Dodge ve Garber, 1991, s. 9; Cole, Michel ve Teti, 1994, s. 77). Bunlara örnek olarak, yeme bozuklukları, depresyon, kaygı bozuklukları, travma sonrası stres bozukluğu, kişilik bozuklukları, şizofreni verilebilir (APA, 2013). Geleneksel psikanalitik teoriye göre erken çocukluk duyguları olan kaygı, hayal kırıklığı ve umutsuzluk birey tarafından düzenlenmektedir. Ancak düzenleyici girişimler esnek olmazsa bireylerin kişiliğini sınırlandırarak semptomlara neden olmaktadır (Cole, Michel ve Teti, 1994, s. 79). Yetişkinlerde aşırı yeme, kaygı bozuklukları, alkolün kötüye kullanımı duygu düzenleme güçlüğü ile ilişkili olabilmektedir. Çocuklarda ise iç yönelim bozukluklarından depresyon ve anksiyete bozukluğu, dışa yönelim bozukluklarından öfke kontrolünde güçlükler olarak kendini göstermektedir (Gross, 1998, s. 274). Özellikle ergenlik döneminde davranışsal ve duygusal bozukluklar gibi birçok psikopatoloji biçimlerinin görülme sıklığı artmaktadır. Risk dönemi olan ergenlik döneminde duygu düzenlemenin iyi anlaşılması, ruh sağlığı

ve uyumda önemli olan bireysel farklılıkları anlamaya yardımcı olmaktadır (Silk, Steinberg ve Morris, 2003, s. 1869). Duygu düzenleme güçlüğünün yaygın sonuçları arasında depresyon (Dodge ve Garber, 1991, s. 9), kaygı (Turk, 2005, s. 89; Mennin vd., 2007, s. 284; Aldao, Nolen-Hoeksema ve Schweizer, 2010, s. 217; Andreotti vd., 2013, s. 1477; Koç, 2020, s. 111) yer almaktadır. Duygu düzenleme güçlükleriyle alakalı olan diğer sorunlar arasında ise yeme bozuklukları (Polivy ve Herman, 2002, s. 187), davranış problemleri ve saldırganlık (Davidson, Putman ve Larson, 2000, s. 591; Çelik ve Onat-Kocabıyık, 2014, s. 139), kendine zarar verme (Karagöz ve Dağ, 2015, s. 8), alkol kötüye kullanımı (Tice, Bratslavsky ve Baumeister, 2001, s. 53; Bonn-Miller, Vujanovic ve Zvolensky, 2008, s. 1653; Karagöz ve Dağ, 2015, s. 8), madde kullanımı (Bonn-Miller, Vujanovic ve Zvolensky, 2008, s. 1653; Karagöz ve Dağ, 2015, s. 8; Babaç, 2018, s. 61) yer almaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okula bağlanma, siber zorbalık statüleri, ebeveyn kontrolü, duygu düzenleme, okula bağlanma ve siber zorbalık statüleri, okula bağlanma ve ebeveyn kontrolü, okula bağlanma ve duygu düzenleme, siber zorbalık statüleri ve ebeveyn kontrolü, siber zorbalık statüleri ve duygu düzenleme, ebeveyn kontrolü ve duygu düzenlemeyle ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Okula bağlanmayla ilgili araştırmalar

Araştırmanın amacıyla bağlantılı olarak okula bağlanma, okula bağlanmanın alt boyutları olan öğretmene bağlanma, arkadaşla bağlanma ve demografik değişkenlerden cinsiyet, sınıf düzeyi arasında ilişkinin incelendiği araştırma sonuçlarına aşağıda alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

2.5.1.1. Okula bağlanma ve cinsiyetle ilgili araştırmalar

Okula bağlanmayla ilgili çalışmalar özellikle ülkemizde yeterli sayıda bulunmamaktadır. Ülkemizde ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiği zaman ergenlerin cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından okula bağlanmalarıyla ilgili araştırmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Ergenlerin okula bağlanma düzeyleri ile cinsiyet

arasındaki ilişkiyi sorgulayan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların sonuçlarının farklılık gösterdiği görölmektedir.

Sarı (2013, s. 154) ergenlerle yaptığı araştırmasında kız öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ancak grupların ortalamaları arasında olan farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. M. Öztürk (2019, s. 45) ebeveynler boşanmış ve boşanmamış olan ergenlerle yaptığı araştırmasında boşanmış ebeveynlere sahip erkeklerin kızlara göre daha yüksek, boşanmamış ebeveyne sahip kızların erkeklere göre okula bağlanması daha düşük olduğunu bulmuştur. Gillen-O'Neel ve Fuligni (2013, s. 678-687), lise öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarında dokuzuncu sınıf kızların okula bağlanmaları erkeklerden daha yüksek olduğunu ancak lise boyunca sınıf ilerledikçe kızların okula bağlanmalarının azaldığını erkeklerin okula bağlanmalarının sabit kaldığını ortaya koymuştur. Lisenin son sınıfında ise cinsiyet farkı ortadan kalkmıştır.

Arkadaşa bağlanma boyunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmayan araştırmalar (Doğruiyol, 2008; Forbes ve Adam-Curtis, 2000; Kanak, Bilbay ve Balta, 2017; Sarı, 2012; Yenigün, 2019) alanyazınında yer almaktadır. Özgök'ün (2013, s. 36), Tozkoparan (2014, s. 27) ve Haigler, Day ve Marshall (1995, s. 203) araştırmalarında kızların erkelere göre daha fazla arkadaşa bağlandığı, Karakaş'ın (2019, s. 87) araştırmasında ise erkeklerin kızlara göre daha fazla arkadaşa bağlandığı bulunmuştur. Öğretmene bağlanmayla ilgili araştırmalara rastlanmadığı için benzer değişkenlerle yapılan araştırmalardan olan Özdemir'in (2014, s. 42) sınıf bağlılığında öğretmenin etkisini incelediği araştırmasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Decker, Dona ve Christenson (2007, s. 96) araştırmalarında öğretmen-öğrenci ilişkisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Kıldan (2011, s. 114) araştırmasında kız öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkisinin erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu bulmuştur.

Cinsiyet bağlamında ifade edilen okula bağlanma düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koyan araştırmaların (Hagborg, 1994, s. 317; Garvik, Idsoe ve Bru, 2014, s. 599; Söyler, 2019, s. 55; Yaldıran, 2019, s. 48) yanı sıra okula bağlanma düzeyinin cinsiyet bağlamında anlamlı olarak farklılaştığının ortaya koyan araştırmalarda mevcuttur. Bu araştırmalarda genel olarak kız ergenlerin erkek ergenlere göre okula bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalar yer almaktadır (Goodenow ve Gray, 1993, s. 65; Osterman, 2000, s. 345, s. 79; McNeely, Nonnemaker

ve Blum, 2002, s. 145; Arastaman, 2006, s. 78; Hill ve Werner, 2006, s. 238; Mengi, 2011, s.60; Özdemir ve Kalaycı, 2013, s. 2129; Turgut, 2015, s. 84). Yapılan araştırmalar incelendiğinde cinsiyet değişkeni bağlamında tam tersi olarak erkeklerin kızlara göre okula bağlanma düzeylerinin daha yüksek bulunduğu araştırmalar da mevcuttur (Bonny vd., 2000, s. 1017; Johnson, Crosnoe ve Elder, 2001, s. 330; Karaşar ve Kapçı, 2016, s. 30; Onuk, 2017, s. 45).

2.5.1.2. Okula bağlanma ve sınıf düzeyiyle ilgili araştırmalar

Ergenlerin sınıf düzeyine göre okula bağlanma düzeylerinin incelendiği araştırmalar cinsiyet değişkeninde olduğu gibi oldukça sınırlıdır. Sarı (2013, s. 154) yaptığı çalışmada sınıf düzeyi yükseldikçe okula bağlanma ortalamalarının düştüğü ve en yüksek ortalamaların dokuzuncu sınıf öğrencilerinde olduğunu bulmuştur. Karaşar ve Kapçı'nın (2016, s. 31) araştırmasında 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin 12.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Turgut'un (2015, s. 84-90) yaptığı araştırmasında dokuzuncu ve onuncu sınıfta olan kız ergenlerin okula bağlılık düzeyleri, diğer sınıflarda olan kız ergenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Okul ortamı bağlılık puanları lise 9. sınıf kız ergenlerin 10.,11. ve 12. sınıf kız ergenlerin okul ortamı bağlılık puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Lise 11. sınıf kız ergenlerin okul ortamı bağlılık puanları 10. ve 12. sınıf kız ergenlerin okul ortamı bağlılık puanlarından daha düşük bulunmuştur. Lise 9. sınıf erkek ergenlerin okul ortamı bağlılık puanlarının 11. sınıf erkek ergenlerin okul ortamı bağlılık puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Wei ve Chan (2010, s. 421) araştırmalarında sınıf düzeyi arttıkça okula bağlanmanın azaldığını bulmuştur. Arkadaşa bağlanmanın sınıf düzeyi değişkeninde farklılaşmadığı sonucu Sarı (2012) ve Özgök'ün (2013) araştırmalarında yer almaktadır. Karakaş (2019, s. 87) araştırmasında 8. ve 6. Sınıfta okuyan öğrencilerin arkadaşına bağlanma düzeylerinin 7. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özdemir (2014, s. 42) sınıf bağlılığında öğretmenin etkisini incelediği araştırmasında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Farklı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını (Hagborg, 1994, s. 318; Anderman, 2002, s. 801; Yaldıran, 2019, s. 52) ortaya koyan araştırmayla birlikte anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koyan

araştırmalarda mevcuttur (Wei ve Chan, 2010, s. 421; Sarı, 2013, s. 154; Turgut, 2015, s. 84; Wang vd., 2015, s. 62; Karaşar ve Kapçı, 2016, s. 31).

Alanyazın incelendiğinde, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeni bağlamında okula bağlanma puanlarında anlamlı fark olduğunu ortaya koyan araştırmalarla birlikte anlamlı farkın olmadığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Araştırma sonuçlarındaki tutarsızlık ve yetersiz sayıda olması okula bağlanma, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkilerin daha fazla araştırılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

2.5.2. Siber zorbalıkla ilgili araştırmalar

Araştırmanın değişkenlerinden olan siber zorbalık ve demografik değişkenlerden cinsiyet, sınıf düzeyi arasında ilişkinin incelendiği araştırma sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Siber zorbalığın en çok çalışıldığı örneklem grubu olan ergenlerle yapılan birçok araştırma alanyazında yer almaktadır. Siber zorbalık ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda farklı sonuçların elde edildiği grlmektedir. Araştırma sonuçlarına göre erkeklerin kız ergenlere göre daha fazla siber zorbalık yaptığı bulunmuştur (Rigby, 2000, s. 61; Nansel vd., 2001, s. 2096; Li, 2006, s. 164; Erdur-Baker, 2010, s. 109; Türkoğlu, 2013, s. 60; Usta, 2013, s. 58; Eroğlu, 2014, s. 216; Dalmaç, 2014, s. 44; Gianesini ve Brighi, 2015, s. 19; Taştekin, 2016, s. 50; Baykal, 2016, s. 42; Sabancı, 2018, s. 55; Akgl, 2018, s. 91; Yarar, 2019, s. 45; Bilgiz, 2019, s. 55; Adiyanti vd., 2020, s. 256). Siber zorbalıkta cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farkın bulunmadığı araştırmalarda mevcuttur (Slonje ve Smith 2008, s. 150; Smith vd., 2008, s. 380; Aygün, 2016, s. 58; Uludaşdemir, 2017, s. 43; Dumanlıdağ, 2019, s. 64; Geng vd., 2020, s.11; Hsieh, 2020, s. 218;). Siber zorbalık ile cinsiyet değişkeni arasında pozitif zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur (zdemir, 2015, s. 43). Cinsiyetin siber kurban üzerinde olan etkisinin incelendiği araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Erkeklerin kız ergenlere göre daha fazla siber kurban olduğu bulunmuştur (Erdur-Baker, 2010, s. 109; Usta, 2013, s. 58; Taştekin, 2016, s. 50; Baykal, 2016, s. 42; Sabancı, 2018, s. 55; Yarar, 2019, s.46). Aksi yönde, kızların erkeklere göre daha fazla siber kurban olduğu araştırmada mevcuttur (Smith vd., 2006, s. 3; Slonje ve Smith 2008, s. 151; Smith vd., 2008, s. 380; Kowalski, Limber ve Morgan, 2012, s. 511; Akgl, 2018, s. 91; Kowalski, Limber ve McCord, 2019, s. 25). Ayrıca siber kurban olma durumunun cinsiyet değişkeni

bağlamında farklılaşmadığı araştırmalarda mevcuttur (Li, 2006, s. 164; Bauman, Toomey ve Walker, 2013, s. 344; Dalmaç, 2014, s. 45; Eroğlu, 2014, s. 217; Giancesini ve Brighi, 2015, s. 19; Özdemir, 2015, s. 43; Uludaşdemir, 2017, s. 43; Dumanlıdağ, 2019, s. 64; Eliçora 2020 s. 43).

Kavuk (2016, s. 202) ortaokul ve lise öğrencileriyle yaptığı araştırmasında siber zorbalık davranışların biriyle ilgili rahatsız edici ya da kırıncı web sayfası oluşturma, metin mesajı ile tehdit etme davranışlarını erkeklerin, sanal ortamda başkalarına cinsel içerikli teklifte bulunma, cinsel içerikli istenmeyen fotoğraflar ya da sözler yollama davranışlarını ise kızların daha az sıklıkta gerçekleştirdiği bulunmuştur. Turliuc, Măirean ve Boca-Zamfir (2020, s. 7) araştırmalarında siber zorbalık ve depresif belirtiler arasında olan ilişkiyi 6 aylık boylamsal araştırmayla incelemiştir. İlk sonuçlarda siber kurban olma cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermezken, 6 ayın sonunda kız ergenlerin erkeklere göre daha fazla siber kurban olduğu bulunmuştur.

Siber zorbalıkla ilgili alanyazında birçok araştırma yer alırken bu araştırma sonuçlarının sınıf düzeyi değişkeni bağlamında oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi değişkeninin siber zorbalık üzerindeki etkisi incelendiği araştırmalarda farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Siber zorbalık ve sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını gösteren araştırmalar (Eroğlu, 2014, s. 221; Kavuk, 2016, s. 204; Aygün, 2016, s. 60; Baykal 2016, s. 45; Dumanlıdağ, 2019, s. 69; Sabancı 2018, s. 56; Yarar, 2019, s. 49) mevcuttur. Siber kurban ve sınıf düzeyi değişkeni arasında da anlamlı bir farkın bulunmadığını gösteren araştırmalar (Eroğlu, 2014, s. 222; Kavuk 2016, s. 203; Baykal 2016, s. 45; Sabancı 2018, s. 56; Dumanlıdağ, 2019, s. 69) bulunmaktadır. Siber zorbalığın sınıf düzeyi bağlamında değişmediğini ortaya koyan araştırmaların yanında anlamlı farkın olduğunu gösteren araştırmalarda bulunmaktadır. Sınıf düzeyi değişkenine göre siber zorba en çok 11. sınıfta (Usta, 2013, s. 54; Dalmaç, 2014, s. 60; Uludaşdemir, 2017, s. 43) ve 10. sınıfta (Uludaşdemir, 2017, s. 43), siber kurban olmanın en çok 11. sınıflarda (Usta, 2013, s. 54; Uludaşdemir, 2017, s. 43), 10. sınıfta (Dalmaç, 2014, s. 60) ve 12. sınıflarda daha fazla olduğu bulunmuştur (Yarar, 2019, s. 49).

2.5.3. Ebeveyn kontrolüyle ilgili araştırmalar

Araştırmanın değişkenlerinden olan ebeveyn kontrolü ve demografik değişkenlerden cinsiyet, sınıf düzeyi arasında ilişkinin incelendiği araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Ebeveyn kontrolüyle ilgili çalışmaların özellikle ölkemizde sınırlı sayıda olduğu görölmektedir. Ergenlerin cinsiyete göre ebeveyn kontrolünün incelendiği araştırmaların sonuçlarının farklılıklar gösterdiği görölmektedir. Kızlar erkeklere göre daha fazla anne davranışsal kontrolü (Kındap-Tepe, Sayıl ve Kumru, 2008, s. 99; Aktaş, 2017, s. 32; Selçuk, 2019, s. 46) ve anne psikolojik kontrolü algılamaktadır (Selçuk, 2019, s. 46). Erkekler ise kızlara göre daha fazla anne psikolojik kontrolü (Arım ve Shapka, 2008, s. 449) algılamaktadır. Ayrıca erkeklerin kızlardan daha fazla hem anne hem de baba psikolojik kontrolü algıladığı araştırmalarda mevcuttur (Bean, Barber ve Crane, 2006, s. 1345; Kındap-Tepe ve Sayıl, 2012, s. 124; Kurt, Sayıl ve Kındap-Tepe, 2013, s. 109; Aktaş, 2017, s. 32; Sayıl, Kındap-Tepe ve Kumru, 2019, s. 79). Bu araştırmaların tersine kızların erkeklere göre daha fazla hem anne hem de baba davranışsal kontrolünü algıladığı araştırmalarda vardır (Bean, Barber ve Crane, 2006, s. 1345; Arım ve Shapka, 2008, s. 449; Kındap-Tepe ve Sayıl, 2012, s. 124; Gürel, 2017, s. 57). Gürel (2013, s. 39) araştırmasında kızların ve erkeklerin algıladığı anne kontrolü baba kontrolünden fazla olduğunu ve kızların erkeklere göre daha fazla ebeveyn kontrolü algıladığını bulmuştur. Ebeveynlerin bildirimine göre, erkekler kızlara göre daha fazla ebeveyn kontrolü algılamaktadır (Kerr ve Stattin, 2000, s. 371). İncelenen araştırmalardan farklı olarak Soenens ve arkadaşlarının (2006, s. 547) araştırmalarına göre, algılanan anne ve baba psikolojik kontrolü cinsiyetlere göre anlamlı fark göstermemektedir.

Ebeveyn kontrolünün sınıf düzeyi bağlamında 7. 8. ve 9. sınıflar arasında 9. sınıfa devam eden ergenler psikolojik kontrolü, 7. sınıfa devam eden ergenler ise davranışsal kontrolü daha fazla algılamaktadır. Anne bildirimine göre ise psikolojik kontrolü en fazla 8. sınıflar, davranışsal kontrolü en fazla 7. sınıflar algılamaktadır (Selçuk, 2019, s. 48).

2.5.4. Duygu düzenlemeyle ilgili araştırmalar

Araştırmanın amacıyla bağlantılı olarak duygu düzenleme ve demografik değişkenlerden cinsiyet, sınıf düzeyi arasında ilişkinin incelendiği araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Ülkemizde ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ergenlerin cinsiyet ve sınıf düzeyi bağlamında duygu düzenlemenin incelendiği araştırmaların sonuçlarının farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Kız ergenlerin duygu düzenleme ölçeğinin içsel işlevsel (Machado ve Pardal, 2013, s. 26-29; Akyüz-Uçar, 2019, s. 58; Barut, 2019, s. 60; Hendekçi, 2019 s. 262; Aday, 2020, s. 41), içsel işlevsel olmayan (Akyüz-Uçar, 2019, s. 58; Barut, 2019, s. 60; Hendekçi, 2019 s. 262; Çolak, 2020, s. 61; Kodak, 2020 s. 58; Aday, 2020, s. 41) ve dışsal işlevsel (Akyüz-Uçar, 2019, s. 58; Barut, 2019, s. 60; Aday, 2020, s. 41; Çolak, 2020, s. 61) alt boyutlarında anlamlı düzeyde erkek ergenlerden yüksektir. Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme erkeklerde daha yüksek ancak anlamlı bir farklılık yoktur (Akyüz-Uçar, 2019, s. 58; Barut, 2019, s. 60). Duygu düzenleme toplam puanı kız ergenlerde daha fazla bulunmuştur (Hendekçi, 2019, s. 262). Ergenlerle yapılan başka bir araştırmada ölçekten alınan toplam puan ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutunda erkek ergenler kızlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Diğer alt boyutlar da erkekler kızlardan yüksek puanları olsa da anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (Atakay, 2020, s. 64). İncelenen araştırmaların tersine hem dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme hem de içsel işlevsel duygu düzenleme stratejileri erkek ergenlerde kız ergenlere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Atalay, 2018, s. 44). Uğur (2020, s. 68-69) ailesiyle birlikte yaşayan, ebeveynleri boşanmış ve Darüşşafaka'da yaşayan ergenlerin duygu düzenleme düzeylerini cinsiyet değişkenine göre inceleyen araştırmasında ailesiyle beraber yaşayan erkek ergenlerin dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu kız ergenlerden anlamlı düzeyde yüksek iken diğer alt boyutları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Darüşşafaka'da yaşayan ergenlerin duygu düzenleme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Ebeveynleri boşanmış ergenlerin duygu düzenleme düzeyleri cinsiyet göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Kız ergenlerin içsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel duygu düzenleme becerileri erkek ergenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer boyutlarda cinsiyete bağlı farklılaşma bulunmamıştır (Çolak, 2020, s. 61).

Yapılan başka bir araştırmada kız ergenlerin erkek ergenlere göre duygu düzenleme stratejilerinden birincil kontrol stratejileri (ör. duygusal ifade, problem çözme) ve dürtüsel ya da istemsiz eylemi, ruminasyonu daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Fakat ikincil kontrol stratejilerinde (ör. kabul, bilişsel yeniden yapılandırma) inkâr, kaçınma cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark yoktur. Ayrıca duygu düzenleme

stratejilerinin kullanımında erken ergenler ve orta ergenler arasında farklılıklar görülmemiştir (Silk, Steinberg ve Morris, 2003, s. 1874). Erken ergenlik (11 Yaş) ve orta yetişkinlik (50 yaş) döneminde bulunan katılımcılardan oluşan duygu düzenlemeyle ilgili bir araştırmada duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı bağlamında erkekler ve kızlar arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Kız ergenlerin ve yetişkin kadınların erkeklere göre duygu düzenleme stratejilerinden işlevsiz ruminasyon ve sosyal destek arayışı yöntemlerini erkeklere göre anlamlı düzeyde daha fazla kullandığı bulunmuştur. Erkeklerin ise kadınlara göre daha fazla bastırma, kaçınma ve pasif kalma yöntemlerini kullandıkları bulunmuştur (Zimmermann ve Iwanski, 2014, s. 185).

Ergenler ve beliren yetişkin grubuyla yapılan bir araştırma bulgusuna göre duygu düzenleme alt boyutlarından disregülasyon cinsiyet değişkeni açısından değişmemektedir. Bununla birlikte, bastırmanın erkeklerde kızlara göre daha fazla olduğu bulunmuştur (Ören, 2017, s. 49). Genel araştırmaların tersine Obuz (2019, s. 90) yaptığı araştırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. 7., 8. ve 9. Sınıfa devam eden ergenlerde duygu düzenlemenin yordanmasında ebeveynlik tarzlarının rolünün incelendiği bir araştırmada duygu düzenleme ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Jabeen, Anis-ul-Haque ve Riaz, 2013, s. 94).

Duygu düzenleme araştırmalarında duygu düzenlemede kullanılan bilişsel stratejiler ve cinsiyet ilişkisinin incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Kabasakaloğlu (2019, s. 38) tarafından ergenlerle yapılan bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve cinsiyet ilişkisinin araştırıldığı çalışmada bilişsel duygu düzenleme stratejileri puan ortalamaları erkeklerin daha yüksektir. Kız öğrencilerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinde ruminasyon puanı anlamlı düzeyde daha yüksektir. Erkek ergenlerin olumlu yeniden odaklanma stratejisi anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer stratejiler ise cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Duygu düzenleme ölçeğinin stratejilerinden bastırma ve yeniden değerlendirme cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (Srivastana vd., 2007, s. 736; Haşimoğlu ve Aslandoğan, 2018, s. 78; S. Öztürk, 2019, s. 58; Balaban, 2020, s. 61). Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden olayın değerini azaltma ve ruminasyon kız ergenlerde erkeklere göre daha fazla kullanılmaktadır (Yiğit-Demir, 2018, s. 53).

Ergenlerde duygu düzenlemenin sınıf düzeyi açısından incelendiği araştırmalar oldukça sınırlıdır. Dışsal işlevsel olmayan ve içsel işlevsel duygu düzenleme sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Ancak dışsal işlevsel ve içsel işlevsel olmayan duygu

düzenleme sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır (Barut, 2019, s. 59). 11. sınıf ergenlerin duygu düzenleme ana boyutu ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme boyutu 10. sınıf öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Kodak, 2020, s. 59). Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden yeniden değerlendirme 11. Sınıflarda fazla kullanılırken, bastırma 9. Sınıflarda daha fazla kullanılmaktadır (Başören, 2015, s. 89). Araştırmaların aksine sınıf düzeyi değişkeninde anlamlı farkın bulunmadığı araştırma da bulunmaktadır (Balaban, 2020, s. 61).

Alanyazın incelendiği zaman duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeni bağlamında anlamlı farkını ortaya koyan araştırmalarla birlikte anlamlı farkın olmadığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Araştırma sonuçlarındaki tutarsızlık ve yetersiz sayıda olması duygu düzenleme, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkilerin daha fazla araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.5.5. Okula bağlanma ve duygu düzenleme becerisiyle ilgili araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde okula bağlanma, öğretmene bağlanma, arkadaşla bağlanma ve duygu düzenlemenin birlikte ele alındığı sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Arkadaşla bağlanma ve duygu düzenlemeyle ilgili araştırma çok az olduğu için arkadaşla bağlanmayla ilgili benzer değişkenlerle yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Özellikle ergenlerle yapılan sınırlı çalışma olmasından kaynaklı olarak başka örneklem gruplarıyla yapılan araştırmalara da yer verilmiştir. Bu açıdan araştırmanın alanyazına önemli katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Davidov ve Grusec (2006, s. 44) araştırmalarında 6-8 yaşındaki çocukların anneden algılanan sıcaklığın erkeklerde daha iyi duygu düzenlemesini ve böylece akran kabulünü arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Kim ve Cicchetti (2010, s. 706), McLaughlin, Hatzenbuehler ve Hilt, (2009, s. 894) ve Trentacosta ve Shaw (2009, s. 356) araştırmalarında duygu düzenlemede günlük yaşayan ergenlerin akran baskısına karşı savunmasız kaldığını tespit etmişlerdir. Arkadaşla bağlanmayla benzer değişken olan sosyal yetkinlikle ilgili Seçer'in (2017, s. 1443) araştırma sonucuna göre düşük sosyal yetkinlikli çocukların duygu düzenleme puanlarının yüksek sosyal yetkinlikli çocuklara göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Arkadaşla bağlanmayla diğer bir benzer değişken olan sosyal destekle ilgili Aliche ve diğerlerinin (2018, s. 911) yetişkinlerle yaptıkları araştırmalarında duygu düzenlemenin alt boyutu olan bastırma stratejisiyle sosyal destek arasında negatif, diğer alt boyut olan yeniden değerlendirmeye sosyal destek arasında

pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Eren (2017, s. 45), ergenlerle yaptığı araştırmasında algılanan sosyal destekle dışsal ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemeyle anlamlı negatif yönde, dışsal ve içsel işlevsel duygu düzenlemeyle anlamlı pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Diğer bir araştırma ise Özdiker'in (2019, s. 87) ergenlerle olan araştırmasında algılanan öğretmen, aile ve arkadaş desteği içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemeyi negatif, aile ve arkadaş desteği dışsal işlevsel duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordarken aile ve öğretmen desteği içsel işlevsel duygu düzenlemeyi pozitif, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemeyi negatif yönde yordamaktadır.

Zhao ve Zhao (2015, s. 14) ergenlerin duygu düzenleme stratejilerinin (bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirme) okula bağlanma ve depresif belirtilerle ilgili algılarını yordayıcılığını araştırmışlardır. Ayrıca okula bağlanmanın depresif belirti ve duygu düzenleme arasında aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda duygu düzenleme stratejilerinin depresif belirti ve okula bağlanmayla önemli düzeyde ilişkili olduğunu ayrıca okula bağlanmanın depresif belirti ve duygu düzenleme arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini bulmuşlardır.

Liu ve arkadaşlarının (2017, s. 127) araştırmaları çocuklarda otistik özelliklerin sanal oyun bağımlılığı üzerindeki etkisini inceleyen 18 aylık boylamsal bir çalışmadır. Araştırmanın sonucunda otistik özelliklerin ve düşük okula bağlanmanın internet oyun bağımlılığı için risk faktörü olduğunu bulmuşlardır. Sanal oyun bağımlılığıyla otistik özellikler arasındaki ilişkide okula bağlanma ve duygu düzenleme aracılık etmektedir. Otistik özellikleri yüksek olan çocuklar duygularını düzenlemede daha çok güçlük yaşamaktadırlar. Bu durum okulda onların daha saldırgan davranışlar sergilemesine, öğretmenler ve arkadaşlarında olumsuz geri bildirim almasına böylece okula bağlanmalarının azalmasına neden olmaktadır. Otistik eğilimi yüksek çocukların öğretmenlerle öğrenciler arasında olumlu bir etkileşim oldukça ve okul aidiyetleri arttıkça okula bağlanma düzeyleri yükselmektedir. Böylece sanal oyun bağımlılığı riski azalmaktadır.

Kopelman-Rubin ve arkadaşları (2020, s. 1) araştırmalarında belli bir öğrenme bozukluğuna sahip 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin psikososyal zorluklar ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi ve bu açıdan okula bağlanmanın rolünü incelemektedir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ne kadar iyiye,

psikososyal zorluk derecelerinin o kadar düşük olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte bulunan ilişki okula bağlanmaya önemli düzeyde aracılık etmektedir.

Genel olarak bakıldığında duygu düzenlemenin akran kabulünü (Davidov ve Grusec, 2006; Kim ve Cicchetti, 2010; McLaughlin, Hatzenbuehler ve Hilt, 2009; Trentacosta ve Shaw, 2009) sosyal yetkinliği (Seçer, 2017), sosyal desteği (Aliche vd., 2018; Eren, 2017) öğretmen ve arkadaştan algılanan sosyal desteği (Özdiker, 2019), okula bağlanmayı (Liu vd., 2017; Kopelman-Rubin vd., 2020; Zhao ve Zhao, 2015) etkilediğiyle ilgili bulgular alanyazında mevcuttur.

2.5.6. Okula bağlanma ve siber zorbalık statüleriyle ilgili araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde okula bağlanma, öğretmene bağlanma, arkadaşla bağlanma ve siber zorbalık statülerinin birlikte ele alındığı sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Öğretmene bağlanma, arkadaşla bağlanma ve siber zorbalıkla ilgili araştırma çok az olduğu için öğretmene bağlanma, arkadaşla bağlanmayla ilgili benzer değişkenlerle yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Özellikle ergenlerle yapılan sınırlı çalışma olmasından kaynaklı olarak başka örneklem gruplarıyla yapılan araştırmalara da yer verilmiştir. Bu açıdan araştırmanın alanyazına önemli katkıda bulunacağı düşünölmektedir.

Duy ve Yıldız (2014a, s. 179) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarında okula bağlanma açısından kurbanlar ve izleyiciler zorbalara göre daha fazla okula bağlandığını bulmuşlardır. Ybarra ve Mitchell (2004a, s. 328) araştırmalarında 10-17 yaş öğrencilerin zorba statüsünde olanların %27,8'inin, kurban statüsünde olanların %12,7'sinin, zorba/kurban statüsünde yer alanların %27,9'unun okulla bağlarının zayıf olduğunu bulmuşlardır. Schneider, O'Donnell, Stueve ve Coulter'ın (2012, s.171) araştırmalarında ergenlerin sadece sanal zorbalığa maruz kalan, sadece geleneksel akran zorbalığına maruz kalan ve her ikisine de maruz kalan öğrencilerin okula bağlılıkları zayıf, okul notları daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Özer'e göre (2016, s. 74) siber mağdur olan öğrenciler özgüven kaybı, aile ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde sorun yaşama ve okula devam etmede güçlük yaşamaktadır. Bununla birlikte ergenlerin siber zorbalık düzeyi ve mağduriyeti arttıkça okula bağlanma düzeyleri azalmaktadır (Yaldıran, 2019, s. 73). Okula bağlanma siber zorbalık için koruyucu bir faktördür (Chen, Wu ve Wang, 2021, s. 1).

Yu ve arkadaşlarının (2020, s. 1) ergenlerle yaptıkları araştırmasında siber mağduriyet ile intiharla sonuçlanmayan kendine zarar verici davranışlar arasındaki ilişkiye okula bağlanmanın aracılık edip etmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda siber mağduriyet ile intiharla sonuçlanmayan kendine zarar verici davranışlar arasındaki pozitif ilişkiye okula bağlanmanın aracılık ettiğini bulunmuştur. Benzer şekilde Kim ve arkadaşlarının (2020, s. 251) araştırmasında siber mağdur olmanın intihar riskini arttırdığı ancak okula bağlılığı yüksek olanların siber mağduriyet yaşadıklarında intihar riskinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

Williams ve Guerra (2007, s. 14), Eroğlu ve Peker (2011, s. 1), Eroğlu ve Peker (2015, s. 603), Calvete ve arkadaşları (2010, s. 1128) araştırmalarında ergenlerin algıladığı akran desteğinin ve arkadaşla bağlanmanın siber zorbalık ve mağduriyet ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Totan (2008, s. 81) araştırmasında ise ergenlerin akran ilişkisinin artmasının kurban olma olasılığını azalttığını, zorba olma olasılığını ise arttırdığı bulunmuştur. Duy ve Yıldız (2014a, s. 179) ergenlerle yaptıkları araştırmalarında izleyici olan öğrencilerin arkadaşla bağlanması siber zorba ve kurbanla göre daha fazla olmaktadır. Arkadaşla bağlanmayla benzer değişkenlerle yapılan araştırma sonuçlarından Ateş ve Güler'in (2016, s. 398) ergenlerle olan araştırmasında siber zorbalıkla algılanan sosyal yetkinlik arasında negatif ilişki bulunmuştur. Peker ve Eroğlu (2015, s. 768) ise ergenlerde siber zorbalığa eğilim ile arkadaş, öğretmen ve aileden algılanan sosyal destek arasında anlamlı negatif yönde ve düşük bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmaların tersine Pekşen-Süslü (2016, s. 107) ve Özdemir'in (2015, s. 55) ergenlerle olan araştırmasında akran ilişkisinin ve arkadaşla bağlanmanın siber zorbalık ve mağduriyeti anlamlı bir şekilde yordamadığı bulunmuştur. Ayrıca Wang, Iannotti ve Nansel (2009, s. 373) ergenlerde daha fazla arkadaşla sahip olmanın siber zorbalıkla ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bayar ve Uçanok (2012, s. 2237) ergenlerle olan araştırmasında siber zorba olmayanlar zorba ve zorba-kurban olanlara göre okulu ve öğretmenlerini daha olumlu algıladığını bulmuştur. Ergenlerde öğretmen ve öğrencinin güvenli bağlanmasının daha düşük oranda suç işlemeye ilişkili olduğu (Bergin ve Bergin, 2009, s. 141) ve ortaokul öğrencilerinin sınıf içerisinde öğretmenden algılanan empatik atmosferin artmasının öğrencilerin zorbalık davranışlarını azalttığı bulunmuştur (Kandemir ve Özbay, 2009, s. 323). Bu araştırmaların tersine Duy ve Yıldız (2014a, s. 180) ergenlerle yaptıkları

araştırmalarında öğretmene bağlanma zorba, kurban ve izleyici boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Genel olarak bakıldığında okula (Duy ve Yıldız, 2014a; Chen, Wu ve Wang, 2021; Özer, 2016; Kim vd., 2020; Schneider, O'Donnell, Stueve ve Coulter, 2012; Yaldıran, 2019; Ybarra ve Mitchell, 2004a; Yu vd., 2020), öğretmene (Bayar ve Uçanok, 2012; Duy ve Yıldız, 2014a; Kandemir ve Özbay, 2009) ve arkadaşa (Ateş ve Güler, 2016; Calvete vd., 201; Eroğlu ve Peker, 2011; Eroğlu ve Peker, 2015; Özdemir, 2015; Peker ve Eroğlu, 2015; Pekşen-Süslü, 2016; Williams ve Guerra, 2007) bağlanmanın davranış problemlerine karşı koruyucu rolde olduğu görölmektedir.

2.5.7. Okula bağlanma ve ebeveyn kontrolüyle ilgili araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, okula bağlanma, öğretmene bağlanma, arkadaşa bağlanma ve ebeveyn kontrolünün birlikte ele alındığı sınırlı sayıda çalışma olduğu görölmektedir. Bu açıdan araştırmanın alanyazınına önemli katkıda bulunacağı düşünölmektedir. Ayrıca alanyazında davranışsal kontrol ebeveyn izlemesi (parental monitoring) (Pettit vd., 2001) ve ebeveyn katılımı (parental involvement) (Fan ve Chen, 2001; Park ve Holloway, 2018) gibi farklı kelimelerle ifade edilmektedir. Bu yüzden ebeveyn izlemesi, ebeveyn katılımı ve ayrıca ebeveyne bağlanmayla ilgili araştırmalara da yer verilmiştir. Arkadaşa bağlanma, öğretmene bağlanma ve ebeveyn kontrolüyle ilgili araştırma çok az olduğu için benzer değişkenlerle yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Altınsoy (2016, s. 68) araştırmasında akrana bağlanma düzeyleri ve anneye ve babaya bağlanma arttıka okula aidiyetleri artmaktadır. Steinberg ve arkadaşlarının (1992, s. 1266) ergenlerle yaptıkları çalışmalarında yetkili ebeveynliğin (yüksek denetim, kabul ve psikolojik özerklik verme) ergenin okula daha güçlü bağlanmasını sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Simons-Morton ve Crump (2003, s. 125), Mo ve Singh (2008, s. 1) araştırmalarında ebeveyn katılımının hem okul uyumu hem de okula bağlanmanın yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Benzer biçimde ebeveyn izlemesinin okula akademik bağlanmayla arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur (Moon, Kim ve Parrish, 2020, s. 963). Maiya ve arkadaşlarının (2020, s. 2898) araştırmasında ebeveyn katılımı arttıka saldırgan arkadaşa sahip olmanın azaldığını böylece okula bağlanmanın ve prososyal davranışların arttığı bulunmuştur. Al-Alwan (2014, s. 52) ergenlerle yaptığı

araştırmasında okula bağlanmanın ebeveynlerin çocuklarının ders dışı etkinliklerine katılma ve ev ödevine yardım etme gibi davranışları kapsayan ebeveyn katılımından doğrudan etkilendiği, Dotterer ve Wehrspann (2016, s. 812) araştırmalarında ise okula bağlanmanın alt boyutlarından davranışsal ve bilişsel bağlanmayla ilişkili olduğu bulunurken duygusal bağlılığıyla ilişki bulunamamıştır. Benzer şekilde Erol ve Turhan (2018, s. 275) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ve aileyle okulun iş birliği halinde öğrencinin eğitimine, uyumuna destek olma anlamına gelen aile katılımı algıları arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur.

Akın-Gökçalp (2020, s. 83) araştırmasında anne ve baba davranışsal denetim ve baba psikolojik kontrol ile arkadaşlık ilişkileri arasında pozitif, anne psikolojik kontrol ile akran ilişkileri arasında negatif ilişki bulmuştur. Çetin ve arkadaşlarına göre ise (2016, s. 88) ebeveyne bağlanma alt boyutlarında baba yabancılaşma, iletişim ve anne iletişim ile arkadaşla bağlanma alt boyutlarından korkulu bağlanma arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Şirvanlı-Özen'e (2003, s. 308) göre ebeveynlerine yüksek düzeyde güvenli bağlanan ergenlerin arkadaşla bağlanma düzeyleri ebeveynine güvenli bağlanma düzeyi orta ve düşük olanlara göre daha yüksektir. Tozkoparan (2014, s. 35) araştırmasında anne-baba tutumunu ilgisiz ve otoriter olarak algılayan öğrencilerin anne-baba tutumu demokratik ve hoşgörülü algılayan öğrencilerden arkadaşla bağlanma boyutunda daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Dinçer (2008, s.116) araştırmasında arkadaşla bağlılık ile otoriter olarak algılanan anne tutumu arasında negatif ilişki, demokratik olarak algılanan anne tutumu ile pozitif ilişki bulunmuştur. Araştırmaların tersine Yenigün (2019, s. 68) araştırmasında ergenlerin demokratik ebeveyn tutumu ve arkadaşla bağlanma arasında negatif ilişki bulmuştur. Günaydın ve Yöndem (2015, s. 141) araştırmalarında ergenlerin akran bağlılığını en çok yordayan değişkenin ebeveyn bağlılığı olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca ebeveynlerine bağlanma düzeyi orta olan ergenler akranlarına daha çok bağlanmaktadır.

Araştırmalarda farklı olarak Karakaş (2019, s. 73) ise araştırmasında öğrencilerin anne-baba tutumuyla arkadaşla bağlanma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benzer biçimde Koç'un (2019, s.71) yaptığı çalışmada anne ve babaya güvenli bağlanmanın akran ilişkilerinin yakınlık ve birliktelik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Shochet, Smyth ve Homel (2017, s. 109) araştırmalarında ebeveyne bağlanmanın ergenlerin okula bağlanma ve okul ortamı algısını yordayıcılığını incelemiştir.

Araştırmanın sonucunda okula bağlanma ve ebeveyne bağlanma arasındaki ilişkinin doğrudan olmadığı saptanmıştır. Ancak ergenlerin ebeveyne bağlanmalarının okul ortamını algılama şeklindeki bireysel farklılıkları etkilediğini ve bunun da okula bağlanmayı etkilediğini bulmuşlardır. Doğruyol (2008) araştırmasının sonucunda çocuk yetiştirme şekli olan anne ve baba kontrolüyle akran ilişkisinin bağıllık boyutunu arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır (s. 33). Çocuk yetiştirme şekillerinin kendi aralarında çaprazlanmasıyla, ortaya çıkan ebeveyn stillerine göre otoriter/açıklayıcı anne tutumuna sahip ergenlerin akran bağıllıklarının hem otoriter hem ihmalkâr/izin verici anne tutumuna sahip ergenlerden yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca otoriter/açıklayıcı ve şımaran/izin verici baba tutumuna sahip ergenlerin akran bağıllıkları otoriter ve ihmalkâr/izin verici baba tutumuna sahip ergenlerden yüksek olduğu bulunmuştur (s. 45-47). Özdemir ve Koruklu (2013), araştırmasında anne ve babaya bağlanma ve okula bağlanmanın alt boyutlarından olan öğretmene bağlanma arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Arkadaşa ve öğretmene bağlanma değişkenleriyle benzer değişkenler olan sosyal girişkenlikle yapılan araştırma sonucuna göre ergenlerin sosyal girişkenliğin alt boyutları olan kişilerarası iletişime katılım (okulda olan tiyatro, bando ve drama gibi etkinliklere aktif katılım vb.) ve sosyal gruba katılım (arkadaşlarına yakınlık ve sevgi gösterme vd.) ebeveynden algılanan psikolojik kontrolü negatif yönde yordarken, alt boyutlardan yetişkinlerle ilişkilere katılım (okulda çalışanlarla ve öğretmenimle rahat bir şekilde şakalaşım vb.) anlamlı bir şekilde yordamamaktadır (Kındap-Tepe vd., 2018, s. 305). Kındap-Tepe ve Sayıl (2012, s. 129) araştırmasında ergenin ebeveyninin psikolojik kontrol davranışlarının arkadaşlık ilişkisinden alınan doyumunu azalttığı bulunmuştur.

Genel olarak bakıldığı zaman sosyal gruba katılım psikolojik kontrolü anlamlı negatif yönde yordadığı (Kındap-Tepe vd., 2018), ebeveyn kontrolünün (Akın-Gökalp, 2020; Kındap-Tepe ve Sayıl, 2012), ebeveyne bağlanma tarzının (Çetin vd., 2016; Günaydın ve Yöndem, 2015; Şirvanlı-Özen, 2003), ebeveyn tutumunun (Dinçer, 2008; Tozkoparan, 2014; Yenigün, 2019) arkadaşına bağlanmayı etkilediğiyle ilgili araştırmalar alanyazında yer alırken anlamlı sonuçların bulunmadığı (Doğruyol, 2008; Karakaş, 2019; Koç, 2019) araştırmalar da yer almaktadır. Ayrıca öğretmene bağlanma ve anne-babaya bağlanma arasında pozitif ilişki (Özdemir ve Koruklu, 2013), yetişkin ilişkilerine katılım ve psikolojik kontrol arasında anlamlı ilişki olmadığı (Kındap-Tepe vd., 2018) araştırmalar alanyazında mevcuttur.

Ebeveyn katılımı arttıkça okula bağlanma düzeyinin arttığı araştırmalar alanyazında yer almaktadır (Al-Alwan, 2014; Dotterer ve Wehrspann, 2016; Erol ve Turhan, 2018; Maiya vd., 2020; Mo ve Singh, 2008; Simons-Morton ve Crump, 2002). Ayrıca ebeveynlik tarzlarının, ebeveyne bağlanmanın ebeveyn katılımının okula bağlanmayı etkilediğiyle ilgili araştırmalar alanyazında mevcuttur (Altınoy, 2016; Shochet, Smyth ve Homel, 2017; Steinberg vd., 1992).

2.5.8. Duygu düzenleme becerisi ve siber zorbalık statüleriyle ilgili araştırmalar

Duygu düzenleme ve siber zorbalığın birlikte ele alındığı çalışmalara dair yapılan tarama sonucunda ulaşılan araştırmalara aşağıda verilmiştir. Özellikle ergenlerle yapılan sınırlı çalışma olmasından kaynaklı olarak başka örneklem gruplarıyla yapılan araştırmaya da yer verilmiştir.

Gianesini ve Brighi (2015, s. 29) ergenlerle yaptıkları araştırmalarında siber zorba ve kurbanların duygu düzenleme becerileri farklılık gösterdiği bulunmuştur. Vranjes ve arkadaşlarının (2018, s. 653) çalışmasında siber zorbalığa maruz kalan ergenler duygularını daha fazla bastırırken, kurban olmayan ergenler yeniden değerlendirme stratejisini daha fazla kullanmıştır. Bastırmanın stratejisinin siber kurban olmayla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca siber kurban olan ergenlerin, zorbalığa maruz kalmayan ergenlere göre anlamlı derecede daha az duygu düzenleme stratejisi kullandığı bulunmuştur. Araştırmaların tersine Topcu'nun (2014, s. 103) ergenlerle yaptığı araştırmanın sonucunda siber kurbanlarla zorba-kurbanların kullandıkları duygu düzenleme stratejileri (bastırma ve yeniden değerlendirme) ilişkili bulunmamıştır.

Rey, Neto ve Extremera (2020, s. 138), ergenlerle yaptıkları araştırmalarında, siber kurbanlaştırma, somatik şikayetler ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri (ruminasyon, kendini suçlama, diğerlerini suçlama ve felaketleştirme) arasındaki ilişkileri 4 aylık bir takip ile incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuçlara göre, siber kurbanlaştırma uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileriyle artan somatik semptomlara yol açabilmektedir. Ergenler kurban olduklarında etkisiz başa çıkma stratejileri kullanmaya başlamaktadır bu yüzden ezici ve olumsuz duyguları azaltmak için kullandıkları uyumsuz duygu düzenleme stratejilerinden fiziksel sağlıkları olumsuz etkilenmektedir. Den Hamer ve Konijn (2016, s. 4) yaptıkları araştırmada, zorbalığa maruz kalan ergenlerin öfkeyle başa çıkma tarzlarının siber zorbalık davranışlarını etkileyip etkilemediğini ve süreç içerisinde duygu düzenlemenin nasıl bir etkisinin

olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Sonuçlara göre, öfkeleriyle başa çıkabilmek için olumsuz duygu düzenleme stratejilerini kullananlar, kullanmayanlara göre daha fazla siber zorbalık davranışı göstermektedir. Ayrıca ergenlerin olumlu duygu düzenleme stratejileri kullanmalarının, öfkenin siber zorbalık davranışına olan etkisini azaltmadığı bulunmuştur.

Adiyanti ve arkadaşları'nın (2020, s. 257) ergenlerle yaptıkları araştırmalarında siber zorbalık eğilimini yordamada arkadaşlık kalitesi ve benlik saygısının aracılığı olarak duygu düzenleme ve empatinin rolünü incelemişlerdir. Araştırmaya duygu düzenleme aracı değişken olarak katıldığında, duygu düzenlemenin aracı olduğu benlik saygısının siber zorbalığa olan katkısı anlamlı ve negatif olmuştur. Böylece yüksek benlik saygısına sahip ergenin yüksek duygu düzenleme kapasitesine sahip olma olasılığının daha fazla olduğunu ve siber zorbalık eğiliminin daha düşük olduğu bulunmuştur. Jiang ve arkadaşlarının (2020, s. 2) araştırmalarında depresyon ve yalnızlığın siber zorbalık ile duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkiye sırayla aracılık ettiğini ve duygu düzenleme güçlüğüyle siber zorbalık arasında anlamlı pozitif ilişki olduğunu bulmuşlardır. Turliuc, Mairean ve Boca-Zamfir (2020, s. 7) ergenlerle yaptıkları araştırmalarında depresif belirtilerle duygu düzenleme stratejilerinden olan bastırmanın pozitif yönde ilişkili olduğunu ve bilişsel yeniden değerlendirmenin olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bundan dolayı bilişsel yeniden değerlendirmeyi kullanan ergenler daha az, bastırmayı fazla kullanan ergenler daha çok depresif olma durumundadır. Ayrıca, duygu düzenleme stratejilerinden bilişsel yeniden değerlendirmenin hem siber zorbalık hem de siber kurban ve depresif belirtiler arasında olan ilişkileri yumuşattığı bulunmuştur.

Genel olarak bakıldığında siber kurban olmanın (Den Hamer ve Konijn, 2016; Ganesini ve Brighi, 2015; Turliuc, Mairean ve Boca-Zamfir, 2020; Rey, Neto ve Extremera, 2020), siber zorbalığın (Adiyanti vd., 2020; Akgül, 2018; Ganesini ve Brighi, 2015; Jiang vd., 2020; Turliuc, Mairean ve Boca-Zamfir, 2020; Vranjes vd., 2018) duygu düzenleme stratejilerini etkilediği gibi kurban ve zorba- kurbanların kullandığı duygu düzenleme stratejileriyle ilişkili olmadığı araştırmalarda alanyazında mevcuttur (Topcu, 2014).

2.5.9. Duygu düzenleme becerisi ve ebeveyn kontrolüyle ilgili araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, duygu düzenleme ve ebeveyn kontrolünün birlikte ele alındığı sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Özellikle ergenlerle yapılan sınırlı

çalışma olmasından kaynaklı olarak başka örnekleme gruplarıyla yapılan araştırmalara da yer verilmiştir.

Davidov ve Grusec (2006, s. 44) araştırmalarında ebeveyn stres ve sıcaklığa karşı duyarlılığıyla 6-8 yaş aralığında olan çocukların sosyo-duygusal gelişimlerdeki farklı yönleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ebeveynin strese karşı duyarlılığıyla olumsuz duyguların daha iyi düzenlenmesi arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca anneden algılanan sıcaklığın olumlu duyguları daha iyi düzenleme ve erkeklerde daha çok akran kabulüyle ilişkili olduğu bulunmuştur.

Manzeske ve Stright (2009, s. 223-226) genç yetişkinlerle yaptıkları araştırmalarında anne ebeveynlik tarzları (sıcaklık, davranışsal kontrol ve psikolojik kontrol) ile duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda anneden algılanan davranışsal ve psikolojik kontrol ile duygu düzenleme arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Annesi psikolojik ve davranışsal olarak fazla kontrollü olan genç yetişkinlerin daha düşük duygu düzenleme becerilerinin olduğu bulunmuştur. Annelerinden düşük davranışsal ve psikolojik kontrol algılayan genç yetişkinlerle, yüksek davranışsal ve düşük psikolojik kontrol algılayanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genç yetişkinlerin duygu düzenleme yöntemlerinin davranışsal kontrolden çok psikolojik kontrolle ilişkili olduğu bulunmuştur. Annelerinden psikolojik ve davranışsal kontrolü yüksek olarak algılayanlara göre davranışsal kontrolü yüksek, psikolojik kontrolü düşük olarak algılayanların duygu düzenleme puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir. Annelerinden yüksek düzeyde davranışsal kontrol, sıcaklık ve düşük psikolojik kontrol algılayan genç yetişkinler, annelerinden yüksek davranışsal kontrol, sıcaklık ve orta düzeyde psikolojik kontrol ya da yüksek sıcaklık, psikolojik ve davranışsal kontrol algılayanlara göre duygu düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Jabeen, Anis-ul-Haque ve Riaz'ın (2013, s. 85) araştırmalarında ergenlerde anne ve baba yetkili ebeveynlik tarzının duygu düzenleme üzerinde pozitif anlamlı; anne ve baba izin veren ebeveynlik tarzının duygu düzenleme üzerinde negatif anlamlı etkisi bulunmuştur. Ayrıca anne ve baba otoriter ebeveynlik tarzının duygu düzenlemeyle ilgili sonuçları anlamlı değildir. Benzer şekilde Haslam ve arkadaşlarının (2020, s. 331) araştırmasında bireyci bir kültür olan Avustralya ve kolektivist bir ülke olan Endonezya'da ebeveynlik tarzlarıyla duygu düzenleme ve davranış problemlerinin ilişkisi incelenmiştir. Her iki ülkede de demokratik ebeveyn tarzı yüksek düzeyde duygu düzenleme ve düşük düzeyde davranış problemleriyle ilişkili

bulunmuştur. Ayrıca otoriter ebeveyn tarzı düşük düzeyde duygu düzenleme ve yüksek düzeyde davranış problemleriyle ilişkili bulunmuştur. Benzer şekilde Sarıtaş ve Gençöz (2011, s. 117) araştırmalarında annelerini otoriter-baskın algılayan ergenlerin, gelişime izin verici olarak algılayan ergenlere göre duygu düzenlemede daha çok güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Atalay ve Özyürek (2020, s. 815) araştırmalarında ergenlerin ebeveynlerin istekçi/koruyucu tutumları arttıkça dışsal işlevsel, dışsal işlevsel olmayan ve içsel işlevsel duygu düzenlemelerinin arttığı; demokratik tutum arttıkça dışsal ve içsel işlevsel duygu düzenlemelerinin arttığı, dışsal ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemelerinin azaldığı; otoriter tutum arttıkça dışsal ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemelerinin arttığı, içsel işlevsel duygu düzenlemelerinin azaldığı bulunmuştur.

Cui ve arkadaşları (2014, s. 47) 10-18 yaş aralığında olan dezavantajlı geçmişe sahip ergenlerin ebeveynlerinin psikolojik kontrolüyle depresif belirtiler ve saldırgan davranış arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ayrıca psikolojik kontrolün duygu düzenleme (üzüntüyü ve öfkeyi düzenleme) yoluyla ergen uyumu üzerinde olan dolaylı etkileri incelenmiştir. Öfkelerini kontrol etmekte güçlük yaşayan ergenlerde saldırgan davranış ve psikolojik kontrol arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Üzüntülerini düzenlemede zayıf olan ergenlerde depresif belirtiler ve psikolojik kontrol arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Duygularını düzenlemekte güçlük yaşayan ergenlerde psikolojik kontrol ve ergen uyumu arasında olumsuz ilişki vardır.

Nanda (2015, s. 84) araştırmasında 8-12 yaş arasında anksiyete bozukluğu olan ve olmayan çocukların ebeveynlerinden algıladıkları psikolojik kontrolle duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda anksiyete bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin anksiyete bozukluğu olmayan çocukların ebeveynlerine göre daha uzun süre psikolojik kontrol sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca anksiyete bozukluğu olan çocukların olmayan çocuklara göre duygularını düzenlemekte daha çok güçlük yaşadıkları bulunmuştur. Blossom ve arkadaşları (2016, s. 16) 8-12 yaş arasında olan ilkökul öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarında ebeveynlerin psikolojik kontrolü ile fiziksel ve ilişkisel saldırganlık arasındaki ilişkide aracı rolü olarak duygu düzenleme bozukluğunu incelemeyi amaçlamışlardır. Ebeveyn psikolojik kontrolüyle farklı saldırganlık biçimleri arasındaki ilişki duygu düzenleme güçlüğüne düzeyine ve incelenen saldırganlık biçimine göre anlamlı yönde değişmektedir.

Tani, Pascuzzi ve Raffagnino (2018, s. 7) araştırmalarında yetişkinlerin çocuklukta ebeveynlerinden algıladıkları bakım ve aşırı korumanın duygu dzenleme becerileriyle ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda algılanan ebeveyn bakımının yetişkin bireyler için duygu dzenleme güçlüğüne karşı korumada önemli bir rolü olduğu bulunmuştur. Annenin aşırı koruması duygusal tepkilerin kabul edilmemesi ve hedefe yönelik davranışta bulunmada güçlük ile ilişkili bulunurken, babanın aşırı koruması duygusal tepkilerin kabul edilmemesi ve dürtü kontrol güçlükleriyle ilişkili bulunmuştur. Arıcı-Özcan ve Çelik (2018, s. 21) araştırmalarında üniversite öğrencilerinde algılanan ebeveynlik tarzlarıyla duygu dzenleme güçlüğü ve riskli davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda kusur bulucu/küçümseyici ve istismar edici/sömürücü anne ebeveynlik tarzlarının ve duygusal açıdan yoksun bırakıcı baba ebeveynlik tarzının duygu dzenleme güçlüğüne yordadığı bulunmuştur. Ekşi (2021, s. 62) ise araştırmasında anne ve baba psikolojik kontrol davranışları arttıkça duygu dzenlemede güçlük yaşamanın arttığını, baba davranışsal kontrolü arttıkça duygu dzenlemede güçlük yaşamanın azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Genel olarak bakıldığında ebeveyn kontrolü (Blossom vd., 2016; Cui vd., 2014; Ekşi, 2021; Manzeske ve Stright, 2009; Nanda, 2015), ebeveyn sıcaklığı ve strese karşı duyarlılık Davidov ve Grusec, 2006) ebeveynlik tarzları (Arıcı-Özcan ve Çelik, 2018; Atalay ve Özyürek, 2020; Haslam vd., 2020; Jabeen, Anis-ul-Haque ve Riaz, 2013; Sarıtaş ve Gençöz, 2011) ebeveyn bakımı (Tani, Pascuzzi ve Raffagnino, 2018) duygu dzenlemeyle ilişkili olduğu görölmektedir.

2.5.10. Siber zorbalık statüleri ve ebeveyn kontrolüyle ilgili araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, siber zorbalık düzeyleri ve ebeveyn kontrolünün birlikte ele alındığı sınırlı sayıda çalışma olduğu görölmektedir. Özellikle ergenlerle yapılan sınırlı çalışma olmasından kaynaklı olarak başka örnekleme gruplarıyla yapılan araştırmalara da yer verilmiştir.

Akbaba ve Eroğlu (2013, s. 111) ilköğretim öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin yordayıcılarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmalarında siber zorbalığın yordayıcılarından birini ebeveyn denetimi olarak bulmuşlardır. Ancak ebeveyn denetimi siber mağduriyetin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmamıştır. Charalampous ve arkadaşlarının (2018, s. 109) çocuk ve ergenlerle yaptığı araştırmada ebeveynlik tarzlarının geleneksel ve siber zorbalık/mağduriyetin önemli bir yordayıcısı olduğunu

bulmuşlardır. Sıcaklık, şefkat ve kontrolün olduğu yetkili ve hoşgörülü ebeveynlik tarzı siber zorbalık ve kurban olma için koruyucu etmenddir (Şam, 2017, s. 56; Martinez vd., 2019, s. 84; Moreno-Ruiz, Martínez-Ferrer ve García-Bacete, 2019, s. 252). Bunun tam tersi kontrolün fazla, şefkatin az olduğu otoriter ebeveyn tarzı siber zorbalık ve kurban olma için risk etmenidir (Martinez vd., 2019, s. 84; Moreno-Ruiz, Martínez-Ferrer ve García-Bacete, 2019, s. 252). Totan (2008, s. 80) araştırmasında ergenlerin anne-baba ilişkisi arttığında zorbalığa katılmamış olma olasılığını arttırdığı, zorba-kurban ve zorba olma olasılığının azaldığı bulunmuştur. Özdemir (2015, s. 55) araştırmasında ergenin babasıyla olan ilişkisi ve siber zorbalık, mağduriyet arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları desteğin siber zorbalığı azalttığı bulunmuştur (Ybarra ve Mitchell, 2004b, s. 1315; Wang, Iannotti ve Nansel, 2009, s. 373).

Ergenlerin ebeveyn psikolojik kontrolü ile siber zorba olma (Aksu, 2019, s. 43; Geng ve arkadaşları, 2020, s. 2), siber kurban olma (Hsieh, 2020, s. 218) pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur.

Ebeveynlik denetimi siber zorbalığın anlamlı yordayıcısı (Akbaba ve Eroğlu, 2013) siber mağduriyetin anlamlı yordayıcısı değildir (Akbaba ve Eroğlu, 2013) babayla olan ilişki (Özdemir, 2015), ebeveynlik tarzları (Charalampous vd., 2018), ebeveyn desteği (Ybarra ve Mitchell, 2004b; Wang, Iannotti ve Nansel, 2009), ebeveyn tutumu (Şam, 2017; Martinez vd., 2019; Moreno-Ruiz, Martínez-Ferrer ve García-Bacete, 2019) siber kurban ve zorbalığın anlamlı ilişki bulunan araştırmalar mevcuttur. Ayrıca anne-baba ilişkisi arttığında zorbalığı ve zorba-kurban olmayı azalttığı bulunan araştırmada alanyazında yer almaktadır (Totan, 2008).

2.5.11. Duygu düzenleme becerisi, ebeveyn kontrolü ve okula bağlanmayla ilgili araştırmalar

Alanyazınına bakıldığı zaman dört değişkenden oluşan araştırmanın benzer üç değişkeniyle yapılan araştırma alanyazında yer almaktadır. Bu araştırmanın dışında araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın bu araştırmaya ek olarak bir değişkenin daha olması araştırmanın özgünlüğünü göstermektedir.

Daşçı'nın (2015, s. 95) araştırmasında anne ve babanın psikolojik kontrolüyle ergenin akran ilişkisi ve olumlu duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynin psikolojik kontrolüyle akran ilişkileri

arasındaki ilişkide olumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracılık etmediği bulunmuştur. Ebeveynin davranışsal kontrolünün ergenin akran ilişkilerinden aldığı doyumunu arttırması ergenin olumlu duygu düzenleme stratejilerini kullanmasından kaynaklı olduğu bulunmuştur.

2.5.12. Duygu düzenleme becerisi, siber zorbalık statüleri ve okula bağlanmayla ilgili araştırmalar

Alanyazınına bakıldığı zaman dört değişkenden oluşan araştırmanın benzer üç değişkeniyle yapılan araştırma alanyazında yer almaktadır. Bu araştırmanın dışında araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın bu araştırmaya ek olarak bir değişkenin daha olması araştırmanın özgünlüğünü göstermektedir.

Akgül'ün (2018, s. 91) ergenlerle olan araştırmasında duygu düzenlemede bastırma stratejisinin kullananların akran ilişkilerinin iyi olduğunu ve akran ilişkileri iyi olanların daha az siber zorbalık yaptığı bulunmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan araştırma modeline, araştırmanın örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, lise öğrencilerinin duygu düzenleme becerisi, ebeveyn kontrolü ve siber zorbalık statülerinin okula bağlanma düzeyini yordayıcılığını incelemeyi amaçlayan korelasyonel araştırma türünde bir nicel araştırmadır. Korelasyonel araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek için yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2010, s. 14). Bu araştırma kapsamında yer alan yordanan değişken okula bağlanma, yordayan değişkenler ise duygu düzenleme becerisi, ebeveyn kontrolü, siber zorbalık statüleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeni bağlamında okula bağlanma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara, İstanbul, Iğdır ve Hatay da farklı öğretim programı uygulanan (Fen, Anadolu, Meslek, İmam Hatip Lisesi ve Özel Lise) lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma grubu gönüllülük esası çerçevesinde uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken bir taraftan grubun evreni olabildiğince temsil etmesi sağlarken diğer taraftan da katılımcıların sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından dengeli bir biçimde dağılım göstermesi amaçlanmıştır. Uzaklık değerleri için Mahalanobis için p değerleri $p=0.001$ olarak alınmış ve ki kare tablosuna göre 31.26 ve üstünde olan değerler analizden çıkarılmıştır. Bu yüzden 602 lise öğrencisinden veri toplanmıştır ancak uzaklık değerleri hesaplanarak 27 katılımcının verileri analize alınmamıştır. Bu işlemden sonra analizler 370'i kadın (%64,3), 205'i erkek (%35,6) toplam 575 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 3.1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyleri ve yaşa göre dağılımları

Cinsiyet	N	Yüzde
Kadın	370	64,348
Erkek	205	35,652
Toplam	575	100,000

Sınıf	N	Yüzde
9	232	40,348
10	136	23,652
11	95	16,522
12	112	19,478
Toplam	575	100,000

Yaş	N	Yüzde
13	19	3,3
14	85	14,8
15	172	29,9
16	131	22,8
17	120	20,9
18	45	7,8
19	2	0,3
Toplam	574	99,8

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmanın yordayan değişkenleri olan duygu düzenleme becerisinin belirlenmesi için ‘Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği’, algılanan ebeveyn kontrolü için ‘Leuven Algılanan Ana-Babalık Ölçeği/Ergen Sürüm Ölçeği’, siber zorbalık statüleri için ‘Siber Zorbalık Ölçeği’ ve yordanan değişken okula bağlanma için ‘Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği’ kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Ergenler için duygu düzenleme ölçeği

Phillips ve Power (2007, s. 151-152) tarafından geliştirilip Türkçeye uyarlanma çalışmaları Duy ve Yıldız (2014b, s. 23) tarafından yapılmıştır. Uyarlanmış olan ölçekte 18 madde yer almaktadır. Ölçekte “işsel işlevsel olmayan duygu düzenleme (İİODD)”,

“dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme (DİODD)”, “İçsel işlevsel duygu düzenleme (İİDD)” ve “dışsal işlevsel duygu düzenleme (DİDD)”, şeklinde dört alt boyut yer almaktadır. Ölçek 5’li Likert tipi derecelendirme üzerinden yanıtlanmaktadır (1= Hiçbir Zaman, 2= Nadiren, 3= Bazen, 4= Çoğu Zaman, 5= Her Zaman). Alt boyutlardan alınan puanlar yükseldikçe ergenin o alt boyutta yer alan duygu düzenleme yönteminin sıklığı artmaktadır; puan düştükçe o yöntemi kullanma oranı düşmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan 5’tir.

3.3.1.1. Ergenler için duygu düzenleme ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları

Phillips ve Power (2007, s. 151-152) tarafından ölçeğin geliştirilmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, içsel işlevsel olmayan, içsel işlevsel ve dışsal işlevsel olmayan boyutlara beşer madde dağılırken dışsal işlevsel olan boyuta 4 madde dağılmıştır. Alt boyutların Cronbach alfa değerleri sırasıyla .72, .76, .76 ve .66 olarak bulunmuştur. Yurtdışında ölçeğin orijinal halinin kullanıldığı bir araştırma da dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .72, duygu düzenleme alt boyutu için içsel işlevsel olmayan .66, dışsal işlevsel olmayan .72, içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu .58 bulunmuştur (Machado ve Pardal, 2013, s. 49).

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yöntemi uygulanmış ve varimax dik döndürme tekniğinden yararlanılmıştır (Duy ve Yıldız, 2014b, s. 27). Ölçeğin orijinal halindeki gibi dört boyuttan oluştuğu ve bir madde hariç tüm maddelerin ait oldukları boyutlarda toplandığı tespit edilmiştir. İlk boyut dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme (ör., başka insanları kötü hissettirmeye çalışırım), ikinci boyut içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme (ör., duygularımı saklarım, içime atarım), üçüncü boyut içsel işlevsel duygu düzenleme (ör., bir dahaki zaman neleri daha iyi yapabileceğimi düşünürüm) ve dördüncü boyut dışsal işlevsel duygu düzenleme (ör., bu olaya ilişkin neler hissettiğimi birisiyle konuşurum) şeklinde tanımlanmıştır. Analizler sonucu ölçeğin birinci alt boyut yükleri .53 ile .77 arasında değişen beş maddeden, ikinci alt boyut yükleri .57 ile .67 arasında değişen beş maddeden, üçüncü alt boyut yükleri .50 ile .85 arasında değişen dört maddeden ve dördüncü alt boyut yükleri .55 ile .76 arasında değişen dört maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin 18 maddesi toplam varyansın %51,48’ini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyansın %20,41’i dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutuna,

% 13,67'si, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutuna, % 10,07'si içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutuna ve % 7,33'ü dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutuna aittir (s. 28). Doğrulayıcı faktör analizi 19 madde üzerinden yapılmış ancak farklı bir boyutta yer alan 4. maddenin ("Dikkatimi hoşuma giden bir faaliyete yoğunlaştırdım") modele iyi bir uyum göstermediği için analizlerden çıkarılmıştır. Daha sonra 18 maddeden oluşan modelin sınanması için uygulanan DFA sonucunda uyum indeksleri incelenmiş ve elde edilen Ki-kare Uyum Testi değerinin ($\chi^2 = 517.94$, $sd = 129$, $\chi^2/df = 4.01$, $p = 0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA= .06, RMR= .09, SRMR= .06, GFI= .94, AGFI= .92, CFI= .93, NFI= .91 ve NNFI= .92 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerlere göre modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmaktadır (s. 28).

Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach alfa katsayısı sırasıyla dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .76, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .68, içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .74 ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .59 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki hafta ara ile 175 öğrenciye uygulanması sonucu elde edilen korelasyon değerleri sırasıyla dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .70, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .56, içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .51 ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .52 olarak bulunmuştur (s.30).

Kars, Bektaş ve Akyürek (2019, s. 100) ergenler ile yaptığı çalışmalarının iç tutarlılık güvenilirlik katsayı puanlarını içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .36, içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .53, dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .44 ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .56 bulmuşlardır. Yıldız (2016, s. 221) iç tutarlılık katsayılarını içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme için .70, içsel işlevsel duygu düzenleme için .71, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme için .71 ve dışsal işlevsel duygu düzenleme için .62 olarak bulmuştur. Hendekçi'nin (2019, s. 261) yaptığı bir araştırmanın Cronbach alfa değerleri içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme .70, içsel işlevsel duygu düzenleme .82, dışsal işlevsel duygu düzenleme .55 ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme için .72 olarak bulmuştur. Kılınç ve Önder (2019, s. 106) ölçeğin uyarlanmış halindeki güvenilirlik katsayıları ile benzer değerler rapor etmişlerdir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısını .68, içsel

işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için güvenilirlik katsayısının .74, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .72, dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .55 ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için güvenilirlik katsayısının .75 olarak bulmuşlardır. Son olarak Ercengiz (2019, s. 271) dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .76, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .68, içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .74 ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .59 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada Cronbach alfa değeri dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .75, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .72, içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .79 ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .63 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Leuven algılanan ana babalık ölçeği/ergen sürümü (Laaö/E)

Ölçek, Soenens, Beyers ve Goossens (2004'den aktaran Sevim, 2014, s. 294) tarafından ergenlerin ebeveyn davranışlarına yönelik algılarını belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçeğin hem ergenler için hem de anne babalar için iki ayrı sürümü mevcuttur. Ergen sürümünde, ergenler anne ve babalarını ayrı ayrı değerlendirebilmektedir. Ölçekte duyarlılık, özerklik desteği, psikolojik kontrol ve davranışsal denetim olmak üzere dört alt boyut, her alt boyutta 7 madde olmak üzere toplam 28 madde yer almaktadır. Bu boyutların ilki olan duyarlılık, anne ve babaların çocuklarına verdikleri destek ve yakınlığın derecesini ifade etmektedir. Davranışsal denetim, kurallar ve ilkeler ile ebeveynlerin uyguladıkları etkin denetim anlamına gelmektedir. Üçüncü boyut olan psikolojik kontrol boyutu ise ebeveynlerin zorlayıcı ve müdahale edici bir şekilde kontrol etmesi özellikle ergenin psikolojik yaşantılarına karışma girişimlerini ifade etmektedir. Son boyut olan özerklik boyutu ise ergenin kendi iradesi ile aldığı kararlarını ve yaptığı planlarını ebeveynlerin desteklemesidir (Sevim, 2014, s. 294). Ölçek 5'li Likert tipi derecelendirme üzerinden yanıtlanmaktadır (1- Hiç doğru değil, 2- Genellikle doğru değil, 3- Biraz doğru, 4- Genellikle doğru, 5- Her zaman doğru). Ölçekten toplam puan alınmamakta, her alt boyut için ayrı puan hesaplanmaktadır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Sevim (2014) tarafından yapılmıştır. LAABÖ ergen sürümünün iç tutarlılık ve faktör yapısının güvenilirliğini incelemek amacıyla yaş aralığı 14-23 arasında değişen 643 katılımcıdan veri toplanmıştır (s. 293).

3.3.2.1. Leuven algılanan ana babalık ölçeği/ergen sürümü (laaö/e) geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları

Orijinal ölçeğin ergen sürümü için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 15-22 yaşları arasındaki 1883 kişilik bir örneklem ile yapılmıştır. Orijinal ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısını davranışsal kontrol alt boyutu için .78, psikolojik kontrol alt boyutu için .77, özerklik desteği alt boyutu için .69 ve duyarlılık alt boyutu için 0.89 bulunmuştur (Soenens vd., 2004'ten aktaran Beyers, Veryser ve Verless, 2015, s. 604). Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizlere göre iç tutarlılık katsayısı ergen-baba sürümünde .71-.91 ve ergen-anne sürümünde .74- .90 arasında değişmektedir (Soenens, Beyers ve Goossens, 2004'ten aktaran Çelik, 2015, s. 60). Yurtdışında ergenler ile yapılan araştırmada ölçeğin iç tutarlılığını hem anne hem baba ölçeklerini kabul edilebilir derecede anlamlı bulmuşlardır (Delhaye vd., 2012, s. 9)

Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi için açılımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ergen-anne sürümü için $\chi^2= 646.94$, RMSEA= .065, GFI= .91, CFI= .97, IFI= .97, SRMR= .06, AGFI= .88, ergen-baba sürümü için $\chi^2= 647.88$, RMSEA= .075, GFI= .90, CFI= .96, IFI= .96, SRMR= .075, AGFI= .87 olarak değerler kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Hem anne hem babalar için orijinal ölçeğin dört faktörlü yapısı doğrulanmıştır ancak orijinal ölçekte 28 olan madde sayısı ergen-anne sürümü için 21, ergen-baba sürümü için 19 olarak belirlenmiştir (s. 295).

Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ergen-anne sürümünde duyarlılık boyutu için .88, davranışsal denetim boyutu için .58, psikolojik kontrol boyutu için .81 ve özerklik desteği boyutu için .72; ergen-baba sürümünde ise duyarlılık boyutu için .91, davranışsal denetim boyutu için .78, psikolojik kontrol boyutu için .77 ve özerklik desteği boyutu için .67 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin uyarlanması çalışmasında, ergen-anne sürümünün duyarlılık boyutundaki maddelerin madde toplam korelasyonu .55-.77, psikolojik kontrol için .53-.67, davranışsal denetim için .30-.56, ve özerklik desteği için .33-.59 arasında değiştiği bulunmuştur. Ergen-baba sürümünde madde toplam korelasyon değerleri psikolojik kontrol için .47- .55, duyarlılık için .67-.81, davranışsal denetim için .52-.70, ve özerklik desteği için .30-.55 arasındadır (s. 297).

Çelik'in (2015, s. 62) yapmış olduğu tez çalışmasında alt boyutlara dair Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı anne formunun davranışsal denetim boyutu için .73, psikolojik kontrol boyutu için .71 ve baba formunun davranışsal denetim boyutu için .76, psikolojik

kontrol boyutu için .76 olarak bulunmuştur. Daşçı (2015, s. 69) tarafından yapılan tez çalışmasında ölçeğin boyutlarına dair iç tutarlılık kat sayıları baba formunun davranışsal kontrol boyutu için .76, psikolojik kontrol boyutu için .74 ve anne formunun psikolojik kontrol boyutu için .78, davranışsal kontrol boyutu için .76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kullanıldığı başka bir araştırmanın Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları anne formunun davranışsal denetim boyutu için .73, psikolojik kontrol boyutu için .71, ve baba formunun davranışsal denetim boyutu için .76, psikolojik kontrol boyutu için .76 olarak bulunmuştur (Gürel, 2017, s. 44). Akın-Gökalp'in (2020, s. 52) araştırmasında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları anne formunun davranışsal denetim boyutu için .75, psikolojik kontrol boyutu için .70, baba formunun davranışsal denetim boyutu için .74, psikolojik boyutu için .70 bulunmuştur. Bu çalışmada alt boyutlara dair Cronbach alfa değeri anne formunun davranışsal denetim boyutu için .70, psikolojik kontrol boyutu için .60 ve baba formunun davranışsal denetim boyutu için .72, psikolojik kontrol boyutu için .73 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Siber zorbalık ölçeği

Ölçek Garaigordobil (2017) tarafından geliştirilmiş olan siber zorbalık, siber mağduriyet ve tanık olma alt boyutlarından oluşan "Cyber Bullying Test" in Türk kültürüne uyarlanmış halidir (Eraslan-Çapan, Bakıoğlu ve Kırteke, 2020, s. 40-41). Ölçek siber zorbalık, siber mağduriyet ve tanık olmayı tanımlayan üç ayrı tabloda on beşer madde toplam kırk beş maddeden oluşmaktadır. Ancak uyarlamada birinci madde faktör yük değeri düşük olduğu için çıkarılarak her alt ölçekte on dörder madde olmak üzere toplam kırk iki maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin siber zorba alt boyutunda son bir yılda bu davranışların ne kadarını başkalarına yaptıklarını düşünerek cevaplamaları, siber mağduriyet alt boyutunda son bir yılda bu davranışların ne kadar onların başına geldiğini düşünerek cevaplamaları, tanık olma alt boyutunda ise son bir yılda bu davranışların ne kadarını başkalarına yapılırken tanık olduklarını düşünerek cevaplamaları istenmektedir. Her alt boyutta olan on dört siber zorbalık davranışı da aynı maddeyi ifade etmektedir. Örneğin; siber mağduriyet alt boyutunda soru maddesi 'Korkutma ya da ürkütme amaçlı isimsiz telefonlar aldığımız oldu mu?' şeklindeyken siber zorba alt boyutunda soru maddesi 'Birilerini korkutmak ya da ürkütmek için isimsiz telefon aramaları yaptığınız oldu mu?' şeklinde sorulmaktadır. Aynı şekilde tanık olma alt boyutunda 'Birinin herhangi birilerini korkutmak ya da ürkütmek için isimsiz telefon aramaları yaptığını

tanık oldunuz mu?’ olarak sorulmaktadır. Böylece ölçek on dört standart siber zorbalık davranışını siber zorbalık, siber mağduriyet ve tanık olma olarak üç farklı bakış açısıyla tekrarlı şekilde cevaplandırılmasından oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde yer almamaktadır. Ölçek dördü 4’lü Likert tipi derecelendirme üzerinden yanıtlanmaktadır (0= Asla, 1= Bazen, 2= Birçok kez, 3= Her zaman). Ölçeğin her bir alt boyutunda puanın yüksek olması o alt boyutun düzeyinin yükselmesini ifade etmektedir.

3.3.3.1. Siber zorbalık ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları

Ölçeğin psikometrik özellikleri belirlemeye yönelik çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama için 159’u kız (%53,0), 141’i (%47,0) erkek olmak üzere toplam 300 lise öğrencisinde veri toplanmıştır (Eraslan-Çapan, Bakıoğlu ve Kırteke, 2020, s. 40-42). Ölçeğin Türk kültürüne uygunluğunun ortaya konabilmesi için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam korelasyonları ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu aşamada yapılan açımlayıcı faktör analizinin sonucunda ortaya çıkan boyutların toplam varyansın %48.04’ünü açıkladığı bulunmuştur. Siber zorbalık, mağduriyet ve tanık olma alt boyutlarının madde faktör yükleri sırayla .48-.76, .42-.74, .49-.78 arasında değiştiği bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçek toplamı, siber mağduriyet, siber zorbalık ve tanık olma için sırayla .94, .88, .90 ve .93 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test uygulamasının sonucunda ise ölçek toplamı, siber mağduriyet, siber zorbalık ve tanık olma alt boyutları için sırayla .94, .88, .90, ve .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğe uygulanan madde analizi sonucunda ise sırayla düzeltilmiş olan madde-toplam korelasyonları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri siber mağduriyet alt boyutu için .45-.68, 1.07-1.42 ve .33-.70; siber zorbalık alt boyutu için .51-.70, 1.05-1.34 ve .30-.61; tanık olma alt boyutu için .61-.72, 1.22-1.60 ve .53-.79 arasında bulunmuştur.

İkinci aşamada ise 187’si kız (%55,2), 152’si (%44,8) erkek olmak üzere toplam 339 lise öğrencisinde veri toplanmıştır. Birinci aşamada ölçeğe uygulanan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda elde edilen yapının doğrulanıp doğrulanmaması doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) kontrol edilmiştir (s. 42). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iyi düzeyde bir uyum iyiliğine sahip olduğu bulunmuştur ($\chi^2=2830.18$, $sd=807$, $\chi^2/sd=3.51$, $RMSEA=0.08$, $RMR=0.02$, $SRMR=0.06$, $GFI=0.91$,

AGFI= 0.90, CFI= 0.97, NNFI= 0.97, IFI= 0.97). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçekteki örtük değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranları .59- .91 arasında saptanmıştır. Ölçekte yer alan bütün maddelerin anlamlı t değeri aldığı tespit edilmiştir (s. 43).

Uyum geçerliliği için yapılan çalışmada ölçekten elde edilen puanlar ile Temel Empati Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Ölçeği ve Çatışma Çözme Ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiş ve tüm değerler anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin uyum geçerliliği için yapılan analizlerin sonucunda siber zorbalık ile siber mağduriyet alt ölçeği (0.73), tanık olma alt ölçeği (0.60), nevrotiliklik (0.15) ve saldırganlık (0.23) arasında pozitif yönde ilişki; problem çözme (-0.15), benlik saygısı (-0.27), uyumluluk (-0.11), gelişime açıklık (-0.33) ve empati (-0.23) arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Siber mağduriyet alt ölçeği ile tanık olma alt ölçeği (0.64) ve saldırganlık (0.13) arasında pozitif yönde ilişki; gelişime açıklık (-0.32), empati (-0.17), benlik saygısı (-0.25) ve problem çözme (-0.15) arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Tanık olma alt ölçeği ile saldırganlık (0.24) arasında pozitif yönde ilişki; benlik saygısı (-0.30), empati (-0.36), problem çözme (-0.14), öz disiplin (-0.17), gelişime açıklık (-0.33) ve uyumluluk (-0.23) arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur (s. 43). Bu araştırmada siber mağduriyet, siber zorbalık ve tanık olma empati ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Benlik saygısı ise siber zorbalıkla negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Ölçek, problem çözme ile negatif yönde, çatışma çözme yollarından saldırganlıkla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda Siber Zorbalık Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlaması geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur (s. 45). Bu araştırmada alt boyutların Cronbach alfa değeri siber zorbalık alt boyutu için .45 siber mağduriyet alt boyutu için .67 ve tanık olma alt boyutu için .87 bulunmuştur.

3.3.4. Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği

Ölçeğin orijinali Hill (2006) tarafından çocuk ve ergenlerin okula bağlanma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Savi (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin lise öğrencileri için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Savi-Çakar ve Karataş (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya yaşları 15-19 arasında değişen 369 öğrenci [182 kadın (%49,3) ve 187 erkek (%50,7)] üzerinde yapılmıştır (Savi-Çakar ve Karataş, 2017, s. 125). Ölçeğin 1-5

arasındaki maddeleri okula bağlanma alt boyutunu, 6-9 arasındaki maddeleri arkadaşlara bağlanma alt boyutunu, 10-14 arasındaki maddeleri öğretmenlere bağlanma alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi derecelendirme üzerinden yanıtlanmaktadır (1= Kesinlikle Evet, 2= Evet, 3= Olabilir, 4=Hayır, 5= Kesinlikle Hayır) ve ölçekten alınan puan ne kadar yüksekse okula bağlanma o kadar yüksektir (Savi, 2011, s. 83). Ölçekten alınabilecek puanlar 14 ile 70 puan arasında değişmektedir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin ergenlerde okula bağlanma düzeyini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

3.3.4.1. Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları

Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, iki yarım güvenilirliği, test-tekrar test tekniği ve madde-test korelasyonu yapılmıştır. Yapılan iç tutarlık analizi sonucunda, tüm ölçek için elde edilen Cronbach alfa katsayısı 0.84, arkadaşlara bağlanma .71, okula bağlanma .82, öğretmene bağlanma .74 olarak tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı bütün ölçek için .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki-yarım güvenilirliği ise 7 madde olan birinci yarım için .78, 6 madde olan ikinci yarım için .66 bulunmuştur. Ölçeğin maddelerinin toplam puanla korelasyonunu hesaplamak için madde-test korelasyonu yapıldığı zaman maddelerin toplam puanla ilişkisinin .66 ile .85 arasında değiştiği tespit edilmiştir (Savi, 2011, s. 85). Ölçek geliştirmede faktör rotasyonunda dik döndürme yöntemlerinde oldukça sık kullanılan Varimax yönteminin sonucunda ölçeğin maddelerinin, toplam varyansın %58,69'unu açıklayan üç faktör altında toplanmaktadır. Hem ölçeğin iç tutarlığını düşürdüğü belirlenen hem de düşük ortak varyansa sahip olan 4. ve 14. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. 4 maddeden oluşan birinci faktörün varyansın %21,94'ünü, 4 maddeden oluşan ikinci faktörün %18,47'sini ve 5 maddeden oluşan üçüncü faktörün %18,27'sini açıklamaktadır. Orijinal ölçekle tutarlı olan sonuçlarda alt ölçekler sırasıyla okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşlara bağlanma olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($p < .01$) vardır (s. 84).

Savi-Çakar ve Karataş (2017, s. 125) ölçeğin lise öğrencileri için geçerliliğini araştırmak amacıyla yaptıkları araştırma da yapı geçerliği test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi 270 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin maddelerinin Doğrulayıcı

Faktör Analizinden elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2= 281.65$, $sd= 87$, $\chi^2/sd= 3.23$, $p= 0.00$) anlamlı olduğu bulunmuştur. Ölçeğin RMSEA değerinin .08'den büyük olduğu ve modelin iyi uyum vermediği düşünüldüğü için analizler incelenerek 6. madde analizden çıkarılarak 14 madde üzerinden yeniden DFA yapılmıştır. Yapılan ikinci DFA' da elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2= 220,87$, $sd= 74$, $\chi^2/sd= 2,98$, $p= 0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA= .08, NFI= .92, CFI= .94, IFI= .94, RFI= .90, GFI= .90, AGFI=.85, NNFI=.93 ve SRMR= .06 olarak bulunmuştur. Sonuçta elde edilen uyum indeksi değerlerine göre 14 madde ve üç boyutlu modelin uyumunun yeterli olduğu bulunmuştur. Ölçekle ilgili yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçeğin iki testi yarılama güvenilirliğinin birinci yarı için .80, ikinci yarı için .74 ve ölçeğin tümünün Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .91 olduğu bulunmuştur (Savi-Çakar ve Karataş, 2017, s. 125). Ölçeğin kullanıldığı çalışmada güvenilirlik analizi sonucu Cronbach alfa değeri .87 olarak bulunmuştur (Karatepe, 2019, s. 50). Bu çalışmada ölçeğin genel Cronbach alfa değeri .89, okula bağlanma alt boyutu için .80, öğretmenlere bağlanma alt boyutu için .86 ve arkadaşlara bağlanma alt boyutu için .84 bulunmuştur.

3.3.5. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu çalışmacı tarafından katılımcılara ait demografik özellikler hakkında bilgi elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda yaş, cinsiyet, sınıf, yaşadıkları şehir gibi özellikleri belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Katılımcıların yöneltilen sorulara içtenlikle yanıt vermeleri için isimleri formda sorulmamaktadır.

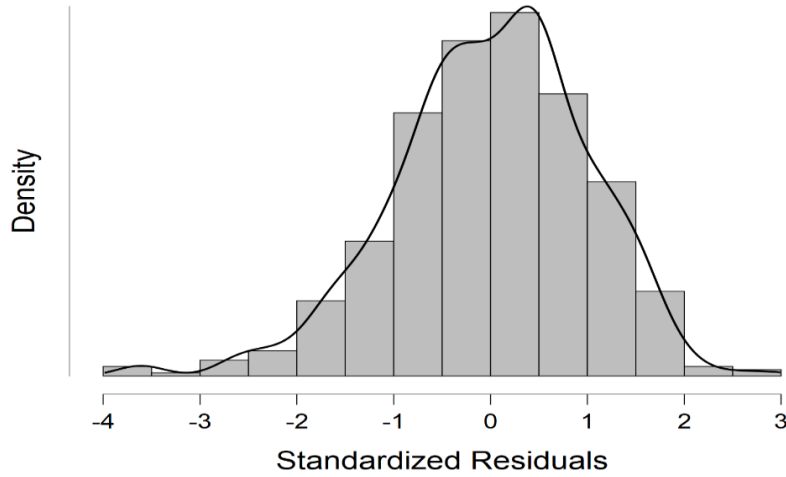
3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veri toplama araçlarıyla 2020-2021 eğitim öğretim yılında internet üzerinden veriler toplandı. Uygulama öncesinde Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan uygulama için gerekli izinleri alınmıştır (Ek 6). Ardından çalışmanın gerçekleştirilmesi amacıyla Ankara, Iğdır, Hatay ve İstanbul için uygulamanın gerekli izinleri alınmıştır. Hazırlanan Google formlar üzerinde bilgilendirme ve onay sayfasında veli onay kısmının akabinde gönüllü katılım onay kısmı yer aldı. Veli onay verdikten sonra ve katılımcı çalışmaya gönüllü katıldığını belirttikten sonra ancak ölçekler

kısmına geçilebildi. İlk olarak okul müdürleriyle iletişime geçildi daha sonra potansiyel katılımcılara okul psikolojik danışmanları aracılığıyla ulaşıldı. Okul psikolojik danışmanlarından velilere iletişim kurdukları dijital ortamlar aracılığıyla ulaşmaları istendi. Okul psikolojik danışmanları ile Ek-9 da yer alan metin paylaşıldı.

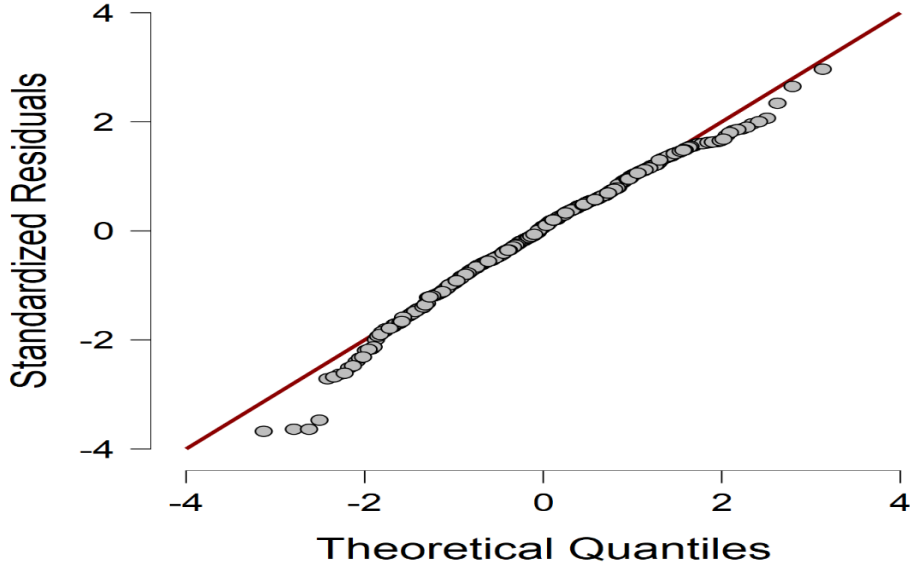
3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada korelasyon katsayıları, çoklu doğrusal regresyon analizi, T testi, varyans analizi, frekans dağılımları ve betimsel istatistikler işe koşulmuştur. Veri seti 602 kişiden oluşmuştur. Mahalanobis uzaklık değerleri analizi sonrası 27 kişi veri setinden çıkarılmış ve toplam 575 kişi ile analizler gerçekleştirilmiştir. Regresyon için varsayımlar incelenmiş standardize edilmiş hata katsayılarının normal dağıldığı tespit edilmiştir. Bu katsayılara ilişkin grafik Şekil 3.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Standardize edilmiş hata katsayılarının dağılımı

Verilerin çoklu doğrusallığı karşılayıp karşılamadığını test etmek için Q-Q Grafiği (Q-Q Plot) incelenmiştir. Bu grafik Şekil 3.2.'de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Q-Q Grafiği (Q-Q Plot)

Şekil 3.2.'de görüldüğü gibi normal dağılım için incelenen Q-Q grafiğinde büyük oranda normal dağılıma yakın olduğu görülmüştür. Q-Q grafiğinde gözlemler bir doğru etrafında yayılım gösteriyorsa bu dağılım için normal dağılım olduğu tespiti yapılabilir. Normal dağılım gösterip göstermediği ayrıca basıklık ve çarpıklık değerleri ile incelenmiştir. Alanyazında -2 ile +2 aralığında önerildiği (George ve Mallery, 2016, s. 113) bazı araştırmacılar ise basıklık değerlerinin risk davranışları için +8'e kadar kabul edilebileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırma kapsamında incelenen siber zorbalık ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerleri siber zorbalık boyutu için 7.4/68, siber mağduriyet boyutu için 4.2/24 ve siber zorbalık tanık olma boyutu için 3.2/13 olarak belirlemiştir. Veriyi normale döndürmek için alanyazında önerilen (Corless vd., 1996, s. 331) Lambert W fonksiyonu kullanılmıştır (Lambert W, h-tipi). Bu analiz için R programı LambertW paketi kullanılmıştır (Goerg ve Goerg, 2016). Bu analizden sonra elde edilen değerler Tablo 4.1 betimsel istatistikler başlığında gösterilmiştir. Tabloda görüleceği üzere her ne kadar siber zorbalık değişkeni belirlenen limitin üstünde olsa da standardize edilmiş hataların normal olduğu görülmüştür. Ayrıca bu durumu telafi etmek amacı ile regresyon analizi için güven aralıkları hesaplanmıştır. Bu işleme ek olarak yapılan regresyon analizi 5000 kişilik bir Bootstrapping örnekleminde test edilmiş ve sonuçlar raporlanmıştır. Araştırmada kullanılan siber zorbalık ölçeğinin normallik ile ilgili kısmı bundan sonra bu ölçeği kullanacak araştırmacılar tarafından göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, analizlerden elde edilen bulgular araştırma sorularına paralel olarak verilmiştir. Bu bağlamda öncelikle değişkenlere ilişkin betimsel istatistiksel bilgiler verilmiştir. Daha sonra okula bağlanmanın demografik değişkenlere göre incelenmesine yer verilmiştir. Son olarak değişkenler arasındaki korelasyon analizi sonuçları ve ergenlerin okula bağlanma regresyon analizi sonuçlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Çalışmada genel okula bağlanma, okula bağlanma, öğretmenlere bağlanma ve arkadaşlara bağlanma, siber mağduriyet, siber zorbalık, tanık olma boyutu, içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme, baba-davranışsal denetim, baba-psikolojik kontrol, anne-davranışsal denetim ve anne-psikolojik kontrol değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	N	En	En	Ortalama	Ss.	Çarpıklık	Basıklık
		düşük	yüksek				
		değer	değer				
Genel okula bağlanma	575	21	70	52.85	9.06	-0.53	0.29
Okula bağlanma	575	4	20	14.72	3.20	-0.66	0.43
Öğretmenlere bağlanma	575	4	20	14.76	3.35	-0.40	-0.28
Arkadaşlara bağlanma	575	5	25	19.50	3.90	-0.88	0.83
Baba-davranışsal denetim	575	4	20	12.33	4.07	0.17	-0.71
Baba-psikolojik kontrol	575	4	20	10.20	3.77	0.4	-0.31
Anne-davranışsal denetim	575	4	20	12.23	3.79	0.20	-0.57
Anne-psikolojik kontrol	575	5	25	13.29	4.93	0.18	-0.68
Siber mağduriyet	575	0	15	1.25	1.98	2	7
Siber zorbalık	575	0	6	0.26	0.73	4	20
Tanık olma	575	0	25	2.36	4.05	1.9	6.42
İçsel işlevsel duygu düzenleme	575	4	20	16.44	2.65	-0.79	1.22
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	575	5	25	9.58	3.65	1.09	1.45
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	575	5	25	14.96	4.17	0.01	-0.45
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	575	4	20	10.82	3.41	0.18	-0.29

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere değişkenleri çarpıklık değerleri -.88 ile 2 arasında değişmektedir. Basıklık değerleri ise -.71 ile 7 arasında değişmektedir. Siber zorbalık boyutu için bu değerler 4 ile 20 arasındadır.

4.2. Ergenlerin Okula Bağlanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada, ergenlerin genel okula bağlanma, okula bağlanma, öğretmenlere bağlanma ve arkadaşlara bağlanma düzeylerinin cinsiyete göre değişimi incelenmiştir. Ergenlerin okula bağlanma düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine yönelik t testi sonuçları, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.2.'de verilmiştir. Tüm karşılaştırma testlerinde varyansların eşit olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.2. Ergenlerin okula bağlanma düzeyleri t testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sh	t	Sd	p	d
Okula bağlanma	Kadın	370	14.408	3.156	0.164	-3.195	573	0.001	-0.278
	Erkek	205	15.293	3.222	0.225				
Öğretmenlere bağlanma	Kadın	370	14.595	3.304	0.172	-1.591	573	0.112	-0.139
	Erkek	205	15.059	3.427	0.239				
Arkadaşlara bağlanma	Kadın	370	19.292	3.903	0.203	-1.729	573	0.084	-0.151
	Erkek	205	19.878	3.878	0.271				
Genel okula bağlanma	Kadın	370	52.092	8.989	0.467	-2.722	573	0.007	-0.237
	Erkek	205	54.229	9.068	0.633				

Aynı grup üzerinde birden fazla karşılaştırma yapılmış olmasından dolayı, Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır ve buna göre yeni güvenirlilik katsayısı .0125 olarak kabul edilmiştir. Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere ergenlerin genel okula bağlanma düzeyleri incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t(573) = -2.72$, $p < .05$]. Buna göre erkeklerde okula bağlanma düzeyleri kızlara göre daha yüksektir. Bu farkın okula bağlanma düzeyleri için küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir (Cohen $d = 0.24$). Benzer şekilde ergenlerin okula bağlanma alt boyutu incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t(573) = -3.195$, $p < .05$]. Buna göre erkeklerde okula bağlanma düzeyleri kızlara göre daha yüksektir. Bu farkın okula bağlanma düzeyleri için küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir (Cohen $d = 0.28$). Diğer yandan öğretmenlere bağlanma ve arkadaşlara bağlanma boyutunda herhangi bir farklılık görülmemiştir.

4.3. Ergenlerin Okula Bağlanma Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada ergenlerin okula bağlanma düzeylerinin sınıf düzeyine göre değişimi incelenmiştir. Ergenlerin genel okula bağlanma, okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşlara bağlanma düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.3.'de verilmiştir. Varyansların eşit olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.3. Ergenlerin okula bağlanma düzeyleri tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Okula bağlanma	Sınıf	339.692	3	113.231	11.634	.001	.058
	Hata	5.557.341	571	9.733			
Öğretmenlere bağlanma	Sınıf	79.207	3	26.402	2.365	.070	.012
	Hata	6.373.673	571	11.162			
Arkadaşlara bağlanma	Sınıf	91.067	3	30.356	2.005	.112	.010
	Hata	8.644.683	571	15.140			
Genel okula bağlanma	Sınıf	653.093	3	217.698	2.671	.057	.014
	Hata	46.538.635	571	81.504			

Aynı grup üzerinde birden fazla karşılaştırma yapılmış olmasından dolayı, Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır ve buna göre yeni güvenilirlik katsayısı .0125 olarak kabul edilmiştir. Tablo 4.3.'de görüldüğü üzere, ergenlerin genel okula bağlanma, öğretmenlere bağlanma ve arkadaşlara bağlanma düzeylerinin incelendiğinde, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Diğer yandan okula bağlanma alt boyutunda ise farkın anlamlı olduğu görülmektedir [$F(3,571)= 11.634, p < .001, \eta^2 = 0.058$]. Sınıf düzeylerindeki farkında kaynağını tespit etmek için yapılan tukey post hoc testi sonuçlarına Tablo 4.4.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Sınıf düzeylerinin tukey post hoc testi sonuçları

		Mean Difference	SE	t	p tukey
9	10	1.476	0.337	4.381	.001
	11	1.291	0.380	3.396	.004
	12	1.808	0.359	5.036	.001
10	11	-0.186	0.417	-0.445	.971
	12	0.331	0.398	0.833	.839
11	12	0.517	0.435	1.188	.635

Not. P-value adjusted for comparing a family of 4

Tablo 4.4.'de görüldüğü üzere yapılan tukey post hoc testi sonuçlarına göre 9. sınıfta bulunan ergenlerin okula bağlanma puanları 10., 11. ve 12. sınıfta bulunanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

4.4. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Çalışmada regresyon analizine geçilmeden önce değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4.5.'de verilmiştir. Tablo 4.5.'de görüldüğü üzere genel okula bağlanma ile baba-davranışsal denetim arasında negatif ilişki ($r = -.20, p < .001$), baba-psikolojik kontrol arasında negatif ilişki ($r = -.18, p < .001$), anne-davranışsal denetim arasında negatif ilişki ($r = -.21, p < .001$), anne-psikolojik kontrol arasında negatif ilişki ($r = -.15, p < .001$) bulunmuştur. Okula bağlanma ile siber mağduriyet arasında negatif ilişki ($r = -.16, p < .001$), siber zorbalık arasında negatif ilişki ($r = -.11, p < .01$), zorbalığa tanık olma boyutu arasında negatif ilişki ($r = -.11, p < .01$) tespit edilmiştir. Okula bağlanma ile içsel işlevsel duygu düzenleme arasında anlamlı pozitif ilişki ($r = .15, p < .001$), içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme arasında negatif ilişki ($r = -.35, p < .001$), dışsal işlevsel duygu düzenleme anlamlı pozitif ilişki ($r = .21, p < .001$), dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme arasında negatif ilişki ($r = -.14, p < .001$) bulunmuştur.

Okula bağlanma alt boyutu ile baba-davranışsal denetim arasında negatif ilişki ($r = -.18, p < .001$), baba-psikolojik kontrol arasında negatif ilişki ($r = -.16, p < .001$), anne-davranışsal denetim arasında negatif ilişki ($r = -.18, p < .001$), anne-psikolojik kontrol

arasında negatif ilişki ($r = -.14, p < .001$), içsel işlevsel duygu düzenleme arasında anlamlı pozitif ilişki ($r = .12, p < .001$), içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme arasında negatif ilişki ($r = -.32, p < .001$), dışsal işlevsel duygu düzenleme anlamlı pozitif ilişki ($r = .18, p < .001$), dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme arasında negatif ilişki ($r = -.16, p < .001$), siber mağduriyet arasında negatif ilişki ($r = -.16, p < .001$), siber zorbalık arasında negatif ilişki ($r = -.11, p < .01$), zorbalığa tanık olma arasında negatif ilişki ($r = -.11, p < .01$) bulunmuştur.

Öğretmene bağlanma alt boyutu ile baba-davranışsal denetim arasında negatif ilişki ($r = -.16, p < .001$), baba-psikolojik kontrol arasında negatif ilişki ($r = -.12, p < .001$), anne-davranışsal denetim arasında negatif ilişki ($r = -.18, p < .001$), anne-psikolojik kontrol arasında negatif ilişki ($r = -.12, p < .001$), içsel işlevsel duygu düzenleme arasında anlamlı pozitif ilişki ($r = .10, p < .001$), içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme arasında negatif ilişki ($r = -.28, p < .001$), dışsal işlevsel duygu düzenleme anlamlı pozitif ilişki ($r = .10, p < .001$), dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme arasında negatif ilişki ($r = -.09, p < .001$), siber mağduriyet arasında negatif ilişki ($r = -.11, p < .001$), siber zorbalık arasında negatif ilişki ($r = -.08, p < .01$), zorbalığa tanık olma arasında negatif ilişki ($r = -.09, p < .01$) bulunmuştur.

Arkadaşlara bağlanma alt boyutu ile baba-davranışsal denetim arasında negatif ilişki ($r = -.16, p < .001$), baba-psikolojik kontrol arasında negatif ilişki ($r = -.15, p < .001$), anne-davranışsal denetim arasında negatif ilişki ($r = -.15, p < .001$), anne-psikolojik kontrol arasında negatif ilişki ($r = -.12, p < .001$), içsel işlevsel duygu düzenleme arasında anlamlı pozitif ilişki ($r = .12, p < .001$), içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme arasında negatif ilişki ($r = -.28, p < .001$), dışsal işlevsel duygu düzenleme anlamlı pozitif ilişki ($r = .24, p < .001$), dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme arasında negatif ilişki ($r = -.13, p < .001$), siber mağduriyet arasında negatif ilişki ($r = -.11, p < .001$), siber zorbalık arasında negatif ilişki ($r = -.08, p < .01$) bulunmuştur. Arkadaşlara bağlanma ile zorbalığa tanık olma boyutu arasında ilişki bulunmamıştır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal ilişki problemi bulunmamaktadır.

Tablo 4.5. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Genel okula bağlanma	—														
2. Okula bağlanma	.84***	—													
3. Öğretmene bağlanma	.80***	.58***	—												
4. Arkadaşlara bağlanma	.80***	.56***	.40***	—											
5. Baba-davranışsal denetim	-.20***	-.18***	-.16***	-.16***	—										
6. Baba-psikolojik kontrol	-.18***	-.16***	-.12**	-.15***	.34***	—									
7. Anne-davranışsal denetim	-.21***	-.18***	-.18***	-.15***	.65***	.23***	—								
8. Anne-psikolojik kontrol	-.15***	-.14***	-.12**	-.12**	.24***	.54***	.24***	—							
9. İçsel işlevsel duygu düzenleme	.15***	.12**	.10*	.12**	-.01	-.06	-.07	-.05	—						
10. Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	-.14***	-.16***	-.09*	-.13**	.13**	.21***	.12**	.24***	-.12**	—					
11. İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-.35***	-.32***	-.28***	-.28***	.22**	.27***	.18***	.28***	.01	.42***	—				
12. Dışsal işlevsel duygu düzenleme	.21***	.18***	.10*	.24***	-.04	-.03	-.05	-.03	.20***	.08	-.10*	—			
13. Siber mağduriyet	-.16**	-.16**	-.11**	-.11**	.10*	.17***	.06	.14***	-.09*	.16***	.24***	.02	—		
14. Siber zorbalık	-.11**	-.11**	-.08*	-.08*	-.02	.06	-.01	.03	-.10*	.15***	.09*	.02	.40***	—	
15. Zorbalığa Tanık olma	-.11**	.11**	-.09**	-.05	.02	.08*	.04	.03	-.02	.16***	.17***	-.01	.48***	.31***	—

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4.5. Ergenlerin Genel Okula Bağlanmalarının Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları

Mevcut çalışmada ergenlerin okula bağlanmalarının, siber mağduriyet, siber zorbalık, zorbalığa tanık olma, içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme, baba-davranışsal denetim, baba-psikolojik kontrol, anne-davranışsal denetim ve anne-psikolojik kontrol değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Çoklu doğrusal bağıntı sorununu önlemek amacıyla VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Tolerans .53 ile .87 arasında VIF 1.19 ile 1.96 arasında değerler almıştır. Durbin-Watson değerinin 1.88 olduğu yani oto-korelasyon sorununun olmadığı söylenebilir. Analizde cinsiyet kontrol değişkeni olarak alınmıştır. Yapılan hiyerarşik regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Ergenlerde genel okula bağlanmanın yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları

Yordayıcılar	B	Std. Hata	t	p	Beta (β)	95% Güven Aralığı	
						Alt limit	Üst limit
Sabit	52.09	0.469	111.12	.001			
Cinsiyet*	2.14	0.785	2.72	.007	0.236	0.0657	0.406
Sabit	614.609	15.897	38.66	.001			
Cinsiyet	14.632	0.773	1.89	.059	0.161	-0.006	0.328
Baba-davranışsal denetim	-0.156	0.123	-1.26	.207	-0.070	-0.179	0.038
Baba-psikolojik kontrol	-0.231	0.119	-1.93	.054	-0.096	-0.194	0.001
Anne-davranışsal denetim	-0.291	0.128	-2.27	.024	-0.122	-0.228	-0.016
Anne-psikolojik kontrol	-0.095	0.089	-1.07	.285	-0.052	-0.147	0.043
Sabit	5.603.772	30.440	184.090	.001			
Cinsiyet	0.787	0.742	10.605	.289	0.086	-0.074	0.247
Baba-davranışsal denetim	-0.119	0.116	-10.266	.305	-0.053	-0.155	0.048
Baba-psikolojik kontrol	-0.122	0.112	-10.893	.276	-0.051	-0.143	0.041
Anne-davranışsal denetim	-0.215	0.121	-17.837	.075	-0.090	-0.189	0.009
Anne-psikolojik kontrol	0.008	0.084	0.099	.921	0.004	-0.086	0.095
İçsel işlevsel duygu düzenleme	0.414	0.134	30.781	.002	0.121	0.044	0.199
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	0.032	0.107	0.301	.763	0.012	-0.071	0.097
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.645	0.097	-66.575	.001	-0.297	-0.385	-0.209
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	0.399	0.104	38.218	.001	0.150	0.073	0.227
Sabit	5.614.177	30.386	184.762	.001			
Cinsiyet	0.922	0.745	12.375	.216	0.101	-0.059	0.263
Baba-davranışsal denetim	-0.123	0.116	-10.598	.290	-0.055	-0.157	0.047
Baba-psikolojik kontrol	-0.105	0.112	-0.939	.348	-0.044	-0.136	0.048
Anne-davranışsal denetim	-0.218	0.120	-18.099	.071	-0.091	-0.191	0.007
Anne-psikolojik kontrol	0.005	0.084	0.059	.952	0.002	-0.088	0.093
İçsel işlevsel duygu düzenleme	0.381	0.135	28.138	.005	0.111	0.033	0.189
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	0.057	0.107	0.531	.595	0.023	-0.062	0.108
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.614	0.098	-62.452	.001	-0.283	-0.372	-0.194
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	0.411	0.104	39.408	.001	0.155	0.077	0.232
Siber mağduriyet	-0.161	0.211	-0.764	.445	-0.035	-0.126	0.055
Siber zorbalık	-0.817	0.519	-15.754	.116	-0.066	-0.149	0.016
Tanık olma	-0.025	0.098	-0.261	.794	-0.011	-0.097	0.074

*Erkek referans noktası olarak alınmıştır.

Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere, sadece algılanan ebeveyn kontrolünün olduğu model anlamlıdır [$F_{(569,5)}= 9,247, p<.001, R^2=.08$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında, ergenlerin genel okula bağlanma düzeylerini sadece anne-

davranışsal denetim negatif yönde ($\beta = -.12$) yordamaktadır. Algılanan ebeveyn kontrolü ile birlikte duygu düzenleme boyutlarının da dahil edildiği model anlamlıdır [$F_{(565, 9)} = 15,538$, $p < .001$, $R^2 = .20$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında ergenlerin genel okula bağlanma düzeylerini içsel işlevsel duygu düzenleme pozitif yönde ($\beta = .12$) benzer şekilde dışsal işlevsel duygu düzenlemenin pozitif yönde ($\beta = .15$) yordadığı bulunmuştur. Diğer yandan içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin okula bağlanmayı negatif yönde yordadığı ($\beta = -.30$) bulunmuştur. Son olarak algılanan ebeveyn kontrolü, duygu düzenleme boyutları ve siber zorbalık statülerinin dahil edildiği modelde anlamlıdır [$F_{(562, 12)} = 12,177$, $p < .001$, $R^2 = .21$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında ergenlerin genel okula bağlanma düzeylerini içsel işlevsel duygu düzenleme pozitif yönde ($\beta = .11$) benzer şekilde dışsal işlevsel duygu düzenlemenin pozitif yönde ($\beta = .16$) yordadığı bulunmuştur. Diğer yandan içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin okula bağlanmayı negatif yönde yordadığı ($\beta = -.28$) bulunmuştur. Sonuç olarak siber mağduriyet boyutu, siber zorbalık, tanık olma, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme, baba-davranışsal denetim, baba-psikolojik kontrol, anne-davranışsal denetim ve anne-psikolojik kontrol değişkenlerinin okula bağlanmayı yordamadığı bulunmuştur. İçsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme okula bağlanmanın %19'unu açıklamaktadır. Anlamlı çıkan sonuçlara ilişkin güven aralıkları incelendiğinde bu aralıkların sıfır içermediği ve beta değerlerinin bu aralıkta olduğu görülecektir. Çalışmada test edilen modellerin R^2 farklarına ilişkin sonuçlar Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. R^2 değişim istatistikleri

Model		Model	ΔR^2
1	-	2	0.062
2	-	3	0.123
3	-	4	0.008

Çalışmada test edilen regresyon modelinin istatistiki açıdan anlamlılığını test etmek amacıyla Bootstrapping analizi gerçekleştirilmiştir. 5000 bootstrap örnekleme üzerinden yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Ergenlerde genel okula bağlanmanın yordayıcılarına ilişkin bootstrapping sonuçları

Model	Beta Katsayısı	Yanlılık hatası	sh	p	95%Güven Aralığı	
					Alt limit	Üst limit
Sabit	52.092	0.005	0.457	.000	51.189	52.970
Cinsiyet	2.137	0.010	0.772	.005	0.616	3.632
Sabit	61.461	0.021	1.557	.000	58.343	64.503
Cinsiyet:	1.463	0.013	0.757	.053	-0.033	2.914
Baba-davranışsal denetim	-0.156	0.000	0.126	.207	-0.405	0.091
Baba-psikolojik kontrol	-0.231	-0.001	0.136	.090	-0.495	0.034
Anne-davranışsal denetim	-0.292	0.001	0.129	.026	-0.545	-0.034
Anne-psikolojik kontrol	-0.096	-0.001	0.094	.301	-0.285	0.081
Sabit	56.038	-0.007	2.959	.000	50.133	61.821
Cinsiyet:	0.788	0.016	0.728	.283	-0.625	2.208
Baba-davranışsal denetim	-0.119	-0.001	0.117	.302	-0.352	0.109
Baba-psikolojik kontrol	-0.123	-0.002	0.129	.337	-0.374	0.132
Anne-davranışsal denetim	-0.216	0.000	0.119	.071	-0.449	0.023
Anne-psikolojik kontrol	0.008	-0.002	0.089	.926	-0.171	0.175
İçsel işlevsel duygu düzenleme	0.415	-0.001	0.125	.000	0.174	0.665
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	0.032	-0.001	0.106	.763	-0.177	0.239
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.646	0.004	0.098	.000	-0.832	-0.444
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	0.399	0.002	0.111	.000	0.180	0.615
Sabit	56.142	0.015	2.960	.000	50.253	62.001
Cinsiyet:	0.922	0.017	0.726	.205	-0.492	2.336
Baba-davranışsal denetim	-0.123	0.000	0.115	.287	-0.348	0.102
Baba-psikolojik kontrol	-0.106	-0.002	0.131	.417	-0.364	0.147
Anne-davranışsal denetim	-0.219	-8.862	0.119	.065	-0.452	0.017
Anne-psikolojik kontrol	0.005	-0.002	0.089	.951	-0.172	0.173
İçsel işlevsel duygu düzenleme	0.381	-0.002	0.126	.002	0.134	0.631
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	0.057	0.000	0.107	.588	-0.153	0.268
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.615	0.004	0.099	.000	-0.801	-0.417
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	0.412	0.002	0.112	.000	0.193	0.632
Siber mağduriyet	-0.162	-0.005	0.256	.541	-0.649	0.357
Siber zorbalık	-0.818	0.005	0.530	.112	-1.913	0.177
Tanık olma	-0.026	-0.006	0.105	.807	-0.244	0.170

Bootstrap analizi değerlendirirken modeldeki değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlılığı için %95 (GA) güven Aralığının sıfır içermemesi ve elde edilen beta katsayısının güven aralığında olması beklenmektedir. Tablo 4.8.'de görülüşü üzere anlamlı yordayıcılar olan içsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin bootstrapping sonuçlarına göre güven aralıkları arasında olduğü ve sıfır içermediğı görülmüşür. Bu değişkenlerin 5000 bootstrap örnekleme üzerinden yapılan

analizlerde anlamlı olduğu bulunmuştur. Anlamlı çıkmayan değişkenlerin bootstrapping analizinde de aynı sonucu teyit ettiği bulunmuştur.

4.6. Ergenlerin Okula Bağlanma Alt Boyutu Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları

Ergenlerin okula bağlanma alt boyutunun siber mağduriyet, siber zorbalık, tanık olma, içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme, baba-davranışsal denetim, baba-psikolojik kontrol, anne-davranışsal denetim ve anne-psikolojik kontrol değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Analizde cinsiyet ve sınıf değişkeni kontrol değişkeni olarak alınmıştır. Cinsiyette erkek, sınıfta 9. Sınıflar referans noktası olarak alınmıştır. Çoklu doğrusal bağıntı sorunu önlemek amacıyla VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Tolerans .53 ile .86 arasında VIF 1.21 ile 1.99 arasında değerler almıştır. Durbin-Watson değerinin 1.98 olduğu yani oto-korelasyon sorununun olmadığı söylenebilir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Ergenlerde okula bağlanma alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları

Yordayıcılar	B	Std. Hata	t	p	Beta (β)	95% Güven Aralığı	
						Alt limit	Üst limit
Sabit	14.408	0.165	87.157	.001			
Cinsiyet:	0.885	0.277	3.195	.001	0.276	0.106	0.446
Sabit	15.374	0.247	62.232	.001			
Cinsiyet Sınıf	0.532	0.280	1.901	.058	0.166	-0.006	0.338
10 – 9	-1.326	0.345	-3.839	.001	-0.414	-0.625	-0.202
11 – 9	-1.206	0.382	-3.159	.002	-0.376	-0.610	-0.142
12 – 9	-1.682	0.364	-4.617	.001	-0.525	-0.748	-0.301
Sabit	18.411	0.588	31.286	.001			
Cinsiyet Sınıf	0.286	0.278	1.029	.304	0.089	-0.081	0.260
10 – 9	-1.483	0.340	-4.361	.001	-0.463	-0.671	-0.254
11 – 9	-1.200	0.373	-3.220	.001	-0.374	-0.603	-0.146
12 – 9	-1.719	0.358	-4.807	.001	-0.536	-0.756	-0.317
Baba-davranışsal denetim	-0.060	0.043	-1.391	.165	-0.076	-0.183	0.031
Baba-psikolojik kontrol	-0.080	0.042	-1.917	.056	-0.094	-0.190	0.002
Anne-davranışsal denetim	-0.092	0.045	-2.048	.041	-0.109	-0.213	-0.004
Anne-psikolojik kontrol	-0.017	0.031	-0.558	.577	-0.027	-0.121	0.067
Sabit	16.607	1.082	15.343	.001			
Cinsiyet Sınıf	0.089	0.269	0.332	.740	0.028	-0.137	0.193
10 – 9	-1.465	0.322	-4.548	.001	-0.457	-0.655	-0.260
11 – 9	-1.250	0.357	-3.502	.001	-0.390	-0.608	-0.171
12 – 9	-1.743	0.339	-5.138	.001	-0.544	-0.752	-0.336
Baba-davranışsal denetim	-0.049	0.041	-1.195	.233	-0.062	-0.163	0.040
Baba-psikolojik kontrol	-0.045	0.040	-1.136	.256	-0.053	-0.145	0.039
Anne-davranışsal denetim	-0.067	0.043	-1.564	.118	-0.079	-0.178	0.020
Anne-psikolojik kontrol	0.017	0.030	0.564	.573	0.026	-0.065	0.117
İçsel işlevsel duygu düzenleme	0.125	0.047	2.628	.009	0.103	0.026	0.181
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.026	0.038	-0.698	.485	-0.030	-0.114	0.054
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.182	0.034	-5.334	.001	-0.238	-0.325	-0.150
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	0.144	0.037	3.888	.001	0.153	0.076	0.231

Tablo 4.9. (Devam) Ergenlerde okula bağlanma alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları

Yordayıcılar	B	Std. Hata	t	p	Beta (β)	95% Güven Aralığı	
						Alt limit	Üst limit
Sabit	16.647	1.080	15.410	.001			
Cinsiyet	0.148	0.270	0.547	.584	0.046	-0.119	0.211
Sınıf							
10 – 9	-1.495	0.323	-4.631	.001	-0.466	-0.664	-0.269
11 – 9	-1.279	0.358	-3.578	.001	-0.399	-0.618	-0.180
12 – 9	-1.693	0.340	-4.976	.001	-0.528	-0.737	-0.320
Baba-davranışsal denetim	-0.050	0.041	-1.221	.223	-0.063	-0.165	0.038
Baba-psikolojik kontrol	-0.040	0.040	-1.015	.310	-0.047	-0.139	0.044
Anne-davranışsal denetim	-0.068	0.043	-1.601	.110	-0.081	-0.180	0.018
Anne-psikolojik kontrol	0.016	0.030	0.548	.584	0.025	-0.065	0.116
İçsel işlevsel duygu düzenleme	0.112	0.048	2.359	.019	0.093	0.016	0.171
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.018	0.038	-0.479	.632	-0.021	-0.105	0.064
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.172	0.035	-4.972	.001	-0.225	-0.313	-0.136
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	0.149	0.037	4.021	.001	0.159	0.081	0.236
Siber mağduriyet	-0.061	0.074	-0.818	.414	-0.038	-0.128	0.053
Siber zorbalık	-0.348	0.183	-1.902	.058	-0.080	-0.162	0.003
Tanık olma	0.009	0.035	0.248	.804	0.011	-0.075	0.097

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere, ilk iki model kontrol değişkenlerini içermektedir. Sadece algılanan ebeveyn kontrolünün olduğu model anlamlıdır [$F_{(566, 8)} = 9.190, p < .001, R^2 = .12$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında ergenlerin genel okula bağlanma düzeylerini sadece anne-davranışsal denetim negatif yönde ($\beta = -.11$) yordamaktadır. Algılanan ebeveyn kontrolü ile birlikte duygu düzenleme boyutlarının da dahil edildiği model de anlamlıdır [$F_{(562, 12)} = 12.725, p < .001, R^2 = .21$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında ergenlerin okula bağlanma düzeylerini içsel işlevsel duygu düzenleme pozitif yönde ($\beta = .11$) benzer şekilde dışsal işlevsel duygu düzenlemenin pozitif yönde ($\beta = .15$) yordadığı bulunmuştur. Diğer yandan içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin okula bağlanmayı negatif yönde yordadığı ($\beta = -.24$) bulunmuştur. Son olarak algılanan ebeveyn kontrolü, duygu düzenleme boyutları ve siber zorbalık statülerinin dahil edildiği modelde anlamlıdır [$F_{(559, 15)} = 10.658, p < .001, R^2 = .22$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında ergenlerin okula bağlanma düzeylerini içsel işlevsel duygu düzenleme pozitif yönde ($\beta = .09$) benzer şekilde

dışsal işlevsel duygu düzenlemenin pozitif yönde ($\beta = .16$) yordadığı bulunmuştur. Diğer yandan içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin okula bağlanmayı negatif yönde yordadığı ($\beta = -.23$) bulunmuştur. Sonuç olarak siber mağduriyet, siber zorbalık, tanık olma, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme, baba-davranışsal denetim, baba-psikolojik kontrol, anne-davranışsal denetim ve anne-psikolojik kontrol değişkenlerinin okula bağlanmayı yordamadığı bulunmuştur. İçsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme okula bağlanmanın % 20'sini açıklamaktadır. Anlamlı çıkan sonuçlara ilişkin güven aralıkları incelendiğinde bu aralıkların sıfır içermediği ve beta değerlerinin bu aralıkta olduğu görülecektir. Çalışmada test edilen modellerin R^2 farklarına ilişkin sonuçlar Tablo 4.10.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. R^2 değişim istatistikleri

Model		Model	ΔR^2
1	-	2	0.046
2	-	3	0.051
3	-	4	0.099
4	-	5	0.009

Çalışmada test edilen regresyon modelinin istatistiki açıdan anlamlılığını test etmek amacıyla Bootstrapping analizi gerçekleştirilmiştir. 5000 bootstrap örnekleme üzerinden yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Ergenlerin okula bağlanma alt boyutu yordayıcılarına ilişkin bootstrapping sonuçları

Model	Beta Katsayısı	Yanlılık hatası	sh	p	95%Güven Aralığı	
					Alt limit	Üst limit
Sabit	14.408	-.001	.165	.000	14.08	14.731
Cinsiyet:	0.885	-.004	.279	.002	.325	1.411
Sabit	15.374	.000	.236	.000	14.914	15.832
Cinsiyet:	0.532	-.002	.284	.058	-.025	1.063
10 – 9	-1.682	-.003	.333	.000	-2.356	-1.037
11 – 9	-1.206	-.007	.414	.005	-2.030	-.392
12 – 9	-1.326	-.001	.361	.000	-2.055	-.621
Sabit ^a	18.411	.006	.580	.000	17.238	19.549
Cinsiyet:	0.286	-.001	.285	.318	-.272	.828
10 – 9	-1.719	-.002	.334	.000	-2.391	-1.072
11 – 9	-1.2	-.006	.405	.003	-2.016	-.387
12 – 9	-1.483	-.003	.349	.000	-2.176	-.782
Baba-davranışsal denetim	-0.06	.002	.047	.208	-.148	.034
Baba-psikolojik kontrol	-0.08	.000	.048	.096	-.172	.016
Anne-davranışsal denetim	-0.092	-.001	.050	.068	-.192	.003
Anne-psikolojik kontrol	-0.017	-.002	.033	.601	-.083	.047
Sabit ^a	16.607	-.014	1.151	.000	14.290	18.861
Cinsiyet:	0.089	.001	.278	.742	-.461	.618
10 – 9	-1.743	-.001	.324	.000	-2.387	-1.110
11 – 9	-1.25	-.008	.395	.002	-2.041	-.485
12 – 9	-1.465	-.002	.330	.000	-2.139	-.826
Baba-davranışsal denetim	-0.049	.002	.044	.272	-.133	.041
Baba-psikolojik kontrol	-0.045	.000	.045	.317	-.134	.045
Anne-davranışsal denetim	-0.067	-.001	.046	.151	-.161	.023
Anne-psikolojik kontrol	0.017	-.002	.032	.590	-.048	.078
İçsel işlevsel duygu düzenleme	0.125	-.001	.046	.004	.033	.217
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.026	.001	.039	.503	-.101	.051
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.182	.001	.036	.000	-.251	-.109
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	0.144	.001	.040	.000	.065	.221
Sabit ^a	16.647	-.007	1.152	.000	14.37	18.940
Cinsiyet:	0.148	.004	.278	.593	-.392	.680
10 – 9	-1.693	-.002	.322	.000	-2.334	-1.075
11 – 9	-1.279	-.007	.396	.002	-2.071	-.514
12 – 9	-1.495	-.002	.329	.000	-2.148	-.846
Baba-davranışsal denetim	-0.05	.002	.044	.261	-.136	.038
Baba-psikolojik kontrol	-0.04	-2.35	.046	.379	-.130	.051
Anne-davranışsal denetim	-0.068	-.001	.046	.139	-.161	.021
Anne-psikolojik kontrol	0.016	-.002	.032	.600	-.048	.078
İçsel işlevsel duygu düzenleme	0.112	-.001	.046	.012	.021	.203
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.018	.001	.040	.645	-.095	.062
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.172	.001	.037	.000	-.241	-.099
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	0.149	.001	.040	.000	.070	.227
Siber mağduriyet	-0.061	.002	.078	.430	-.210	.095
Siber zorbalık	-0.348	-.004	.190	.063	-.759	.004
Tanık olma	0.009	-.002	.038	.833	-.070	.076

Bootstrap analizi değerlendirilirken modeldeki değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlılığı için % 95 (GA) güven aralığının sıfır içermemesi ve elde edilen beta katsayısının güven aralığında olması beklenmektedir. Tablo 4.11.'de görüldüğü üzere anlamlı yordayıcılar olan içsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin bootstrapping sonuçlarına göre güven aralıkları arasında olduğu ve sıfır içermediği görülmüştür. Bu değişkenlerin 5000 bootstrap örnekleme üzerinden yapılan analizlerde anlamlı olduğu bulunmuştur. Anlamlı çıkmayan değişkenlerin bootstrapping analizinde de aynı sonucu teyit ettiği bulunmuştur.

4.7. Ergenlerin Öğretmenlere Bağlanmalarının Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları

Mevcut çalışmada ergenlerin öğretmenlere bağlanmalarının siber mağduriyet, siber zorbalık, tanık olma, içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme, baba-davranışsal denetim, baba-psikolojik kontrol, anne-davranışsal denetim ve anne-psikolojik kontrol değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığı belirlemek amaçlanmıştır. Çoklu doğrusal bağıntı sorunu önlemek amacıyla VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Tolerans .58 ile .92 arasında VIF 1.13 ile 1.87 arasında değerler almıştır. Durbin-Watson değerinin 1.79 olduğu yani oto-korelasyon sorununun olmadığı söylenebilir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Ergenlerde öğretmene bağlanma alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları

Yordayıcılar	B	Std. Hata	t	p	Beta (β)	95% Güven Aralığı	
						Alt limit	Üst limit
Sabit	17.544	0.568	30.862	.001			
Baba-davranışsal denetim	-0.053	0.046	-1.137	0.256	-0.064	-0.174	0.047
Baba-psikolojik kontrol	-0.041	0.045	-0.919	0.359	-0.046	-0.146	0.053
Anne-davranışsal denetim	-0.101	0.048	-2.091	0.037	-0.114	-0.222	-0.007
Anne-psikolojik kontrol	-0.036	0.034	-1.071	0.285	-0.053	-0.150	0.044
Sabit	16.684	1.130	14.771	.001			
Baba-davranışsal denetim	-0.038	0.045	-0.833	0.405	-0.046	-0.153	0.062
Baba-psikolojik kontrol	-0.011	0.044	-0.248	0.804	-0.012	-0.109	0.085
Anne-davranışsal denetim	-0.081	0.047	-1.716	0.087	-0.091	-0.196	0.013
Anne-psikolojik kontrol	-0.007	0.033	-0.208	0.835	-0.010	-0.105	0.085
İçsel işlevsel duygu düzenleme	0.122	0.052	2.335	0.020	0.097	0.015	0.178
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	0.045	0.042	1.093	0.275	0.050	-0.040	0.139
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.213	0.037	-5.732	.001	-0.265	-0.356	-0.174
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	0.043	0.041	1.071	0.285	0.044	-0.037	0.125
Sabit	16.755	1.132	14.799	.001			
Baba-davranışsal denetim	-0.040	0.045	-0.894	0.372	-0.049	-0.157	0.059
Baba-psikolojik kontrol	-0.006	0.044	-0.137	0.891	-0.007	-0.104	0.090
Anne-davranışsal denetim	-0.081	0.047	-1.711	0.088	-0.091	-0.196	0.013
Anne-psikolojik kontrol	-0.009	0.033	-0.269	0.788	-0.013	-0.109	0.083
İçsel işlevsel duygu düzenleme	0.114	0.053	2.163	0.031	0.090	0.008	0.172
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	0.054	0.042	1.278	0.202	0.058	-0.031	0.148
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.206	0.038	-5.443	.001	-0.256	-0.349	-0.164
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	0.046	0.041	1.122	0.262	0.047	-0.035	0.128
Siber mağduriyet	-0.018	0.083	-0.215	0.830	-0.011	-0.107	0.086
Siber zorbalık	-0.223	0.201	-1.108	0.269	-0.049	-0.136	0.038
Tanık olma	-0.023	0.038	-0.589	0.556	-0.027	-0.118	0.064

Tablo 4.12.'de görüldüğü üzere sadece algılanan ebeveyn kontrolünün olduğu model anlamlıdır [$F_{(570, 4)} = 6,490, p < .001, R^2 = .04$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında ergenlerin öğretmen bağlanma düzeylerini sadece Anne-davranışsal denetim negatif yönde ($\beta = -.11$) yordamaktadır. Algılanan ebeveyn kontrolü ile birlikte duygu düzenleme boyutlarının da dahil edildiği model anlamlıdır [$F_{(566, 8)} = 8,842, p < .001, R^2 = .11$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında ergenlerin öğretmene bağlanma düzeylerini içsel işlevsel duygu düzenlemenin pozitif yönde ($\beta = .10$) yordadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin öğretmene bağlanmayı negatif yönde yordadığı ($\beta = -.27$) bulunmuştur. Son olarak algılanan ebeveyn kontrolü, duygu düzenleme boyutları ve siber zorbalık statülerinin dahil edildiği modelde anlamlıdır [$F_{(563, 11)} = 6,689, p < .001, R^2 = .12$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında ergenlerin öğretmene bağlanma düzeylerini içsel işlevsel duygu düzenlemenin pozitif yönde ($\beta = .09$) yordadığı bulunmuştur. Diğer yandan içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin öğretmene bağlanmayı negatif yönde yordadığı ($\beta = -.26$) bulunmuştur. Sonuç olarak siber mağduriyet, siber zorbalık, tanık olma, dışsal işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme, baba-davranışsal denetim, baba-psikolojik kontrol, anne-davranışsal denetim ve anne-psikolojik kontrol değişkenlerinin öğretmene bağlanmayı yordamadığı bulunmuştur. İçsel işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme öğretmene bağlanmanın %9'unu açıklamaktadır. Anamlı çıkan sonuçlara ilişkin güven aralıkları incelendiğinde bu aralıkların sıfır içermediği ve beta değerlerinin bu aralıkta olduğu görülecektir. Çalışmada test edilen modellerin R^2 farklarına ilişkin sonuçlar Tablo 4.13.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.13. R^2 değişim istatistikleri

Model		Model	ΔR^2
1	-	2	0.068
2	-	3	0.004

Çalışmada test edilen regresyon modelinin istatistiki açıdan anlamlılığını test etmek amacıyla Bootstrapping analizi gerçekleştirilmiştir. 5000 bootstrap örnekleme üzerinden yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4.14. Ergenlerin öğretmenlere bağlanmalarının yordayıcılarına ilişkin bootstrapping sonuçları

Model	Beta Katsayısı	Yanlılık hatası	sh	p	95%Güven Aralığı	
					Alt limit	Üst limit
Sabit ^a	17.544	0.003	0.588	0.000	16.418	18.688
Baba-davranışsal denetim	-0.053	-0.002	0.049	0.282	-0.148	0.042
Baba-psikolojik kontrol	-0.041	0.000	0.049	0.397	-0.139	0.056
Anne-davranışsal denetim	-0.101	0.002	0.051	0.048	-0.200	0.001
Anne-psikolojik kontrol	-0.036	-0.001	0.037	0.333	-0.113	0.034
Sabit ^a	16.684	-0.002	1.147	0.000	14.383	18.938
Baba-davranışsal denetim	-0.038	-0.002	0.048	0.439	-0.133	0.058
Baba-psikolojik kontrol	-0.011	0.000	0.047	0.804	-0.101	0.079
Anne-davranışsal denetim	-0.081	0.002	0.051	0.115	-0.180	0.022
Anne-psikolojik kontrol	-0.007	-0.001	0.037	0.845	-0.083	0.064
İçsel işlevsel duygu düzenleme	0.122	0.000	0.052	0.017	0.019	0.224
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	0.045	0.000	0.046	0.327	-0.046	0.138
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.213	0.000	0.041	0.000	-0.294	-0.135
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	0.043	0.001	0.042	0.308	-0.040	0.126
Sabit ^a	16.755	0.001	1.144	0.000	14.468	19.012
Baba-davranışsal denetim	-0.040	-0.001	0.048	0.407	-0.136	0.055
Baba-psikolojik kontrol	-0.006	-7.989	0.047	0.893	-0.099	0.087
Anne-davranışsal denetim	-0.081	0.001	0.051	0.115	-0.180	0.020
Anne-psikolojik kontrol	-0.009	0.000	0.037	0.804	-0.083	0.062
İçsel işlevsel duygu düzenleme	0.114	0.000	0.052	0.029	0.011	0.215
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	0.054	0.000	0.047	0.246	-0.039	0.146
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.206	-0.001	0.042	0.000	-0.289	-0.127
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	0.046	0.001	0.043	0.288	-0.038	0.129
Siber mağduriyet	-0.018	-0.001	0.090	0.840	-0.189	0.162
Siber zorbalık	-0.223	0.005	0.190	0.219	-0.596	0.153
Tanık olma	-0.023	-0.001	0.040	0.572	-0.105	0.052

Bootstrap analizi değerlendirilirken modeldeki değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlılığı için % 95 (GA) güven Aralığının sıfır içermemesi ve elde edilen beta katsayısının güven aralığında olması beklenmektedir. Tablo 4.14.'de görülüşü üzere anlamlı yordayıcılar olan içsel işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin bootstrapping sonuçlarına göre güven aralıkları arasında olduğı ve sıfır içermediğı görülmüşür. Bu değişkenlerin 5000 bootstrap örnekleme üzerinden yapılan analizlerde anlamlı olduğı bulunmuşür. Anlamlı çıkmayan değişkenlerin bootstrapping analizinde de aynı sonucu teyit ettiğı bulunmuşür.

4.8. Ergenlerin Arkadaşlara Bağlanmalarının Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları

Mevcut çalışmada ergenlerin arkadaşlara bağlanmalarının, siber mağduriyet, siber zorbalık, tanık olma, içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme, baba-davranışsal denetim, baba-psikolojik kontrol, anne-davranışsal denetim ve anne-psikolojik kontrol değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığı belirlemek amaçlanmıştır. Çoklu doğrusal bağıntı sorunu önlemek amacıyla VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Tolerans .59 ile .90 arasında VIF 1.20 ile 1.89 arasında değerler almıştır. Durbin-Watson değerinin 1.81 olduğu yani oto-korelasyon sorununun olmadığı söylenebilir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 4.15.'de verilmiştir.

Tablo 4.15. Ergenlerde arkadaşla bağlanma alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları

Yordayıcılar	B	Std. Hata	t	p	Beta (β)	95% Güven Aralığı	
						Alt limit	Üst limit
Sabit	22.738	0.661	34.382	.001			
Baba-davranışsal denetim	-0.058	0.054	-1.079	.281	-.061	-0.171	0.050
Baba-psikolojik kontrol	-0.098	0.052	-1.872	.062	-.095	-0.194	0.005
Anne-davranışsal denetim	-0.089	0.056	-1.590	.112	-.087	-0.194	0.020
Anne-psikolojik kontrol	-0.032	0.039	-0.825	.410	-.041	-0.137	0.056
Sabit	20.176	1.288	15.662	.001			
Baba-davranışsal denetim	-0.042	0.051	-0.814	.416	-.044	-0.149	0.062
Baba-psikolojik kontrol	-0.062	0.050	-1.236	.217	-.060	-0.155	0.035
Anne-davranışsal denetim	-0.059	0.054	-1.096	.274	-.057	-0.159	0.045
Anne-psikolojik kontrol	0.007	0.038	0.189	.850	.009	-0.084	0.102
İçsel işlevsel duygu düzenleme	0.118	0.060	1.979	.048	.080	6.05	0.160
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.021	0.047	-0.439	.661	-.019	-0.107	0.068
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.205	0.042	-4.846	.001	-.220	-0.309	-0.131
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	0.224	0.046	4.846	.001	.196	0.117	0.276
Sabit	20.275	1.292	15.698	.001			
Baba-davranışsal denetim	-0.041	0.052	-0.801	.424	-.043	-0.149	0.063
Baba-psikolojik kontrol	-0.058	0.050	-1.159	.247	-.056	-0.152	0.039
Anne-davranışsal denetim	-0.062	0.054	-1.154	.249	-.060	-0.163	0.042
Anne-psikolojik kontrol	0.008	0.038	0.216	.829	.010	-0.083	0.104
İçsel işlevsel duygu düzenleme	0.106	0.060	1.760	.079	.072	-0.008	0.152
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.017	0.048	-0.351	.726	-.016	-0.104	0.072
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.200	0.043	-4.634	.001	-.214	-0.304	-0.123
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	0.229	0.046	4.929	.001	.200	0.121	0.280
Siber mağduriyet	-0.065	0.094	-0.695	.487	-.033	-0.128	0.061
Siber zorbalık	-0.272	0.230	-1.183	.237	-.051	-0.136	0.034
Tanık olma	0.028	0.044	0.648	.518	.029	-0.060	0.119

Tablo 4.15.'de görüldüğü üzere sadece algılanan ebeveyn kontrolünün olduğu model anlamlı bulunmamıştır. Algılanan ebeveyn kontrolü ile birlikte duygu düzenleme boyutlarının da dahil edildiği model ise anlamlıdır [$F_{(566, 8)} = 12.097, p < .001, R^2 = .15$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında ergenlerin arkadaşlara bağlanma düzeylerini içsel işlevsel duygu düzenleme pozitif yönde ($\beta = .08$) benzer şekilde dışsal işlevsel duygu düzenlemenin pozitif yönde ($\beta = .20$) yordadığı bulunmuştur. Diğer yandan

içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin arkadaşına bağlanmayı negatif yönde yordadığı ($\beta = -.22$) bulunmuştur. Son olarak algılanan ebeveyn kontrolü, duygu düzenleme boyutları ve siber zorbalık statülerinin dahil edildiği modelde anlamlıdır [$F_{(563, 11)} = 9,025, p < .001, R^2 = .15$]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında ergenlerin arkadaşlarına bağlanma düzeylerini dışsal işlevsel duygu düzenlemenin pozitif yönde ($\beta = .20$) yordadığı bulunmuştur. Diğer yandan içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin arkadaşına bağlanmayı negatif yönde yordadığı ($\beta = -.21$) bulunmuştur. Sonuç olarak siber mağduriyet, siber zorbalık, tanık olma, içsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme, baba-davranışsal denetim, baba-psikolojik kontrol, anne-davranışsal denetim ve anne-psikolojik kontrol değişkenlerinin arkadaşına bağlanmayı yordamadığı bulunmuştur. Dışsal işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme arkadaşına bağlanmanın %13'unu açıklamaktadır. Anlamlı çıkan sonuçlara ilişkin güven aralıkları incelendiğinde bu aralıkların sıfır içermediği ve verilmiştir beta değerlerinin bu aralıkta olduğu görülecektir. Çalışmada test edilen modellerin R^2 farklarına ilişkin sonuçlar Tablo 4.16.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. R^2 değişim istatistikleri

Model		Model	ΔR^2
1	-	2	0.102
2	-	3	0.004

Çalışmada test edilen regresyon modelinin istatistiki açıdan anlamlılığını test etmek amacıyla Bootstrapping analizi gerçekleştirilmiştir. 5000 bootsrap örnekleme üzerinden yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.17.'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Ergenlerde arkadaşla bağlanmanın yordayıcılarına ilişkin bootstrapping sonuçları

Model	Beta Katsayısı	Yanlılık hatası	sh	p	95%Güven Aralığı	
					Alt limit	Üst limit
Sabit	22.738	0.012	0.644	.000	21.493	24.013
Baba-davranışsal denetim	-0.058	-0.001	0.057	.307	-0.168	0.053
Baba-psikolojik kontrol	-0.098	0.000	0.057	.083	-0.209	0.015
Anne-davranışsal denetim	-0.089	0.002	0.060	.130	-0.203	0.031
Anne-psikolojik kontrol	-0.032	-0.001	0.039	.413	-0.111	0.042
Sabit	20.176	-0.019	1.190	.000	17.837	22.446
Baba-davranışsal denetim	-0.042	-0.001	0.053	.434	-0.148	0.062
Baba-psikolojik kontrol	-0.062	0.000	0.057	.274	-0.175	0.047
Anne-davranışsal denetim	-0.059	0.001	0.056	.290	-0.164	0.056
Anne-psikolojik kontrol	0.007	-0.001	0.039	.851	-0.073	0.081
İçsel işlevsel duygu düzenleme	0.118	0.002	0.055	.033	0.013	0.226
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.021	-0.001	0.045	.644	-0.110	0.066
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.205	0.000	0.044	.000	-0.292	-0.118
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	0.224	0.001	0.047	.000	0.133	0.316
Sabit	20.275	-0.006	1.191	.000	17.919	22.589
Baba-davranışsal denetim	-0.041	-0.001	0.053	.437	-0.146	0.060
Baba-psikolojik kontrol	-0.058	0.000	0.058	.310	-0.173	0.052
Anne-davranışsal denetim	-0.062	0.001	0.057	.269	-0.168	0.056
Anne-psikolojik kontrol	0.008	-0.001	0.039	.832	-0.072	0.081
İçsel işlevsel duygu düzenleme	0.106	0.002	0.056	.057	-0.002	0.218
Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.017	0.000	0.045	.707	-0.107	0.073
İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme	-0.200	0.000	0.046	.000	-0.289	-0.108
Dışsal işlevsel duygu düzenleme	0.229	0.001	0.047	.000	0.138	0.322
Siber mağduriyet	-0.065	-0.001	0.124	.595	-0.304	0.184
Siber zorbalık	-0.272	-0.002	0.263	.290	-0.812	0.230
Tanık olma	0.028	-0.001	0.044	.515	-0.062	0.112

Bootstrap analizi değerlendirilirken modeldeki değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlılığı için % 95 (GA) güven Aralığının sıfır içermemesi ve elde edilen beta katsayısının güven aralığında olması beklenmektedir. Tablo 4.17.'de görülüşü üzere anlamlı yordayıcılar olan dışsal işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin

bootstraping sonuçlarına göre güven aralıkları arasında olduğu ve sıfır içermediği görülmüştür. Bu değişkenlerin 5000 bootstrap örnekleme üzerinden yapılan analizlerde anlamlı olduğu bulunmuştur. Anlamlı çıkmayan değişkenlerin bootstraping analizinde de aynı sonucu teyit ettiği bulunmuştur.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiş, ardından araştırmanın bulguları alanyazındaki çalışmalar ışığında tartışılmış ve sonrasında önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada ilk olarak ergenlerin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre bağlanma düzeylerinin incelenmesi, ikinci olarak ergenlerde duygu düzenleme, siber zorbalık statüleri ve algılanan ebeveyn kontrolünün okula bağlanma düzeyinin yordayıcılığı incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ergenlerin okula bağlanma düzeylerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre erkeklerde okula bağlanma düzeyleri kızlara göre daha yüksektir. Arkadaşa ve öğretmene bağlanmada ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur. Ergenlerin genel okula bağlanma, öğretmenlere bağlanma ve arkadaşlara bağlanma düzeyleri incelendiğinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Diğer yandan okula bağlanma alt boyutunda ise farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Dokuzuncu sınıfta bulunan ergenlerin okula bağlanma puanlarının onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfta bulunanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yapılan hiyerarşik regresyon analizlerinden edilen bulgulara göre, içsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ergenlerin genel okula bağlanma, alt boyut okula bağlanmayı anlamlı pozitif yönde yordarken içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme genel okula bağlanma, alt boyut okula bağlanmayı anlamlı negatif yönde yordamaktadır. İçsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme genel okula bağlanmanın %19'unu, okula bağlanmanın %20'sini açıklamaktadır. İçsel işlevsel duygu düzenleme öğretmene bağlanmayı anlamlı pozitif yönde ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme öğretmene bağlanmayı anlamlı negatif yönde yordamaktadır. İçsel işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme öğretmene bağlanmanın %9'unu açıklamaktadır. Dışsal işlevsel duygu düzenleme arkadaşlara bağlanmayı anlamlı pozitif yönde ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme arkadaşlara bağlanmayı anlamlı negatif yönde yordamaktadır. Dışsal işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme arkadaşlara bağlanmanın % 13'ünü açıklamaktadır. Ergenlerin genel okula bağlanma, okula,

öğretmene ve arkadaşına bağlanma düzeyleri yordayan en önemli değişkenin içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejileri olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına dair elde edilen bulguların tartışmasına yer verilmiştir.

5.2.2. Ergenlerin okula bağlanma düzeylerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması

Ergenlerin okula bağlanma düzeylerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelemek araştırmanın alt amaçlarından biridir. Araştırmanın sonucunda erkeklerin okula bağlanma düzeyleri kızlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur ancak etki büyüklüğü nispeten düşük bulunmuştur. Bu bulgu alanyazındaki Bonny ve diğerleri (2000), Johnson, Crosnoe ve Elder (2001), Karaşar ve Kapçı (2016), Onuk (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca kız ergenlerin erkek ergenlere göre okula bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalarda vardır. Bu araştırmalar Arastaman (2006), Hill ve Werner (2006), McNeely, Nonnemaker ve Blum (2002), Allen ve Kern (2017), Özdemir ve Kalaycı (2013), Akıncı-Gökday (2019) tarafından yapılmış araştırmalardır. Alanyazında okula bağlanma düzeyinin cinsiyetler arasında farklılaşma olduğunu ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi farklılaşma olmadığını ortaya koyan araştırmalarda mevcuttur. Bu araştırmalar Garvik, Idsoe ve Bru (2014), Sarı (2013), Söyler (2019), Yaldıran (2019), Özgök (2013), Özdemir (2014), Altınoy (2016) ve Hagborg (1994) tarafından yapılmış araştırmalardır. Alanyazın incelendiğinde cinsiyet ve okula bağlanma düzeylerine ilişkin yapılan araştırma sonuçlarının tutarlılık göstermediği görülmektedir.

Simons-Morton ve Crump'a göre (2003, s. 122) ailelerin erkek çocuklarının okuldan sonraki vakitlerinin çoğunu ev dışında geçirmelerine izin verirken kız çocuklarının ev dışında zaman geçirmelerine izin vermemektedirler. Bundan kaynaklı erkekler ev dışındaki ortamları zaman geçirebilecekleri yerler olarak algılamakta kızlar evleri zaman geçirebilecek yerler olarak görmektedir (Muller, 1998, s. 337). Erkekler ev dışındaki insanlarla kızlar ise evin bireyleriyle daha çok ilişki kurmaktadır (Epsten, 1991, s. 8). Böylece erkekler kızlara göre okul gibi ev dışı ortamlara daha çok önem vermektedir. Ayrıca okullarda öğrencilerin maruz kaldığı cinsiyet ayrımcılığının erkeklerin kadınlara göre okula bağlanmalarının daha yüksek olmasına sebep olabilmektedir. Okullarda öğretmenler tarafından kız öğrencileri hor görme ve 'bilim' yapmaya

uygun olmadıklarını düşünürken erkek öğrencilere saldırgan bir öğretim tarzı kullanarak düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmeleri konusunda cesaretlendirmektedirler (Lee, Marks ve Byrd, 1994, s. 114). Örneğin, derste parmak kaldırmadan konuşan erkek öğrencilere öğretmenler olumlu tepki verirken aynı davranışı kız öğrenciler sergilediğinde azarlama davranışında bulunmaktadır (s. 108). Hall ve Sandler (1982, s. 18) araştırmasında erkeklerin sınıfta kızlara göre daha çok konuştuğunu bulmuşlardır. Ayrıca kızların matematik ve bilimdeki ileri seviyede kurslar alması, kariyer yapmak için teşvik ve danışmanlık alma imkanları erkeklere göre daha düşüktür (Oakes, 1990, s. 183). Fen bilimlerinde ders kitaplarında olan erkek odaklı resimler ve örnekler, rol modellerin eksikliği de etkili olmaktadır (Hardin ve Dede, 1973, s. 19). Bu sebeplerin dışında duygusal açıdan kızlar ergenlik döneminde okulda yaşadıkları duygusal durumlarla mücadele edebilirler (Ge vd., 1995, s. 406). Böylece okula devamlı olarak gelirler, derslerine çalışırlar ancak okulda kendilerini rahat ve güvende hissetmeyebilirler (Johnson, Crosnoe ve Elder, 2001, s. 330). Bu durumda kızların erkeklere göre okula bağlanma düzeylerini daha düşük olabilmektedir. Ayrıca toplumumuzda ev işleri kadınların işi gibi görülmesinin sonucu olarak özellikle bazı bölgelerde kız öğrenciler ev işlerinde annelerine yardım etmek zorunda kalmalarının sonucunda okula, derslerine odaklanmakta ve zaman ayırmada güçlük yaşamaktadırlar. Bunun sonucunda akademik başarılarının düşmesi onların okula bağlanma düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Kısacası kız öğrencilerin okulda maruz kaldığı cinsiyet ayrımcılığıyla birlikte üniversiteye gitme konusunda bu ayrımcılığın devam etmesi onların liseye olan bağlılığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Toplumdaki ataerkil sistemin sonucu olarak erkekler maddi kazanç elde etme konusunda kadınlara göre kendilerine daha çok baskı altında hissedebilir. Bu durum onların okula devam ederek meslek sahibi olma konusunda motive ederek okula bağlanma düzeylerini arttırabilir.

Diğer yandan öğretmenlere bağlanma ve arkadaşlara bağlanma boyutunda cinsiyet değişkeninde herhangi bir farklılık görülmemiştir. Bu bulguyu destekleyen Sarı (2012), Kanak, Bilbay ve Balta (2017), Savi (2011), Doğruyol (2018), Yenigün (2019), Forbes ve Adam-Curtis (2000) araştırmaları arkadaşına bağlanma alanyazınında yer almaktadır. Özgök (2013, s. 36), Tozkoparan (2014, s. 27), Kındap (2011, s. 175) ve Haigler, Day ve Marshall (1995, s. 203) araştırmalarında kızlar erkelere göre daha fazla arkadaşına bağlandığı, Karakaş'ın (2019, s. 86) araştırmasında ise erkeklerin kızlara göre daha fazla arkadaşına bağlandığı bulunmuştur. Özdemir (2014, s. 42) sınıfa bağlılığında öğretmenin etkisini incelediği araştırmasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Decker, Dona ve Christenson (2007, s. 96)

araştırmalarında öğretmen-öğrenci ilişkisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Kıldan (2011, s. 114) araştırmasında kız öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkisinin erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu bulmuştur. Ergenlik döneminin kendine özgü özelliğinden kaynaklı olarak arkadaşlarla daha fazla iletişim kurma, yakınlaşmanın olması hem kız hem erkek öğrenciler için benzer düzeydedir. Bundan dolayı arkadaşla bağlanma boyutunda cinsiyet değişkeninin farklılaşmadığı şekilde yorumlanabilir. Öğretmene bağlanmanın cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı farklılaşma olmamasının sebebini öğretmenlerin öğrencilere karşı cinsiyet ayrımı yapmadan benzer düzeyde davranışlar sergilemesinden kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir (Sarı, 2012, s. 112).

Araştırmanın sonucunda ergenlerin genel okula bağlanma, öğretmenlere bağlanma ve arkadaşlara bağlanma düzeylerinin incelendiğinde, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan okula bağlanma alt boyutunda ise farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu Sarı (2013), Turgut (2015), Karaşar ve Kapçı (2016), tarafından gerçekteşirilmiş araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Araştırmada 9. sınıfta bulunan ergenlerin okula bağlanma puanları 10., 11. ve 12. sınıfta bulunanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu alanyazın incelendiğinde Sarı (2013), Karaşar ve Kapçı (2016), Turgut (2015), Wei ve Chen (2010), Akıncı-Gökday (2019), Wang ve diğerleri (2015) araştırmalarında alt sınıflarda okuyan öğrencilerin üst sınıfta okuyan öğrencilere göre okula bağlanma düzeyinin daha yüksek olduğunu bulduğu araştırmalarla desteklenmektedir. Yaldıran (2019), Altınsoy (2016), Anderman (2002) ve Hagborg (1994) araştırmalarında ise okula bağlanma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Araştırma bulgusunu destekleyen arkadaşla bağlanmanın sınıf düzeyi değişkeninde farklılaşmadığı sonucu Sarı (2012) ve Özgök (2013) araştırmalarında yer almaktadır. Özdemir (2014) sınıfa bağlılığında öğretmenin etkisini incelediği araştırmasında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ölçeğin sorularına verilen cevaplar kendi aralarında sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde sınıf düzeyi ve okula bağlanma düzeylerine ilişkin yapılan araştırma sonuçlarının tutarlılığını karşılaştırabilmek için yeterli sayıda araştırmanın olmadığı görülmektedir. Ülkemizde bilindiği üzere üniversiteye giriş sınavı lise öğrencileri için büyük önem arz etmektedir. Sınıf düzeyi ilerledikçe üniversiteye giriş sınavına daha da yaklaşılmaktadır. Üniversiteye giriş sınavı lise öğrencilerini duygusal olarak ciddi düzeyde etkilemektedir. Bununla birlikte okuldaki dersler yerine sınav odaklı çalışmalar, dershaneye ve özel öğretmenlerle çalışmaya daha çok yönelmektedirler. Ayrıca 9.sınıf olan öğrenciler liseye

yeni başladığı için okula olan ilgi ve bağlılıkları diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre daha fazla olabilir. Kısacası zamanla öğrenciler okuldan ziyade üniversiteye giriş sınavına odaklı çalışmak için öğrenme ve ders ortamları okul dışına kaymaya başlamakta böylece okul onlar için değersiz ve keyifsiz bir ortam olmaya başlamakta ve sınıf düzeyi ilerledikçe okula bağlanma düzeyi düşmektedir.

5.2.3. Ergenlerin duygu düzenleme becerisi, siber zorbalık statüleri ve algılanan ebeveyn kontrolünün okula bağlanma düzeyini yordayıcılığıyla ilgili bulguların tartışılması

Araştırmanın ana amacı ergenlerin duygu düzenleme becerileri, siber zorbalık statüleri ve algılanan ebeveyn kontrolünün okula bağlanma düzeylerini yordayıcılığını incelemektir. Sonuçlar genel okula bağlanma ölçeği ve alt boyutlarıyla paralellik gösterdiği için bulguların tartışılması tek başlık altında verilmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre genel okula bağlanma ve okula bağlanma alt boyutunu içsel işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel duygu düzenlemenin pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Diğer yandan içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin okula bağlanmayı negatif yönde yordadığı bulunmuştur. İçsel işlevsel duygu düzenleme, dışsal işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme genel okula bağlanmanın yüzde 19'unu, okula bağlanmanın yüzde 20'sini açıklamaktadır. Siber mağduriyet, siber zorbalık, tanık olma boyutu, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme, baba-davranışsal denetim, baba-psikolojik kontrol, anne-davranışsal denetim ve anne-psikolojik kontrol değişkenlerinin okula bağlanmayı yordamadığı bulunmuştur.

Araştırma bulgularına göre okula bağlanma düzeyini en güçlü yordayan değişkenin içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ($\beta = -.24$) olduğu bulunmuştur. Ergenlerde araştırmada incelenen duygu düzenlemenin alt boyutları ve okula bağlanmayla ilgili alanyazında bir araştırma bulgusuna rastlanmamakla birlikte ergenlerin duygu düzenleme stratejilerinden olan bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirme okula bağlanmayla önemli düzeyde ilişkili bulunduğu araştırma sonucuna ulaşılmıştır (Zhao ve Zhao, 2015). Kopelman-Rubin ve diğerleri (2020, s. 1) araştırmalarının sonucunda öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ne kadar iyiye, psikososyal zorluk derecelerinin o kadar düşük olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte bulunan ilişki okula bağlanmaya önemli düzeyde aracılık etmektedir. Liu ve diğerlerinin (2017, s. 127) otistik çocuklarla yaptıkları araştırmalarında otistik özellikleri yüksek olan çocuklar duygularını düzenlemede daha çok güçlük yaşamaktadırlar. Bu durum okulda onların daha saldırgan davranışlar sergilemesine, öğretmenler ve arkadaşlarında olumsuz geri bildirim

almasına böylece okula bağlanmalarının azalmasına neden olmaktadır. Otistik eğilimi yüksek çocukların öğretmenlerle öğrenciler arasında olumlu bir etkileşim oldukça okula bağlanma düzeyleri yükselmektedir. Araştırma bulgusu verilen araştırma sonuçlarıyla birlikte alanyazındaki okula bağlanmaya ilişkin kuramsal açıklamalarla tutarlıdır. Okula bağlanmanın duygusal boyutunda öğrencinin arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı duygularını, okula karşı ilgi, tutum ve algılarını içermektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004, s. 60). İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ‘duygularımı içime atarım, saklarım’ gibi durumları içermektedir (Duy ve Yıldız, 2014b, s. 27). Ergenlerin duygularını içlerini atmak yerine okula bağlanmanın duygusal boyutunda olduğu gibi duygusal olarak paylaşımların olması okulla olan bağları güçlendirir ve ergenlerin okula bağlanmalarını arttırmaktadır. Yapılan araştırmalarda ergenlerin en fazla içsel işlevsel ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerini kullandıkları bulunmuştur (Barut, 2019; Hendekçi, 2019; Kılınç ve Önder, 2019). Bundan kaynaklı olarak ergenlerin okula bağlanma düzeylerini yordayan değişkenler içsel işlevsel duygu düzenleme ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme olduğu düşünülmektedir. Ayrıca dışsal işlevsel duygu düzenleme ‘bu olaya ilişkin neler hissettiğimi birisiyle konuşurum’ gibi durumları içermektedir (Duy ve Yıldız, 2014b, s. 27). Ergenin sosyal çevresinin çoğunluğunu okul oluşturmaktadır. Bundan kaynaklı olarak yaşadığı olaylar karşısında duygularını ve düşüncelerini paylaşabileceği kişiler okuldan bireyler olmaktadır. Bu yüzden dışsal işlevsel duygu düzenlemenin okula bağlanmayı pozitif yönde yordadığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgusuna göre siber zorbalığın okula bağlanma düzeyini yordamadığı bulunmuştur. Genellikle yapılan araştırmalarda siber zorbalık ve okula bağlanma arasında anlamlı negatif ilişkili bulunmuştur (Ybarra ve Mitchell, 2004a; Schneider vd., 2012; Duy ve Yıldız, 2014a; Yaldıran, 2019; Kim vd., 2020; Yu vd., 2020; Chen, Wu ve Wang, 2021). Araştırma sonucunu destekleyen bir araştırmaya literatürde rastlanmamıştır. Bunun sebebinin okula bağlanma düzeyiyle siber zorbalık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sayısının oldukça az olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bulgular incelendiği zaman özellikle siber zorbalık boyutunda değerlerin beklenenin çok üstünde farklılaştığı görülmektedir. Bunun sebebi ergenlerin sosyal kabul kaygısından kaynaklanarak içten yanıtlar vermemeleri olabilir. Alanyazında yapılan araştırmalar geleneksel zorbalığın okuldan zevk alma, okula bağlanma düzeyini etkilediğiyle ilgili sonuçlar vardır (Farrington, 1993; Borg, 1999; Simons-Morton vd., 1999; Blum, 2005; Karaman-Kepençi ve Çınkır, 2006; Raskauskas vd., 2010; O’Brennan ve Furlong, 2010; Lester vd., 2013; Seon ve Smith- Adcock, 2021). Akran zorbalığıyla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında zaman akran zorbalığının düzeyi

artıkça okula yabancılaşmanın arttığı (Natvig vd., 2001, s. 365; Haskaya, 2016, s. 45), okul tükenmişliğini yordadığı (Uzun ve Karataş, 2019, s. 1108) bulunmuştur. Raskauskas ve diğerlerine göre (2010, s. 1) zorba ve kurbanların okula bağlanmaları düşük düzeydedir. Okula bağlanmanın tam tersi olan okula yabancılaşmayla ilgili yapılan araştırmalarda Çivitci'ye göre (2011, s. 861) okula yabancılaşma düzeyi yüksek olan öğrenciler düşmanlık ve öfke duygularını daha çok yaşamakta ve öfkelerini daha yıkıcı olarak ifade etmektedir. Siber mağdur olan öğrenciler okula devam etmekte zorluk yaşamaktadırlar (Özer, 2016, s. 74). Okula bağlanma madde kullanma, cinsellik ve şiddet içerikli olaylara karışma eğilimlerinin (Mcneely, Nonnemaker ve Blum, 2002, s. 138), suça yönelik davranışların (Ünal ve Çukur, 2011, s. 560), davranışsal-duygusal problemlerin (Way, Reddy ve Rhodes, 2007, s. 194; Karaşar ve Kapçı, 2009, s. 39;) daha az olmasına neden olmaktadır. Araştırma bulgusunun siber zorbalığın okula bağlanma düzeyini yordamadığı şeklinde elde edilmesinin sebeplerinden biri de zorbalık ortamının okul ortamı yerine sanal ortam olması ve ergenlerin zorbalığa sadece okuldaki arkadaşlarından maruz kalmadığını sanal ortam gibi geniş bir çevreden okul dışından birilerinden zorbalığa maruz kalabilmesi olduğu düşünülmektedir. Li'nin (2007, s. 446) ergenlerle yaptığı araştırmasında %12.8'i okulun dışından tanıdığı insanlar tarafından, sanal kurbanların %25,6'sı okuldan tanıdığı biri tarafından, %46.6'sı tanımadığı insanlar tarafından ve %8.3'ü karışık gruplar tarafından siber zorbalığa maruz bırakıldığını bulmuştur. Smith ve diğerleri (2008, s. 379) araştırmasında öğrencilerin %20.7'si tanımadığı insanlar tarafından, %22'si başka okullara giden öğrenciler tarafından zorbalığa maruz kaldığını bulmuşlardır. Bu yüzden siber zorbalığın okula bağlanmayı anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşıldığı düşünülmektedir. Araştırma bulgusunu destekleyecek şekilde siber mağdur olma ile okula yabancılaşma arasında pozitif düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca siber mağdur olmanın okula yabancılaşmanın doğrudan sebebi olamayacağı bulunmuştur (Han, 2020, s. 130).

Araştırma bulgusuna göre ebeveyn kontrolünün okula bağlanma düzeyini yordamadığı bulunmuştur. Alanyazında davranışsal kontrol ebeveyn izlemesi (parental monitoring) (Pettit, vd., 2001) ve ebeveyn katılımı (parental involvement) (Fan ve Chen, 2001; Park ve Holloway, 2018) gibi farklı kelimelerle ifade edilmektedir. Ebeveyn katılımı artıkça okula bağlanma düzeyinin arttığı araştırmalar alanyazında yer almaktadır (Simons-Morton ve Crump, 2002; Mo ve Singh, 2008; Al-Alwan, 2014; Erol ve Turhan, 2018; Maiya vd., 2020). Alanyazında ebeveyn kontrolü değişkeniyle benzer olan ebeveyne bağlanmayla okula bağlanma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonucu araştırma bulgusunu desteklediği söylenebilir. Araştırma sonucunda okula bağlanma ve ebeveyne bağlanma arasındaki ilişkinin doğrudan olmadığı

bulunmuştur. Ergenlerin okul ortamını algılama şekillerine göre ebeveyne bağlanmanın okula bağlanmayı etkilediği bulunmuştur (Shochet, Smyth ve Homel, 2017, s. 109). Araştırma bulgusunun tam tersi ergenlerle yapılan araştırmada yetkili ebeveynlik (yüksek denetim, kabul ve psikolojik özerklik verme) ergenin daha güçlü okula bağlanmasını sağladığı bulunmuştur (Steinberg vd., 1992, s. 1266). Dotterer ve Wehrspann (2016, s. 812) ergenlerle yaptıkları araştırmada okulla ilgili etkinliklere ebeveynlerin katılımının okula bağlanmanın alt boyutlarından davranışsal ve bilişsel bağlanmayla ilişkili olduğu bulunurken duygusal bağlılığıyla ilişki bulunamamıştır. Li, Lerner ve Lerner'ın (2010, s. 801) araştırması bu bulguyu destekleyecek şekilde okul ikliminin okula bağlanmanın alt boyutu olan duygusal bağlılık üzerindeki etkisinin, duygusal bağlılığa ebeveyn katılımının etkisinden sekiz buçuk kat daha fazla olduğu bulunmuştur. Okula bağlanmanın farklı değişkenlerle ilişkisinin ele alındığı araştırmalar alanyazında mevcuttur (Caraway vd., 2003; Hill ve Werner, 2006; Perry, Liu ve Pabian, 2010; Bryan, vd., 2012; Yıldız ve Kutlu, 2015; Canbulat vd., 2017; Demir, 2017; Şimşek ve Çöplü, 2017; Kayış ve Satıcı, 2019). Araştırma sonucunu destekleyen bir araştırmaya alanyazında rastlanmamıştır. Bunun sebeplerinden birinin okula bağlanma düzeyiyle araştırmada ele alınan ebeveyn kontrolünün psikolojik ve davranışsal kontrol alt boyutlarıyla arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sayısının oldukça az olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ebeveyn kontrolü ve okula bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesinde araştırma özgün araştırmalar içerisinde yer almaktadır.

Modern hayatın karmaşıklığı ve ergenlik döneminin doğası birçok ebeveynin ergenlerin yaşamlarına dahil olmasını zorlaştırmaktadır. Ergenlik dönemi keşif zamanı olur, bu dönemde sınırları sınıma, risk alma, kim olduğu ve kendi dünyasını anlamlandırmaya başlar. Bu dönemde ebeveynin etkisi ve rolü değişmeye başlamaktadır (Allen ve Kern, 2017, s. 89). Ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları psikolojik ve davranışsal kontrolün okula bağlanmalarını etkilememeleri önemli bir sonuçtur. Bireylerin ailelerinden sonra yaşamlarının ilk ve önemli ortamı olan okulun onlar için ebeveynlerinden algıladıkları kontrolün etkilenmemesi ergenlik döneminin kendine özgü özelliklerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ergenlik döneminin gelişim görevleri arasında arkadaşları tarafından kabul görme, benlik arayışı, duygusal bağımsızlığı kazanabilme, kendiyle ilgili kararları tek başına verme gibi genellikle ergenin birey olarak kendi ve akran gruplarıyla ilgili görevlerdir (Kılıçcı, 2006, s. 94). Bireyler ergenlik dönemine girdikleri zaman akran gruplarının yapısı değişmektedir. Arkadaşlarıyla geçirdiği zaman daha fazla olmaya, ebeveynlerinin gözetiminden uzak bir şekilde arkadaşlarıyla görüşmeye başlarlar (Steinberg, 2013, s. 196).

Ergenlik döneminde benlik kavramı daha soyut, karmaşık ve psikolojik hale gelmeye başlamaktadır ve benlik değerindeki fırtınalı değişim ergenleri tedirgin etmektedir (s.300). Erikson'a (1959) göre ergenlik dönemi kimliğe karşı kimlik dağınıklığı evresidir. Ergenin kim olduğuyla ilgili dengeli ve tutarlı bir kimlik duygusuna ulaşmak, duygusal ve entelektüel açıdan yükleme sürecidir (s. 315). Kısacası ergenlik dönemi birey için özerklik kurma, kimlik keşfi, akran grubundan kabul görme ve aileden bağımsız olma dönemidir. Bundan dolayı ebeveyn kontrolünün okula bağlanmayı yordamadığı düşünülmektedir.

Okula bağlanma ölçeğinin alt boyutlarından olan öğretmene bağlanma düzeyi için yapılan analizin sonucunda içsel işlevsel duygu düzenleme öğretmene bağlanmayı pozitif yönde yordarken, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme negatif yönde yordamaktadır. Ancak dışsal ve dışsal olmayan duygu düzenlemeyi yordamadığı bulunmuştur. Marroquín'e (2011, s. 1286) göre sosyal destek duygu düzenlemeyi etkileyebilmektedir. Araştırma bulgusunu destekleyen Özdiker (2019, s. 87) ve Eren (2017, s. 45) araştırmasında algılanan öğretmen desteği içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemeyi negatif yönde yordarken, öğretmen desteği içsel işlevsel duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordamaktadır. Ancak, Eren'in (2017) araştırmasında öğretmen desteği dışsal işlevsel duygu düzenlemeyi pozitif yönde anlamlı düzeyde yordarken Özdiker'in (2019) araştırmasında yordamadığı bulunmuştur. Öğretmenlere göre duygu düzenleme ergenlik dönemi için bir başarıdır (Macklem, 2008, s. 86). Çocuk ve ergenlerin ailesi dışında en fazla beraber zaman geçirdiği kişi okuldaki öğretmenidir. Bu yüzden bireylerin gelişimlerinde aileler kadar öğretmenlerde etkili olmaktadır. Çünkü ergenler öğretmenlerinden destek görmediklerinde duygusal olarak zorlanmaktadırlar, araştırmadan elde edilen sonuçta görüldüğü gibi öğretmenlerine bağlanma düzeyleri arttığında işlevsel duygu düzenlemeleri kullanmaları artmaktadır. Bağlanma duygu düzenlemenin yapı taşıdır (Sroufe, 2002, s. 180). Güvensiz bağlanan çocuklar duygu düzenleme konusunda başarısızdır (Braungart-Rieker vd., 2001, s. 252). Duygu düzenleme, bireylerin okuldaki zorlukları kabul etmesini sağlar. Güvensiz bağlanan çocuklar daha az başa çıkma becerisine sahiplerdir. Bu yüzden okulda olan yeni durumlara olumsuz yanıt verirler ve duygusal konuları öfkelenmeden tartışmakta güçlük yaşarlar (Kobak vd., 1993, s. 231; Sroufe, 2002, s. 181). Chan ve diğerlerinin (2013, s. 129) araştırmasında öğrenciler öğretmenleri ve aileleriyle kaliteli ilişkiler kurdukları zaman daha iyi akademik tutum, benlik saygısı, karşıt davranış geliştirme ve olumlu sosyal davranışlar gibi olumlu gençlik dönemi geçirmektedirler. Bunlar özellikle işlevsel duygu düzenlemenin kullanımının öğretmene bağlanmayı pozitif yönde yordamasını ve duygu

düzenlemenin okula bağlanma, öğretmene ve arkadaşına bağlanmayı anlamlı düzeyde yordamasını desteklemektedir.

Okula bağlanma ölçeğinin alt boyutlarından olan öğretmene bağlanma düzeyi için yapılan analizin sonucunda siber zorbalığın öğretmene bağlanmayı yordamadığı bulunmuştur. Bulgular incelendiği zaman özellikle siber zorbalık boyutunda değerlerin beklenenin çok üstünde farklılaştığı görülmektedir. Bunun sebebinin ergenlerin sosyal kabul kaygısından kaynaklanarak içten yanıtlar vermedikleri olabilir. Araştırma bulgusunu destekleyecek şekilde Duy ve Yıldız'ın (2014a, s. 180) araştırmasında farklı zorbalık statüleri arasında öğretmene bağlanma açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin öğretmenle ilişkisi okula bağlanmada önemli düzeyde etkilidir (Goodenow, 1993, s. 25). Öğretmenler öğrencilerle empatik ve besleyici ilişkiler kurduğu zaman aitlik duygusu gelişmektedir. Dürüstlük ve yardımseverlik öğretmen öğrenci arasındaki olumlu ilişkinin temelidir (Nichols, 2008, s. 146). Öğretmenler öğrencilere duygusal ve sosyal destek sağladığında öğrenciler okulu daha çok severler böylece sosyal öğrenme çıktılarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemekte (Hallinan, 2008, s. 271) ve daha fazla olumlu davranışlar göstermektedirler (Decker, Dona ve Christenson, 2007, s. 83). Kandemir ve Özbay'ın (2009, s. 323) araştırmalarında sınıf içerisinde öğretmenden algılanan empatik atmosferin artmasının öğrencilerin zorbalık davranışlarını azalttığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmene bağlanmanın riskli davranışları önlemede önemli bir etken olduğu (Bergin ve Bergin, 2009; Suldo vd., 2009; Rueger, Malecki ve Demaray, 2010) ve madde kullanma, riskli cinsellik ve şiddet içerikli olaylara karışma eğilimlerinin daha az (Mcneely, Nonnemaker ve Blum, 2002, s. 138) olduğu bulunmuştur. Way, Reddy ve Rhodes (2007, s. 194) öğretmenden sınırlı destek gören öğrencilerin davranış problemleri ve depresyon yaşama olasılıkları yüksektir. Bayar ve Uçanok (2012, s. 2237) araştırmasında siber zorba olmayanlar zorba ve zorba-kurban olanlara göre okulu ve öğretmenlerini daha olumlu algıladığını bulmuştur. Kısacası öğrencilerin davranışları öğretmenlerin desteğiyle doğrudan ilişkilidir (Woolley, Kol ve Bowen, 2009, s. 43). Alanyazında öğretmene bağlanma kavramı yerine genellikle öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmene güven gibi kavramlarla farklı değişkenlerle ilişkisinin ele alındığı araştırmalar mevcuttur (Brewster ve Bowen, 2004; Klem ve Connell, 2004; Atik, 2016; Uslu, 2012; Akman, Abaslı ve Polat, 2018). Genel olarak bakıldığında öğretmene bağlanmanın olumlu, empatik sınıf ortamı ve iletişimle ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmene bağlanma davranış problemlerini, zorbalığı önlemede etkilidir. Ancak bu araştırmanın yapıldığı zaman çerçevesinde yaşamımıza giren Covid-19 salgınıyla birlikte bütün dünyanın düzeni bir anda tamamen değişmiştir. Bu değişimlerden biri de eğitim

hayatındaki değişimlerdir. Eğitim süreci bir buçuk yıldır neredeyse tamamen uzaktan devam ediyor. Bundan kaynaklı öğrencilerin birçok sebepten dolayı uzaktan derslerden bile yeterince verim alamazken öğretmenle olumlu ilişki kurması, bağlanması daha da zor hale gelmektedir. Daha önceden öğretmenle öğrenci arasında oluşmuş bağlanma bile bu kadar uzun, zorlu ve karmaşık süreçten oldukça etkilenmiştir. Bu yüzden araştırma sonucunda siber zorbalığın öğretmene bağlanmayı yordamadığı sonucu ortaya çıktığı şeklinde yorumlanabilir.

Okula bağlanma ölçeğinin alt boyutlarından olan öğretmene bağlanma düzeyi için yapılan araştırmanın sonucunda baba-davranışsal denetim, baba-psikolojik kontrol, anne-davranışsal denetim ve anne-psikolojik kontrol değişkenlerinin öğretmene bağlanmayı yordamadığı bulunmuştur. Alanyazında araştırma bulgusunu destekleyecek araştırma sonucu olarak Öğretmene bağlanma değişkenleriyle benzer değişkenler olan sosyal girişkenlikle yapılan araştırma sonucuna göre ergenlerin sosyal girişkenliğin alt boyutlardan yetişkinlerle ilişkilere katılımı (okulda çalışanlarla ve öğretmenimle rahat bir şekilde şakalaşırım vb.) psikolojik kontrol anlamlı bir şekilde yordamamaktadır (Kındap-Tepe vd., 2018, s. 305). Howes ve Hamilton (1992, s. 859) araştırmalarında annelerine güvenli bağlanan çocukların kararsız ve kaçınan bağlanan çocuklardan daha fazla öğretmene bağlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Kararsız bağlanan çocuklar ise kaçınan bağlanan çocuklardan daha fazla öğretmene bağlanmaktadır. Öğretmene bağlanma ebeveyne bağlanmanın aynası gibidir (O'Conner ve McCartney, 2006, s. 265). Çocukların ailesinden sonra en çok zaman geçirdiği kişi öğretmenidir (Kıldan, 2011, s. 103). Ancak bu durum pandemiyle birlikte büyük bir değişime uğradı. Covid-19 salgının getirdiği uzaktan eğitim sürecinde pek çok öğrencinin sınırlı internet erişimine sahip olması, ev ortamının derse katılmak için uygun olmaması gibi sebeplerden dolayı derslere girmemekte ve öğretmenle iletişimleri çok sınırlı olmaktadır. Bundan kaynaklı olarak sonucun bu şekilde çıktığı düşünülmektedir.

Okula bağlanma ölçeğinin alt boyutlarından olan arkadaşına bağlanma düzeyi için analizin sonucunda ergenlerin arkadaşlarına bağlanma düzeylerini içsel işlevsel duygu düzenleme ve dışsal işlevsel duygu düzenlemenin pozitif yönde, içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir. İçsel işlevsel duygu düzenleme maddelerinden biri 'bir dahaki sefere neyi daha iyi yapabileceğimi düşünürüm', dışsal işlevsel maddelerinden biri ise 'bu olaya ilişkin neler hissettiğimi birisiyle konuşurum' dur. Garnefski ve diğerlerine göre (2001, s. 1312), duygu düzenlemenin sosyal bir boyutu vardır. Duygu düzenleme ergenlik döneminde önemli bir beceridir. Ergenler olumsuz duygularla baş etmekte zorluk yaşadıklarında ruh halini düzeltmek için sosyal desteğe yönelebilmektedir (Verissimo,

2005'den aktaran Macklem, 2008, s. 86). Bu sosyal destek ergenler için arkadaşları olmaktadır. Araştırma bulgusunu destekleyen Özdiker (2019, s. 87) ve Eren (2017, s. 45) araştırmasında algılanan aile ve arkadaş desteği içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemeyi negatif, dışsal işlevsel duygu düzenlemeyi pozitif yönde yordamaktadır. Araştırma bulgusunu bir açıdan destekleyen sosyal desteğin alt boyutunun arkadaş desteği olan ergenlerle yapılan araştırmada algılanan sosyal destekle dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemeyle anlamlı negatif yönde, içsel işlevsel duygu düzenlemeyle anlamlı pozitif yönde ilişki bulunmuştur (Eren, 2017, s. 45). Diğer bir destekleyen araştırma bulgusu ise Daşçı'nın (2015, s. 95) araştırmasında anne ve babanın psikolojik kontrolüyle ergenin akran ilişkisi ve olumlu duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynin psikolojik kontrolüyle akran ilişkileri arasındaki ilişkide olumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracılık etmediği bulunmuştur. Ebeveynin davranışsal kontrolünün ergenin akran ilişkilerinden aldığı doyumunu arttırması ergenin olumlu duygu düzenleme stratejilerini kullanmasından kaynaklı olduğu bulunmuştur. Araştırmada olduğu gibi arkadaşına bağlanma, akran ilişkisinden doyum alma olumlu, işlevsel duygu düzenleme stratejilerinde kaynaklıdır. Araştırma sonucunda işlevsel duygu düzenleme stratejilerinin ergenlerin arkadaşına bağlanmasını yordadığı bulunmuştur. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Macklem'a göre (2008, s. 83) olumlu duygu düzenleme stratejilerinin olumlu arkadaşlık ilişkilerini pozitif yönde yordamaktadır. Ergenlik döneminde onaylanma, ait olma ve bağlanma gibi ihtiyaçları karşılanması için arkadaşlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden olumsuz duygu düzenleme stratejilerini kullananlar olumsuz akran etkisi yaşama ihtimalleri artmaktadır (Macklem, 2008, s. 83). Bu sonuç duygu düzenlemede güçlük yaşayan ergenlerin akran baskısına savunmasız kaldığıyla ilgili araştırmalarla tutarlıdır (McLaughlin, Hatzenbuehler ve Hilt, 2009, s. 894; Trentacosta ve Shaw, 2009, s. 356; Kim ve Cicchetti, 2010, s. 706). Yapılan başka bir araştırmada anneden algılanan sıcaklığın erkeklerde daha iyi duygu düzenlemesini ve böylece akran kabulünü arttırdığı bulunmuştur (Davidov ve Grusec, 2006, s. 44). Ancak bu araştırmanın tersine akran mağduriyeti yaşayan ve yaşamayanların benzer duygu düzenleme becerilerine sahip olduğu bulunmuştur (Harlacher, 2005'den aktaran Daşçı, 2015, s. 63).

Bir çocuğun duygu düzenleme yeteneğini etkileyen ebeveynler ve öğretmenler kadar arkadaşlarda önemli rol oynamaktadır. Akranlar birbirleri için eğitmenlerdir. Çünkü oyun oynama gibi birçok etkinlikte akranlarından güçlü bir şekilde duygu düzenleme yeteneği ve başa çıkmayı öğrenmektedirler. Okula giderken oluşan heyecanını kontrol etmeyi ve bir durum karşısında zorluk yaşadıklarında kontrolünü kaybetmeden tartışma becerisini öğrenirler.

Akranlar oyun arkadaşı olan, duygularını kolay ve başarılı şekilde düzenleyebilenleri severler (Macklem, 2008, s. 84). Ergenler duygu, davranış ve algılarını kontrol edebildikleri zaman üzüntü ve öfke gibi olumsuz duyguları kontrol etmede daha başarılı olurlar ve böylece arkadaşlarıyla iyi ilişki kurabilirler. Ancak daha az kontrollü olan ergenler akran gruplarında ‘olgunlaşmamış’ olarak kabul edilir ve pek sevilmezler (Macklem, 2008, s. 83). Ayrıca olumsuz durumlar yaşayan ergenler işlevsel duygu düzenleme stratejilerini kullandıkları zaman doyum verici ve olumlu ilişkiler kurabilmektedir (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998, s. 241; Fabes vd., 1999, s. 432). Kuramsal açıklamalarda arkadaşla bağlanma ve duygu düzenleme becerileriyle ilgili yapılan araştırmanın oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu yüzden araştırmanın alanyazınına önemli katkı getireceği düşünülmektedir.

Okula bağlanma ölçeğinin alt boyutlarından olan arkadaşla bağlanma düzeyi için analizin sonucunda ebeveyn kontrolünün arkadaşla bağlanmayı yordamadığı bulunmuştur. Araştırmanın bulgusunu bir açıdan destekleyen Doğruyol (2018) araştırmasının sonucunda çocuk yetiştirme şekli olan anne ve baba kontrolüyle akran ilişkisinin bağlılık boyutunu arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır (s. 33). Çocuk yetiştirme şekillerinin kendi aralarında çaprazlanmasıyla, ortaya çıkan ebeveyn stillerine göre otoriter/açıklayıcı anne tutumuna sahip ergenlerin akran bağlılıklarının hem otoriter hem ihmalkâr/izin verici anne tutumuna sahip ergenlerden yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca otoriter/açıklayıcı ve şımaran/izin verici baba tutumuna sahip ergenlerin akran bağlılıkları otoriter ve ihmalkâr/izin verici baba tutumuna sahip ergenlerden yüksek olduğu bulunmuştur (s. 45-47). Araştırma sonucunu destekleyecek şekilde anne-babaya güvenli bağlanma, anne-baba tutumu, anne-baba davranışı olarak ele alınan bazı çalışmalarda arkadaşla bağlanma, arkadaşla yakınlık bağlamında anlamlı sonuçların bulunmadığı (Karakaş, 2019, s. 73; Koç, 2019, s. 71) gibi anlamlı sonuçların elde edildiği araştırmalarda mevcuttur (Alles-Jardel vd., 2002, s. 65; Cui vd., 2002, s. 676; Repinski ve Zook, 2005, s. 79; Soenens vd., 2007, s. 239; Dinçer, 2008, s. 116; Cook, Buehler ve Fletcher, 2012, s. 461; Tozkoparan, 2014, s. 35). Alanyazında psikolojik kontrolün akran ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği ilgili araştırmalar mevcuttur (Soenens vd., 2007, s. 239; Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008, s. 92; Kındap-Tepe ve Sayıl, 2012, s. 129). Akın-Gökçalp (2020, s. 83) araştırmasında anne ve baba davranışsal denetim ve baba psikolojik kontrol ile arkadaşlık ilişkileri arasında pozitif ilişki bulunurken anne psikolojik kontrol ile akran ilişkileri arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Arkadaşla bağlanma değişkeniyle benzer değişkenler olan sosyal girişkenlikle yapılan araştırma sonucuna göre ergenlerin sosyal girişkenliğin alt boyutları olan kişilerarası iletişime

katılımı (okulda olan tiyatro, bando ve drama gibi etkinliklere aktif katılım vb.) ve sosyal gruba katılımı (arkadaşlarına yakınlık ve sevgi gösterme vd.) ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrol negatif yönde yordamaktadır (Kındap-Tepe vd., 2018, s. 305). Ergenlik dönemi aileden bir kopuşun ve arkadaşlarla daha fazla paylaşımın, yakınlaşmanın olduğu bir dönemdir. Ergenlerin sosyal hayatlarının merkezinde arkadaşları yer almaktadır (Booker, 2004, s. 1). Anne-babaya bağlanma çocukların arkadaşlarıyla olan ilişkilerini oldukça fazla etkilemektedir. Arkadaş bağlanması öğretmene bağlanma gibi anne-babaya bağlanmanın aynasıdır (O'Conner ve McCartney, 2006, s. 265). Ergenlik döneminin temel özelliklerinden biri olan akranlara yaklaşım aileden kopuşun Covid-19 salgınından kaynaklı olarak değişime uğradığı düşünülmektedir. Ergenler arkadaşlarının olduğu, yeni kişilerle tanışabileceği okul ve sosyal ortamlara girememekte bu yüzden ebeveynlerinden algıladıkları kontrolün onların arkadaşına bağlanmalarını anlamlı şekilde yordamadığı düşünülmektedir.

Okula bağlanma ölçeğinin alt boyutlarından olan arkadaşına bağlanma düzeyi için analizin sonucunda siber zorbalığın arkadaşına bağlanmayı yordamadığı bulunmuştur. Bulgular incelendiği zaman özellikle siber zorbalık boyutunda değerlerin beklenenin çok üstünde farklılaştığı görülmektedir. Bunun sebebinin ergenlerin sosyal kabul kaygısından kaynaklanarak içten yanıtlar vermedikleri olabilir. Araştırma sonucunu destekleyen Pekşen-Süslü'nün (2016, s. 107) araştırmasında akranına bağlanma siber zorbalık ve mağduriyeti anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Özdemir'in (2015, s. 55) araştırmasında akran ilişkisinin siber zorbalık ve mağduriyeti anlamlı bir şekilde yordamadığı bulunan sonuçta araştırma bulgusunu desteklemektedir. Duy ve Yıldız (2014a, s. 179) araştırmalarında izleyici statüsündeki öğrencilerin arkadaşına bağlanma düzeyleri zorba ve kurban statüsündeki öğrencilerin arkadaşına bağlanma düzeylerinden daha yüksektir. Williams ve Guerra (2007), Eroğlu ve Peker (2011), Eroğlu ve Peker (2015), Peker ve Eroğlu (2015), Ateş ve Güler (2016), Calvete ve diğerlerinin (2010) araştırmalarında ergenlerin algıladığı akran desteğinin, sosyal yetkinliğin ve bağlılığın siber zorbalık ve mağduriyet ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ergenler arkadaşlarını ilgili, yardımsever ve güvenilir algıladıkları zaman zorbalık yapmalarının daha az olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Totan'ın (2008, s. 81) araştırmasında ergenlerin akran ilişkisinin artması kurban olma olasılığını azalttığını, zorba olma olasılığını ise arttırdığı bulunmuştur. Ancak Wang, Iannotti ve Nansel'in (2009, s. 373) araştırmasında daha fazla arkadaşına sahip olmanın siber zorbalıkla ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Siber zorba olmayan ergenler ve siber zorbaların akran ilişkileriyle ilgili algıları siber kurban ve zorba-kurbanın algılarına göre daha olumludur (Bayar ve Uçanok, 2012, s. 2237).

Geleneksel zorbalığın arkadaşlık ilişkileri üzerinde etkisiyle ilgili yapılan araştırmada Rudolph ve diğerlerine göre (2014, s. 124) akran zorbalığına maruz kalan öğrenciler sosyal yabancılaşma yaşamakta ve bundan dolayı arkadaşlık ilişkilerinde problemler yaşamaktadırlar. Benzer şekilde siber mağdur olan öğrenciler ise özgüven kaybı, aile ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde sorun yaşama ve okula devam etmede güçlük yaşamaktadır (Özer, 2016, s. 74). Akran kabulüyle saldırgan davranış arasında negatif ilişki vardır (Sarı, 2012, s. 100) ve uygun akran ilişkilerine sahip olmayan ergenlerin duygusal sorunlara sahip, suç işlemeye ve intihara meyilli, mutsuz yaşantı sürdürmektedirler (Leonard, 2002, s. 5). Arkadaşına güvenli bağlanan ergenlerin yüksek akademik başarı, motivasyon ve prososyal davranış sergilerken güvensiz bağlananların ise düşük akademik başarı ve daha çok problemli davranış sergilemektedir (O'Conner ve McCartney, 2006, s. 265). Kındap-Tepe ve Sayıl (2008, s. 119) araştırmasında ilişkisel saldırganlık erkeklerde olumlu arkadaşlık niteliğini negatif yönde yordadığı bulunurken kız ergenlerden anlamlı ilişki bulunamamıştır. Zorbalığa maruz kalmak birey üzerinde birçok olumsuz sonuçları vardır. Bu sonuçlar arasında sosyal yabancılaşma (Delfabbro vd., 2006, s. 71) ve yalnızlık hissi (Dake vd., 2003, s. 347) yer almaktadır. Akranlarından zorbalık görmeyen birey güvende, mutlu ve kabul edildiğini hisseder bu yüzden bağlanma açısından önemli olmaktadır. Perdue, Manzeske ve Estell 'a göre (2009, s. 1084) arkadaşlığın niteliği, algılanan destek ve saldırgan davranışlar okula bağlanmayla yakından ilişkili olmaktadır. Arkadaşa bağlanmanın farklı değişkenlerle ilişkisinin ele alındığı araştırmalar alanyazında mevcuttur (Freeman ve Brown, 2001; De Guzman ve Carlo, 2004; Bayraktar, Sayıl ve Kumru, 2009; Çakır, 2017; Kanak, Bilbay ve Balta, 2017; Katmer, 2018; Yazıcı, 2019; Şanal-Güngör, 2020). Alanyazının aksine araştırma bulgusunda siber zorbalığın arkadaşla bağlanmayı yordamadığı şeklinde sonuçlanmasının Covid-19'dan kaynaklı olarak ergenlerin arkadaşlarının olduğu okul ve sosyal ortamlara girmemesinden arkadaşlık ilişkilerinin teknolojik araçlarla sınırlı olmasından dolayı iletişimleri fazla olmamaktadır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçlarından yola çıkılarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak sunulan öneriler alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

5.3.1. Uygulamacılara öneriler

- Duygu düzenleme becerisi öğretmene, arkadaşına ve okulu bağlanmayı yordadığı için ergenlerin duygularını tanımaya, duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik seminer çalışmaları, bireysel veya grupta psikolojik danışma çalışmaları yapılabilir.
- Ergenlerin sınıf düzeyi arttıkça okula bağlanma düzeyi azaldığı için ilk olarak 12. sınıfların sınav kaygılarını gidermek amacıyla rehberlik çalışmaları yapılabilir.
- Sınıf düzeyi ilerledikçe ergenlerin okula bağlanmalarının azalmasının okulun beklentilerini karşılayamaması ve okulu daha az eğlenceli bulmaları olabilir. Bunun için ihtiyaç analizi yapılarak rehberlik çalışmaları ona göre planlanabilir, oyunun ve fiziksel aktivitenin olduğu sınıf içi ve dışı etkinlikler düzenlenebilir. Eğlenceli öğrenme etkinlikleri için öğretmenlerle iş birliği halinde yapılabilir.
- Erkeklerin okula bağlanma düzeyleri kızlara göre daha yüksek olduğu için mesleki rehberlik çalışmalarında cinsiyet faktörünün meslek seçiminde bir etken olmayacağıyla ilgili etkinlikler, motivasyon konusunda güçlendirme çalışmaları, kızlar için başarılı rol model kadınların katıldığı etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin güçlenmesi için öğretmenlere iletişim, çatışma çözme becerileri hakkında psikoeğitim verme, ergenlik dönemiyle ilgili seminer verme, öğretmenlere empatik ve öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri sınıf ortamı oluşturmayla ilgili destek verilebilir.
- Okula bağlanma düzeyi düşük olan ergenler için hedef belirlemenin önemini fark etmeleriyle ilgili etkinlikler, okulun olumlu ve olumsuz yönlerini ifade etmeleri birlikte üzerine çözüm yolları üretme etkinlikleri yapılabilir.
- Bir gruba dahil olmakta güçlük yaşayan ergenler için iletişim becerileriyle ilgili psikoeğitim verme, sınıf kaynaşma etkinlikleri ve grupta psikolojik danışma yapılabilir.

5.3.2. Araştırmacılara öneriler

- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular Ankara, İstanbul, Iğdır ve Hatay'da liseye devam eden ergenlerle sınırlıdır. Bu sebeple araştırmayı farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde yer alan liselere genişletilmesi sonuçların genellenebilirliğine katkı sağlayacaktır.
- Okula bağlanma, öğretmene ve arkadaşına bağlanmayla ilgili oldukça sınırlı çalışma olduğundan daha geniş bir yaş grubu aralığıyla çalışılarak farklı dönemler arası

değişimlerin sonuçları ortaya konulabilir. Ayrıca okula bağlanmayla ilişkili değişkenler iyi anlaşılırsa okula bağlanma düzeyini arttırmak için yapılabilecekler konusunda alana katkı sağlanabilir.

- Dokuzuncu sınıf öğrencilerin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre okula bağlanma düzeylerinin daha yüksek olmasının sebeplerinin neler olduğu, ergenlik döneminin evrelerinin veya bireysel koşullarının etkililiği konusunda yapılan araştırmalarda ulaşılabilecek bulgulara göre ergenlerin okula bağlanmalarının zamanla gösterdiği değişimin boylamsal olarak incelenmesiyle alana önemli katkı sağlanabilir.
- Araştırmanın bulgularının elde edilmesinde nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bireylerden okula bağlanma düzeyleri, siber zorbalığa maruz kalma, siber zorba ve tanık olma, duygu düzenleme becerileri ve ebeveynlerinden algıladıkları psikolojik ve davranışsal kontrolüne ilişkin bilgi elde etmede nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılabilir.
- Öğrencilerin okul öncesi döneminden başlayarak yükseköğretim sürecine devam eden ebeveyn kontrolü ve duygu düzenleme becerileri ile okula bağlanma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlayan boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Ergenlerde siber zorbalık ve siber kurban olmayı belirlemek için öğrencilerin bildirimleri kullanılmıştır. Siber zorbalık istenmeyen davranış olduğu için bazı ergenler bu davranışları bildirmemiş olabilir. Bundan dolayı daha doğru sonuçlar elde edebilmek için ölçekle birlikte gözlem, yakın çevreden bilgi alma yoluyla veri toplanabilir.
- Öğretmene bağlanma, çocuk-öğretmen ilişkisi akran ve aile gibi önemli iki figürden sonra daha az araştırılmıştır. Bireylerin okula uyum, davranışsal problemler gibi konularda öğretmenin etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu yüzden öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi okula bağlanmayı artırabilir veya azaltabilir, farklı değişkenlerle birlikte daha çok araştırma yapılabilir.
- Araştırmanın aynı değişkenlerle pandemi bitiminden sonra tekrar yapılması ve araştırma bulgularının karşılaştırılması pandeminin ergenler üzerindeki etkisi hakkında alanyazınına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Aday, S. (2020). *Ergenlerde çocuklukta onaylamayan çevre ile bozulmuş yeme tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi: duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adiyanti, M. G., Nugraheni, A. A., Yuliawanti, R., Ragasukmasuci, L. B. ve Maharani, M. (2020). Emotion regulation and empathy as mediators of self-esteem and friendship quality in predicting cyberbullying tendency in Javanese-Indonesian adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25 (1), 251-263. Doi:10.1080/02673843.2019.1614079.
- Adler, A. (2016). *Yaşama sanatı*. İstanbul: Say Yayınları.
- Akbaba, S. ve Eroğlu, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin yordayıcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 105-121.
- Akgül, G. (2018). *Ergenlerde gelişimsel değişkenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyet ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın-Gökalp, F. (2016). *Ergenlerde algılanan anne baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akıncı-Gökdal, Ö. (2019). *Ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akman, Y., Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2018). Duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 987-1012.
- Aksu, G. (2019). *12-15 yaş arası ergenlerin zorbalık davranışı ile ebeveynlerden algıladıkları psikolojik kontrol arasındaki ilişkide olumsuz otomatik düşüncelerin aracı rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aktaş, B. (2017). *The relationship between parental control and prosocial behavior toward parents*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Özyeğin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, A. (2019). *Empati yönelimli siber zorbalık psiko-eğitim programının lise 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin siber zorbalık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyüz-Uçar, G. A. (2019). *Kayıp ve yas yaşantısı olan ve olmayan ergenlerde duygu düzenleme ve öznel iyi oluşun riskli davranışları yordayıcılığının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Al-Alwan, A. H. (2014). Modeling the relations among parental involvement, school engagement and academic performance of high school students. *International Education Studies*, 7 (4), 47-56.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. ve Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30 (2), 217–237. Doi: 10.1016/j.cpr.2009.11.004.
- Aliche, J. C., Ifeagwazi, C. M., Chukwuorji, J. C. ve Eze, J. E. (2020). Roles of religious commitment, emotion regulation and social support in preoperative anxiety. *Journal of Religion and Health*, 59, 905–919. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10943-018-0693-0>.
- Allen, K. A. ve Kern, M. L. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. Singapur: Springer Singapur.
- Alles-Jardel, M., Fourdrinier, C., Roux, A. ve Schneider, B. H. (2002). Parents' structuring of children's daily lives in relation to the quality and stability of children's friendships. *International Journal of Psychology*, 37(2), 65-73.
- Altınsoy, F. (2016). *Ergenlerde okula aidiyet duygusunun yordayıcısı olarak yaşam amaçları ve bağlanma stilleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunel, Ö., Demirdöğen, G., Dural, U. ve Kuşçu, M. K. (2008). Şizofrenide duygu algılama ve tanıma süreçleri. *Klinik Psikiyatri*, 11 (4), 3-11.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *DSM-5 tanı ölçütleri başvuru elkitabı* (Çev: E. Koroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795–809. Doi:10.1037//0022-0663.94.4.795.

- Andreotti, C., Thigpen, J. E., Dunn, M. J., Watson, K., Potts, J., Reising, M. M., Robinson, K. E., Rodriguez, E. M., Roubinov, D., Luecken, L. ve Compas, B. E. (2013). Cognitive reappraisal and secondary control coping: associations with working memory, positive and negative affect, and symptoms of anxiety/depression, *Anxiety, Stress & Coping*, 26 (1), 20-35, Doi: 10.1080/10615806.2011.631526.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old greek school children. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıca, O.T. (2009). Psychiatric Symptomatology as a Predictor of Cyberbullying Among University Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 167-184.
- Arıcı-Özcan, N. ve Çelik, E. (2018). Üniversite öğrencilerinde riskli davranışlar ve duygu düzenleme gücünün yordayıcısı olarak algılanan ebeveynlik tarzları. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 21-49. Doi: 10.21798/kadem.2018441981.
- Arıç, S. (2019). *Üniversite öğrencilerinde depresyonun yordayıcıları olarak duygusal zekâ ve duyguları ifade etme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arım, R. G. ve Shapka, J. D. (2008). The impact of pubertal timing and parental control on adolescent problem behaviors. *Journal of Youth Adolescence*, 37, 445-455. Doi: 10.1007/s10964-006-9158-y.
- Atakay, A. (2020). *Ergenlerin duygu düzenleme ve öznel iyi oluş düzeyleri ile ailelerinin duygu düzenleme ve dışavurulan duygulanım düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atalay, D. ve Özyürek, A. (2020). Ergenlerde duygu düzenleme ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 230 (50), 815-834. Doi: 10.37669/milliegitim.707741.
- Ateş, B. ve Güler, M. (2016). Ergenlerde siber zorbalığın yordayıcısı olarak algılanan sosyal yetkinlik ve toplumsal kaygı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 391-408. Doi: 10.17556/jef.01832.

- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aunola, K. ve Nurmi, J. E. (2005). The Role of Parenting Styles in Children's Problem Behavior. *Child Development*, 76 (6), 1144–1159.
- Austin, S. ve Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66 (4), 447–456. Doi: 10.1111/j.2044-8279.1996.tb01211.x.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (2), 550- 568.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği akran formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 50, 316-324.
- Ayaz, A. (2018). *Okula bağlanma ile öğretmenlerden algılanan özerklik desteği ilişkisinde motivasyonun aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydemir-Sevim, Seher (2014). Leuven algılanan ana babalık ölçeği ergen ve ana baba sürümlerinin uyarlanması. *Düşünen Adam*, 27 (4), 291-300. Doi: 10.5350/DAJPN2014270402.
- Aydın, M. (2019). *Siber zorbalıkla karşılaşan gençlerin benlik saygısı ve stresle baş etme yöntemlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aygün, F. (2016). *Lise öğrencileri arasında siber zorbalık Adıyaman örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Babaç, A. B. (2018). *Madde kullanım bozukluğu tedavisi alan hastalarda dürtüsellik ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balaban, G. (2020). *Ergenlerde görülen psikolojik bozuklukların erken dönem uyumsuz şemalar ve duygu düzenleme ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.

- Barber, B.K. ve Buehler, C. (1996). Family cohesion and enmeshment: different constructs, different effects. *Journal of Marriage and the Family*, 58 (2), 433-441. Doi: 10.2307/353507.
- Barber, B. K., Maughan, S. L. ve Olsen, J. A. (2005). Patterns of parenting across adolescence. *New directions for child and adolescent development*, (108), 5–16. Doi: 10.1002/cd.124
- Barber, B. K., Olsen, J. E. ve Shagle S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65 (4), 1120–1136.
- Barber, B., Stolz, H. E., Olsen, J. A. Collins, W. A. ve Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70 (4), 1-137.
- Barut, B. (2019). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılık düzeyi ile algılanan sosyal destek ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baştürk-Akça, E., Sayımer, İ. ve Ergül, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ve siber zorbalık deneyimleri: Ankara örneği. *Global Media Journal TR Edition*, 5 (10), 71-85.
- Başören, M. (2015). *Lise öğrencilerinin matematik dersine katılımının, duygu düzenleme, algılanan araçsallık, umut ve başarı değişkenleriyle olan ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bauman, S., Toomey, R. B. ve Walker, J. L.(2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36 (2), 341-350. Doi: 10.1016/j.adolescence.2012.12.001.
- Baumeister, R. F. ve Leary, M.R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*. 117 (3), 497-529.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37 (4), 887–907.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family relations*, 45 (4), 405–414.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child and adolescent development*, (108), 61–69. Doi: 10.1002/cd.128.

- Bayar, Y. ve Uçanok, Z. (2012). Ergenlerin dâhil oldukları zorbalık statülerine göre okul sosyal iklimi ve genellenmiş akran algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2337-2358.
- Baykal, G. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin ailedeki koruyucu etmenlerle ilişkisi: Afyonkarahisar ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktar, F., Sayıl, M. ve Kumru, A. (2009). Liseli ergenler ve üniversiteli gençlerde benlik saygısı: Ebeveyn ve akrana bağlanma, empati ve psikolojik uyum değişkenlerinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 48-63.
- Bean, R. A., Barber, B. K. ve Crane, D.R. (2006). Parental support,behavioral control, and psychological control among african american youth the relationships to academic grades, delinquency, and depression. *Journal of Family Issues*, 27 (10), 1335-1355. Doi: 10.1177/0192513X06289649.
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C. ve Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18 (5), 523–541. Doi: 10.1177/0743558403255070.
- Beran, T. ve Li, Q. (2005). Cyber-Harassment: A Study of a New Method for an Old Behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32 (3), 265-277.
- Bergin, C. ve Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170. Doi: 10.1007/s10648-009-9104-0.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53 (6), 1447-1460.
- Besag, V. E. (1993). *Bullies and victims in schools: a guide to understanding and management*. Maidenhead: Open University Press.
- Bhat, C. S. (2008). Cyber bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18 (1), 53–66. Doi: 10.1375/ajgc.18.1.53.
- Beyers, W., Veryser, E. ve Verlee, E. (2015). Parent and peer predictors of adolescents' sexual development: Can parents buffer peer influence? *European Journal of Developmental Psychology*, 12 (5), 599-612. Doi:10.1080/17405629.2015.1056775.

- Bilgiz, S. (2019). *Ergenlerde kişisel ve çevresel faktörlerin siber zorbalık davranışını yordaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Blossom, J. B., Fite, P. J., Frazer, A. L., Cooley, J. L. ve Evans, S. C. (2016). Parental psychological control and aggression in youth: Moderating effect of emotion dysregulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 12–20. Doi: 10.1016/j.appdev.2016.02.006.
- Blum, R. (2005). School connectedness: Improving students' lives. *Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, Baltimore*.
- Bolat-Güdücü, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin okul yaşam kalitesi, algılanan sosyal destek ve akademik öz yeterlik açısından yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Booker, K.C. (2006). School belonging and the african american adolescent: what do we know and where should we go? *The High School Journal*, 89 (4), 1-17.
- Bonn-Miller, M. O., Vujanovic, A. A. ve Zvolensky, M. J. (2008). Emotional dysregulation: Association with coping-oriented marijuana use motives among current marijuana users. *Substance Use and Misuse*, 43 (11), 1653–1665. Doi: 10.1080/10826080802241292.
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. W. ve Slap, G. B. (2000). School disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106(5), 1017–1021. Doi: 10.1542/peds.106.5.1017.
- Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41 (2), 137–153. Doi: 10.1080/0013188990410202.
- Bowlby, J. (2012). *Bağlanma* (Çev: T. V. Soylu). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1952). *Maternal care and mental health hakkında rapor*. Geneva: World Health Organization.
- Braungart-Rieker, J. M., Garwood, M. M., Powers, B. P. ve Wang, X. (2001). Parental sensitivity, infant affect, and affect regulation: Predictors of later attachment. *Child Development*, 72 (1), 252–270. Doi: 10.1111/1467-8624.00277.

- Brewster, A. B. ve Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21 (1), 47-67.
- Brown, B. B., Mounts N., Lamborn, S.D. ve Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64 (2), 467-482. Doi: 10.2307/1131263.
- Bryan, J., Moore-Thomas, C., Gaenzle, S., Kim, J., Lin, C. H. ve Na, G. (2012). The effects of school bonding on high school Seniors' academic achievement. *Journal of Counseling and Development*, 90(4), 467–480. Doi: 10.1002/j.1556-6676.2012.00058.x.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cacioppo, M., Pace, U. ve Zappulla, C. (2013). Parental psychological control, quality of family context and life satisfaction among Italian adolescents. *Child Indicators Research*, 6- (1),179–191. Doi: 10.1007/s12187-012-9164-4.
- Cannon, W. B. (1931). Again the James-Lange and the thalamic theories of emotion. *Psychological Review*, 38 (4), 281–295. <https://doi.org/10.1037/h0072957>.
- Caldwell, R. M., Beutler, L. E., Ross, S. A. ve Silver, N. C. (2006). Brief report: An examination of the relationships between parental monitoring, self-esteem and delinquency among Mexican American male adolescents. *Journal of Adolescence*, 29 (3), 459–464. Doi: 10.1016/j.adolescence.2005.07.005.
- Calkins, S. D. (2010). Commentary: Conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32 (1), 92–95. Doi: 10.1007/s10862-009-9169-6.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. ve Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26 (5), 1128–35. Doi: 10.1016/j.chb.2010.03.017.
- Canbulat, T., Cipevizci, U., Kalfa, B. ve Fahliogulları, E. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkökul öğrencilerinin akademik özyeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (18), 105-123.
- Caraway, K., Tucker, C.M., Reinke, W.M. ve Hall, C. (2003). Self efficacy, goalorientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the School*, 40 (4), 417-427. Doi: 10.1002/pits.10092.

- Casey, B. J., Jones, R. M. ve Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124, 111–126. Doi: 10.1196/annals.1440.010.
- Catalona, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. ve Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74 (7), 252-261.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59 (2), 243- 272. Doi: 10.1111/j.14640597.2009.00389.x.
- Chan, C. S., Rhodes, J. E., Howard, W. J., Lowe, S. R., Schwartz, S. E. O. ve Herrera, C. (2013). Pathways of influence in school-based mentoring: The mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 51 (1), 129–142. Doi: 10.1016/j.jsp.2012.10.001.
- Chen, J. K., Wu, C. ve Wang, L. C. (2021). Longitudinal associations between school engagement and bullying victimization in school and cyberspace in hong kong: latent variables and an autoregressive cross-lagged panel study. *School Mental Health*, 1-11. Doi: 10.1007/s12310-021-09439-5.
- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M. ve Stavriniades, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 64, 109–123. Doi: 10.1016/j.adolescence.2018.02.003.
- Cook, E. C., Buehler, C. ve Fletcher, A. C. (2012). A process model of parenting and adolescents' friendship competence. *Social Development*, 21(3), 461-481. Doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00642.x.
- 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. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x.
- Cole, P. M., Michel, M. K. ve Teti, L. O. (1994). The Development of Emotion Regulation and Dysregulation : A Clinical Perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 73–100.
- Corless, R. M., Gonnet, G. H., Hare, D. E., Jeffrey, D. J. ve Knuth, D. E. (1996). On the LambertW function. *Advances in Computational Mathematics*, 5(1), 329-359. Doi:10.1007/BF02124750.

- Cui, M., Conger, R. D., Bryant, C. M. ve Elder, G. H. (2002). Parental behavior and the quality of adolescent friendships: A social-contextual perspective. *Journal of Marriage and Family*, 64 (3), 676-689.
- Cui, L., Morris, A. S., Criss, M. M., Houltberg, B. J. ve Silk, J. S. (2014). Parental psychological control and adolescent adjustment: The role of adolescent emotion regulation. *Parenting*, 14 (1), 47-67, Doi: 10.1080/15295192.2014.880018.
- Çakar, F.S. ve Karataş, Z. (2017). Ergenlerin okula bağlanmalarının yordayıcıları olarak benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumu. *Eğitim ve Bilim*, 42 (189), 121–136. Doi: 10.15390/EB.2017.6573.
- Çakır, K. (2017). *Ergenlerde arkadaşla bağlanma ile şiddet eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çeçen, A. R. (2002). *Duyguları Yönetme Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Duyguları Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, E. G. (2015). *Algılanan ebeveyn kontrolü ile ergen iyi oluşu arasındaki ilişkide duygusal özerklik ve empatinin aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, H. ve Onat-Kocabıyık, O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 139-155.
- Çetin, N., Güngör- Aytar, A., Pak, M. D. ve Artık, A. (2016). Ergenlerde anne-baba ve arkadaşlara bağlanma biçimleri ile romantik ilişkilerde sorun çözmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 27 (2), 79-95.
- Çivitci, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkesinin yordayıcıları olarak okula yabancılaşma ve algılanan sosyal destek. *İlköğretim Online*, 10(3), 861-871.
- Çolak, Ç. H. (2020). *Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve duygu düzenleme becerilerinin kişilik özelliklerine ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K. ve Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73 (9), 347-355.

- Darling, N. ve Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487–496. Doi: 10.1037/0033-2909.113.3.487.
- Dalmaç, Z. (2104). *Ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyet ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Darling, N. ve Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487–496. Doi: 10.1037/0033-2909.113.3.487.
- Daşçı, E. (2015). *Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ebeveyn kontrolü ile akran ilişkileri ve akran baskısı arasındaki ilişkide aracılık rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Davidov, M. ve Grusec, J. E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77 (1), 44–58. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00855.x.
- Davidson, R. J., Putnam, K. M. ve Larson, C. L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation- A possible prelude to violence. *Science*, 289, 591–594. Doi: 10.1126/science.289.5479.591.
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C. ve Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: children’s awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, 10 (4), 498–510. Doi:10.1037/a0018428.
- De Guzman, M. R. T.ve Carlo, G. (2004). Family, peer, and acculturative correlates of prosocial development among latinos. *Great plains research: A journal of natural and social sciences*. 14 (2), 185-202.
- Decker, D.M., Dona, D.P. ve Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk african american students: the importance of student–teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109. Doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.004.
- Dehue, F., Bolman, C. ve Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters’ experiences and parental perception. *Cyberpsychology and Behavior*, 11 (2), 217–223. Doi: 10.1089/cpb.2007.0008.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. ve Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 71–90. Doi: 10.1348/000709904X24645.

- Delhaye, M., Beyers, W., Goessens, L. ve Linkowski, P. (2012). The leuven adolescent perceived parenting scale (lapps): reliability and validity with french-speaking adolescents in belgium. *Psychologica Belgia*, 1-26. Doi: 10.5334/pb-52-4289.
- Demir, Y. (2017). *Ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Den Hamer, A. H., ve Konijn, E. A. (2016). Can emotion regulation serve as a tool in combating cyberbullying? *Personality and Individual Differences*, 102, 1–6. Doi: 10.1016/j.paid.2016.06.033.
- Denham, S. A., Bassett, H.H. ve Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. J. E. Grusec ve P. D. Hastings (Editörler), *Handbook of socialization: Theory and research* içinde (s. 614–637). New York: Guilford Press.
- DeRosier, M.E., Kupersmidt, J.B. ve Patterson, C.J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65 (6), 1799-1813.
- Dilmaç, B. (2009). Sanal zorbalığı yordayan psikolojik ihtiyaçlar: lisans öğrencileri için bir ön çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (3), 1291-1325.
- Dilmaç, B. ve Aydoğan, D. (2010). Parental attitudes as a predictor of cyber bullying among primary school children. *International Journal of Computer and Systems Engineering*. 4 (7), 1667-1671.
- Dinçer, B. (2008). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde lise ikinci sınıfa devam eden ergenlerin anne baba tutumlarını algılamaları ile arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dishion, T. J. ve McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: a conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1 (1), 61-75.
- Dodge, K. A. (2004). Emotion and social information processing. J. Garber ve K. A. Dodge (Editörler), *The development of emotion regulation and dysregulation* içinde (s. 159-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A. ve Garber, J. (2004). Domains of emotion regulation. J. Garber ve K. A. Dodge (Editörler), *The development of emotion regulation and dysregulation* içinde (s. 3-11). Cambridge: Cambridge University Press.

- Doğruyol, B. (2008). *The impact of parental control and support on the development of chronic self-regulatory focus*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J. ve Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research* 16 (4), 396–422. Doi: 10.1177/0743558401164006.
- Dotterer, A. M. ve Wehrspann, E. (2016) Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: examining the role of school engagement, *Educational Psychology*, 36 (4), 812-830, Doi: 10.1080/01443410.2015.1099617.
- Dönmez, Ş. ve Taylı, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 1-17.
- Dumanlıdağ, R. (2019). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve siber mağduriyetin internet için eleştirel okuryazarlık düzeyleri ile ilişkisi: (Afyonkarahisar ili örnekleme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dunsmore, J. C. ve Halberstadt, A. G. (1997). How does family emotional expressiveness affect children's schemas? *New directions for child development*, (77), 45–68. Doi: 10.1002/cd.23219977704.
- Durna, S. (2019). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve siber mağduriyet sıklığı ve bunların anksiyete ve depresyon ile ilişkisinin incelenmesi: Konya örneği*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Meram Tıp Fakültesi.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014a). Farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 173-188. Doi: 10.15390/EB.2014.2435.
- Duy, B. ve Yıldız, M.A. (2014b). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (41), 23-35.
- Eggert, L. L., Thompson, E. A., Herting, J. R., Nicholas, L. J., ve Dicker, B. G. (1994). Preventing adolescent drug abuse and high school dropout through an intensive school based social network development program. *American Journal of Health Promotion*, 8, 202–215. Doi: 10.4278/0890-1171-8.3.202.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. ve Spinrad, T. L. (1998) Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9 (4), 241-273. Doi: 10.1207/s15327965pli0904_1.

- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. J. Cole (Editör), Nebraska Symposium on Motivation içinde (s. 207-282). Amerika: University of Nebraska Press.
- Ekşi, H. (2021). *Lise öğrencilerinde ebeveyn ilişkileri, duygu düzenleme güçlüğü, psikolojik kontrol ve saldırganlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Eliçora, R. (2020). *Ergenlerde siber mağduriyet ve siber zorbalıkla başa çıkma becerilerinin duygusal zekâ ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük: Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Epstein, J. L. (1983). *Effects on Parents of Teacher Practices of Parent Involvement hakkında rapor*. Washington: Johns Hopkins Üniversitesi.
- Eraslan-Çapan, B., Bakioğlu, F., ve Kırteke, S. (2020). Siber zorbalık ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması: psikometrik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 39-47. Doi: 10.5455/apd.57705
- Erbıçer, E.S. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Düzeylerinin Sosyal Uyum ve Bazı Kişisel Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ercengiz, M. (2019). Ergenlerde duygu düzenleme stratejilerinin yordayıcı olarak mutluluk düzeyindeki rolü. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(77), 267-278.
- Erdoğan, B. A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media and Society*, 12 (1),109–125. Doi: 10.1177/1461444809341260.
- Erdur-Baker, Ö., ve Kavşut, F. (2007). A new face of peer bullying: Cyber bullying. *Journal of Euroasian. Educational Research*, 27, 31-42.
- Eren, G. (2017). *Ebeveyn kaybı yaşamış ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Eroğlu, Y. (2014). *Ergenlerde siber zorbalık ve mağduriyeti yordayan risk etmenlerini belirlemeye yönelik bütüncül bir model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2011). Aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek ve siber mağduriyet: yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-15.
- Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2015). Ergenlerde akran ilişkileri ile siber zorbalık statüleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10/11, 593-606. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8574>.
- Erol, Y. C. ve Turhan, M. (2018). The relationship between parental involvement to education of students and student's engagement to school, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (5), 260-281.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Paulin, R., Shepard, S. ve Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70 (2), 432-442. Doi: 10.1111/1467-8624.00031.
- Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta analysis. *Educational Psychology Review* , 13 (1), 1-22. Doi: 10.1023/A:1009048817385.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.
- Feldman, R. S. (2011). *Understanding psychology*. New York:McGraw-Hill.
- Fletcher, A. C., Darling, N. ve Steinberg, L. (1994). Parental monitoring and peer influences on adolescent substance use. *Pediatrics*, 93, 1060-1064. Doi: 10.1017/cbo9780511527906.016.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L. ve Sellers, E. B.. (1999). Adolescents' well-being as a function of perceived interparental consistency. *Journal of Marriage and the Family*, 61 (3), 599-610. Doi: 10.2307/353563.
- Filiz, M. A. (2018). *Ortaokul çağındaki çocukların beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.

- Finn, J.D., PannoZZo, G.M. ve Voekl, E.K. (1995). Disruptive and inattentive- withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95 (5), 421-434.
- Finn, J.D. ve Voekl, K.E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Forbes, G. B. ve Adams-curtis, L. E. (2000) Gender role typing and attachment to parents and peers, *The Journal of Social Psychology*, 140 (2), 258-260, Doi:10.1080/00224540009600466.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. ve Paris, A.H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Fredrickson, B. L. ve Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19 (3), 313-332. Doi: 10.1080/02699930441000238.
- Freeman, H. ve Brown, B. B. (2001). Primary attachment to parents and peers during adolescence: Differences by attachment style. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (6), 653–674. Doi: 10.1023/A:1012200511045.
- Galanaki, E. P. ve Vassilopoulou, H. D. (2007). Teachers and children’s loneliness: A review of the literature and educational implications. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 455-475.
- Garber, J., Robinson, N. S. ve Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12 (1), 12-33.
- Garnefski, N., Kraaij, V. ve Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., Kommer, T. V. D. ve Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 25 (6), 603–611. Doi: 10.1006/jado.2002.0507.
- Garvik, M., Idsoe, T. ve Bru, E. (2014). Depression and school engagement among norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58 (5), 592–608. Doi: 10.1080/00313831.2013.798835.

- Ge, X., Conger, R. D., Lorenz, F. O., Shanahan, M. ve Elder, G. H. (1995). Mutual Influences in parent and adolescent psychological distress. *Developmental Psychology*, 31 (3), 406–419. Doi: 10.1037/0012-1649.31.3.406.
- Geng, J., Wang, X., Wang, Y., Lei, L. ve Wang, P. (2020). “If You Love Me, You Must Do...” Parental psychological control and cyberbullying perpetration among chinese adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 1 – 26. Doi: 10.1177/0886260520978185.
- George, D. ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. İngiltere: Routledge.
- Gianesini, G. ve Brighi, A. (2015). Cyberbullying in the era of digital relationships: The unique role of resilience and emotion regulation on adolescents’ adjustment. *Sociological Studies of Children and Youth*, 19, 1–46. Doi: 10.1108/S1537-466120150000019001.
- Gillen-O’Neel, C. ve Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84 (2), 678–692. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x.
- Goerg, G. M. ve Goerg, M. G. M. (2016). Package ‘LambertW’.
- Goleman, D. (2020). *Duygusal zekâ neden IQ’dan önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13 (1), 21–43. Doi: 10.1177/0272431693013001002.
- Goodenow, C. ve Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60, 71.
- Gören, S.G. (2017). *Çocuk ve ergenlerde okula bağlanma ile akran inançları ve duygu zorbalığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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. Doi: 10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94.
- Greenspan, S. (2006). Rethinking “Harmonious Parenting” using a three-factor discipline model. *Child Care in Practice*, 12 (1), 5-12, Doi: 10.1080/13575270500526212.

- Griffith, S.F. ve Grolnick, W.S. (2014). Parenting in caribbean families: A look at parental control, structure and autonomy support. *Journal of Black Psychology*, 40 (2), 166-190. Doi: 10.1177/0095798412475085.
- Griffin, R. S. ve Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400. Doi: 10.1016/S1359-1789(03)00033-8.
- Gross, J.J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299.
- Gross, J.J. (1998b). Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (1), 224-237.
- Gross, J. J. (1999) Emotion regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 551-573. Doi: 10.1080/026999399379186.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10 (6), 214-219.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291. Doi: 10.1017.S0048577201393198.
- Gross, J. J. ve John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348-362. Doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348.
- Gross, J. J., Richards, J. M. ve John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. D. K. Snyder, J. Simpson ve J. N. Hughes (Editörler), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health içinde* (p. 13–35). Amerika: American Psychological Association.
- Gross, J. J. ve Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation conceptual foundations. J. J. Gross (Editör), *Handbook of Emotion Regulation içinde* (s. 3-20). New York: Guilford Publications.
- Günaydın, B. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerin akran bağlılığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 141-153.
- Gürel, Ç. (2013). *The mediating role of psychological adjustment on the relations among perceived parental acceptance – rejection, perceived parental control and cross situational coping styles during early adolescence*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gürel, A. (2017). *Ergenlerin duygusal şemaları ve ebeveyn kontrollerinin yeme tutumlarıyla ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haga, S. M., Kraft P. ve Corby, E. K. (2009). Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Studies*, 10 (3),271–291. Doi: 10.1007/s10902-007-9080-3.
- Hagborg, W. J. (1994). An exploration of school membership among middle- and high-school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12 (4), 312–323. Doi: 10.1177/073428299401200401.
- Haigler, V. F., Day, H. D. ve Marshall, D. D. (1995). Parental Attachment and Gender-Role Identity. *Sex Roles*, 33 (3/4), 203-220.
- Hall, R. M. ve Sandler, B. R. (1982). The classroom climate: A chilly one for women? *The Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges*, 1-22. <https://eric.ed.gov/> (Erişim tarihi:02.04. 2021)
- Hallinan, M.T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271-283.
- Hampel, P. ve Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38 (4), 409–415. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2005.02.014.
- Han, F. (2020). *Geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimi ve okula yabancılaşmayla ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hardin, J. ve Dede, C. J. (1973). Even frankenstein's monster was male: Discrimination against women in science education. *The Science Teacher*, 40 (9), 18- 21.
- Haskaya, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haslam, D., Poniman, C., Filus, A., Sumargi, A. ve Boediman, L. (2020) Parenting style, child emotion regulation and behavioral problems: the moderating role of cultural values in australia and Indonesia, *Marriage & Family Review*, 56 (4), 320-342, Doi:10.1080/01494929.2020.1712573.

- 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.
- Hatzichristou, C. ve Hopf, D. (2016). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67 (3),1085–1102.
- Hekimoğlu, F.M. (2019). *Duygu düzenleme süreçleri, kadınsılık – erkeksilik algısı, beden memnuniyetsizliği ile yeme tutumları arasındaki ilişki: bir model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hendekçi, A. (2019). Sosyodemografik açıdan farklı özellikteki adölesanların duygu düzenleme durumlarının belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 22 (4), 259-266. Doi:10.17049/ataunihem.491273.
- Hill, L.G. ve Werner, N.E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the School*, 43(2), 231-246. Doi: 10.1002/pits.20140.
- Howes, C. ve Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: mothers and child care teachers. *Child Development*, 63, 859-866.
- Howes, C. ve Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251-268.
- Howes, C. ve Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Hsieh, Y. (2020) Parental psychological control and adolescent cyberbullying victimisation and perpetration: the mediating roles of avoidance motivation and revenge motivation, *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 30 (3), 212-226, Doi: 10.1080/02185385.2020.1776153.
- Hymel, S., Bowker A. ve Woody, E. (1993.) Aggressive versus withdrawn unpopular children : Variations in peer and self- perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64 (3), 879–896.
- İmam, F. Z. (2001). *Pakistan ve Türkiye'deki gençler arasında algılanan ebeveyn sıcaklığı, ebeveyn kontrolü ve bunların benlik değeriyle ve denetim odağıyla ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Jabeen, F., Anis-ul-Haque, M. ve Riaz, M. N. (2013). Parenting styles as predictors of emotion regulation among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28 (1), 85-105.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9 (34), 188-205.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42 (1), 82-110. Doi: 10.1177/0042085906293818.
- Jiang, Q., Zhao, F., Xie, X., Wang, X., Nie, J., Lei, L. ve Wang, P. (2020). Difficulties in emotion regulation and cyberbullying among chinese adolescents: a mediation model of loneliness and depression. *Journal of Interpersonal Violence*, 59. Doi: 10.1177/0886260520917517.
- Jimerson, S. R., Campos, E. ve Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-14.
- 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), 1301–1333. Doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. ve Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement : The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74 (4), 318–340.
- Kanak, M., Bilbay, A., ve Balta, D. (2017). Ergenlerin akrana bağlanma stillerinin umutsuzluk düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 6 (6), 492-503. Doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i6.1221.
- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8 (2), 322-333.
- Katmer, A. N. (2018). *Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak algılanan sosyal destek, arkadaşlık kalitesi ve arkadaşla bağlanmanın incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaplan, L. S. (1995). Self-Esteem is not our national wonder drug. *The School Counselor*. 42 (5), 341-345.
- Kaplanlı, B. (2018). *İlkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin okula bağlanma ve okul doyumunu bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karagöz, B. ve Dağ, İ. (2015). Kendini yaralama davranışlarında çocukluk dönemi istismarı ve ihmali ile duygu düzenleme gücü arasındaki ilişki: alkol ve/ya madde bağımlısı bir grupta kendini yaralama davranışının incelenmesi. *Nöro Psikiyatri Arşivi*, 52, 8-14.
- Karakaş, H. (2019). *Ergenlerin algıladıkları ebeveyn izlemesi ve akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaman-Kepekci, Y. ve Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse and Neglect*, 30 (2006), 193–204.
- Karaşar, B. ve Kapçı, E. G. (2016). Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve akademik başarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49 (1), 21-42.
- Karataş, H. ve Öztürk, C. (2009). Sosyal bilişsel teori ile zorbalığa yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2 (2), 61–74.
- Karatepe, H. (2019). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ve arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karavasilis, L., Doyle, A. B. ve Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (2), 153–164. Doi: 10.1080/0165025024400015
- Kars, S., Bektaş, Ö. ve Akyürek, G. (2019). Ergenlerde anne-baba tutumu, duygu düzenleme ve iyilik hali arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 7(2), 97-104.
- Karlıer-Soydaş, D. (2011). *Ergenlerde ebeveyn izlemesi, sanal zorbalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin cinsiyete göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavuk, M. (2016). *Ortaokul ve liselerin siber zorbalık farkındalık profillerinin oluşturulması ve okul paydaşlarına yönelik siber zorbalık farkındalık eğitimi etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayış, A. R., ve Satıcı, S. A. (2019). Ergenlerde okula bağlanmanın utangaçlık ve akademik güdülenme arasındaki ilişkideki aracılık rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 521-533. Doi: 10.17679/inuefd.461393.

- Kennedy, J. H. ve Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology In The Schools*, 41 (2), 247-259. Doi: 10.1002/pits.10153.
- Kerr, M. ve Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental psychology*, 36 (3), 366–380. Doi: 10.1037/0012-1649.36.3.366.
- Kobak, R. R., Cole, H. E., Ferenz-Gillies, R., Fleming, W. S. ve Gamble, W. (1993). Attachment and emotion regulation during mother-teen problem solving: a control theory. *Child Development*, 64 (1), 231–245.
- Koç, F. C. (2019). *Ergenlerin ebeveynlerine bağlanma düzeyi ile mental iyi oluş, benlik saygısı ve akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, B. (2020). *Duygulara yönelik inançlar ve yaygın anksiyete bozukluğu arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğüünün aracı rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kodak, D. (2020). *Ergenlerde akılcı olmayan inançlar ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23 (1), 4-41. Doi: 10.1080/02699930802619031.
- Kopelman-Rubin, D., Siegel, A., Weiss, N. ve Kats-Gold, I. (2020). The relationship between emotion regulation, school belonging, and psychosocial difficulties among adolescents with specific learning disorder. *Children and Schools*, 42 (4), 1-9. Doi: 10.1093/cs/cdaa022.
- Kowalski, R. M. ve Limber, S. P. (2007). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, 41,22–30. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.017.
- Kowalski, R.M., Limber, S.P. ve Agatson, P.W. (2008). *Cyber Bullying: Bullying in the digital age*. İngiltere: Blackwell Publishing.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. ve McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20–32. Doi: 10.1016/j.avb.2018.02.009.

- Kowalski, R. M., Morgan, C. A. ve Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33 (5), 505–519. Doi:10.1177/0143034312445244.
- Kömürcü, B. (2014). *Erken dönem uyumsuz şemalar, ebeveynlik biçimleri ve psikolojik belirtiler ile psikolojik dışlanmanın tehdit ettiği ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 103-120.
- Kılıçcı, Y. (2006). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılınç, M. ve Önder, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları ile duygu düzenleme yöntemleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14 (20), 96-132. Doi: 10.26466/opus.542052.
- Kındap, Y. (2011). *Kendini belirleme kuramı temelinde ergenlikte destekleyici ebeveynlik, akademik ve sosyal uyum ve kendini belirleme düzeyi arasındaki ilişkilerin boylamsal olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kındap-Tepe, Y., Deliser, B., Kuzan, G. ve İslamoğlu, R. (2018). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ana-babadan algıladığı psikolojik kontrolün kendini belirleme düzeyi ve sosyal girişkenlikle ilişkisi. *International Journal of Social Science*, 6 (6), 294-312.
- Kındap-Tepe, Y. ve Sayıl, M. (2012). Ebeveyn kontrolü ve ergenin sosyal işlevselliği arasındaki bağlantıda ilişkisel saldırganlığın aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27 (70), 119-132.
- Kındap, Y., Sayıl, M. ve Kumru, A. (2008). Anneden algılanan kontrolün niteliği ile ergenin psikososyal uyumu ve arkadaşlıkları arasındaki ilişkiler: Benlik değerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23 (61), 92-107.
- Kim, J. ve Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 51 (6), 706–716. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x.

- Kim, J., Walsh, E., Pike, K. ve Thompson, E. A. (2020). Cyberbullying and victimization and youth suicide risk: the buffering effects of school connectedness. *Journal of School Nursing*, 36 (4), 251–257. Doi: 10.1177/1059840518824395.
- Klem, A. M. ve Connell J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 263–273.
- Kurt, D., Sayıl, M. ve Kındap-Tepe, Y. (2013). Ana babanın psikolojik kontrolü ile gencin yalnızlığı arasındaki ilişkide kişilerarası güven inancı ve bağlanmanın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28 (71), 105-116.
- Larson, J. ve Brown, B. (2009). Peer relationships in adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, 1, 74–103.
- Larson, R., Csikszentmihalyi, M. ve Graef, R. (1980). Mood variability and the psychosocial adjustment of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 9 (6), 469-490. Doi: 10.1007/978-94-017-9094-9_15.
- Larson, R. ve Lampman-Petratis, C. (1989). Daily Emotional States as Reported by Children and Adolescents. *Child Development*, 60 (5), 1250–1260.
- Lazarus, R.S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46 (8), 819-834.
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. Londra: Paul Chapman Publishing.
- Lee, V. E., Marks, H. M. ve Byrd, T. (1994). Sexism in single-sex and coeducational independent secondary school classrooms. *Sociology of Education*, 67 (2), 92–120.
- Lenhart, A. (2007). Cyberbullying. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/internet/2007/06/27/cyberbullying/> (Erişim tarihi: 11.12.2020).
- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of life and attendance in primary schools*. Unpublished Doctoral Thesis. The university of Newcastle, Faculty of Education and Arts.
- Lester, L., Cross, D., Dooley, J. ve Shaw, T. (2013). Bullying victimisation and adolescents: Implications for school-based intervention programs. *Australian Journal of Education*, 57 (2), 107–123. Doi: 10.1177/0004944113485835.
- Levin, E. (2011). Baumrind's Parenting Styles. *Encyclopedia of Child Behavior and Development*, 213-214. Doi: https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_293.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools a research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-167. Doi: 10.1177/0143034306064547.

- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454. Doi: 10.1177/0143034306064547.
- Li, Q. (2010) Cyberbullying in high schools: a study of students' behaviors and beliefs about this new phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment ve Trauma*, 19 (4), 372-392. Doi: 10.1080/10926771003788979.
- Li, Y., Lerner, J. V. ve Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (7), 801–815. Doi: 10.1007/s10964-010-9535-4.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74 (7), 274- 283.
- Liu, S., Yu, C., Conner, B. T., Wang, S., Lai, W. ve Zhang, W. (2017). Autistic traits and internet gaming addiction in Chinese children: The mediating effect of emotion regulation and school connectedness. *Research in Developmental Disabilities*, 68, 122–130. Doi: 10.1016/j.ridd.2017.07.011.
- Machado, T.S. ve Pardal, A. (2013). Emotion regulation & adaptive learning strategies in portuguese adolescents: a study with the regulation emotion questionnaire-2. *International Psychological Applications Conference and Trends*, Madrid, April 26-28. pp.47-51. ISBN: 978-989-97866-0-8.
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Manchester: Springer Science & Business Media.
- Maddox, S. J. ve Prinz R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6 (1), 31-49.
- Mahoney, J. L. ve Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental psychology*, 33 (2), 241–253. Doi: 10.1037/0012-1649.33.2.241.
- Maiya, S., Carlo, G., Gülseven, Z. ve Crockett, L. (2020). Direct and indirect effects of parental involvement, deviant peer affiliation, and school connectedness on prosocial behaviors in U.S. Latino/a youth. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37 (10–11), 2898-2917. Doi: 10.1177/0265407520941611.

- Manzeske, D. P., ve Stright, A. D. (2009). Parenting styles and emotion regulation: The role of behavioral and psychological control during young adulthood. *Journal of Adult Development*, 16 (4), 223–229. Doi: 10.1007/s10804-009-9068-9.
- Martínez, I., Murgui, S., Garcia, O. F. ve Garcia, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84–92. Doi: 10.1016/j.chb.2018.08.036.
- Marroquín, B. (2011). Interpersonal emotion regulation as a mechanism of social support in depression. *Clinical Psychology Review*, 31, 1276–1290. Doi:10.1016/j.cpr.2011.09.005.
- Mauss, I. B., McCarter, L., Levenson, R. W., Wilhelm, F. H. ve Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5 (2), 175–190. Doi: 10.1037/1528-3542.5.2.175.
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L. ve Hilt, L. M. (2009). Emotion dysregulation as a mechanism linking peer victimization to internalizing symptoms in adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77 (5), 894–904. Doi: 10.1037/a0015760.
- McNeely, C. ve Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74 (7), 284–292. Doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. ve Blum, R.W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72 (4), 138-146.
- Menesini, E., Nocentini, A. ve Calussi, P. (2011). The measurement of cyberbullying: Dimensional structure and relative item severity and discrimination. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14 (5) 267–274. Doi: 10.1089/cyber.2010.0002.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mennin, D. S., Holaway, R. M., Fresco, D. M., Moore, M. T. ve Heimberg, R. G. (2007). Delineating components of emotion and its dysregulation in anxiety and mood psychopathology. *Behavior Therapy*, 38 (3), 284–302. Doi: 10.1016/j.beth.2006.09.001.

- Mo, Y. ve Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: effects on students' school engagement and performance. *RMLE Online*, 31 (10), 1-11, Doi: 10.1080/19404476.2008.11462053.
- Moon, S. S., Yi J. K. ve Parrish, D. (2020). Understanding the Linkages Between Parental Monitoring, School Academic Engagement, Substance Use, and Suicide Among Adolescents in U.S. *Child and Youth Care Forum*, 49 (6), 953–968. Doi: 10.1007/s10566-020-09570-5.
- Moreno-Ruiz, D., Martínez-Ferrer, B. ve García-Bacete, F. (2019). Parenting styles, cyberaggression, and cybervictimization among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 93, 252–259. Doi: 10.1016/j.chb.2018.12.031.
- Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H.ve Copley, J. (1996). School Attachment: perspectives of low-attached high school students, *Educational Psychology*, 16 (3), 297 304. Doi: 10.1080/0144341960160306.
- Muller, C. (2016). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71 (4), 336-356.
- Mynard, H. ve Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.
- Nanda, M. M. (2015). *Parental psychological control and emotion dysregulation among anxious children: a transactional model*. Unpublished Doctoral Thesis. Kingston: University Of Rhode Island.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. ve Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among us youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285 (16), 2094-2100. Doi: 10.1001/jama.285.16.2094.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G. ve Qvarnstrøm, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of Health Psychology*, 6 (4), 365–377. Doi: 10.1177/135910530100600401.
- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, 76 (2), 145-169, Doi: 10.3200/JEXE.76.2.145 169.
- Oakes, J. (1990). Opportunities , achievement , and choice : Women and minority students in science and mathematics. *Review of Research in Education*, 16, 153-222.

- O'Brennan, L. M. ve Furlong, M. J. (2010). Relations between students' perceptions of school connectedness and peer victimization. *Journal of School Violence*, 9 (4), 375-391, Doi: 10.1080/15388220.2010.509009.
- Obuz, M. (2019). *Ergenlerde korku düzeyi ile riskli davranışlar ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- O'Connor, E. ve McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 87-98.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 35 (7), 1171-1190. Doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do understanding children's worlds*. New Jersey: Blackwell Publishing.
- Onuk, T. (2017). *Ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerinde etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Osterman, K. F. (2000). Student's need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-367. Doi: 10.3102/00346543070003323.
- Oudekerk, B. A., Allen, J. P., Hafen, C. A., Hessel, E. T., Szvedo, D. E. ve Spilker, A. (2014). Maternal and paternal psychological control as moderators of the link between peer attitudes and adolescents' risky sexual behavior. *Journal Early Adolescent*, 34 (4), 413-435. Doi:10.1177/0272431613494007.
- Owens-Sabir, M. C. (2008). The relationship between self esteem and delinquency: implications for academic achievement among african americans. *Jackson State University Researcher*, 21 (3), 59-82.
- Öksüz, Y., Güven-Demir, E. ve Baba-Öztürk, M. (2018). Roman çocukların okul doyumu düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Samsun ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 256-268. Doi: 10.16986/HUJE.2017029312.
- Ören, M. (2017). *Duygu düzenleme becerilerinin ergenlik ve beliren yetişkinlikte görülen saldırgan davranışlardaki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özbilen, F.M., Eranıl, A.K., ve Özcan, M. (2018). Investigation of relationship between high school students' level of school attachment and aggression, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (2), 97-115.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13141, 2125-2137.
- Özdemir, F. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin sınıfa bağlılığında öğretmenin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2013). İlk ergenlikte ana-babaya bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumu. *İlköğretim Online*, 12(3), 836-848.
- Özdemir, S. (2015). *Ergenlerde siber zorbalık ve mağduriyetin, anne-baba ve akran ilişkilerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdiker, B. (2019). *Ergenlerde duygu düzenlemenin üstbiliş ve sosyal destek algısı ile özyeterlik arasındaki aracı etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, G. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık yaşama düzeyleri ile siber zorbalığın öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğrencilerin siber zorbalıkla baş etme stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, S. (2019). *Ergenlerde bilişsel esneklik ve duygusal özerklik: bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, M. T. (2019). *Boşanmış ve boşanmamış ebeveynlerin 15-18 yaş grubu çocuklarında okula bağlanma şiddete yönelik tutum ve başa çıkma becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Haliç Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Park, S. ve Holloway, S. (2018). Parental involvement in adolescents' education: An examination of the interplay among school factors, parental role construction, and family income. *School Community Journal*, 28 (1), 9–36.

- Patchin, J.W. ve Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4 (2), 148-169. Doi: 10.1177/1541204006286288.
- Peker, A. (2013). *İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının problemli internet kullanımı ve siber zorbalık üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peker, A. ve Eroğlu, Y. (2015). Ergenlerde algılanan sosyal destek ve siber zorbalığa eğilim arasındaki ilişkiler: arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal desteğin aracı rolü. *Turkish Studies*, 10 (3), 759-778. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7693>.
- Peker, A. ve İskender, M. (2015). İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının siber zorbalık üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 11-22.
- Pekşen-Süslü, D. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve siber mağduriyetin benlik saygısı, anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P. ve Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1085-1097. Doi: 10.1002/pits.20446.
- Perry, J. C., Liu, X. ve Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: the role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38 (2), 269–295. Doi: 10.1177/0011000009349272.
- Peterson, G. W. ve Hann D. (1987). Socializing Children and Parents in Families. M. B. Sussman, S. K. Steinmetz ve G.W. Peterson (Editörler), *Handbook of marriage and the family* içinde, (s.327-370). New York: Plenum Press.
- Peterson, G. W. (2005). Family Influences on Adolescent Development. T. P. Gullotta, ve G. R. Adams (Editörler). *Handbook of adolescent behavioral problems: Evidence based approaches to prevention and treatment* içinde, (s. 27-56). New York: Springer.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E. ve Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72 (2), 583–598. Doi: 10.1111/1467-8624.00298.

- Phillips, K. F. V. ve Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156. Doi numarası: 10.1002/cpp.523.
- Pianta, R.C. ve Nımetz, S.H. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531–562.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156),175-189.
- Polivy, J. ve Herman, C. P. (2002). Causes of eating disorders. *Annual review of psychology*, 53 (1), 187-213.
- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F. ve Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52 (1), 1-13.
- Raskauskas, J. ve Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43 (3), 564–575. Doi: 10.1037/00121649.43.3.564.
- Rey, L., Neto, F. ve Extremera, N. (2020). Cyberbullying victimization and somatic complaints: A prospective examination of cognitive emotion regulation strategies as mediators. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20 (2), 135–139. Doi: 10.1016/j.ijchp.2020.03.003.
- Repinski, D. J. ve Zook. J.M. (2005). Three measures of closeness in adolescents relationships with parents and friends: Variations and developmental significance. *Personal Relationships*. 12, 79-102.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68. Doi: 10.1006/jado.1999.0289.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 583- 590.

- Roeser, R. W., Midgley, C. ve Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 408-422.
- Rudolph, K. D., Lansford, J. E., Agoston, A. M., Sugimura, N., Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. ve Bates, J. E. (2014). Peer victimization and social alienation: Predicting deviant peer affiliation in middle school. *Child Development*, 85 (1), 124–139. Doi: 10.1111/cdev.12112.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K. ve Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (1), 47–61. Doi: 10.1007/s10964-008-9368-6.
- Sabancı, Y. (2018). *Ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyetin yordayıcıları olarak akılcı olmayan inançlar psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaçlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Samdal, O., Wold, B. ve Bronis, M. (1999) Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: an international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320.
- Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (1), 95-119.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 147-160.
- 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.
- Satıcı, S. A. ve Deniz, M. E. (2019). Ergenlerin kendilik algıları ve okul doyumunu: Öznel zindeliğin aracılık rolünün değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44 (197), 367-381.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10 (1), 80-90.
- Savi-Çakar, F. ve Karataş, Z. (2017). Ergenlerin okula bağlanmalarının yordayıcıları olarak benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumunu. *Eğitim ve Bilim*, 42 (189), 121-136.

- Sayıl, M., Kindap-Tepe, Y. ve Kumru, A. (2019). Ebeveyn çatışması ve ergenin uyum sorunları arasındaki ilişkiler: anne babanın kontrol uygulamalarının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 34 (83), 74-89. Doi: 10.31828/tpd1300443320180618m000005.
- Schaefer, E. S. (1965a). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36 (2), 413-424.
- Schaefer, E. S. (1965b). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29 (6), 552-557. Doi: 10.1037/h0022702.
- Scheier, M. F., Weintraub, J. K. ve Carver, C. S. (1986). Coping with stress. Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1257-1264. Doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1257.
- Scheiner, S. K., O'donnell, L., Stueve, A. ve Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102 (1), 171-177. Doi: 10.2105/AJPH.2011.300308.
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1435-1452.
- Selçuk, Ş. (2019). *Psikolojik ve davranışsal kontrolün ergenin davranış problemleri ile ilişkisi: ergenin ebeveyn kontrolüne ilişkin değerlendirmelerinin aracı rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seon, Y. ve Smith-Adcock, S. (2021). School belonging, self-efficacy, and meaning in life as mediators of bullying victimization and subjective well-being in adolescents. *Psychology in the Schools*, 1-15. Doi: 10.1002/pits.22534.
- Sevim, S.A. (2014). Leuven algılanan ana babalık ölçeği ergen ve ana baba sürümlerinin uyarlanması. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27 (4), 291-300. Doi: 10.5350/DAJPN2014270402.
- Shariff, S. (2005). Cyber-dilemmas in the new millennium: school obligations to provide student safety in a virtual school environment. *McGill Journal of Education*, 40 (3), 457-477.
- Shochet, I. M., Smyth, T. ve Homel, R. (2007). The impact of parental attachment on adolescent perception of the school environment and school connectedness. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 28 (2), 109-118. Doi: 10.1375/anft.28.2.109.

- Shores, R. E., Gunter, P.L. ve Jack, S. L. (1993). Classroom management strategies: are they setting events for coercion? *Behavioral Disorders*, 18 (2), 92-102.
- Sierra, P. G. (2002). Attachment and preschool teacher: An opportunity to develop a secure base. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4 (1), 1-16.
- Silk, J. S., Morris, A. S. Kanaya, T. ve Steinberg, L.(2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13 (1), 113–128. Doi: 10.1111/1532-7795.1301004.
- 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. Doi: 10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x.
- Silva, J. L., Cianflone, A. R. L. ve Bazon, M. R. (2016). School bonding of adolescent offenders. *Paidéia*, 26 (63), 91-100. Doi: 10.1590/1982-43272663201611.
- Simons-Morton, B. G. ve Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73 (3), 121–126. Doi: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586.x.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L. ve Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14 (1), 99–107. Doi: 10.1093/her/14.1.99.
- Simons-Morton, B.G., Crump, A. D., Haynie, D. L. ve Saylor, K. E. (1999). Student–school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14 (1), 99-107.
- Sims, R. L. (2002). Ethical rule breaking by employees: a test of social bonding theory. *Journal of Business Ethics*, 40, 101-109.
- Slonje, R. ve Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154. Doi:10.1111/j.14679450.2007.00611.x.
- Smith, T. E. (1983). Adolescent reactions to attempted parental control and influence techniques. *Journal of Marriage and the Family*, 45 (3), 533-542. Doi: 10.2307/351658.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S. ve Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. ve Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying , its forms , awareness and impact , and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief* , 1–69.

- Smith, P. K. ve Sharp S. (1994). The problem of school bullying. P.K. Smith ve S. Sharp (Editörler), *School bullying: Insights and Perspectives* içinde (s. 1-19). Londra: Routledge.
- Soenens, B, Park, S. Y., Vansteenkiste, M. ve Mouratidis, A. (2012). Perceived parental psychological control and adolescent depressive experiences: A cross-cultural study with Belgian and South-Korean adolescents. *Journal of Adolescence*, 35 (2), 261–272. Doi: 10.1016/j.adolescence.2011.05.001.
- Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M. Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, M. ve Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67 (7), 720–728. Doi: 10.1001/archgenpsychiatry.2010.79.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. Luyten, P., Duriez, B. ve Goossens, L. (2006). In search of the sources of psychologically controlling parenting: The role of parental separation anxiety and parental maladaptive perfectionism. *Journal of Research on Adolescence*, 16 (4), 539–559. Doi: 10.1111/j.1532-7795.2006.00507.x.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I, Lowet, K. ve Goossens, L. (2007). The role of intrusive parenting in the relationship between peer management strategies and peer affiliation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(3), 239-249. Doi:10.1016/j.appdev.2007.02.003.
- Söyler, İ. (2019). *Ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ile kendilik algısı ve okula bağlanma arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Srivastava, S., Tamir, M., McGonigal, K. M., John, O. P. ve Gross, J. J. (2009). The social costs of emotional suppression: A prospective study of the transition to college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96 (4), 883–897. Doi: 10.1037/a0014755.
- Sroufe, L. A. (2002). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stattin, H. ve Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71 (4), 1072–1085. Doi: 10.1111/1467-8624.00210.
- Steinberg, L. (2013). *Ergenlik* (Çev: F. Çok). Ankara: İmge Kitapevi.
- Steinberg, L., Elmen, J. D. ve Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting , psychosocial maturity , and academic success among adolescents. *Child Development*, 60 (6), 1424-1436.

- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. ve Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281. Doi numarası: 10.2307/1131532.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. ve Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods Investigation. *School Psychology Review*, 38 (1), 67–85. Doi: 10.1080/02796015.2009.12087850.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 125–146. Doi: 10.1007/s10648-005-3950-1.
- Şam, M. (2017). *Ergenlerde siber zorba ve mağdur olmanın anne baba tutumları ve okul iklimi ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şanal-Güngör, B. (2020). *Tek ebeveynle ve iki ebeveynle yaşayan ergenlerin öznel iyi oluşuna göre okulda öznel iyi oluş ve arkadaşla bağlanma düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, H. ve Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 18-30. Doi: 10.31592/aeusbed.358223.
- Şirvanlı-Özen, D. (2003). Ergenlerde ebeveynle bağlanma tarzının sosyal cinsiyet rolü ve arkadaşla bağlanma tarzı üzerindeki etkisi. *3P Dergisi*, 11 (4), 303-309.
- Tani, F., Pascuzzi, D. ve Raffagnino, R. (2018). The relationship between perceived parenting style and emotion regulation abilities in adulthood. *Journal of Adult Development*, 25 (1), 1–12. Doi: 10.1007/s10804-017-9269-6.
- Taştekin, E. (2016). *Ergenlerin arkadaşlık ilişkileri ve benlik saygısı ile siber zorbalık ve siber mağduriyet arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Taştekin, E. ve Bayhan, P. (2018). Ergenler arasındaki siber zorbalığın ve mağduriyetin incelenmesi. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 5 (2), 21-45.
- Thomas, S. P. (2006). From the editor - The phenomenon of cyberbullying. *Issues in Mental Health Nursing*, 27 (10), 1015–1016. Doi: 10.1080/01612840600943762.

- 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. Doi: 10.1111/j.15405834.1994.tb01276.x.
- Thompson, R.A. ve Calkins, S.D. (1996). The double-edged sword: Emotion regulation in high risk children. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182.
- Tice, D. M., Bratslavsky, E. ve Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (1), 53–67. Doi: 10.1037/0022-3514.80.1.53.
- Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topcu, Ç. (2014). *Modeling the relationships among coping strategies, emotion regulation, rumination, and perceived social support in victims' of cyber and traditional bullying*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topcu, Ç., Yıldırım, A. ve Erdur-Baker, Ö. (2013). Cyber Bullying @ Schools: What do Turkish Adolescents Think? *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35 (2), 139–151. Doi: 10.1007/s10447-012-9173-5.
- Tozkoparan, S. (2014). *Öğrenci algısına göre aileden alınan sosyal destek, anne-baba tutumu ve akran ilişkileri: Özel çevre ortaokulu öğrencileri üzerinde ilişkisel bir tarama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Trentacosta, C. J., ve Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (3), 356–365. Doi: 10.1016/j.appdev.2008.12.016.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turk, C. L., Heimberg, R. G., Luterek, J. A., Mennin, D. S. ve Fresco, D. M. (2005). Emotion dysregulation in generalized anxiety disorder: A comparison with social anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 29 (1), 89–106. Doi: 10.1007/s10608-005-1651-1.

- Turliuc, M. N., Măirean, C. ve Boca-Zamfir, M. (2020). The relation between cyberbullying and depressive symptoms in adolescence. The moderating role of emotion regulation strategies. *Computers in Human Behavior*, 109, 3-10. Doi: 10.1016/j.chb.2020.106341.
- Türkoğlu, S. (2013). *Ergenlerin problemleri internet kullanımları ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğur, E. (2020). *Farklı sosyal çevrede yaşayan ergen gruplarının bağlanma, psikolojik sağlık ve duygu düzenlemesi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Uludaşdemir, D. (2017). *12-17 yaş arası adölesanların siber zorbalık deneyimleri ve ebeveynlerin siber zorbalık konusundaki farkındalık durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Usta, A. (2013). *Lise öğrencilerinin öfke düzeyleri ile siber zorbalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Samsun ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzun, K. ve Karataş, Z. (2019). Okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akran zorbalığı ve siber mağduriyet. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (62), 1108-1118.
- Ünal, H. ve Çukur, C. Ş. (2011). Okula bağlılık, okulda uygulanan disiplin teknikleri ve okulda mağdurluğun lise öğrencilerinin sapkın davranışları üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 547-570.
- Van Acker, R. Grant, S. H. ve Henry, D. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression, *Education and Treatment of Children*, 19 (3), 316-334.
- Voekl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105 (3), 294- 318.
- Vranjes, I., Erreygers, S., Vandebosch, H., Baillien, E. ve De Witte, H. (2018). Patterns of cybervictimization and emotion regulation in adolescents and adults. *Aggressive Behavior*, 44 (6), 647–657. Doi: 10.1002/ab.21790.

- Yaldıran, A. (2019). *Lise Öğrencilerinde Siber Zorbaliğa Maruz Kalma ve Okula Bağlanma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yarar, Y. (2019). *Lise öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri ile siber zorbalık siber mağduriyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaşar, D. E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ile akran ilişkileri ve okul motivasyonu arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuz, K. F. (2009). *Duygusal şemalar ve Leahy duygusal şema ölçeğinin türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirliği*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Ankara: Ankara Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim ve Araştırma Hastanesi 2. Psikiyatri Kliniği.
- Yazıcı, A. (2019). *Ergenlerde duygusal özerklik, eylemlilik ve arkadaşla bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ybarra, M. L. ve Mitchell, K. J. (2004a). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27 (3) 319–336. Doi: 10.1016/j.adolescence.2004.03.007.
- Ybarra, L.M. ve Mitchell, K. J. (2004b). Online Aggressor/Targets, Aggressors, and Targets: A Comparison of Associated Youth Characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (7), 1308-1316. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J. Ve Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics*, 118 (4). Doi: 10.1542/peds.2006-0815.
- Ybarra, M. L., Diener-West, M. ve Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41 (6), 42–50. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.09.004.
- Yenigün, F. (2019). *Ergenlik döneminde algılanan anne baba tutumlarının bireyin ruhsal durumları ve akran ilişkileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, M. A. (2016). Ergenlerde yalnızlık ile pozitiflik arasındaki ilişkide duygu düzenleme yöntemlerinin çoklu aracılığı. *Eğitim ve Bilim*, 41 (186), 217- 231.

- Yıldız, M. A. ve Kutlu, M. (2015). Erinlerde okula bağlanmanın yordayıcısı olarak sosyal kaygı ve depresif belirtilerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31) 332-345.
- Yiğit-Demir, K. (2018). *Ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde bilişsel duygu düzenleme, algılanan ebeveyn tutumu ve algılanan sosyal destek ile psikolojik belirti düzeyi ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yu, C., Xie, Q., Lin, S., Liang, Y., Wang, G., Nie, Y., Wang, J. ve Longobardi, C. (2020). Cyberbullying victimization and non-suicidal self-injurious behavior among chinese adolescents: school engagement as a mediator and sensation seeking as a moderator. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–9. Doi: 10.3389/fpsyg.2020.572521.
- Zhao, Y. ve Zhao, G. (2015). Emotion regulation and depressive symptoms: examining the mediation effects of school connectedness in chinese late adolescents. *Journal of Adolescence*, 40, 14–23. Doi: 10.1016/j.adolescence.2014.12.009.
- Zimmermann, P. ve Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38 (2), 182–194. Doi: 10.1177/0165025413515405.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T. ve Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57–65. Doi:10.1016/j.learninstruc.2014.11.004.
- Wang, J., Iannotti, R. J. ve Nansel, T. R. (2009). School bullying among us adolescents: physical, verbal, relational and cyber. *Journal Adolescent Health*, 45 (4), 368–375. Doi:10.1016/j.jadohealth.2009.03.021.
- Way, N., Reddy, R. ve Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40 (3–4), 194–213. Doi: 10.1007/s10464-007-9143-y.
- Wei, H. S., ve Chen, J. K. (2010). School attachment among Taiwanese adolescents: The roles of individual characteristics, peer relationships, and teacher well-being. *Social Indicators Research*, 95 (3), 421–436. Doi: 10.1007/s11205-009-9529-3.

- White, M. J., ve Kaufman, G. (1997). Language usage, social capital, and school completion among immigrants and native-born ethnic groups. *Social Science Quarterly*, 78 (2), 385–398.
- Williams, K. R., ve Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14–21. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.018.
- Willard, N. (2005a). Educator ' s Guide to Cyberbullying , Cyberthreats & Sexting. *Online*, 1-16.
- Willard, N. (2005b). Cyberbullying and Cyberthreats Part I: A Guide for Counselors, Teachers and Parent Educators. *Center for Safe and Responsible Internet Use*, 1–16.
- Williensen, E. ve Marcel, K. (1996). Attachment 101 for attorneys: implications for infant placement decisions. *Santa Clara Law Review*, 36 (2), 439-475.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school a sense of belonging and participation hakkında rapor*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Woolley, M. E., Kol, K. L. ve Bowen, G. L. (2009). The social context of school success for latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *Journal of Early Adolescence*, 29 (1), 43–70. Doi: 10.1177/0272431608324478.
- http-1: https://www.who.int/violence_injury_prevention/en/ (Erişim tarihi: 10.02.2021)
- http-2: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30574> (Erişim tarihi: 01.02.2021)
- http-3: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 13.02.2021)
- http-4: <https://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/pdf/connectedness.pdf> (Erişim tarihi: 09.03.2021).

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenci,

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans program kapsamında Prof. Dr. Baki DUY danışmanlığında tezli yüksek lisans öğrencisi Ayşıl AĞAYA tarafından yürütülmektedir. Araştırmada ergenlerde duygu düzenleme, siber zorbalık, okula bağlanma ve ebeveyn denetimi arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Kimliğinizi belirtmeksizin vereceğiniz cevaplar, bu araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır ve kişisel değerlendirme yapılmayacak, grup olarak topluca değerlendirilecektir. Sizden istenen her maddeyi dikkatlice okuyup, verilen seçeneklerden size en uygun olan seçeneğe 'X' işareti koymanız. Lütfen her ifade için sadece bir seçeneği işaretleyiniz, boş madde bırakmayınız ve içten yanıtlar veriniz Bu araştırmayla ilgili bilgi almak isterseniz aşağıdaki iletişim bilgilerimden bana ulaşabilirsiniz. Araştırmaya yapmış olduğunuz katkılardan dolayı çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ayşıl AĞAYA

- 1. Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()
- 2. Kaç yaşındasınız?**
- 3. Kaçınıcı sınıfsınız?** 9 () 10 () 11 () 12 ()

EK-2. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Okula bağlanma düzeyinizi belirlemek amacıyla aşağıda yer alan ölçekte size uygun olanı X işaretiyle işaretleyiniz. Lütfen her ifade için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve boş madde bırakmayınız.

Maddeler	Kesinlikle Evet	Evet	Olabilir	Hayır	Kesinlikle Hayır
2. Bu okulda olmaktan mutluyum.					
7. Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var.					
9. Bu okuldaki arkadaşlarımı seviyorum.					

EK-3. Leuvenen Algılanan Ana-Babalık Ölçeği/Ergen Sürüm Ölçeği

Sevgili öğrenci,

Aşağıda **BABANIZIN** size yönelik bazı davranışları yer almaktadır. Her maddeyi okuyunuz ve **BABANIZA** uygunluğu açısından değerlendiriniz ve uygun olana X işaretiyle işaretleyiniz. Lütfen her ifade için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve boş madde bırakmayınız.

		Hiç doğru değil	Genellikle doğru değil	Biraz doğru	Genellikle doğru	Her zaman doğru
3.	İstediğim akşam dışarı çıkmama izin verir.	()	()	()	()	()
7.	Beni ilgilendiren konularda kendi kararlarımı vermeme izin verir.	()	()	()	()	()
13.	Bana duyduğu sevgiyi göstermenin doğru olduğuna inanır.	()	()	()	()	()

EK-3. Leuvenen Algılanan Ana-Babalık Ölçeği/Ergen Sürüm Ölçeği

Sevgili öğrenci,

Aşağıda **ANNENİZİN** size yönelik bazı davranışları yer almaktadır. Her maddeyi okuyunuz ve **ANNENİZE** uygunluğu açısından değerlendiriniz ve uygun olana X işaretiyle işaretleyniz. Lütfen her ifade için sadece bir seçeneği işaretleyniz ve boş madde bırakmayınız.

		Hiç doğru değil	Genellikle doğru değil	Biraz doğru	Genellikle doğru	Her zaman doğru
3.	İstediğim akşam dışarı çıkmama izin verir.	()	()	()	()	()
8.	Beni ilgilendiren konularda kendi kararlarımı vermeme izin verir.	()	()	()	()	()
14.	Bana duyduğu sevgiyi göstermenin doğru olduğuna inanır.	()	()	()	()	()

EK-4. Ergenler İçin Duygu Düzenleme leği

Yaşamda zaman zaman insanların başlarına olumsuz, hoş olmayan olaylar gelir ve bu olaylara bazı tepkiler verilir. Bu tepkilerin bazıları düşüncelerle ilgili iken bazıları ise davranışlarla ilgilidir. Lütfen aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak, sıkıntı verici, olumsuz bir olay yaşadığınızda cümlede verilen durum veya davranışı ne sıklıkla yaptığınızı size en uygun olan seçeneğe çarpı işareti (X) koyunuz. Lütfen her ifade için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
	“Başıma olumsuz bir olay geldiğinde;					
2	Duruma ilişkin amaçlarımı veya planlarımı yeniden gözden geçiririm, düşünürüm.	()	()	()	()	()
5	Öfkemi/üzüntümü sözel olarak (örn. bağırarak, tartışarak gibi) başkalarından çıkarırım.	()	()	()	()	()
13	Duygularımı içime atarım, saklarım.	()	()	()	()	()

EK-5. Siber Zorbalık Ölçeği

Sevgili öğrenci, Aşağıda internet ortamında sizin yaptığınız, size yapılan ve başkalarına yapılanlara tanık olduğunuz bazı davranışlar yer almaktadır. Lütfen her ifade için sadece bir seçeneği X işaretiyle işaretleyiniz ve boş madde bırakmayınız.				
Son bir yılda bu davranışların ne kadar sizin başınıza geldiğini düşünerek cevaplayınız.	Asla	Bazen	Birçok kez	Her zaman
2. Kayda alınarak internette yayınlanmak amacıyla saldırıya uğradığınız oldu mu?				
5. Korkutma ya da ürkütme amaçlı isimsiz telefonlar aldığınız oldu mu?				
10. Fotoğraflarınızın ya da videolarınızın üzerinde oynanarak sosyal ağlarda ya da Youtube'da sizi gülünç duruma düşürmek ya da alay etmek için kullanıldığı oldu mu?				

Siz Son bir yılda bu davranışların ne kadarını başkalarına yaptığınızı düşünerek cevaplayınız.	Asla	Bazen	Birçok kez	Her zaman
2. Kayda alarak internette yayınlamak amacıyla birine saldırdığınız oldu mu?				
5. Birilerini korkutmak ya da ürkütmek için isimsiz telefon aramaları yaptığınız oldu mu?				
10. Birini sosyal ağlarda ya da Youtube'da gülünç duruma düşürmek ve alay etmek için fotoğrafları ya da videoları üzerinde oynadığınız oldu mu?				

EK-5. Siber Zorbalık Ölçeği

Siz <u>Son bir yılda</u> bu davranışların ne kadarını başkalarına yapılırken tanık olduğunuzu düşünerek cevaplayınız	Asla	Bazen	Birçok kez	Her zaman
2. Birinin saldırıyı kayda alarak internette yayınlamak için birilerine saldırdığına tanık oldunuz mu?				
5. Birinin herhangi birilerini korkutmak ya da ürkütmek için isimsiz telefon aramaları yaptığına tanık oldunuz mu?				
10. Birinin her hangi birilerini sosyal ağlarda ya da Youtube'da gülünç duruma düşürmek ve alay etmek için onların fotoğrafları ya da videoları üzerinde oynadığına tanık oldunuz mu?				

EK-6. Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.12.2020 Protokol No: 72908

Tarih: 30.12.2020



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Ergenlerde Duygu Düzenleme Becerisi, Algılanan Ebeveyn Kontrolü ve Siber (Sanal) Zorbalık Statülerinin Okula Bağlanma Düzeylerini Yordayıcılığı
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Baki DUY
TEZ YAZARI:	Ayşıl AÇAYA
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-7. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, Ergenlerde Duygu Düzenleme Becerisi, Algılanan Ebeveyn Kontrolü ve Siber(Sanal) Zorbalık Statülerinin Okula Bağlanma Düzeylerini Yordayıcılığı başlıklı bir araştırma çalışması olup ergenlerin duygu düzenleme, algılanan ebeveyn kontrolü, siber(sanal) zorbalık statüleri ve okula bağlanma ile ilişkini ortaya koyma amacını taşımaktadır. Çalışma, Aysıl Ağaya tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile ergenlerin duygu düzenleme, algılanan ebeveyn kontrolü, siber(sanal) zorbalık statüleri ve okula bağlanma ile ilişkini ortaya konacaktır/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanının gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, aşağıdaki ölçekler kullanılarak internet üzerinden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden anonim olarak toplanan veriler grup için analiz edilecek ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dalından Aysıl AĞAYA'ya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Aysıl AĞAYA

Adres:

Cep Tel:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Evet () Hayır ()

EK-8. Veli Onay Formu

Sevgili Anne/Baba,

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans programı öğrencisi Ayşıl AĞAYA tarafından, Prof. Dr. Baki DUY'un danışmanlığında yürütülmektedir. Bu çalışmanın amacı ergenlerde duygu düzenleme, siber zorbalık, okula bağlanma ve ebeveyn denetimi arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Bu çalışmada çocuğunuzdan araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçlarında yer alana ifadelerle doğru ve içten yanıtlar vermesi beklenmektedir. Bu çalışmada çocuğunuzun psikolojik gelişimine, ruhsal durumuna zarar verecek hiçbir içerik bulunmamaktadır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır ve yanıtlar anonim (belirsiz) olarak alınmaktadır. Yani çocuğunuzun kimliğini belli edecek bir bilgi istenmemektedir. Elde edilen bilgiler grup üzerinden analiz edilecektir ve sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Çalışma katılım için çocuğunuzdan da onay alınacaktır. Siz onay verdikten sonra dahi çocuğunuz araştırmadan ayrılma hakkına sahip olacaktır. Çocuğunuz ölçeği tek başına yanıtlaması gerekmektedir.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve sorularınız için numaralı telefonumdan bana ulaşabilirsiniz.

Bu çalışmaya çocuğumun gönüllü olarak katılmasını kabul ediyorum.

Evet () Hayır ()

EK-9. Okul Psikolojik Danışmanları İçin Bilgilendirici Metin

Sayın okul psikolojik danışmanı,

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans programı öğrencisi Ayşıl AĞAYA tarafından, Prof. Dr. Baki DUY'un danışmanlığında yürütülmektedir. Bu çalışmanın amacı ergenlerde duygu düzenleme, siber zorbalık, okula bağlanma ve ebeveyn denetimi arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Sizden ricam bu araştırmanın Google formlar üzerinden hazırlanan ölçeklerin velilerinizle dijital iletişim kanallarıyla ulaştırmanızdır. Ekte Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmış izinler ve veri toplamada kullanılacak olan ölçekler bulunmaktadır. Ek bilgi almak ve sorularınız için aşağıdaki iletişim kanallarından bana ulaşmak için lütfen tereddüt etmeyiniz. Araştırmaya verdiğiniz bu kıymetli katkı için çok teşekkürler...

EK-10. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 31.03.2021-54377



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

Sayı : E-84037561-605.01-23329874
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi
(Ayşıl AĞAYA)

30.03.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Genel Müdürlüğümüz evrak sisteminde kayıtlı 24.03.2021 tarihli ve 22948871 sayılı yazı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Ayşıl AĞAYA'nın "*Ergenlerde Duygu Düzenleme Becerisi, Algılanan Ebeveyn Kontrolü ve Siber (Sanal) Zorbalık Statülerinin Okula Bağlanma Düzeylerini Yordayıcılığı*" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla ölçek çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri, ilgi (b) Genelge doğrultusunda incelenmiştir.

Bu kapsamda veri toplama aracının Ankara Yenimahalle ilçesinde Atatürk Anadolu Lisesi ve Gazi Anadolu Lisesi, Iğdır Merkez Millî Eğitim Vakfı Anadolu Lisesi, Hatay Antakya ilçesinde Osman Ötken Anadolu Lisesi ve İstanbul Bayrampaşa ilçesinde Hüseyin Bürge Anadolu Lisesi öğrencilerine yönelik olarak, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, taraf olunan uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler başta olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun olacak şekilde ilgi (b) Genelge doğrultusunda, online olarak, eğitim ve öğretim aksatılmadan ve gönüllülük esas olmak üzere uygulanması ve gerekli duyurumun yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Cengiz METE
Bakan a.
Genel Müdür

Ek : İlgi (a) yazısı ve ekleri

Dağıtım:
Gereği:
4 İl Valiliğine
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Atatürk Bulvarı 06648
Kızılay/ANKARA
Telefon No : 0 (312) 413 57 02
E-Posta: sinem.coskun@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Sinem COŞKUN - Öğretmen
Uyvan : Öğretmen
İnternet Adresi: <http://ogm.meb.gov.tr/> Faks:3124180739

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 49a2-98ae-3dd2-8d80-7d65 koda ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Aşıl Ağaya

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2018, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı
- Devam ediyor, Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekalılar Anabilim Dalı

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Ağaya, A. (2020). Üstün yetenekliler danışmanlık modelleri. Çocuk ve Medeniyet, 5 (10), 531-534.
- Çitil, M. Ersoy-Sağlık, S., Özdemir-Kılıç, M. ve Ağaya, A. (2020). Üstün yeteneklilerin eğitiminde ayrı okullar: Amerika'daki üstün yetenekliler okullarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi danışmanlık modelleri. Çocuk ve Medeniyet, 5 (10), 257-280.

Mesleki Birlik/Dernek/Kuruluş Üyelikleri:

- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, Ankara