

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**ERGENLERDE SOSYAL DIŞLANMA, YALNIZLIK VE
OKUL ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİ:
EMPATİK EĞİLİMİN ARACI ROLÜ**

**AYÇE BÜYÜKCEBECİ
14736006**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. M. ENGİN DENİZ**

**İSTANBUL
2017**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**ERGENLERDE SOSYAL DIŞLANMA,
YALNIZLIK VE OKUL ÖZNEL İYİ OLUŞ
ARASINDAKİ İLİŞKİ: EMPATİK EĞİLİMİN
ARACI ROLÜ**

**AYÇE BÜYÜKCEBECİ
14736006**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. M. ENGİN DENİZ**

**İSTANBUL
2017**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

**ERGENLERDE SOSYAL DIŞLANMA,
YALNIZLIK VE OKUL ÖZNEL İYİ OLUŞ
ARASINDAKİ İLİŞKİ: EMPATİK EĞİLİMİN
ARACI ROLÜ**

AYÇE BÜYÜKCEBECİ
14736006

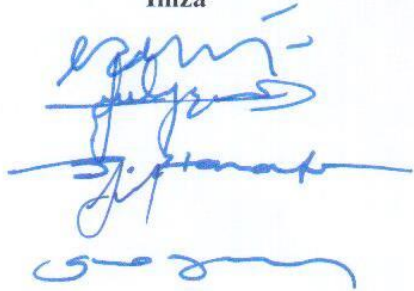
Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 22.06.2017

Tezin Savunulduğu Tarih: 11.07.2017

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. M. Engin Deniz
Jüri Üyeleri	: Prof. Dr. Fulya Yüksel-Şahin
	Prof. Dr. Erdal Hamarta
	Doç. Dr. Müge Yukay-Yüksel
	Yrd. Doç. Dr. Gonca Zeren

İmza



İSTANBUL
TEMMUZ 2017

ÖZ

ERGENLERDE SOSYAL DIŞLANMA, YALNIZLIK VE OKUL ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİ: EMPATİK EĞİLİMİN ARACI ROLÜ

Ayçe Büyükcebeci

Haziran 2017

Bu araştırmada ergenlerin okul öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal dışlanma, yalnızlık ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma Muğla İli'nde 8 farklı lise türünde öğrenimine devam eden, yaşları 14 ile 18 arasında değişen toplam 601 gönüllü öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş, Ergenler İçin Ostrasizm Deneyimleri, Sosyal Duygusal Yalnızlık ve KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçekleri kullanılmıştır. Çalışmada ilk olarak ergen okul öznel iyi oluşu, demografik değişkenlere göre ele alınmıştır. Cinsiyet değişkenine göre, kız ve erkek ergenlerdeki okul öznel iyi oluşun hem okula yönelik duygu hem de okula yönelik doyum boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği; sınıf düzeyine göre ise okula yönelik duygu boyutunda anlamlı farklılık olmazken, okula yönelik doyum boyutunda 9. sınıflar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu; okul öncesi eğitim durumu açısından da okula yönelik duygu boyutunda farklılığın yaşanmadığı, ancak okula yönelik doyum boyutunda okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Okul türlerine göre ergenlerin okul öznel iyi oluşları değerlendirildiğinde, okula yönelik duygu boyutunda yine anlamlı bir farklılık görülmezken; okula yönelik doyum boyutundaki farkın anlamlı olduğu, Fen Lisesi'nde öğrenim gören ergenlerin okul öznel iyi oluş düzeylerinin diğer lise türlerinde öğrenim gören ergenlere göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu, meslek liselerinde öğrenim gören ergenlerin ise okul öznel iyi oluş düzeylerinin diğer okul türlerinde öğrenim gören ergenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci basamağı ve asıl konusunu teşkil eden; ergenlerin sosyal dışlanma ve yalnızlık düzeylerini, empatik eğilim düzeyleri aracılığı ile okul öznel iyi oluşları üzerindeki dolaylı etkilerine ilişkin olası modeller test edilmiştir. Tüm yol katsayılarının anlamlı bulunması sonucunda, Model 1'in kabul edilebilir bir model türü olduğu anlaşılmıştır. Bu model aracılığıyla; ergenlerin sosyal dışlanma, yalnızlık ve empatik eğilim durumlarının okul öznel iyi oluşu etkileyebileceğine dair elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, Okul Öznel İyi Oluş, Sosyal Dışlanma, Yalnızlık, Empatik Eğilim.

ABSTRACT

ADOLESCENTS' SOCIAL EXCLUSION, LONELINESS AND SUBJECTIVE WELL-BEING IN SCHOOL: MEDIATING ROLE OF EMPHATIC TENDENCY

Ayçe Büyükcebeci
June, 2017

The thesis analyzes the relationships among empathic tendency, social exclusion, loneliness and subjective well-being in school in adolescents. The sample of the study is composed of 601 volunteers of high-school students, aged between 14 and 18 and attending different types of schools in Muğla. Data are collected by the application of the following scales: Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS), Ostracism Experience Scale for Adolescents, Social and Emotional Loneliness Scale and KA-Sİ Empathic Tendency Scale. The study first analyzes the adolescent's subjective well-being in school according to demographic variables and finds that subjective well-being in school does not show a significant difference, either at the dimension of emotion toward school or at the dimension of school satisfaction, due to gender differences. On the other hand, class differences seem to effect school satisfaction dimension, especially at grade 9 while emotion toward school dimension remain unchanged. Pre-school education has a similar effect on school satisfaction while it doesn't affect emotions toward school. The school types seem to have a significant effect on the school satisfaction while it doesn't have a meaningful effect on the emotions toward school. Those who are studying in science high school have a significantly lower score of school subjective well-being than those who are being educated at other types of high schools while those who are attending vocational high school have a significantly higher score of school subjective well-being than those who are attending other types of high schools.

The results of the main subject and second step of the thesis, namely testing the possible models of the indirect effects of social exclusion and loneliness on the subjective well-being of adolescents in school through the mediation of empathic tendency demonstrate that the model 1 is an acceptable model because all path coefficients are meaningful. According to this model, it can be argued that adolescents' level of social exclusion and loneliness effect school subjective well-being through full mediation of empathic tendency. The findings are then discussed under the light of relevant literature.

Key Words: Adolescence, Social Exclusion, Loneliness, School Subjective Well-Being, Empathic Tendency.

ÖN SÖZ

Bizi biz yapan şey, hayata karşı takındığımız tavrımızdır.

Neredeyse 20 yılı aşkın meslek hayatımda büyük bir zevk ve üretkenlikle çalıştıktan sonra doktora serüvenine girişmem, aslında her canlının varoluş amacı olan, kendini tamamlama mücadelesinden başka bir şey değildi. Mutlu yaşamak, geçmişe dönüp baktığımızda canımızı acıtan, keşke diyebileceğimiz şeylere takılıp kalmadan, hala vakit varken, bunları telafi edebilme gücünü kendimizde bulabilmemizdir. Bir süre sonra tüm yorgunluğumu ve çılgınca çabalarımı unutacağım, ama bu süreçte yanımda olan güzel insanları hiç unutmayacağım.

Doktora sürecim boyunca, desteğini esirgemeyen, yanımda olan, yolumu aydınlatan; “zorlaştırmayınız, kolaylaştırınız, müjdeleyiniz, nefret ettirmeyiniz” hadis-i şerifini kendisine misyon edinmiş, çok değerli bilim insanı, kıymetli hocam, tez danışmanım, Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz’e teşekkürlerim yetersiz kalır... Son nefesime kadar minnettar kalacağım.

Yine ders sürecimde bilgi ve donanımlarımdan çok şey kazandığım, yapıcı eleştirileriyle beni daha fazla gelişmeye yönlendiren, yeterlilik sınavımdan, tez izleme sürecime kadar yanımda olan, çok kıymetli, değerli hocam Prof. Dr. Fulya Yüksel Şahin’e, yine doktora derslerimde alan bilgilerini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Nermin Çiftçi Arıdağ’a ve Yrd. Doç. Dr. Şerife Gonca Zeren’e, yeterlik ve tez izleme toplantılarımda bulunan ve pozitif duygular aşılayan, tanıdığım için memnuniyet duyduğum hocam Doç. Dr. Müge Yukay Yüksel’e, tez çalışmamın analizlerinde desteğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Seydi Ahmet Satıcı’ya, yeterlilik sınavım ve tez savunmama katılarak beni onurlandıran güzel yürekli kardeşim, dönem arkadaşım, çok değerli hocam Prof. Dr. Erdal Hamarta’ya teşekkürü borç bilirim.

Tezimin son aşamasında yazım kontrollerini gerçekleştiren, son dokunuşları yapan, vefa duygusu ile emeğini esirgemeyen, her zaman gurur duyduğum öğrencim, Vet. Hek. Arş. Gör. Dr. Elmas Ulutaş’a, Yine bu süreçte beni yalnız bırakmayan, manevi olarak güç veren hep kıvanç duyacağım öğrencim Dr. Emine Özgül Arslansoy’a, hayatlarına dokunduğum zamanlardan bu yana aynı saygı ve hürmetle yanımda olmaya devam eden, mesleğimden gurur duymamı sağlayan, adlarını sayfaya sığdırmayacağım güzel öğrencilerime teşekkürlerimi sunuyorum.

Canımın parçaları, ilk göz ağrım Oğlum Ayberk Kara ve kızım Ela Kara’dan, bu süreçte telaşlı, kafası karışık bir anneye tahammül gösterdikleri için beni affetmelerini diliyorum.

Hayatta olma sebebim, rehberim, disiplinini, merhametini örnek aldığım Şems’im, Babam, Dr. Kemal Büyükcebeci ve bu günleri ebediyetten gördüğünü dilediğim, fedakar annem, Nurhan Büyükcebeci’ye sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Evladınız olmaktan gurur duyuyorum.

İstanbul; Haziran, 2017

Ayçe Büyükcebeci

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xii

1. GİRİŞ 1

1.1. Amaç	9
1.2. Araştırmanın Önemi.....	11
1.3. Sınırlılıklar	14
1.4. Tanımlar	14

2. KURAMSAL TEMELLER..... 15

2.1. Ergenlikle İlgili Alan Yazın	15
2.1.1. Ergenlik Tanımları	15
2.1.2. Ergenlik Dönemleri	16
2.1.2.1. İlk Ergenlik	17
2.1.2.2. Orta Ergenlik.....	18
2.1.2.3. Son Ergenlik	19
2.1.3. Ergenlikle İlgili Kuramlar	20
2.1.3.1. G. Stanley Hall’ın Kuramı	20
2.1.3.2. Psikoanalitik Kuram: Sigmund Freud & Anna Freud	21
2.1.3.3. Öğrenme Kuramı: B.R. Mc. Candless & A. Bandura.....	22
2.1.3.4. H. S. Sullivan’ın Kuramı (Kişilerarası Kuram)	23
2.1.3.5. Alan Kuramı: K. Lewin	24
2.1.3.6. Bireysel Farklılıklar Kuramı: E. Spranger	25
2.1.3.7. Antropolojik Yaklaşım: M. Mead, R. Benedict.....	25
2.1.3.8. Bilişsel Kuram: J. Piaget.....	26
2.1.3.9. Psikososyal Kuram: E. Erikson	27
2.1.3.10. Psikososyal Gelişimsel Kuram: R. Havighurst.....	28
2.1.3.11. Odaksal Aşama Kuramı: J.H. Coleman	29
2.1.3.12. “Benmerkezli”lik: L. D. Elkind	29
2.1.4. Ergenlikte Sosyal Gelişim	30
2.1.4.1. Ergenlikte Aile ile İlişkiler	30
2.1.4.2. Ergenlerde Arkadaş, Akran ve Flört İlişkileri	33
2.1.4.3. Ergen ve Okul Yaşantısı	37
2.2. Öznel İyi Oluş İle İlgili Alanyazın.....	38
2.2.1. Öznel İyi Oluş	38
2.2.2. Okul Öznel İyi Oluş	42
2.2.3. Okul Öznel İyi-Oluşa Benzer Kavramlar	44
2.2.4. Ergenlerde Okul Yaşantısına Ait Öznel İyi Oluş ve Okul Öznel İyi Oluş Kavramıyla İlgili Gerçekleştirilen Çalışmalar	48

2.3. Dışlanma Kavramı (Ostrasizm) ile İlgili Alan Yazın	53
2.3.1. Dışlanma (Ostrasizm) Tarihi Süreci ve Dışlanma Tanımları	54
2.3.2. Dışlanma İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	57
2.3.2.1. Sosyal İzleme Sistemi ve Sosyometre Kuramı	57
2.3.2.2. Bilişsel Yıkım ve Benlik Düzenlemesinin Bozulması Modeli (Cognitive Deconstruction and Self-Regulation Impairment)	59
2.3.2.3. Williams'ın Psikolojik Dışlanma- Gereksinim Tehditi Modeli(Model of Ostracism - A Need-Threat Model).....	60
2.3.3. Dışlanmanın Tehdit Ettiği İhtiyaçlar	60
2.3.3.1. Ait Olma İhtiyacı	61
2.3.3.2. Olumlu Benlik Değerine Sahip Olma İhtiyacı.....	61
2.3.3.3. Kontrol İhtiyacı.....	62
2.3.3.4. Anlamlı Varoluş İhtiyacı	63
2.3.4. Dışlanmanın Ortaya Çıkardığı Tepkiler ve Davranışsal Sonuçlar	64
2.3.4.1. Refleksif (Anlık) Tepkiler	64
2.3.4.2. Kısa Vadede Ortaya Çıkan Davranışsal Sonuçlar	65
2.3.4.3. Uzun Vadede Ortaya Çıkan Davranışsal Sonuçlar	66
2.3.5. Dışlanma Kavramı ile İlgili Gerçekleştirilen Çalışmalar	67
2.4. Yalnızlıkla İlgili Alan Yazın	72
2.4.1. Yalnızlık: Yalnızlığı Açıklamaya Yönelik Tanımlar	72
2.4.2. Yalnızlıkla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	74
2.4.2.1. Etkileşim Kuramı	74
2.4.2.2. Psikodinamik Yaklaşım	75
2.4.2.3. Bilişsel Yaklaşım	76
2.4.2.4. Rogers'ın Danışan Merkezli Yaklaşımı	76
2.4.2.5. Varoluşçu Kuram	77
2.4.2.6. Sosyo-Kültürel Yaklaşım.....	77
2.4.3. Yalnızlığın Türleri	77
2.4.4. Ergen Yalnızlığı	79
2.4.5. Ergenlerde Yalnızlık Kavramı İle İlgili Gerçekleştirilen Çalışmalar...	82
2.5. Empati	88
2.5.1. Empati Tanımı ve Tarihçesi	88
2.5.2. Empatinin Fizyolojik ve Gelişimsel Temelleri	92
2.5.3. Empatinin Gelişimi	95
2.5.3.1. Bebeklik Dönemi	95
2.5.3.2. Çocukluk Dönemi	96
2.5.3.3. Ergenlik Döneminde Empatinin Gelişimi.....	98
2.5.4. Empatinin Bileşenleri	101
2.5.4.1. Bilişsel Empati	102
2.5.4.2. Duygusal Empati.....	103
2.5.5. Empatiye Benzer Kavramlar	103
2.5.6. Empati İle İlgili Gerçekleştirilen Çalışmalar.....	107

3. YÖNTEM..... 113

3.1. Araştırma Modeli	113
3.2. Çalışma Grubu	113
3.3. Veri Toplama Araçları	114

3.3.1. Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Kısa Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği (EİÖÖİÖÖ-KF).....	115
3.3.2. Ergenler İçin Ostrasizm Deneyimleri Ölçeği (EODÖ):	115
3.3.3. Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği (SDYÖ)	116
3.3.4. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu (KA-Sİ EEÖ).....	117
3.3.5. Kişisel Bilgi Formu	118
3.4. Verilerin Toplanması	118
3.5. Verilerin Analizi.....	120
4. BULGULAR.....	122
4.1. Okul Öznel İyi Oluşa Yönelik Bulgular	122
4.1.1. Ergen Okul Öznel İyi Oluşunun Sosyo- Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi	122
4.2. Hipotetik Modele Ait Bulgular	128
4.2.1. Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası İlişkiler	128
4.3. Ölçme Modelinin Test Edilmesi	130
4.4. Sosyal Dışlanma ve Yalnızlığın Empatik Eğilimin Aracılığı ile Ergenlerin Okul Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Dolaylı Etkilerinin İncelenmesi.....	133
5. TARTIŞMA	140
5.1. Okul Öznel İyi Oluşa Yönelik Tartışma	140
5.2. Hipotetik Modele Ait Tartışma	144
5.2.1. Doğrudan Etkilere İlişkin Tartışma.....	145
5.2.2. Dolaylı Etkilere İlişkin Tartışma.....	150
6. SONUÇ.....	153
6.1. Ergen Okul Öznel İyi Oluşunun Sosyo- Demografik Özelliklere Göre Sonuçları	153
6.2. Hipotetik Modele Ait Sonuçlar	154
6.2.1. Betimsel İstatistik Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	154
6.2.2. Ölçme Modelinin Test edilmesiyle ilgili Sonuçlar	154
7. ÖNERİLER	156
KAYNAKÇA	157
EKLER.....	189
EK-1. Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu Seçilmiş Örnek Maddeleri.....	189
EK-2. Ergenler İçin Ostrasizm Deneyimleri Ölçeği Seçilmiş Örnek Maddeleri.....	190
EK-3. SELSA-S Sosyal Duygusal Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu Seçilmiş Örnek Maddeleri.....	191
EK-4. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu Seçilmiş Örnek Maddeleri	192

EK-5. Kişisel Bilgi Form.....	193
EK-6. Enstitü İzin Talep Dilekçesi	194
EK-7. Muğla Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Dilekçesi	195
ÖZ GEÇMİŞ.....	198



TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1 : Öznel İyi Oluşun Boyutları.....	39
Tablo 2 : Katılımcılara Ait Tanımlayıcı Bilgiler.....	114
Tablo 3 : Cinsiyet Açısından Okul Öznel İyi Oluşa İlişkin T Testi Tablosu	123
Tablo 4 : Okulöncesi Eğitim Açısından Okul Öznel İyi Oluş İlişkin t Testi Tablosu.....	123
Tablo 5 : Sınıfları Açısından Okul Öznel İyi Oluşa İlişkin Betimsel İstatistikler	124
Tablo 6 : Sınıf Düzeyleri Açısından Okul Öznel İyi Oluşa İlişkin Varyans Analizi tablosu	125
Tablo 7 : Sınıf Düzeyleri Açısından Okul Öznel İyi Oluşa İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	125
Tablo 8 : Okul Türü Açısından Okul Öznel İyi Oluşa İlişkin Betimsel İstatistikler	126
Tablo 9 : Okul Türleri Açısından Okul Öznel İyi Oluşa İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	127
Tablo 10 : Okul Türleri Açısından Okul Öznel İyi Oluşa İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	127
Tablo 11 : Betimsel İstatistikler Ve İlişkiler (N = 601)	129
Tablo 12 : Ölçme Modelinin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları, Açıklanan Varyansları, Çarpıklık Ve Basıklık Değerleri	132

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 :	Okul Öznel İyi Oluşa İlişkin Hipotetik Model	10
Şekil 2 :	Süreç Olarak Empati	104
Şekil 3 :	Ölçme Modeli.....	131
Şekil 4 :	Ergenlerin Sosyal Dışlanma Ve Yalnızlıkları Empatik Eğilimin Tam Aracılığıyla Okul Öznel İyi Oluşu Etkilemesine İlişkin Yapısal Model.	134
Şekil 5 :	Ergenlerin Sosyal Dışlanma Ve Yalnızlık Düzeylerinin Empatik Eğilimin Kısmi Aracılığıyla Okul Öznel İyi Oluşu Etkilemesine İlişkin Yapısal Model.	135
Şekil 6 :	Ergenlerin Sosyal Dışlanma Düzeyleri Empatik Eğilimin Tam Aracılığıyla; Yalnızlık Düzeyleri Empatik Eğilimin Kısmi Aracılığıyla Okul Öznel İyi Oluşu Etkilemesine İlişkin Yapısal Model	136
Şekil 7 :	Ergenlerin Sosyal Dışlanma Düzeyleri Empatik Eğilimin Kısmi Aracılığıyla; Yalnızlık Düzeyleri Empatik Eğilimin Tam Aracılığıyla Okul Öznel İyi Oluşu Etkilemesine İlişkin Yapısal Model.	138

KISALTMALAR

M.Ö	: Milattan Önce
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Duy	: Okula yönelik Duygulanım
Doy	: Okula yönelik Doyum
Öns	: Önemsenmeme
Dış	: Dışlanma
EODÖ	: Ergen Ostrasizm Deneyimleri Ölçeği
EİÖÖİÖÖ-KF	: Ergenler İçin Okul Öznel İyi Oluş Ölçeği- Kısa formu
KA-Sİ EEÖ	: Kaya- Siyez Ergen Empati Ölçeği
SDYÖ- SELSA-S	: Sosyal Duygusal Yalnızlık Ölçeği, kısa formu
YEM	: Yapısal eşitlik modeli
RMSEA	: Root mean square error of approximation
NNFI	: Nonnormed fit index
NFI	: Normed fit index
CFI	: Comparative fit index
GFI	: Goodness of fit index
SRMR	: Standartion root mean square residual
AGFI	: Adjusted goodness of fit index
IFI	: Boolean's incremental fit index
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
FMRı	: Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme
dACC	: Dorsal Anterior Cingulate Cortex

1. GİRİŞ

İnsan gelişiminin kritik evrelerinden biri olan ergenlik çağı, kişinin çocukluktan yetişkin bir bireye dönüşüm dönemidir. Pek çok psikolog bu dönemi; yeniden doğuş çağı, yetişkinliğe geçiş için gereken gelişim görevlerini başarma çağı, bireyin bağımsızlık savaşı verdiği çağ, kısacası zorlanmalı yaşam dönemlerinden ilki şeklinde tanımlamaktadır. Günümüz dünyasında insanlar zaman geçtikçe daha hızlı, karmaşık ve yoğun bir kişilerarası ilişkiler örüntüsü ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu karmaşıklık çoğu kez; toplumda kişilerarası ilişkilerin bozulmasına, kişilerarası çatışmalara, insanların birbirlerine yabancılaşmasıyla birlikte yalnızlık duygusuna kapılmalarına ve kendilerini mutsuz hissetmelerine neden olabilmektedir. Ergen, çocuk kimliğinden sıyrılıp bir birey olma mücadelesini hem çevresine karşı hem de kendi içinde verdiği bir dönemden bu koşullarda geçmektedir.

Bireyin fizyolojik ve güvenlik gibi temel ihtiyaçlarından hemen sonra sosyal ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. İnsanoğlu diğer bireyler tarafından kabul görmeye, bir gruba ait olmaya, bir grup içinde yer alarak o grupla dayanışma halinde bulunmaya ihtiyaç duymaktadır (Maslow, 1968). Ergenlik dönemi ise, bu sosyal ihtiyacın en fazla hissedildiği zamandır. Ergen bu dönemde bir yandan hızlı fiziksel gelişimine uyum sağlamaya çalışırken, öte yandan hem çevresinin beklediği yeni talep ve beklentilere göre hareket etmek hem de anne babasından bağımsız yeni hedefler belirlemek zorundadır. Ergen için; kim olduğu ve kim olacağı konusu, toplum içindeki yeri, akran grubunun beğenisi ve sosyal kabulü bu dönemde oldukça önem kazanır. Çünkü anne baba egemenliğine, onların değer yargılarına ve kendi yaşamına karışmalarına az veya çok karşı çıkabilmiş olan genç; artık rüştünü ispatlayarak toplumda ailesinden bağımsız olarak bir yer edinmenin ihtiyacını hissetmektedir. Böyle kritik bir dönemin sağlıklı olarak geçirilmesi bireylerin ileriki yaşantısını da olumlu etkileyecektir.

Ergenlik döneminde toplumda saygınlık kazanmaya ve statü sahibi olmaya büyük bir gereksinim vardır. Nitekim toplumsal uyum geniş ölçüde bu ihtiyacın karşılanmasına bağlıdır. Ergenlik yılları, toplumsal anlamda bir gelişim ve uyum-uyumsuzluk yılları olarak da değerlendirilebilir. Toplumsal uyum zamanla kazanılmaktadır. Bu uyum

ergenlik döneminde akran grubunun beğenisi ve sosyal kabulüne gereksinimin artmasına bağlı olarak bazı deneyimlerle gelişmektedir (Yavuzer, 1993). Arkadaş ilişkilerini anne-baba ilişkilerinden ayıran en büyük fark, bireyi koşulsuz kabul eden yönünün olmamasıdır. Arkadaş ilişkilerinin bu yönü ergen için hem mutluluklarının kaynağı hem de hayal kırıklıklarının sebebi olabilir. Bu bağlamda başkaları tarafından beğenilmenin; güzel- yakışıklı- ince- atletik olmanın, popülerliğin, başarılı olmanın ergenler arasında kabul görmede önemli normlar olabileceği görülmektedir (Krause ve Parello, 2008, s. 66).

Okul dönemi ile beraber çocuk üzerinde ailenin etkisi giderek azalırken, çocuğun gözünde okul yaşantısı ve arkadaşları önem kazanmaya başlar. Ergenlik döneminde de olumlu bir okul yaşantısına sahip olma ve arkadaş grubuna kabul edilme ergen için en öncelikli ihtiyaçtır. Ergenin kendine yönelik olumlu benlik bilinci geliştirmesi; ahlaki, sosyal ve sağlıklı bir yetişkin kimliği olurturması için bu ihtiyaçların karşılanması gereklidir.

Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak okulların sosyalleşme için adeta bir deney yeri olduğu söylenebilir. Nitekim bir ergen gününün üçte birini okulda geçirmektedir. Okul dışı vaktinin yine büyük bir kısmında da akranları ile iletişim halindedir (Steinberg, 2013, s.224). Akranlar, yaşları ve olgunluk seviyeleri aynı olan bireylerdir (Santrock, 2014, s. 296). Akran gruplarının en önemli işlevlerinden biri ergene aile dışındaki dünya hakkında bilgi kaynağı sağlamaktır. Ergenler aynı zamanda kendi yetenekleri hakkında akran gruplarından geribildirim alırlar. Arkadaş grubu tarafından beğenilen ve onaylanan davranışlar benimsenir ve tekrar edilir; neleri daha iyi, neleri aynı ve neleri daha kötü yaptıklarını öğrenirler. Ergenler olumlu akran ilişkileri sonucu akranlarıyla anlaşmazlıkları üzerinde çalışarak tarafsızlık ve adalet ilkelerini keşfederler. Ayrıca akran aktivitelerine dahil olmak için onların ilgi ve bakış açılarının iyi bir gözlemcisi olarak empati yeteneklerini geliştirirler. Seçtikleri arkadaşları ile yakın ilişkiler kurarak yetenekli ve duyarlı eş olmayı öğrenirler (Santrock, 2014, s. 296-297). Fakat bu olumlu durumların tersine bazı kuramcılar ve araştırmacılar ergen gelişiminde akranların olumsuz etkilerini vurgulamışlardır (Dishion ve Tipsord, 2011). Akranları tarafından reddedilmek ya da dikkate alınmamak bazı ergenlerde yalnızlık ve düşmanca duygulara yola açar. Daha da önemlisi böyle bir dışlanma ve ihmal bireyin daha sonraki ruh sağlığı bozuklukları ile ilişkilidir (Hymel Closson, Caravita ve Vaillancourt, 2011). Olumsuz akran ilişkileri çoğu zaman ebeveyn değer

ve kontrolü üzerinde sarsıcı bir etkiye sahip olup; uyuşturucu kullanımı, depresyon, suç işleme, düşük akademik başarı, okulu bırakma gibi pek çok olumsuz etkiye sebep olabilir (Steinberg, 2013, s. 217; Sanntrock, 2014, s. 298).

İyi bir okul konusunda toplumun, anne babaların, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin temel algısı; entelektüel etkinlikler, eğitim kalitesi ve okulun akademik başarısıdır. Günümüzde okullar daha yaygın bir şekilde akademik başarıları ile değerlendirilirken, pek çok araştırmacı akademik performansın “iyi bir okul” un tek göstergesi olamayacağını belirtmektedir. Okullara daha bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşan bu anlayışlar, öğrencilerin yaratıcılık yeteneğinin geliştirilmesi ile fiziksel, duygusal ve sosyal iyi olma hallerinin desteklenmesine vurgu yapmaktadırlar (Leonard 2002; Mok ve Flynn, 2002; Sarı, Ötünç, Erceylan, 2007; Durmaz, 2008; Tangen 2009; Doğanay ve Sarı, 2006; İnal, 2009; Korkmaz, 2009; Sarı, 2012; Tian, Wang ve Huebner, 2015). Brown, Lamborn ve Neumann (1992) yedi ile on ikinci sınıflardan oluşan bir örnekleme öğrencilerden okul hakkındaki en iyi ve en kötü şeyleri sıralamalarını istemişlerdir. Öğrenciler tarafından en iyi şeyler “arkadaşlarıyla olmak, yeni insanlar tanımak” iken en kötü şeyler ise “ev ödevleri, sınavlar ve okulun sıkıcı atmosferi” olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin okulu sevmeleri, okuldaki deneyimlerinden tatmin olmaları, kendilerini iyi hissetmeleri yönüyle okulun akademik, sosyal ve psikolojik çıktıları üzerindeki önemli etkileri giderek daha çok önem kazanan konulardan biri haline gelmiştir. Öznel iyi oluş kavramı yaşam kalitesinin niteliğini araştırmaya yönelik bilimsel eğilimin bir parçası olarak 1950’de ilk kez ortaya konulmuştur. Bu kavram, bireylerin yaşam doyumlarına ve olumlu-olumsuz duygulanımlarına ilişkin genel bir değerlendirmeyi ifade etmektedir (Diener, 1984). Bu değerlendirme bireylerin olaylara verdikleri duygusal tepkileri, duygu durumlarını, yaşam doyumları hakkındaki bilişsel yargılarıyla evlilik, iş ve okul gibi yaşam alanlarındaki doyumlarını içermektedir (Diener, Lucas ve Oishi, 2002, s. 63).

Deneyisel bulgular yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip bireylerin daha az ruhsal rahatsızlık belirtileri gösterdiğini, sosyal çevrede daha olumlu işlevlerde bulunduğunu, daha güçlü kişiler arası ilişkilere, daha uyumlu bir mizaca ve optimal sağlık yönelimli bir yaşam biçimine, ayrıca daha fazla kişisel gelişim sağlayan bilişsel tarzlara sahip olduklarını belirtmektedir (Diener 1984, 2000; Diener, Suh, Lucas ve Smith 1999; Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade, 2005; Pressman ve Cohen, 2005).

Okuldan elde edebilecek doyum ve okula yönelik duygulanımı ifade eden okul öznel iyi oluş kavramının da son zamanlarda oldukça popüler hale geldiği gözlenmektedir (Tian, 2008). Okul doyumunu, bir öğrencinin birkaç bilinen okul yaşam alanına ilişkin olarak (öğrenci- öğretmen, akademik ve öğrenme v.b.) kendi bilişsel ve öznel değerlendirmelerinden oluşmaktadır. Duygulanım ise okul süresince deneyimlenen pozitif ve negatif duygulanım sıklığına işaret etmektedir. Bu iki unsurun öğrencilerin okuldaki işlevleri ve genel gelişimleri üzerinde etkili olduğuna dair geniş bir literatür kaynağı vardır. Öğrencilerin pozitif duyguları sık bildirmeleri ve elde ettikleri olumlu akademik sonuçlar birbirleriyle ilişkilidir. Okulla bütünleşmek ve kendini okula ait hissetmek akademik başarı üzerinde etkili iken, okulda sıklıkla negatif duygu belirtmek ise depresyon, engellenme, okuldan uzaklaşma, ilaç suiistimali ve benzeri anti sosyal davranışlar gibi olumsuz negatif sonuçlarla ilişkili bulunmuştur (Tian, 2008; Roos, Shochet, Bellair, 2010; Millings, Buck, Montgomery, Spears ve Stallard, 2012).

Okul öznel iyi oluş kavramı, öz belirlenim ve psikolojik temel ihtiyaçlar kuramları ile de bütünleşmektedir. Öz belirlenim kuramına göre davranışı üç temel psikolojik ihtiyaçla motive olmaktadır ve bu ihtiyaçlar özerklik, yeterlilik ve diğerleri ile ilişkili (bağılantılı) değildir. Okul ile bağılantılı olma hissi akademik motivasyon ile yoğun olarak ilgilidir. Pozitif duyguların yoğun yaşanması akademik başarıyı arttırmaktadır. (Deci ve Ryan, 1985, 2000).

Temel psikolojik ihtiyaçlar kuramına göre konuyu ele alan çalışmalarda öğrencilerin okula ait olma ihtiyaçları karşılanmadığı zaman depresyona girme ihtimallerinin doğacağı (Roos vd., 2010; Millings vd., 2012), şiddet ve okul terki ile alkol kullanımı gibi riskli davranışları gösterebilecekleri belirtilmiştir. (Battistich, Solomon, Kim, Watson ve Schaps, 1995; Tian vd., 2015). Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleriyle, okuldaki öznel iyi oluşları arasında tek yönlü bir ilişkiden daha çok karşılıklı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir (Tian, Chen, Huebner, 2014a). Okuldan elde edilecek doyum ve okula yönelik duygulanım ergenin hem akademik hem de psikolojik durumunu şekillendirebilecektir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda okul öznel iyi oluş algılarının öğrencilerin gelişimlerinde ne denli önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Okulda kurulan olumlu kişilerarası ilişkiler, sadece üyesi olunan bir topluluk duygusu oluşturmakla kalmamakta aynı zamanda bir bağlılık ve ait olma duygusunu da

yaratmaktadır (Smith ve Sandhu, 2004). Diğerleri tarafından kabul edilme, bir gruba ait olma (Baumeister ve Leary, 1995) ve ait olduğu gruplarla arasındaki sosyal bağları koruma (Baumeister ve Tice, 1990) ihtiyacı olarak tanımlanan ait olma ihtiyacı, insanın birçok sosyal davranışını şekillendirebilmektedir.

Hallinan (2008) konuyla ilgili yaptığı araştırmada; okulu seven öğrencilerin okulu sevmeyen öğrencilere göre daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini, disiplin sorunları, devamsızlık, okuldan kaçma ve okulu bırakma sorunlarını daha az yaşadıklarını belirtmektedir. Ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalarda okul türü, sınıf, yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, iki dillilik gibi demografik değişkenler doğrultusunda konunun incelendiği ve neticede okul türü, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık ile öğrencilerin okul yaşam kalitesi algısının ilişkili olduğu bulunmuştur (Baran ve Ulusoy, 2005; Sarı vd.,2007; Durmaz, 2008; Demir, Alaca, 2011; Demir, Kaya ve Metin, 2012; Sarı, 2012).

Ergenlerin olumlu pozitif ilişkiler kurmasını ya da temel deneyimlerinden biri olan gruba ait olma isteğini engelleyen en önemli faktörlerden biri sosyal reddedilme ya da dışlanma (ostrasizm) yaşamasıdır (Stout, 2009). Reddedilme, yok sayılma, fark edilmeme ya da grup dışında tutulmanın uzun yıllar kuramsal düzeyde ele alınan sonuçları, 1990'lı yılların başından itibaren sosyal psikologlar tarafından dışlanma başlığı altında görgül olarak incelenmeye başlanmıştır (Kaya, A.G., 2012, s. 5). Temelleri Antik çağlara uzanan, başkaları tarafından dışlanma ve önemsenmeme olarak tanımlanabilecek ostrasizm; ilkel toplumlardan modern toplumlara, kabilelerden iş ortamlarına, askeri akademilerden okullara ve üniversitelere, kişilerarası ilişkilerden dini gruplara kadar birçok farklı grupta ve ortamda yaşanan güçlü bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Williams ve Nida, 2011). Birey yaşamının sadece belirli bir döneminde değil her döneminde ostrasizm yaşayabilir.

Gerçek ya da olası bir dışlanma durumu; ait olma ihtiyacı, olumlu bir benlik değerine sahip olma ihtiyacı, kontrol ihtiyacı ve anlamlı varoluş ihtiyacı olmak üzere dört temel insan ihtiyacı için de tehdit oluşturmaktadır. Tehdit edilen ihtiyacın türü, dışlanmanın grup üyeliği statüsünün tekrar kazanılmasına ya da yeni ilişkiler kurmaya yönelik olumlu sosyal davranışlara mı, yoksa olumsuz sosyal davranışlara mı yol açacağını belirlemede önemli bir rol oynar (Kaya, A. G., 2012).

Dışlanma, bireylerin özellikle sosyal yönden daha hassas oldukları ergenlik döneminde oldukça yaygındır (Eisenberger, 2006). Yapılan çalışmalar sağlıklı ve yeterli sosyal ilişkileri olan gençlerle karşılaştırıldığında dışlanma yaşayan gençlerin daha yüksek ve anlamlı düzeyde depresyon, yalnızlık ve yetersizlik duyguları yaşadıklarını (Witvliet, Brendgen, Van Lier, Koot ve Vitaro, 2010) ve bazı olumsuz sosyal davranışlar sergilediklerini ortaya çıkarmıştır (Dixon, 2007). Ayrıca dışlanma deneyimleri, saldırganlık ve duygu düzenlemede zayıflık ile de ilişkili bulunmuştur (Sebastian, Viding, Williams ve Blakemore, 2010). Yapılan bir başka çalışmada ise dışlanma öfke ve üzüntü ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Williams, 2007). Aile, akran ve okul tarafından dışlanan bir öğrenci, birçok olumsuz sosyal ve davranışsal risk taşımaktadır. Uygun akran ilişkileri geliştiremeyen öğrenciler çocuk suçlarına karışmaya, sağlıksız ve mutsuz bir yetişkin yaşantısı sürmeye, duygusal problemler yaşamaya ve intihara kalkışmaya meyillidirler (Pharo, 2011; Sarı, 2012). Dışlanmanın yaşanmadığı bir ortamda bulunan, desteklendiğini ve kabul edildiğini hisseden ergen, kendini daha mutlu, daha iyi hissedecek ve okulda daha iyi performans gösterir. Akranların okula bağlılık ve akademik başarı açısından çok önemli bir etki oluşturduğunu belirten Perdue, Manzeske ve Estell (2009)'de akran arkadaşlığındaki kalitenin, akranlardan görülen desteğin ve akranlara yönelik saldırgan davranışların okula bağlılıkla yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyal dışlanma yaşayan ergenler aynı zamanda yalnızlık duygusu da yaşayabilmektedir. Ergenler, çocukluğa kıyasla uyum sağlaması gereken değişim alanlarının sayısı ve hızının artmasından dolayı, tek başlarına kaldıklarında yetişkinlerden daha fazla yalnızlık duygusu hissederler (Duck, 1986). Kuramsal olarak ise yalnızlık duygusu ergenlikte önem kazanmaktadır. Bireyin yalnızlık duygusu; dost ve arkadaş sayısından daha fazla sahip olunan ilişkilerin niteliklerinin kişinin ideallerine uyup uymaması ile ilgilidir. Bu bağlamda ergenler, bu tür yalnızlık duygularını yetişkinlerden daha fazla yaşamaktadırlar (Çeçen, 2007).

Akran grubu tarafından ergenin kabul edilmesi ve akranlarının kendisi hakkında iyi düşünceler taşıması, onun için her şeyden önemlidir. Çoğu yetişkine oranla ergen, akranlarının görüşleriyle ve grup uygulamalarıyla yönetilmeye; davranışlarını, inançlarını ve değerlerini düzeltmeye ve de düzenlemeye hazırdır (Demir, vd., 2005). Nitekim Gündüz ve Çelikkaleli (2009), ergenlik dönemindeki bireylerin sahip oldukları akran desteğini kaybetmemek, yalnız kalmamak ve akran ilişkilerini devam

ettirebilmek adına; bazen sonuçlarını çok fazla göz önüne almadan istemedikleri davranışlarda dahi bulunabildiklerini belirtmişlerdir.

Alan yazında yalnızlığın pek çok tanımı yapılmıştır. De Jong-Gierveld (1998)'e göre yalnızlık; özellikle bireyin istediği ilişkileri kurmada kendini kişisel olarak yetersiz hissettiğinde ortaya çıkan ve arzu edilen kişilerarası ilişkiler ile bireyin sahip olduğu kişilerarası ilişkiler arasında fark yaşandığında hissedilen bir durum olarak açıklanır. Yalnızlık tanımlarındaki ortak noktalar Jones ve Hebb (2003, s. 41-68) tarafından belirlenmiştir. Bu noktalar; a) yalnızlık, sosyal ilişkilerdeki eksiklikle ilgilidir; b) bireylerin beklenti ve algılamalarına bağlı ve subjektif süreçlerdir; c) istenilmeyen yaşantılardır. Rubin, LeMare ve Lollis, (1998)'e göre okul ortamı içerisinde ergenin yaşadığı nasıl arkadaş edinebileceğine ilişkin yetersiz bilgiler, yakın arkadaşlarının reddedilme ve sosyal becerilerde eksiklik gibi problemler yalnızlık duygularına neden olabilmektedir.

Yalnızlıkla ilgili literatür kaynakları incelendiğinde, bu konuyla ilgili yurtiçinde ve yurt dışında yapılan bilimsel çalışmaların 1980'li yıllardan itibaren başladığı ve araştırmaların çoğunun betimsel olduğu görülmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında yaşayan lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yalnızlıkla ilişkili olabileceği düşünülen değişkenleri sorgulamaya yönelik yapılan çalışmalarda yalnızlığın; sosyal destek, benlik saygısı, stresle başa çıkma, öfke, şiddet, depresyon, akademik başarı, umutsuzluk, aile ve akran ilişkileri ile yakından bağlantılı olduğu bulunmuştur. (Arkar ve Sarı, 2004; Erözkan, 2004; Kaya, 2005; Kılınç, 2005; Kozaklı, 2006; Köse, 2006; Duru, 2008; Çeçen, 2008; Özatça, 2009; Şentürk, 2010). Pamukçu ve Meydan (2010), üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinde empatik eğilimlerinin ve algıladıkları sosyal desteğin rolü konulu çalışmalarında; yalnızlık düzeylerinin empatik eğilim ve sosyal destek algılarına çok güçlü ve negatif yönde bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır.

Rogers (1983)'a göre empati; bir kişinin belli bir duruma ilişkin olarak karşısındaki'nin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletme sürecidir. Empatiyi, empatik beceri ve empatik eğilim olmak üzere iki boyutta ele almak kavramın tanımlanmasını kolaylaştırmaktadır. Empatik beceri; diğer kişinin duygusunun anlaşıldığının ve hissedildiğinin karşıdaki kişiye aktarılması, hissettirilmesi ile ilgilidir. Empatik eğilim

ise daha çok, bireyin başkalarının yaşantılarını ve duygularını anlama ve hissetme potansiyelidir.

Empatik eğilim, bilişsel empati ve duygusal empati olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. En basit düzeyde diğer kişinin duygusal durumunu doğru olarak değerlendirme, daha karmaşık düzeyde ise olayları diğerinin bakış açısından değerlendirebilme anlamına gelen bilişsel empati, bireylerin sosyal işlevselliğinde etkili olmaktadır (Smith, 2006). Empatinin duygusal boyutu, diğer kişinin yaşadığı duyguyu hissedebilme ve diğerinin duygusal durumuna en uygun tepkiyi verebilme anlamına gelmektedir.

Tıpkı diğer kişilik özelliklerimiz gibi, empatik becerilerimizin gelişiminde de hem biyolojik hem de çevresel faktörlerin rolü vardır. Yapılan çalışmalar empati kurma becerisinin iletişim çatışmalarını engelleyerek daha olumlu ilişkilerin kurulmasını sağladığını; empatinin kendini açma, sosyal duyarlılık, topluma uyum, yardımlaşma ve prososyal davranışları arttırdığını, bunun yanı sıra saldırganlığı ve antisosyal davranışları azaltıcı bir rol oynadığını göstermektedir (Ersoy ve Köşger, 2016).

Konu ile ilgili olarak Allemond, Steiger ve Helmut (2015) yaptıkları boylamsal çalışmada 23 yıl boyunca 12 yaşından itibaren bireylerin empati gelişimlerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, empatinin ergenlik çağına artma eğiliminde olduğunu, ergenlerin empati düzeyinde ve değişiminde bireyler arası önemli farklar bulunduğunu, cinsiyetin, ergenlik empati düzeyi ile ilişkili olduğunu; kızların erkeklere göre daha yüksek empatiye sahip olduklarını ve ergenlerin empatisinde seviye değil, aynı zamanda değişimin de olduğunu ve bu değişimin yetişkinlikte de toplumsal yeterliliği (iletişim becerileri, sosyal entegrasyon, ilişki doyumu ve ilişkilerde çatışmalar) etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgular, uyum için gerekli gelişme süreçlerinin, ergenlik yıllarının ötesinde uzun vadeli sosyal sonuçları ortaya koyduğunu göstermektedir. Gini ve arkadaşları (2007) yaptıkları çalışmada 7. ve 8. sınıfa devam eden erkek öğrencilerin zorbalık davranışını empati düzeyinin düşük olması ile ilişkili bulmuştur. Yine empati ve zorbalık arasındaki ilişkiyi araştırmak için Endresen ve Olweus (2001) tarafından yapılan araştırma sonucunda empati ile zorbalığa yönelik pozitif tutumlar ve zorbalık davranışı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Padilla-Walker ve Christensen (2010) tarafından yapılan diğer bir çalışmada olumlu annelik-babalık ile empati ve özdüzenlemenin; yabancılara, arkadaşlara ve aileye karşı olan olumlu sosyal

davranışlarla ilgili durumu incelenmiştir. Araştırmada olumlu anneliğin, ergenlerde empati düzeyi ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Durmaz (2008), Alaca (2011), Demir ve arkadaşları (2012) ve Sarı'nın (2012) yaptığı benzer çalışmalarda da empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık ile öğrencilerin okul yaşam kalitesi algısının pozitif yönde ve anlamlı olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Empatinin sosyal davranışları anlama ve insan davranışlarını açıklamada önemli bir role sahip olduğu konusunda çok sayıda uzman, görüş birliği içerisinde (Haigh, 2009). Kişisel bir özellik olarak empatik anlayış düzeyleri tüm bireylerde farklıdır. Ergenin çevresiyle kurduğu ilişkinin niteliğinde empatik özelliğinin önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada, ergenlerin sosyal dışlanma ve yalnızlık düzeylerinin empatik eğilim aracılığı ile okul öznel iyi oluşa etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu sayede ergenlerin okul öznel iyi oluşlarının kişisel özelliklerine göre değerlendirilmesinde empatik eğilimin rolü belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin özellikle yetişkin kimliği kazanma ve toplum içinde bir birey olarak kabul edilme ihtiyacı açısından kritik bir öneme sahip olan ergenlik dönemindeki gençler için; kişisel, sosyal, duygusal ve akademik anlamda sağlıklı ve etkin bir biçimde gelişimine yönelik faydalı ve önleyici çalışmaların geliştirilmesine ve yeni araştırmaların yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Amaç

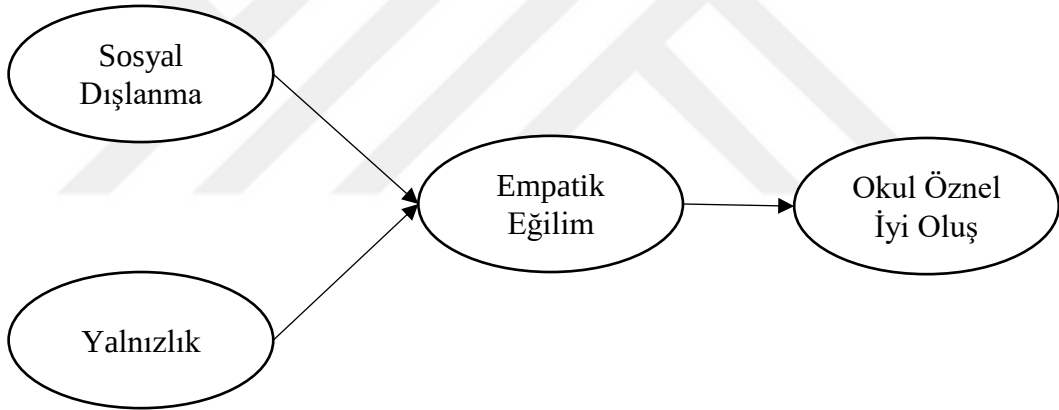
Bu araştırmada öncelikle 14-18 yaş arası ergenlerde, cinsiyet, sınıf düzeyi okul türü, okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının okul öznel iyi oluşlarının okula yönelik doyum ve duygulanım boyutları ile ilişkisinin ortaya konulması, daha sonra araştırmanın asıl konusunu oluşturan, ergenlerde sosyal dışlanma ve yalnızlığın okul öznel iyi oluşa etkisi ve bu etkide empatik eğilimin aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın ilk basamağında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Cinsiyete göre okula yönelik duygulanım anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Cinsiyete göre okul doyumunu anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi eğitim alıp almamaya göre okul duygulanımı anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okula doyumunu anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf düzeyine göre okula duygulanımı anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf düzeyine göre okul doyumunu anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. Okul türüne göre okul duygulanımı anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
8. Okul türüne göre okul doyumunu anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın ikinci basamağında ise; sosyal dışlanma ve yalnızlığın empatik eğilimin aracılığı ile 14-18 yaş arası ergenlerin okul öznel iyi oluşları üzerindeki dolaylı etkisini incelemeye yönelik değişkenlerin birbiri ile ilişkisi ve empatik eğilimin aracılık rolünü en iyi yordayan model tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu doğrultuda alanyazın çerçevesinde önerilen hipotetik model, Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1 : Okul Öznel İyi Oluşa İlişkin Hipotetik Model

Bu araştırmada, Şekil 1’de belirtilen hipotetik modeli test etmek amacıyla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Sosyal dışlanma empatik eğilimi anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
2. Yalnızlık empatik eğilimi anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Empatik eğilim okul öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
4. Sosyal dışlanma empatik eğilimin aracılığıyla okul öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

5. Yalnızlık empatik eğilimin aracılığıyla okul öznel iyi oluşu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
6. Empatik eğilime yönelik önerilen hipotetik model ve alternatif model karşılaştırıldığında hangi model daha iyi uyum vermektedir?

1.2. Araştırmanın Önemi

İyi bir okul denildiğinde akla ilk gelen özellikler; entelektüel etkinlikler, eğitim kalitesi ve okulun akademik başarısıdır. Oysa ki yapılan araştırmalar, okullara daha bütüncül ve gelişimsel bir bakış açısıyla yaklaşarak, okulların öğrencilerin duygusal, sosyal ve gelişim dönemi ihtiyaçlarına cevap verecek ve destekleyecek niteliklerde de olması gerektiği üzerinde hemfikirlerdir (Leonard 2002; Mok ve Flynn, 2002; Tangen 2009; Doğanay ve Sarı, 2006; Durmaz, 2008; İnal, 2009; Korkmaz, 2009; Sarı vd., 2007; Sarı, 2012, Tian vd., 2015). Bu sebeple okul öznel iyi oluşu, okulun akademik, sosyal ve psikolojik çıktıları üzerindeki önemli etkileri nedeniyle giderek daha çok önem kazanan konulardan biri haline gelmiştir.

Ergenlerin okulda iyilik halleri inceleyen pek çok araştırmada ergenin okul yaşamından doyum elde etmelerinin, kendilerini okula ait hissetmelerinin ve okulda yaşadıkları olumlu duyguların, sosyal, kişisel ve psikolojik gelişimlerini desteklediği, riskli davranışları azalttığı, akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu sonucunu vermiştir (Doğanay ve Sarı, 2006; Durmaz, 2008; İnal, 2009; Korkmaz, 2009; Sarı vd., 2007; Zulling, Huebner ve Patton, 2011; Sarı, 2012 ; Döş, 2013; Casa, Almquist, Anderson, Baker, Bergeron, Biagioli, Cooper, 2013; Tian, 2014; Tian, Chen, Huebner, 2014; Tian, Wang, ve Huebner, 2015; Tian, Zhang, Huebner, Zheng, Liu, 2016). Ergenlik döneminde arkadaş grubuna kabul edilmek, akranlarının beğenisini kazanmak, sosyal ilişkiler okul yaşantısının önemli bir parçası olup ergen gelişimi için öncelikli ihtiyaçlardır. Bu durum gencin kendine yönelik olumlu benlik bilinci geliştirmesi, ahlaki, sosyal ve kişilik gelişimlerini olumlu yönde sürdürmesi için gereklidir. Bunun tam tersi olarak akranları tarafından reddedilmek ya da dikkate alınmamak bazı ergenlerde yalnızlık ve düşmanca duygulara yola açabilmektedir. Daha da önemlisi böyle bir dışlanma ve ihmal bireyin daha sonraki ruh sağlığını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Hymell vd, 2011). Olumsuz akran ilişkileri intihar, uyuşturucu kullanımı, depresyon, suç işleme, düşük akademik başarı,

okulu bırakma gibi daha pek çok olumsuz etkiye sebep olabilmektedir. (Steinberg, 2013; Sanntrock, 2014).

Öğrencilerin okulda hissettiği duygular tüm okul deneyimlerine ve akademik performansa genellendiğinden, çocuğa kabul edici, olumlu bir okul atmosferi sunulması, gelişim ihtiyaçlarına duyarlı bir eğitim ortamı oluşturulması; eğitimcilerin ve hazırlanan eğitim öğretim programlarının öğrencilerin kişisel, sosyal, duygusal ve kabul ihtiyaçlarına duyarlı olması ve bu ihtiyaçlarını bilinçli olarak karşılaması son derece önemlidir (Senemoğlu, 1998).

Yapılan bu araştırma ile ergen gelişiminde önemli etkilere sahip olan, okul öznel iyi oluşun sosyal dışlanma ve yalnızlıkla ilişkisinde empatik eğilimin aracı rolü tespit edilmeye çalışılmıştır. Empatinin, sosyal davranışları anlama ve insan davranışlarını açıklamada önemli bir role sahip olduğu konusunda çok sayıda uzman görüş birliği içerisinde (Hunter, 2003; Haigh, 2009).

Erken ve orta ergenlik dönemi çocuklarının soyut düşünebilme becerisindeki artış doğrultusunda önceki dönemlere kıyasla ilişkilere, duygulara ve inançlara odaklanmaya, empatik becerilere ve iletişim kurmaya daha fazla önem verdikleri izlenmektedir. Bu dönemde genç, sadece çok boyutlu değil aynı zamanda yüksek seviyede iletişim becerileri gösterebilmektedir. Artan yaşla birlikte soyut düşünme gelişmekte, empati ve başkalarının bakış açısını anlayabilme yeteneklerinde de artış gözlenmektedir. Araştırmacılar olumlu sosyal davranışın gelişimini anlamada özellikle ergenliğin önemli bir dönem olduğunu vurgulamaktadır.

Ergenlik dönemindeki gençler bir yandan anne-babasıyla ilişkileri değişime uğrarken öte yandan yeni arkadaşlıklar ve güçlü akran ilişkileri geliştirme ihtiyacındadır. Anne babadan bağımsız bir birey olarak sağlıklı bir yetişkin kimliği oluşturmada, bir gruba ait olma ve sosyal kabul diğer dönemlerde olduğundan daha fazla önem kazanmaktadır. Ayrıca sosyal çevredeki çeşitliliğin artması, hızlı bir değişim döneminde olan ergen için uyum problemlerine sebep olabilmekte, bu durum da olumsuz davranışsal, gelişimsel ve psikolojik problemlere neden olabilmektedir.

Empati gelişimi ile ilgili yapılan pek çok araştırma sonucu, empatinin temellerinin ailede atıldığı yönündedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda ebeveynleriyle kabul edici, sıcak ilişkiler içerisinde olan çocukların kardeşleriyle ve akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdikleri, dışlanan, reddedilen çocukların ise sosyal ilişkilerinde problemler

yaşadıkları, akranları tarafından sevilmedikleri belirlenmiştir (Paley, Conger ve Harold, 2000, s.761). Empati ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda ise empati becerisi düşük düzeyde olan çocukların ve ergenlerin saldırgan olabildikleri ve çocukların geçirdikleri olumsuz duygusal yaşantıların onların empati becerilerini, sosyal yeterliliklerini zedelediği bulgularına ulaşılmıştır. (Eisenberg ve Miller, 1987, s. 91; Zahn- Waxler, 1995, s. 27; Kavkaiianan, Bjoerkquis, Lagerspet, Oestermen, Sahnivalli, Rothberg ve Ahlbam, 1999, s. 81). Ancak genel olarak bulgular olumlu sosyal davranış gösterme eğiliminin yaş ile arttığı yönündedir (Ulus ve Sezgin, 2017). Artan yaşla birlikte ergenlikte olumlu sosyal davranış sergileme imkânı fazlalaşırken, ergenin sosyobilişsel ve sosyoduygusal becerilerinde de bir takım değişimler yaşanmaktadır. Ergenlik dönemi sosyal bilişsel değişimlerin diğer dönemlere kıyasla daha hızlı geliştiği ve artış gösterdiği bir dönemdir (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004, s.111-112). Dolayısıyla bu dönemde bebeklik ve çocukluk dönemlerinden kaynaklanan empatik beceri yetersizliklerinin tespiti ve müdahale edilmesi ergenlerin sosyal uyumlarına, sağlıklı ilişkiler geliştirmelerine, sosyal kabullerinin artmasına ve daha sağlıklı yetişkinler olmalarına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulguların okul psikolojik danışmanlığı ve rehberliği faaliyetleri kapsamında liseli ergenlerin okulda kendilerini daha iyi hissetmelerine, akademik ve sosyal katılımlarını arttırmalarına, birbirleriyle olan etkileşimlerini ve olumlu arkadaş ilişkilerini desteklemeye yönelik önleyici çalışmaların geliştirilmesine, müdahale edici psikoeğitim programları ile öğrencilerin empatik eğilim ve sosyal becerilerini güçlendirmeye yönelik çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yine, yetişkin kimliği kazanma ve toplum içinde bir birey olarak kabul edilme ihtiyacı için kritik bir öneme sahip olan ergenlik döneminde gencin, kişisel, sosyal, duygusal ve akademik yönlerden sağlıklı ve etkin bir biçimde gelişimine ve olumsuz davranışların önlenmesine yönelik ders dışı faaliyetlerin farklı lise türlerine ait müfredat programlarının planlanması ve hazırlanmasında göz önünde bulundurulması ve uygulamaya yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesine yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışma ülkemizde okul öznel iyi oluşla ilgili gerçekleştirilen ilk araştırma olup, ileride daha kapsamlı araştırmalarla bulguların destekleneceği ve okul öznel iyi oluşu etkileyebilecek diğer değişkenlerin tespitinde de referans olacağı

düşünülmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya yönelik deneysel çalışmaların yapılmasına katkı sağlaması açısından da önem arz etmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

- Bu araştırmanın çalışma grubu Muğla ilinde 8 farklı okul türünden 9, 10 ve 11. Sınıf kademesinde öğreniminde devam eden ergenler ile sınırlıdır.
- Çalışmada ele alınan değişkenler, öz-bildirime dayalı ölçme araçlarının ölçümleriyle sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Ergenlik: Çocuklukla yetişkinlik arasında kalan bir ara dönemdir (Kulaksızoğlu, 2016, s. 32).

Okul Öznel İyi Oluş: Öğrencilerin okul yaşamı içerisinde sahip oldukları olumlu ve olumsuz duygulara ve okul yaşamından aldıkları doyuma ilişkin olarak yapmış oldukları öznel değerlendirmeleridir (Tian, Wang ve Huebner, 2015, s. 616).

Sosyal Dışlanma (Ostrasizm): Bireyin bir başkası veya bir grup tarafından dışlanma, önemsenmeme veya yok sayılması durumudur (Williams ve Nida, 2011, s. 71).

Yalnızlık: Bireyin var olan sosyal ilişkisi ile arzuladığı sosyal ilişki arasındaki tutarsızlıklar sonucunda oluşan ve hoş olmayan öznel psikolojik durumdur (Peplau ve Perlman, 1982, s.4).

Empatik Eğilim: Empatik eğilim, bireyin başkalarının düşünce ve duygularını anlama, hissetme ve paylaşma yeteneğidir (Eisenberg ve Fabes, 1990, s. 131).

2. KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde sırasıyla ergenlik, okul öznel iyi oluş, sosyal dışlanma ve empatik eğilim ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Her bir kavramdan sonra o kavramla ilgili gerçekleştirilen araştırmalardan söz edilmiştir.

2.1. Ergenlikle ilgili alanyazın

Bu bölümde ergenlik tanımları, aşamaları, ergenlikle ilgili kuramsal açıklamalar, ergen sosyal gelişimi ile aile, arkadaş, akran ve flört ilişkileri ve ergen okul yaşantısı konularına değinilmiştir.

2.1.1. Ergenlik Tanımları

Latin kökenli olan ergenlik kelimesi “yetişkinliğe doğru büyümek” anlamındaki “adolescere” yükleminden türemiştir. Yapısı gereği bir durumu değil, yaklaşık olarak on yıl sürecek bir değişim sürecini belirtmektedir. Bütün toplumlarda ergenlik, çocukluğun olgunlaşmamışlığından yetişkinin olgunluğuna geçişin ve gelecek için hazırlanmanın gerçekleştiği bir büyüme dönemidir (Steinberg, 2013, s. 21).

Bir başka ifadeyle ergenlik; başta biyolojik değişimler olmak üzere psikolojik, fiziksel, sosyal ve bilişsel pek çok alanda değişim ve gelişimin olduğu, zihinsel kapasitedeki belirgin artışla birlikte soyut düşünmenin geliştiği, bunların dışında; siyasal, ekonomik, duyuşsal, toplumsal, yasal, kültürel alanlarda değişimin ve sorumluluğun arttığı bağlanma ilişkilerini de çevreleyen pek çok duygusal, bilişsel ve davranışsal sistemlerin farklılaşmaya uğradığı; bakım alan durumundan kendine yeten ve çevresine bakım verecek potansiyele eriştiği, tam anlamıyla bir dönüşüm dönemi olarak değerlendirilebilir (Senemoğlu, 1997, s. 56-57; Selçuk, 2004, s. 37; Siyez, 2007; Steinberg, 2007, s. 22; Allen ve Land, 2008). Ergenlik; çocuğun ailesinin korumasına daha az gereksinim duymaya başlaması, fizyolojik ve hormonal gelişimi yetişkin düzeyine yaklaşması ve artık bu fizyolojik olgunluğun, çocuğu toplumda sorumluluk yüklemeye zorladığında başlamıştır denilebilir (Adams, 1995).

Milli Eğitim Bakanlığı gençliği “Buluğ çağına girme ile başlayan biyo-psikolojik açıdan çocukluğun sona erdiği ve toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan genç yetişkinliğin başladığı dönem olarak nitelendirilen 12-24 yaşları arasındaki gruptur. ” şeklinde tanımlamaktadır. (Ünver, Tolan, Bulut, Dağdaş, 1986). UNESCO’ya göre genç, öğrenim yapan ve hayatını kazanmak için çalışmayan ve de evi olmayan insandır. Gençlik çağına başlangıcı ve sonuyla ilgili ileri sürülen yaş sınırlamaları da tanımları gibi birbirinden farklıdır. UNESCO’ya göre gençlik çağı, 15-25 yaşları arasında gösterilmektedir. Birleşmiş Milletler Örgütü’ne göre ise gençlik çağı, 12-25 yaşları arasındadır (Kulaksızoğlu, 2016).

Parman (1998, s.39-40) ergenliğin büyümek ve değişmek olduğunu ifade ederken aynı zamanda, bir metamorfoz olduğunu savunur ve Fransız psikiyatrist-psikanalist Françoise Dolto’nun görüşünden hareketle de ergenliği ikinci doğum olarak tanımlar. Doğum fetüs halinden bebek haline geçişi, ergenlik ise çocukluktan erişkinliğe geçişi ifade eder. Dolto, ergenlerin de tıpkı yaşamın başlangıcındaki bebekler gibi kırılgan ve dayanaksız olduklarını belirtir ve onları kabuk değiştiren ıstakozlara benzetir. Istakozlar kabuk değiştirme döneminde zayıf ve savunmasızdırlar ve eğer yaralanırlarsa bunun izini tüm yaşamları boyunca taşırlar. Bu örnekten hareketle ergenlik, bireyin zayıf ve savunmasız olduğu tehlikeli bir dönemdir.

Çok eski tarihlerden bu yana gençlik döneminin büyük bocalamalar ve fırtınalarla dolu olduğu düşünülmüş ve pek çok görüş ileri sürülmüştür. Sokrates; gençlerin lüksü sevdiklerini, kötü davranışlara sahip olduklarını ve otoriteyi küçümsediklerini ifade ederken, Platon; gençliği ruhsal sarhoşluk olarak tanımlamış, Aristo ise gençleri; mantıksız, dürtüsel, tutkularına yenilen, ve eleştiri kabul etmeyen yaratıklar olarak açıklamıştır (Dacey ve Travers, 1996). Ergenlerle ilgili gerçekçi ve bilimsel araştırmalar özellikle 1900’lerden sonra hızla artmaya başlamıştır. Ergenlik dönemi ile ilgili ilk bilimsel çalışma 1904 yılında yayınlanan G. Stanley Hall’ın “Adolescence” adını verdiği eseridir. (Ekşi, 1990).

2.1.2. Ergenlik Dönemleri

Ergenlik yıllarını tek bir evre yerine bir evreler dizisi olarak değerlendirmek daha doğru olmaktadır (Steinberg, 2007). Bu bakıştan yola çıkıldığında ergenlik; erken dönem, orta dönem ve ileri dönem olmak üzere üç evre şeklinde ele alınmaktadır. Sosyal bilimciler 10’dan başlayarak 13-14’e kadarki yaşları kapsayan dönemi erken

ergenlik, 14-17 yaşlarını kapsayan dönemi orta ergenlik ve 18-23 yaşları kapsayan dönemi son ergenlik olarak tanımlamaktadırlar (Arnett, 2000).

Psikologlar insan gelişiminin daha iyi anlaşılması için, yaşam evrelerini belirli yaş ve becerilerin kümелendiği dönemler halinde incelemektedirler (Aydın, 2004). Çünkü yaşam boyu devam eden bir süreç olan gelişimin içinde; belli dönemlerde bireylerin kazanmaları gereken belli beceriler, özellikler ve davranışlar bulunmaktadır. Havinghurst, gelişim görevleri olarak belirttiği bu özellik ve davranışları belli zaman dilimlerine göre sınıflandırmıştır (Bühler, 1987, s. 88-89; Aydın, 2004). Bu sınıflandırmadan yararlanılarak ergenliğe ait dönemler açıklanmıştır.

2.1.2.1. İlk Ergenlik

Erinlik (puberte), cinsiyet yeteneklerinin kazanıldığı dönemdir. Fiziksel ve psikolojik birçok değişim bu dönemde gözlenir. Bu nedenle ilgili kaynaklarda erinlik; yarısı çocuklukta diğer yarısı ergenlikte olmak üzere 2-4 yıl arası devam eden bir süreç olarak nitelendirilir (Senemoğlu, 1997; Selçuk, 2004; Yeşilyaprak vd., 2004; Bacanlı, 2005).

Üst sınırlarla birlikte erinliğin başlama yaşının kızlarda 7, erkeklerde 9.5 (ergenliğe erken girme, erken olgunlaşma sınırları olarak) ya da kızlarda 13, erkeklerde 13.5 yaşlarında (geç olgunlaşma) ortaya çıktığı ifade edilir. Kızlarda erinliğin ilk işaretleri ve fiziksel olgunlaşmanın tamamlanması arasındaki süre 1,5 yıldan 6 yıla kadar uzayabilmektedir. Erkeklerde ise 2 yıldan 5 yıla kadar değişebilmektedir (Hurlock, 1987, s. 105- 107; Steinberg, 2007, s. 51). Bu açıdan erinliğin karakteristik cinsel değişimlerle başladığı söylenebilir.

Steiner ve Feldman (2008, s. 22) erinliğe erken giren (erken olgunlaşan) kızların daha fazla çatışma yaşadıklarını, ebeveynlerinden kendilerini uzak hissettiklerini, vücutlarındaki değişimlerden dolayı sıkıntı duyduklarını, deneyimsizlik ve nispeten psikolojik yapılarının zayıf olması nedeniyle stres yaşadıklarını belirtirler. Bir anlamda erken veya geç olgunlaşma durumu, kız ve erkeklerde farklı etkiler doğurmaktadır. Örneğin; kızların tersine erken olgunlaşan erkekler daha popüler iken, geç olgunlaşanlar daha fazla baskı altında (akran baskısı) kalmaktadırlar.

Erinlik (Puberte) döneminin genel özellikleri; erkek çocuklarda saldırganlık, kabadayı davranışlar, yarışma; kızlarda ise daha çok düzen ve uyuma açık davranışlar, kişisel

gelişim ve aile mutluluğunun ön plana çıkması (Blum, 1987, s.13-186) şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Bunun yanı sıra; statülerinin belli olmaması (çocukluk ve yetişkinlik arası), duyguların artması ve sürekli değişmesine bağlı dengesizlikler (ağlama, gülme vb.), içten içe yaşadıkları güvensizlik ve yetersizlik duygusu, cinsel çatışma ve korkuların artması, cinsiyet rollerinin öğrenilmeye başlanması, geçici eşcinsellikler, benlik imgelerindeki değişim, yalnız kalma isteği, gizlilik isteği, huzursuzluk ve can sıkıntısı, toplumsal zıtlık ve otoriteye karşı gelme, gündüz rüyaları, çalışmada isteksizlik, iletişim sorunları, bağımsızlık isteği, soyut düşünebilme yetisi ile birlikte aşırı merak duygusu, ve bilgi edinme isteği gibi psikososyal sorunlar baş göstermektedir (Hurlock, 1987, s. 128-129; Bahadır, 2001; Ekşi, 2011; Steinberg, 2007, s. 55).

2.1.2.2. Orta Ergenlik

Ergenlik süreci içerisinde en zorlu geçen aşama olan bu dönemde, aileden bağımsızlaşma noktasında yoğun çelişkiler yaşanmaktadır. Freud dönemin iki temel çatışma türünden birinin bu olduğunu ifade ederken diğeri ise toplumdan bağımsız olma veya bağlanma şeklinde ortaya çıkar (Senemoğlu, 1997; Selçuk, 2004; Bacanlı, 2005).

Orta ergenlik döneminin genel özellikleri arasında; ebeveyne karşı gelme, otoritenin etkisinin zayıflaması, yalnızlık, güçsüzlük, boşluk duygusu, hüznlenme, ümitsizlik ve karamsarlık gibi depresif belirtilerin görülmeye başlanması, sevgiyi aile dışındaki kaynaklarda arama, depresyon gibi ruhsal sorunlar, intihar, madde kullanımı, evden kaçma gibi davranış problemleri, aşırı cinsel ilgi ve davranışlar, akran grubunun etkisinin artması, onlarla özdeşleşme eğiliminin artması, bilişsel gelişimin artmasıyla soyut düşüncenin ve eleştirel düşünmenin derinleşmesi, kararsızlık, düzensizlik, sebatsızlık, düzenli çalışmama, cinsel rollerin belirginleşmesi, onaylanma ve sorumluluk isteğinin artması, kişilik problemlerinin sıkça görülmeye başlanması sayılabilir (Bahadır, 2001; Ekşi, 2011).

Ergen yaşantısındaki bütün bu hızlı değişimlerle birlikte yabancılaşma, bunalımlar, yoğun stres ile duygusal iniş ve çıkışlar gibi durumların ortaya çıkması ergenliğin temelde sorunlu bir dönem olduğunu belirten geleneksel görüşü desteklemektedir. Buna rağmen son dönemlerde konu ile ilgili yapılan çalışmalarda; ergenlerde yaşanan

bütün bu problemlerin normal olduğu, ancak ergen yaşamını aksatmaya başlarsa sorun olarak algılanabileceği vurgulanmaktadır (Savi ve Akboy, 2010, s. 35).

Atkinson ve arkadaşları (2008, s. 109), ergenliği huzursuzluk, çatışma ve isyan dönemi olarak tanımlayan geleneksel görüşlere karşı çıkmış, yaptıkları araştırmaların sonuçları ile bu olumsuz görüşleri çürütmüşlerdir. Şöyle ki, 6 ve 8. sınıflarda 300'den fazla ergen üzerinde yürütülen çalışmada; ergenler sürekli olarak gözlenmiş, yılda iki kez kendileri ve ebeveynleri ile görüşülmüş ve bu araştırma çocuklar üniversiteye yerleştiklerinde de tekrarlanmıştır. Sonuç olarak ergenlerin çoğunun dönemi büyük bir sorun olmadan atlattıkları saptanmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar; erinlik dönemindeki beden imgesinin, özsaygı ve ruhsal durumun, ebeveyn ve karşı cinsle ilişkilerin ergeni önemli ölçüde etkilediğini de belirtmişlerdir.

2.1.2.3. Son Ergenlik

Son zamanlarda, yaklaşık olarak 18-25 yaşlar arasındaki dönem ergenlikten yetişkinliğe geçiş, yani “beliren yetişkinlik” olarak belirtilmektedir. Deneyim ve arayış olguları, beliren yetişkinliği karakteriz etmektedir. Bu dönem; bağımsızlaşma ve aileden kopuşun olduğu, bireysel seçimlerin yapıldığı, ilgi ve yeteneklerin daha gerçekçi tanınarak sağlıklı kararların alındığı, sağlıklı iletişim ile uyum ve dengenin görüldüğü, daha geniş ve hoşgörülü düşünmenin başladığı, yaşam ve değer yargılarının oluştuğu gerçekçi bir yetişkin kimliğe erişildiği iş, meslek ve evlilik gibi süreçlere hazırlık yapıldığı dönem olarak ifade edilmektedir (Senemoğlu, 1997; Bahadır, 2001; Selçuk, 2004; Bacanlı, 2005; Santrock, 2014).

Jeffrey Arnett (2006, s.7-14), beliren yetişkinliği karakterize eden beş özellik belirtmiştir. Bunlar;

- Kimlik arayışı: Kimlikte önemli değişimler yaşanır.
- İstikrarsızlık: İkamet edilen yerin değiştirilmesinin tavan yaptığı duygusal ilişkilerde, işte ve eğitimde çoğunlukla istikrarsızlıklar yaşanır.
- Kendine odaklanma: Ergenler sınırlı sorumlulukları, görevleri ve taahhütleri olduğuna ilişkin algılarıyla kendilerine odaklanırlar. Bu algı, yaşamlarını sürdürürken onlara büyük bir özerklik sağlar.
- Fırsatların yaşı, yaşamlarını dönüştürmek için en çok fırsata sahip oldukları dönem: Bu evrede çoğu genç geleceğe dair iyimserdir. Büyürken birçok zorluk

yaşamış olan gençlere yaşamlarını daha olumlu bir yöne yönleltmeleri için bir fırsat sunmaktadır.

Aydın (2004, s.15-16) gençlerin bu dönemde bir amaca yönelmek, yeni değerlere bağlanmak, inançları uğruna mücadele etmek gibi özellikleri olmasına karşın; davranışlarında tutarsızlıklar ve duygusal iniş çıkışların da sıklıkla görülebildiğini ifade etmektedir.

2.1.3. Ergenlikle İlgili Kuramlar

Ergenlik dönemindeki farklılaşma ve süreçlerin ne olduğu, neden ortaya çıktığı ve nasıl geliştiğini inceleyen birçok yaklaşım, kuram ve araştırma bulunmaktadır. Bu bölümde ele alınacak kuramların birbirine uygun düşen ve birbirini tamamlayan yönleri olduğu gibi, tamamen birbirine ters düşen yönleri de bulunmaktadır.

2.1.3.1. G. Stanley Hall'ın Kuramı

Ergen psikolojisinin babası olarak bilinen G. S. Hall (1844-1924), C. Darwin'in evrim konusundaki fikirlerinden yola çıkarak ergen gelişimi üzerine psikolojik bir kuram geliştirmiştir (Kulaksızoğlu, 2016, s. 19). Bu bağlamda Hall, ergenlik karmaşası kavramını psikolojiye kazandırmıştır. Hall'ın düşüncesine göre, çocukluğun çeşitli evreleri insan evriminin çeşitli dönemlerine karşılık düşmektedir (Gallatin, 1995; Berzonsky, 2000).

Hall, ergenliği insanın yaşam döngüsünde önemli bir dönem olarak tanımlar. Ona göre, insan bencil güdüler, ihtiyaçları ve hayatta kalma kaygılarıyla hayvanlar aleminin bir üyesi olarak doğar. Ergenlik sırasında ise sosyal sorumlulukları, hakları ve başkalarıyla ilgili endişeleriyle medeni bir ırkın üyesi olarak “yeniden doğar”. Uygar insanın başkalarını düşünme, adalet, sosyal refah gibi idealleri kendini düşünmesinin önüne geçerken, aynı zamanda yaşadığı iç çatışma; yani kişisel çıkar ve sosyal iyilik arasında kaldığı içsel mücadele ise kişide fırtına ve strese yol açar (Gallatin, 1995; Adams, 2000; Berzonsky, 2000).

Hall, ergenlikte şiddetli ruh hali değişimlerinin yaşandığını ve ergenlerin çelişkili eğilimler sergileyebildiklerini belirtmiştir. Ergenlik döneminin karakterini duygusal karışıklıklar, yoğun stres ve sıkıntı olarak ifade etmiştir. Hall'ın ergenlik dönemine ilişkin en önemli katkısı, ergenliği bireyselliğin geliştirildiği bir dönem olarak tanımlamış olmasıdır (Steinberg, 2014,s.29).

Ancak Hall'ın insan gelişimi ile evrimi arasında ilişki kurma noktasındaki ısrarı ve bilgi birikimini organize bir biçimde ortaya koyamaması, onun kuramına ciddi eleştiriler getirilmesine neden olmuştur (Kulaksızoğlu, 2016). Ayrıca Hall, sadece Amerikan kültürüne bakmış ve kültür içinde yaşayan bireylerin çoğunun gelişmesindeki benzerliğin genlerden kaynaklandığına dair hatalı bir görüş bildirmiştir. Daha sonra başka kültürlerde yapılan çalışmalar ile birlikte gelişimsel örüntüler arasında büyük farklar olduğu gösterilmiştir (Dacey ve Kenny, 1994).

2.1.3.2. Psikoanalitik Kuram: Sigmund Freud ve Anna Freud

Psikoanalitik kuram temel olarak gelişimin erken dönemi ile ilgilenmiş ve ergenliğe ikinci derecede önem vermiştir. Klasik psikoanalitik kuram daha çok, çocukluğun yetişkin kişiliğinde oynadığı rolü vurgulamaktadır. Bu kurama göre ergenlik sırasında kişilikte çok az değişiklik yaşanmaktadır Sigmund Freud'un kızı Anna Freud ve diğer Neo-Freudcular klasik psikoanalitik kuramın ilkelerini geliştirmiş ve bunları ergenlik sırasında gerçekleşen gelişim ve değişimlere uygulamışlardır (Adams, 2000).

Psikoanalitik kuramın gelişimsel aşamalarının ilki oral dönem (Doğum-1-1,5 yaş), bu dönemi takip eden anal dönem (1,5-3 yaş sonu), ardından fallik dönem (3 yaş civarı) ve gizil (latent) dönem (5-6 yaşından 12 yaşına kadar)'dır (Kulaksızoğlu, 2016). Ergenlik dönemini içine alan gelişimsel dönemlerin sonuncusu ise genital dönemdir ve bu dönem bülüğün başladığı 11-13 yaşlarından genç yetişkinlik dönemine kadar devam eder. Ergenlik döneminde çocuğun fizyolojik olgunluğa erişmesi ve bazı hormonların etkinliğinin artması ile cinsel nitelikli olanlar başta olmak üzere, çeşitli dürtülerin gücü artar. Yoğunlaşan bu dürtüler, önceki gelişim dönemlerindeki çatışmanın yeniden yaşanmasına neden olur (Gençtan, 1995).

Psikoanalitik kuram ergenlik dönemindeki fırtına ve stresi, erken çocukluk dönemi çatışmalarının yeniden su yüzüne çıkması olarak açıklamıştır (Gallatin, 1995; Ekşi, 1999). Ergenler bu dönemde karşı cinsten arkadaşlarıyla daha fazla ilgilenmeye başlar ve bu arkadaşlar çoğunlukla fiziksel ya da zihinsel olarak ergenin ebeveynini andırır. Bu yeni ilişkilerin yoğunluğu yüzünden ergenler, görüntü ve düşünceleri dahil olmak üzere kendileriyle fazlaca ilgilenmeye başlayarak "narsist" olmaya eğilim gösterirler. Kendilerini düşünürler ve herhangi bir eleştiri karşısında çok savunmacı olurlar. Bunun nedeni başkalarının gözündeki imajlarının bu yeni dönemde onlar için çok önemli olmasıdır. Bu yüzden savunma mekanizmalarının bu süre zarfında artması

olasıdır. Fakat bu dönemde kişinin kendi içine bakmasının olumlu etkileri de söz konusudur. Bu olumlu etkiler sayesinde ergenler benlik duygularını kademeli olarak yeniden düzenlemeye başlarlar, ergenliğin diğer aşamalarına geçtikçe daha fazla özsaygı ve daha net bir kimlik edinmeyi başarırlar (Dacey ve Kenny, 1994).

Bu dönemin amacı ergenin ebeveyne olan bağımlılığından kurtularak, aile dışındaki karşı cinsten kişilerle olgun ilişkiler kurabilmeyi öğrenmesine katkı sağlamaktır. Bu dönemde karşı cinse ilginin yanı sıra; toplumsallaşma, grup etkinliklerine katılma, meslek seçimine ilişkin tasarılar ve evlenme isteği ön plana çıkmaktadır (Gençtan, 1995). Ergenin bu evrede en önemli çabalarından biri de toplumun onayladığı değer yargılarına uyumlu varsayımlar geliştirmektir. Doğru-yanlış kavramları, kendini denetleyebilme mekanizmaları, kadın ya da erkek rolünü benimseme, seçim yapabilme ve karar verme gibi becerileri bu dönemde edindiği tecrübelerle kazanmaya çalışır. Sağlıklı olarak geçirilen böyle bir dönem, yetişkinliğe sağlam bir adım atmanın temelini oluşturur (Gençtan, 1995).

Psikoanalitik kurama göre ergenlik geçici bir rol kararsızlığı dönemidir. Çeşitli roller, düşünceler, idealler ve değerler denenir, benimsenir, sonra terk edilir ve yenileri aranır. Bazen yıkıcılığa kadar varabilen kararlı bir bağımsızlık ile başka bir anda bebeci bir bağımlılık gösteren ergen, sürekli bir ileri bir geriye gidip gelir. Bu dönemin çözülemeyen problemleri ilerleyen yaşlarda kimlik problemi olarak karşımıza çıkar (Gençtan, 1995). Anna Freud, gencin bocalamalarını normal kabul etmiş ve bu gelişmelerin normal içsel gelişime ait uyum işaretleri olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu kararsızlık ile karmaşa durumunun ergenliğin kaçınılmaz ve beklenen bir özelliği olduğu, bu dönemi yaşamadan gencin olgun bir yetişkin olamayacağı savunulmuştur (Kulaksızoğlu, 2016).

2.1.3.3. Öğrenme Kuramı: B.R. Mc. Candless ve A. Bandura

Mc Candless, sosyal öğrenme kuramının esaslarını ergenliğe uyarlamaya çalışmıştır. Mc Candless insan davranışının dürtüler tarafından yönlendirildiğine inanmakta; hayal kırıklığı, saldırganlık, endişe, merak ve bağımlılık gibi öğrenilmiş ve öğrenilmemiş dürtü ve isteklerin bireyi harekete geçirdiğini düşünmektedir. Deneme-yanılma yoluyla birey hangi davranışının, hangi dürtüsünün sonucu olarak ortaya çıkacağını ve bu davranışının nasıl ve ne yönde devam edeceğini de öğrenmiş olmaktadır (Kulaksızoğlu, 2016). Ergenin çocukluk döneminde bağımlılık göstermesi

desteklenirken, ergenlikte özerk ve bağımsız olması beklenmektedir. Ergen bundan dolayı daha önce öğrendikleri ile toplumun kendisinden bekledikleri arasında ortaya çıkan durum karşısında çelişki yaşar (Gallatin, 1995).

Albert Bandura (1981) ise modellemenin, kişilik gelişimi üzerine olası etkileri noktasına değinmiştir. Ona göre ergenler, yetişkinlerden gördükleri şeyi yaparlar. Bandura, ergen gelişiminin öngörülebilir aşamalarla olmadığını daha çok çevreden gelen sosyal uyarıcıların sonucu olarak meydana geldiğini savunmaktadır. Ayrıca Bandura, ergenliğin buhranlı bir dönem olduğu fikrine de karşı çıkmaktadır. Ergenlik döneminde bunalımın yaşanma nedeni o döneme kadar gencin yeterince toplumsallaşamamış olmasına bağlanmaktadır. Ergenlik döneminde saldırgan davranışlar sergileyen gençlerin durumu normal büyüme sancısı olarak kabul edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bandura'ya göre, olumsuz davranışlar sergileyen ergenlere aileleri tarafından uygun eğitim verilmemiştir. Düzenli, istikrarlı, sevecen ailelerden gelen ergenlerin bu dönemi rahat geçirdikleri ifade edilmiştir.

2.1.3.4. H. S. Sullivan'ın Kuramı (Kişilerarası Kuram)

Sullivan, psikoanalitik görüşün öne sürdüğü, cinselliğin hayattaki en önemli dürtü olduğu yolundaki iddiasını eleştirmiştir. İnsanların aradıklarının her şeyden çok güven olduğunu belirtmiş ve güveni “endişeden kurtulma gereksinimi” olarak tanımlamıştır (Kulaksızoğlu, 2016). Sullivan'a göre kaygının oluşumunda kişilerarası ilişkiler etkilidir. Kaygı insanın bebeklik döneminde bağımlılık ve çaresizliğinin hemen hemen kaçınılmaz olmasından kaynaklanır. Yani bebek hayatta kalmak için başkaları ile iletişim kurmak zorundadır. Böylece fizyolojik ihtiyaçlar kolaylıkla kişilerarası ihtiyaçlara dönüşür ve bebek, davranışlarını diğer insanlardan gelen tepkilere göre ayarlamayı öğrenir. Bebeğin ilk iletişim kurduğu kişi anne olduğu için, annenin tepkilerindeki değişiklikler bebekte endişe yaratabilir. Bebek de kaygıdan kaçınmak için annenin olumsuz tepki verdiği davranışlardan sakınmayı öğrenir. (Gallatin, 1995). Sullivan'a göre ergenlik ise “bir cehennem” dir. Bunun nedeni kültürel yapının, ergenlik dönemindeki gençleri, cinsel ilginin karşı cinse yönelmesi konusunda yeterince aydınlatmaması, hatta engellemesidir (Akt., Özbay,2000). Sullivan, ergenlik dönemini kişiler arası ilişkilerdeki değişikliklere göre üç dönemde incelemektedir. Bu dönemler;

Ön Ergenlik: Kendi cinsinden özel bir kişiye, yakın bir arkadaş ve sırdaşa duyulan ilginin belirginleştiği dönemdir. Bu dönem kısa sürmesine rağmen diğer insanlarla gerçek ve yakın ilişkilerin başlaması bakımından büyük önem taşır. Kişi iç dünyasını paylaşabileceği, karşılaştığı sorunlar konusunda destek alabileceği, kendi cinsinden yakın arkadaşlar edinir. Yakın arkadaşlık, ergenin kendisinin başkalarınca nasıl görüldüğüne ilişkin ilk ipuçlarını almasına katkı sağlar. Bu da gence olumsuz yönlerini fark edebilme ve değiştirme şansını getirir. Ergen bu dönemle birlikte sosyal beceriler ve organizasyonlara ilişkin ilk deneyimlerini kazanır. Kişi eğer bu dönemde yakın ilişkiler kurmayı beceremezse, umutsuzluğun eşlik ettiği yoğun bir yalnızlık duygusu içine düşer (Gençtan, 1995; Özbay, 2000).

Erken Ergenlik: Gerçek cinsel ilginin ortaya çıkışı ile başlayan ve cinsel davranışın şekillenmesine kadar süren dönemdir. Cinsel isteğin karşı cinse yönelmesine karşılık, yakın arkadaşlıklar aynı cinsten kişilerle sürdürülür. Bu dönemdeki genç, toplumun cinselliğe bakışı ile hissedilen arzu arasındaki çelişki yüzünden ne yapacağını bilemez hale gelir. Diğer kişilerle ilişkileri de anlamsızlaşır; yakınlık ve güvenlik gereksinimi ile bağdaşmayan bu duyguyu reddedebilir ya da arzu duyduğu nesneler ile yalnızlıktan kurtulmak için gereksinim duyduğu nesneleri ayırabilir. İki ihtiyacın gerektiği şekilde ayrılamaması, kişide cinsel sapmalara neden olabilir (Özbay ve Öztürk,1992; Gençtan, 1995).

Geç Ergenlik: Kişinin görev ve sorumluluklar üstlendiği, cinsel davranışıyla ilgili tercihini yaptığı ve bunu yaşamının geri kalan kısmına nasıl yerleştireceğini farketttiği dönemdir. Bu dönem, gencin diğer insanların yaşama dair görüşlerini ve onların kişiler arası ilişkilerindeki problemlerini ele alış biçimlerini fark etmeye ve değerlendirmeye başladığı, daha fazla eğitim olanağı bulduğu, yaşamında ilerlemek istediği yolu çizdiği ve kendi sınırlarını diğer insanlarla kıyaslayarak deneme-yanılma yoluyla genişletme şansına sahip olduğu bir dönemdir. Kısacası sınırlı deneyimleri ile ortak değerler sistemini bütünleştirerek artık toplumda yerini aldığı bir dönemdir (Gençtan,1995; Özbay,2000).

2.1.3.5. Alan Kuramı: K. Lewin

Lewin'e göre davranış, kişinin çevresi ile etkileşimi neticesinde ortaya çıkar. Yaş, zeka, cinsiyet, özel yetenek gibi bir dizi kişisel ve aile, arkadaşlar, yaşanılan çevre gibi çevresel faktörler kişinin davranışına etki eder. Bütün bu faktörler, yaşam alanı denilen

kavramı oluşturur. Bireyin yaşam alanındaki, kişisel ve çevresel faktörler sürekli değişmektedir. Değişimlerin çok hızlı olduğu zamanlarda birey yoğun stresli bir dönem geçirir ve Lewin'e göre ergenlik de başlı başına böyle bir dönemdir. Ergenlikte birey birdenbire hem bir takım fiziksel değişimlerle baş etmek zorunda kalır, hem de yeni bazı beklenti ve isteklerle yüzleşir. En önemlisi de artık gelecekle ilgili bazı hedefler belirlemesinin zamanı gelmiştir (Kulaksızoğlu, 2016).

Lewin ergenlik döneminde kişinin yaşam alanının bozulduğuna inanmaktadır. Birey bu dönemde ne yetişkindir ne de çocuktur. Bundan dolayı ergenler çocukluk ile yetişkin dünyası arasında marjinal bir eleman gibi dururlar. Çocuklukta öğrendikleri davranışlar ile yetişkin olarak yapmaları beklenen davranışlar arasında doğrudan ve basit bir bağlantı bulunmamaktadır. Ergenler yetişkinliğe doğru geçerken, çocukluklarındaki amaç ve değerlerini bırakmaya zorlanırlar ve bundan dolayı doğacak olan konumsuzluk durumu yaşamlarında yoğun bir çelişki ve stres duygusu meydana getirir (Gallatin, 1995).

2.1.3.6. Bireysel Farklılıklar Kuramı: E. Spranger

Spranger, kişinin biricikliği kavramını ergenlik gelişimi kuramı içine yerleştirmiştir. Buradan yola çıkarak, ergenlik dönemindeki bireyleri üç gruba ayırarak değerlendirmiştir. Birinci gruptakiler, fırtına ve stresle başı derde girenlerdir; Bu ergenler için çocukluktan yetişkinliğe geçiş son derece zor ve acı vericidir. Bunun yanı sıra ikinci gruptakiler, ergenliği hiç zarar görmeden, sakin ve rahat geçirenlerdir. Üçüncü gruptakiler ise diğer iki grup arasında yer almaktadırlar ve kendi gelişimlerine doğrudan katılırlar. Bunalım yaşayabilirler; fakat bununla bilinçli olarak baş edebilme ve üstesinden gelme gayreti gösterirler. Ergenlik döneminin niteliği yani ergenin stresli olup olmaması hali ergenin kişilik yapısına bağlıdır. Bu bakımdan Offer'ın 1974 ve 1975 yıllarında yaptığı araştırmaların da Spranger'in kuramını destekler nitelikte olduğu belirtilmektedir (Gallatin, 1995; Kulaksızoğlu, 2016).

2.1.3.7. Antropolojik Yaklaşım: M. Mead, R. Benedict

Bir antropolog olan Margaret Mead (1901-1978) de ergenlik dönemi ile ilgili çalışmalar yürütmüştür. Mead'e göre, ergenlerin davranış biçimleri ve sorunları, içinde yaşadıkları ve geliştikleri kültürel şartlara bağlı olarak değişkenlik taşıyan, göreceli kavramlardır. Dolayısıyla, ergenlik üzerine tek bir kültürel kuramın bulunmadığı; her kültür için farklı bir mikro-kuram olduğu savunmuştur (Akt. Adams,

2000). Mead'ın, yaptığı araştırmalar sonunda ergenlikte yaşanan “fırtına ve stres” in evrensel bir sorun olmadığını öne sürmüştür. Mead yaptığı araştırmada Samoalı kızların ergenlik dönemini sorunsuz ve yumuşak bir süreç olarak geçirdiklerini gözlemlemiştir. Bu sonucu, Samoa’da cinsellikle ilgili tabuların olmayışı ve ergenlerden evlilik öncesi seksten uzak durmalarını bekleyen bir geleneğin bulunmayışı ile ilişkilendirmiştir. Diğer yandan, ergenlik dönemini stresli geçiren Amerikan gençlerinin bu durumunun, toplumun gençlerin cinsellikten uzak durmalarını beklemesinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu çalışmalarıyla Mead, gençlerin uyanan cinsel isteklerinin toplum kurallarıyla çatışma halinde olması yüzünden stres yaşadıklarını savunmuştur (Gallatin, 1995).

M. Mead gibi Ruth Benedict (1887-1948) de bireyin davranışlarının yaşadıkları çevreye büyük ölçüde bağlı olduğunu savunmuştur. Benedict (1938) belirli ergen davranış ve sorunlarının kültürden kültüre farklılık gösterdiğini ortaya koymuş; ergenlikte stresin yoğun yaşandığı kültürlerin hangi ortak özellikleri olduğunu ve bu kültürlerin ergenliğin daha sakin ve sorunsuz yaşandığı diğer kültürlerle ne gibi sistematik farklılıkları olduğunu incelemiştir. Çalışmasında sosyalleşme, eğitim ve yetiştirme şekli üzerinde odaklanmış; stressiz kültürlerde eğitim ve sosyalleşmenin diğerlerine nazaran kademeli ve sürekli olduğunu belirlemiştir. Benedict ergenliğin stresli yaşandığı kültürlerdeki eğitimin ise ani olma eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. O da Mead’e benzer şekilde, Amerika ve Batı gibi bazı kültürlerde çocuklardan ergenlikleri boyunca çocuk gibi davranmaları istenip, sonra aniden yetişkin gibi davranmalarının beklendiğini saptamıştır. Kişinin çocukken yaptıkları ve öğrendikleri ile yetişkinlikte üstlenmesi umulan rolü arasında keskin bir kırılma ya da ayrım vardır. Daha “ilkel” toplumlarda ise bu süreç daha kademeli ve kesintisiz yaşanmaktadır (Adams, 2000).

2.1.3.8. Bilişsel Kuram: J. Piaget

Çocuk ve ergenlerde düşüncenin gelişimi sistematik olarak J. Piaget tarafından incelenmiştir. Ergenlerin bilişsel gelişimine ilişkin bilgilerimiz büyük oranda Piaget’in teorisine dayanır. Bu kurama göre, bireyler ilk üç evre olan duyu-hareket, işlem öncesi ve somut işlemler evrelerini tamandıktan sonra, 11-12 yaşlarında soyut (formel-biçimsel) işlemler evresine girerler. Ergenler bu kurama göre son gelişim evresi olan soyut işlemler dönemindeyler. Bu dönem çeşitli seçenekleri değerlendirilebildiği ve

düşünme yeteneğinin geliştiği dönemdir (12 yaş ve sonrası). Bu dönemde varsayım kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir, ister somut isterse soyut olarak kendilerine sunulan karmaşık problemleri sistematik olarak çözebilirler (Gander ve Gardiner, 1993; Gallatin, 1995).

Piaget bilişsel ve entellektüel etkinliği ergenlerin günlük yaşantılarına uyum sağlamaları için bir yol olarak görür. Bilişsel yapılar, insanların dünyayı anlamak için kullandıkları zihinsel birimlerin iç düzenidir. Piaget'e göre, bilişsel yapılar ergenler geliştikçe sürekli olarak artırılır, gözden geçirilir ve geliştirilir; onun kuramına göre gelişim gösteren şey bilişsel yapılardır. Ergenin bilişsel yapısı ne kadar farklılaşır ve bütünleşirse o kadar etkin ve verimli bir şekilde sorunlarını çözüp değişen çevresel taleplere uyum sağlayabilir (Adams, 2000).

Soyut işlemler gerçek olandan, olası olana bir vurgu kayması olarak tanımlanmıştır. Soyut düşünce, ya hep ya hiç durumu değildir. Yani birey bir aşamadan başka bir aşamaya bir anda geçmez. Değişim yavaş yavaş gerçekleşir. Son yıllarda yapılan araştırmalar soyut düşüncenin 12-13 yaşlarında kazanıldığı değerlendirmesini doğrulamamaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalarda ortak düşünce, 16 yaşından önce çok küçük bir azınlığın gelişmiş soyut düşünce aşamasına ulaşabildiği yönündedir. Bu da bize zekanın soyut düşünce gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bir grup çalışmada, yetişkinlik döneminde bile önemli sayıda insanın hala soyut gelişimsel düşünceyi edinemediği belirlenmiş ve bunun nedeninin eğitim düzeyi farklılığı ile açıklanabileceği ifade edilmiştir (Özbay, 2000).

2.1.3.9. Psikososyal Kuram: E. Erikson

Erik Erikson insan gelişimini, genler ve içinde yaşanılan çevre arasındaki etkileşime bağlı olarak değerlendirir (Dacey ve Kenny 1994). Erikson'a göre insan yaşamında sekiz evreden söz etmek mümkündür. Ona göre ergenlik, normatif bir kriz dönemidir. Ergenler bu dönemde ne olduklarını algılamaya, ne olabileceklerini tanımaya başlarlar. Geçmiş deneyimleri bütünleştirme "Ben kimim?" sorusuna yanıt arama ve sağlam bir kişisel kimlik duygusuna ulaşma çabası içindedirler. Bu kriz dönemini geçip kişiliğinde belli bir bütünlüğe ulaşan ergen, artık kimlik kazanmıştır. Erikson, ergenin "sosyal geçerliliği olan bir kendilik" oluşturmasının önemini vurgular. Yani ergen kendisinin nasıl bir insan olduğuna ilişkin kuramlar geliştirir, bu kuramları dener, değiştirir ya da bu kuramlara uygun davranmaya çalışır. Ergen böylece kendine

bakışında ve davranışında giderek bir bütünlük ve süreklilik kazanır. Kendisi, ilişkileri, yaşam biçimi, gibi konularda çözümsüz ve ilgisiz oluşu ise Erikson'a göre kimlik karmaşasının belirtisidir (Özbay, 2000). Kimlik karmaşasında ergen, kendini belli roller ve hedefler karşısında yetersiz ve tanımlanmamış biri olarak algılar. Kimlik duygusunun kazanılması, çocukluktaki sorunların halledilmesi ve yetişkinler dünyasının sorunlarıyla yüz yüze gelmeye hazır olunması için gereklidir. Bu çatışmaların çözümü kültürden kültüre değişebildiği gibi kişiden kişiye de değişebilmektedir (Ekşi, 1990). Her krizi bir sonraki aşamaya geçmeden yaşamış olmak gerekir. Herhangi bir aşamada krizin yetersiz bir şekilde çözülmüş olması veya çözümlenmemesi özel bir yardım alınmadığı takdirde, gelecek bütün aşamalarda gelişimin önünü tıkayacaktır (Dacey ve Kenny 1994).

Erikson'un fırtına ve stres konusundaki görüşü Hall'inkinden farklıdır. Erikson, Spanger gibi bireyin biricik olduğuna ve hatta aynı kültürde birbirine benzer şekilde gelişim gösteren iki kişinin olmadığına inandığı için ergenliğin oldukça bireysel bir konu olduğunu ileri sürer. Her toplumda gençler birçok benzer sorunla karşılaşır ama her biri bu sorunları farklı biçimde çözerler. Bundan dolayı ergenlik sarsıntılı ve çatışmalı olabilir veya olmayabilir (Gallatin, 1995). Erikson'a göre ergen kimlik kazanma mücadelesinde başkalarının gözündeki durumu ile kendi gözündeki durumunu karşılaştırır. Bu dönemin olumlu geçmesi yetişkinliğe de yansıyacak ve bireyin sağlıklı bir yetişkin olarak yaşamasını sağlayacaktır (Kulaksızoğlu, 2016).

2.1.3.10. Psikososyal Gelişimsel Kuram: R. Havighurst

Psikososyal kuram, 1950 ve 60'larda geçmiş bakış açılarına tepki olarak yeni bir kuram olarak doğmuştur. Chicago Üniversite'sinde bir sosyolog olan Robert Havighurst bu kuramın önemli bir temsilcisi olmuştur. Havighurst, hayatın her aşamasında, kişinin ihtiyaçları ile toplumun hedefleri ortasında duran belirli gelişimsel görevler olduğunu söylemiştir. Bu görevleri kişinin yaşamda başarılı olabilmesi için gereken beceri, bilgi, işlev ve tutum olarak tanımlamıştır. Freudcu kuramda olduğu gibi, herhangi bir aşamayı başarılı bir şekilde tamamlayamama hali sonraki tüm aşamaları etkilemektedir (Dacey ve Kenny, 1994).

Havighurst (1948), ergenlik dönemi için sekiz gelişimsel görev tanımlamıştır. Bunlar;

1. Fiziksel görünüşünü kabul etmek ve bedenini etkili bir şekilde kullanmak,
2. Kadın ya da erkek olarak toplumsal cinsiyet rolünü başarmak,

3. Her iki cinsten yaşlılarıyla yeni ve olgun ilişkiler kurmak,
4. Anne baba ya da başka yetişkinlerden duygusal olarak bağımsız olmak,
5. Bir meslek seçip bunun için hazırlanmak ve ekonomik özgürlüğe kavuşabilmek,
6. Evlilik ve aile yaşantısına hazırlanmak,
7. Toplumsal olarak sorumlu davranışlar sergilemeyi istemek ve bunu başarmak,
8. Bir ideoloji edinmek ve davranışlarına yol gösterecek bir takım değerleri ve ahlaki sistemi oluşturmak.

Havighurst'un gelişimsel görev listesi günümüz için de hala geçerlidir. Araştırmalar bu kuramı önemli boyutta desteklemiş, eğitimciler ve terapistler de fikirlerini kullanışlı bulmuşlardır (Dacey ve Kenny, 1994).

2.1.3.11. Odaksal Aşama Kuramı: J.H. Coleman

Coleman'a (1961) göre ergen, hem psikolojik hem de toplumsal düzenleme ile ilgilenmektedir. Kişi, toplumsal yaşamın kuralları ile bütünleşirken ve bu kurallara uyum sağlamakla yükümlü iken aynı zamanda kendi sistemini de oluşturmaktadır. Bu başa çıkılması gereken zor bir durumdur. Coleman'a göre ergen bu durumla baş etmek için odaklanmayı kullanır. Bu aşamada ergen ilgilenmesi gerekli şeyleri sıraya koyar. Bu yöntem ergenin belirli bir zaman dilimi içinde, belirlenmiş bir konuya yeterli enerji harcamasını sağlar. Ergen önce bir konuyu, daha sonra da diğerini çözmeye çalışarak uyum sağlama sürecini zamana yayar.

Coleman'a göre, ergenlik bir ya/ya da olgusu değildir. Kanıtlara göre ergenlik, insan hayatının zorluklarını içeren, küçük değil büyük streslerin yaşandığı bir dönemdir. Ebeveynle temel değerler üzerine değil, dünyevi konular üzerine çatışmalar yaşanır. Çoğu genç insan mutsuzluk hissini yaşar; ancak bütünde bu durum ebeveynler ya da öğretmenler tarafından farkedilmez. Ergenler yaşları ilerledikçe ileride sahip olacakları kimlik üzerine endişelenmeye başlarlar, ancak bu endişelerin bir kimlik krizine yol açması nadir görülen bir durumdur (Coleman, 1961).

2.1.3.12. “Benmerkezli”lik: L. D. Elkind

Elkind, ergenlikte benmerkezlilik kavramını geliştirmiştir. Ona göre benmerkezlilik, diğer insanların düşüncelerini dikkate alamama durumudur. Kişi kendi düşünceleri ile diğerlerinin ne düşündüğünü birbirinden ayırt etmede aşırı derecede zorlanır. Ergenin

aklına bir soru takılmışsa diğer insanların da aynı şeye akıllarının takıldığını varsayar. Elkind bu tip benmerkezliliği “hayali izleyici” kavramı ile adlandırmaktadır. Bu aşamada ergen, tüm gözlerin onun davranışlarını, fiziksel görünümünü ve diğer tavırlarını izlediğine inanır. Bu inanç ergenlerin bir kısmında huzursuzluk yaratırken bir kısmında kendini kahraman gibi hissetmeye ve abartılı davranışlar sergilemeye neden olabilir. Benmerkezliliğin diğer önemli bir yanı da, “kişisel efsane” adını verdiği kavramdır. Ergen, ölümsüzlüğü ya da eşsiz bir insan olduğu, ya da diğer insanlardan çok özel bir konuda farklı olduğuna ilişkin inançlar besleyebilir. Genellikle bu inanç biçimi 16 yaş civarında ortadan kaybolur (Elkind, 1967).

Ergenlik dönemine ilişkin kuram ve görüşlerin büyük bir bölümü bu dönemin sorunlu bir zaman dilimi olduğu noktasında birleşmektedir. Ancak araştırma sonuçları bu görüşleri desteklememektedir. Ergenlikte ortaya çıkan değişikliklerle gencin birer birer başa çıktığını, ergenliğin bu yüzden bir kriz dönemi olmadığını savunan görüşler vardır. Ancak deneysel verilere dayanan araştırma bulguları, ergenlerin yarısı için bu dönemin potansiyel bir stres dönemi olduğunu desteklemektedir. Bu durum sosyal ve eğitimsel alanda işlev bozukluğu yaratmaz, ancak ergenin kendisi için rahatsızlık yaratır. Bu bocalama olmadan ruhsal gelişme olmayacağı teorisi doğru değildir. Deneysel çalışmaların sonuçları ebeveynleri ile uyumlu ilişkileri olan, akademik sorunu ve antisosyal davranışları az olan ergenlerin ruh sağlığının daha iyi olduğu yönündedir (Özbay, 2000).

2.1.4. Ergenlikte Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, kişinin yaşadığı toplum tarafından kabul edilebilir bir biçimde davranmayı öğrenme süreci olup; bebeklikten itibaren ilk olarak anne-baba iletişimi ile başlar ve ömür boyu devam eder (Kulaksızoğlu, 2016). Bu başlık altında ergenin aile, arkadaş ve akran ilişkileri ile ergen okul yaşantısı konularına değinilecektir.

2.1.4.1. Ergenlikte Aile ile İlişkiler

Aile, her çağda ve her toplumda insan topluluklarının oluşmasını sağlayan temel bir kurum olmuştur. Worsley (1980, s. 168), aile kavramını; bireylerin korunduğu, barındığı, beslenmelerinin sağlandığı toplumsal bir birim olarak tanımlamıştır.

Aile içi ilişkilerde çocuklar, anne babalarından bulundukları yaşlara göre farklı davranışlar görebilirler. Bebeklik, ilk çocukluk, son çocukluk ve ergenlik

dönemlerinin her birinde anne-babanın sorumlulukları, tutumları ve çocuğa karşı görevleri değişir. Ailenin gelişim döngüsü daima farklılıkların meydana geldiği dinamik bir yapı gösterir. Çocuk ve aile arasında tek yönlü bir sosyalleşmeden çok karşılıklı bir sosyalleşme vardır. Ebeveynler sahip oldukları çocukları ve ergenleri sosyalleştirdikleri gibi çocuklar ve ergenler de ailelerini sosyalleştirmektedir. Ergenlik dönemi aile ilişkilerinde değişikliklerin yaşandığı, hem ergen hem de anne-baba için oldukça zor bir dönemdir. Çoğu kez sıkıntının nedeni; ebeveynlerin çocuklarının büyümeye başladığını fark etmemesi veya bu durumu kabul etmekte güçlük yaşamasından kaynaklanabilir.

Anne-babalar küçük çocuklarının davranışlarına daha az kalıcı özellikler atfederler; ancak çocuklar büyüdükçe, kültürel düzeyleri ve içinde bulundukları koşullara göre çocuklarının kişilik özellikleri, bedensel yapıları ya da alışkanlıkları ile ilişkilendirerek, tutum ve davranışlarına karşı önyargılı olabilirler (Kulaksızoğlu, 2016). Bu tür önyargılar halk arasında oldukça yaygındır ve ailelerin çocuklarına tarafsız davranmalarını engellemektedir. Anne-babanın çocuklarına yönelik değerlendirmeleri, çocukların kendilerini algılamaları ve anne-babayla olan ilişkilerini biçimlendirme noktasında önemlidir.

Aile içi ilişkiler, ileride çocuğun diğer insanlarla kuracağı ilişkilerin gidişatını etkiler. Anne-baba geçimsizliği, çiftlerin mutlu olmaması gibi durumlar, çocuk ile kurulacak ilişkinin kalitesini ve tüm gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu durum çocuğun arkadaşları ile olan ilişkilerinde de problem doğuracaktır. Anne-baba ilişkilerinin olumlu oluşu ise, çocuğun okul başarısının da dahil olduğu tüm gelişim alanlarını sağlıklı geçirmesine katkıda bulunacak hem de çevresi ile iletişimini pozitif yönde etkileyecektir. Ergenlik döneminde, anne-babanın normal olmayan davranışları ve bozuk ilişkileri, bir taraftan bağımsızlaşmaya çalışan ve bir diğer yandan da ailenin pozitif desteğine fazlasıyla ihtiyaç duyan ergen üzerinde zarar verici etkilere neden olacaktır. Araştırmacılar, evlilik doyumunun çoğunlukla iyi ebeveynlikle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırmalar, mutlu bir evliliği olan ebeveynlerin, çocuklarına ve ergenlere karşı daha duyarlı, ilgili ve şefkatli davrandıkları yönündedir (Santrock, 2014, s. 255).

Ebeveyn-ergen ilişkisine etkisi olan diğer değişkenler ise; ekonomik yükleri, kariyer durumları ya da kariyerlerini yeniden değerlendirmeleri, zamana ilişkin bakış açıları, sağlık ve bedenle ilgili endişeleridir. Ergenlerin ebeveynlerinde görülen değişimler,

genellikle orta yaşın tipik özelliklerini taşır. Bu dönemde ebeveynler mesleki başarılarını yeniden değerlendirebilir, güçlendirmeye çalışabilir veya gerçekleştirmedikleri ideallerini gerçekleştirmek için çaba harcayabilir ve de tüm bunları gerçekleştirmek için zaman kaygısı yaşayabilirler. Oysaki ergen, ebeveynlerinin aksine geleceğe sınırsız bir iyimserlikle bakar ve zaman kaygısı taşımaz. Yine ergen ebeveynleri; kendi sağlıkları, vücut bütünlükleri ve cinsel çekicilikleri ile ilgili endişelerle meşgul olabilirler. Ergen ise ebeveynlerinin tam tersine; ergen fiziksel gücün, çekiciliğin, cinsel gücün ve sağlığın zirvesine ulaşmak üzere veya ulaşmıştır. Ebeveynlerin yaşları da ergen ile kurulacak iletişimi etkileyen önemli faktörlerden biridir. Yapılan araştırmalar yaşı daha büyük olan anne ve babaların, yaşı daha genç olanlara göre çocuklarıyla fiziksel aktivite ve oyunlara katılma durumu kısıtlı iken; ergen çocukları ile daha sıcak ilişkiler kurdukları, daha anlayışlı oldukları, daha teşvik edici, destekleyici, toleranslı ve daha az reddedici olduklarını ortaya koymuştur (Santrock, 2014, s.257).

Aile bir “sistem” olarak pek çok alt sistemden oluşur. Ailedeki sorunlar çoğunlukla ailede bireyler arasındaki g c l  olma isteğinden kaynaklanmaktadır. Bu istek yüzünden çoğu ailede birbirini etkilemeye çalışan ve daha g c l  olmak için koalisyonla ihtiyaç duyan çeşitli alt gruplar (hizipler) kurulabilir. Bu gruplar; anne-kız, baba-oğul, baba-kız veya anne-baba şeklinde olabilir. Tüm bu hiziplere akrabalar ve çevredeki yakınların da katılmasıyla ilişkiler ve gücü savaşlarının boyutu daha da çeşitlenir. Kurulan bu koalisyon ile öteki grup veya gruplar etkilenmeye çalışılır. Bazı durumlarda ise aile içi koalisyon açık ya da gizli çatışmalara dönüşebilir (Halley, 1988, s. 230-236-237). Ergenlik dönemindeki gencin bireyselleşme özlemi ile ortaya çıkan aileden farklı görüşleri, istekleri ve ihtiyaçları, aile sisteminin değişimine ve ailedeki gücü dengesinin sarsılmasına neden olur. Anne-baba aile içindeki değişime karşı, ergen üzerinde eski dengesini ve eski otoritesini korumak için çaba gösterir; bu durum çoğu kez çatışmaya sebep olur. Yapılan  alışmalar sağlıklı ergenlerin bu dönemde aileleriyle ilişkilerinde önemli kopukluklar yaşamadıklarını, bu ilişkilerini sürdürürken aynı zamanda kendi bireyselliklerini de ortaya koyma çabası içinde olduklarını ve bunun da ilişki tarzlarındaki değişimle mümkün olabildiğini göstermiştir ( uhadaroğlu, Canat, Kılıç, şenol, Rugancı,   nc , Hoşgör, Işıklı ve Avcı, 2004).

Ailenin desteği, gencin kendini değerli ve yeterli hissetmesine yardımcı olduğu gibi uyaran oluşturarak entelektüel gelişimine de katkıda bulunur. Bu katkılar örneğin, karar verme sürecini hızlandırmak ve motivasyonu artırmak olabilir. Öztürk-Kılıç ve arkadaşları'nın (1994) çalışmasında, ergenlik döneminde algılanan aile ve arkadaş sosyal desteğinin yaş, cinsiyet, çalışan veya öğrenci olma durumuna bağlı olarak değiştiğini ortaya koymuşlardır. Aile, bir sorun kaynağı olmaksızın olumlu ailesel ilişkiler ile ergene bir destek unsuru olmalıdır. Çünkü aile kişilik gelişimi için ergene, kendini bir birey olarak geliştirmesine yetecek kadar özgürlük tanıdığında, ergenin geçiş dönemi olumlu yönde ilerlemektedir. Diğer taraftan aileler, çocuklarındaki değişikliklerden endişe ediyor ve özgürlük isteklerine cevap veremiyorlarsa, bu tutumlarının ergenlerin gelişimi üzerine etkisi olumsuz olmaktadır (Palmonari, Kirchler ve Pombeni, 1991).

Aile, ergenin gelişimini etkileyen çok önemli bir unsur olmasına rağmen tek faktör değildir. Arkadaşlar, içinde yaşadığı toplum ve bireyin doğuştan getirdiği özellikler de gelişim ve sosyalleşmesi üzerinde büyük role sahiptir. Belirli bir çocuk yetiştirme yönteminin başarısı; kısmen ailenin içinde bulunduğu toplumsal değerler sistemi ve beklentilerine, kısmen de ergenin bireysel özelliklerine bağlıdır (Özbay ve Öztürk, 1992).

2.1.4.2. Ergenlerde Arkadaş, Akran ve Flört İlişkileri

Akranlar, yaş ve olgunluk seviyeleri aynı olan bireylerdir (Santrock, 2014, s. 296). İlkokul yıllarından itibaren akranlarının etkisi çocuk üzerinde hissedilmeye başlar. Çocuk neyi kime göre daha iyi yaptığını, güçlü ve zayıf yönlerini, akranları ve arkadaşları ile kendini kıyaslayarak anlamaya çalışır. Onlarla iyi geçişme, gruba dahil olma, arkadaşları tarafından kabul edilme, ve onlar tarafından sevilme önem kazanır.

Kızlar ve erkekler ergenlik başlarında, vücutlarındaki değişimleri tartışabilecekleri ve duygusal durumlarını paylaşabilecekleri az sayıda arkadaşla ihtiyaç duyarlar. Çocukluk ve ilk ergenlikte arkadaş; çoğu zaman yakınlarda yaşayan ve birbirini uzun zamandır tanıyan kişilerden seçilir. Bülüğ çağını izleyen yıllarda, ortaokuldan liseye geçme gibi etkenler dolayısıyla arkadaş grubu genişleyerek farklı kişilerden oluşmaya, arkadaşlıklar daha fazla benzer ve tamamlayıcı ilgi ve kişiliklere dayanmaya başlar.

Akranlar, bir ergenin ailesinden ayrılarak özgürleşmesi üzerinde çok önemli etkilere sahiptir. Arkadaş grubu, ergenlere diğer insanların sorunları ile baş etmek için ne gibi

yöntemler kullandıklarını ve bunların sonuçlarının neler olduğunu gösterir. Akranlar, ergene kendini toplumda göstermeye ve başkalarının davranışlarını değerlendirmeye imkan tanır; aile ya da yetişkin kontrolü olmaksızın özgürce davranabilecekleri bir ortam sunar (Palmonari, Kirchler ve Pombeni, 1991).

Ergenlerin, arkadaşları ve akranları tarafından seilmeye, kabul görmeye karşı güçlü bir gereksinimleri vardır. Kabul edildiklerinde bu durum onlar üzerinde hoş duygular yaratırken, akranları tarafından dışlanma veya küçük düşürölme ergenlerde aşırı stres ve kaygıya yol açmaktadır. Birçok ergen için akranları tarafından nasıl göründükleri, hayatlarının en önemli yönünü teşkil eder (Santrock, 2014, s. 296).

Akran etkisinin hem olumlu hem de olumsuz yönleri vardır. Ergenler, olumlu akran ilişkileri sayesinde akranlarıyla anlaşmazlıkları üzerine çalışarak, tarafsızlık ve adalet ilkelerini keşfederler. Ayrıca akran aktivitelerine dahil olmak adına onların ilgi ve bakış açılarının iyi bir gözlemcisi olarak empati yeteneklerini geliştirirler. Seçtikleri arkadaşları ile yakın ilişkiler kurarak, yakın ilişkilerinde yetenekli ve duyarlı bir eş olmayı öğrenirler. Bu yakınlık becerileri daha sonraki flört ve evlilik ilişkilerinin temelini oluşturur (Santrock, 2014). Bunun tersine bazı kuramcılar ve araştırmacılar ergen gelişiminde akranların olumsuz etkileri olabileceğini vurgulamışlardır (Dishion ve Tipsord, 2011). Akranları tarafından reddedilmek ya da dikkate alınmamanın bazı ergenler üzerinde yalnızlık ve düşmanca duygulara yol açtığı bildirilmiştir. Böyle bir dışlanma ve ihmal bireyin daha sonraki ruh sağlığı ile de ilişkisi nedeniyle önemli olduğu ifade edilmiştir (Hymel vd.,2011). Olumsuz akran ilişkileri ebeveyn değer ve kontrolü üzerinde sarsıcı bir etkiye sahip olup; uyuşturucu kullanımı, depresyon, suç işleme, düşük akademik başarı ve okulu bırakma gibi pek çok olumsuz etkiye sebep olabilir (Steinberg, 2013, s.21; Santrock, 2014, s. 296).

Ergenlikte akran standartlarına uyum çabası ve riskli davranışlara girme çocukluk dönemine göre daha fazla görülür. Yapılan araştırmalar, düşük benlik saygısı ve yüksek sosyal anksiyete gibi olumsuz ruhsal durum içinde bulunan sosyal kimliği belirsiz ergenlerde akranlara uyma olasılığının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir (Brechwald ve Prinstein, 2011).

Ergenin sosyal statüsü de akranları tarafından kabul edilip edilmeyeceğinin ölçüsünün belirleyicilerindendir. Gelişimciler akran statülerini beş türe ayırmışlardır. Popüler çocuklar; akranları tarafından sıklıkla en iyi arkadaş olarak gösterilen ve nadiren

hoşlanılmayan çocuklardır. Popüler çocukların sevimlerini sağlayan bir dizi sosyal becerileri vardır. Araştırmacılar popüler çocukların destekçi, dikkatli bir dinleyici, akranları ile açık iletişim hatlarını koruyan, mutlu, olumsuz duygularını kontrol eden, hevesini gösteren, başkaları için endişelenen ve mağrur olmadan kendine güvenen çocuklar olduklarını bulmuşlardır (Santrock, 2014, s. 300). Ortalama çocuklar; akranları tarafından hem olumsuz hem olumlu oy alan çocuklardır. İhmal edilen çocuklar; nadiren iyi arkadaş olarak gösterilen, fakat hoşlanılmayan çocuklardır. Bu çocuklar akranları ile düşük düzeyde iletişim kuran ve utangaç olarak nitelendirilen çocuklardır. Reddedilen çocuklar; nadiren çok az kişi tarafından arkadaş olarak gösterilen, ama çoğunluk tarafından hoşlanılmayan çocuklardır. Bu çocukların uyum sorunları ihmal edilenlerden daha fazladır. Böyle çocuklarda yapılan bir çalışmada, beşinci sınıftaki erkek öğrenciler lise sonuncu sınıfa kadar incelenmiş ve diğerlerine göre suça yönelme ve okulu bırakma davranışlarının en önemli yordayıcısının ilkokulda arkadaşlarına saldırgan davranışları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Kupersmidt ve Coie, 1990, s. 1350). Reddedilen tüm çocuklar saldırgan özellik göstermez. Bu çocukların yaklaşık yüzde 10- 20'si utangaçtır. Tartışmalı çocuklar; sıklıkla birilerinin en iyi arkadaşı olarak gösterilen, aynı zamanda birileri tarafından hoşlanılmayan çocuklardır (Santrock, 2014) Akran statülerine bakıldığında sosyal gelişim yönünden en riskli grupların ihmal edilen ve reddedilen çocuklar olduğu söylenebilir.

Ergenlerin olumlu akran ilişkilerine sahip olmalarını etkileyen daha pek çok unsur vardır. Örneğin, çocukluk döneminde ebeveynlerle kurulan ilişkinin kalitesi ve güvenli bağlanma durumu ergenlikte akran ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir (Santrock, 2014, s. 299). Yine ergenlerin sosyal bilişsel beceri düzeyleri de akranlarla kurulacak ilişkiyi etkilemektedir. Meijs ve arkadaşları (2010, s. 62) sosyal zeka ve akran popülerliğini incelemişlerdir. Bu inceleme sonucunda sosyal zekanın akran popülerliği ile bağlantılı olduğunu bulmuşlardır. Ergenin fiziksel çekiciliği, geç veya erken olgunlaşması, çeşitli kültürel ve ekonomik farklılıkları gibi diğer unsurlar da akran iletişimini ve uyumunu etkilemektedir. Tüm bunlara rağmen olumlu akran kabulü sayesinde ergen, sosyal gelişiminde olumlu ve taze bir başlangıç yapabilmektedir.

Akranlar daha çok grup kabulüne hizmet ederken, arkadaşlık daha çok karşılıklı yoldaşlığa, desteğe ve samimiyete hizmet eder. Ergenler için arkadaşları, yoldaşlık sağlama, ilginç bilgiler ve eğlence için uyarım sağlama, imkân ve yardım konusunda

fiziksel destek sağlama; ergenlerin kendini yeterli, çekici ve değerli bireyler görmeleri için ego desteği sunma; diğerlerine göre nerede olduğu, neyi iyi neyi kötü yaptığı ile ilgili geri bildirimler alabileceği sosyal karşılaştırma ortamı sunma; yakın, güvenli, sıcak, kendini açmaya olanak sağlayan yakınlık ve şefkat ihtiyaçlarını karşılama işlevlerini yerine getirmektedir (Asher ve Parker, 1989, s. 5-7).

Olumlu arkadaş ilişkilerinin okul başarısı ve duygusal durum ile ilişkisini ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır. Wentzel, Barry ve Caldwell (2007), yaptıkları araştırmada arkadaşı olmayan ergenlerin, bir veya iki yakın arkadaşı olanlara göre işbirliği, paylaşım ve yardım konusunda daha az olumlu sosyal davranışlar sergilediklerini, okulda daha düşük notlar aldıklarını, depresyon ve düşük iyilik hali gibi duygusal sorunları daha çok yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yine okul içinde yakın arkadaşı olan ergenlerin, okul dışında yakın arkadaşları olanlarla karşılaştırıldığında daha yüksek not ortalamaları olduğu bulunmuştur (Witkow ve Fuligni, 2010).

Akran ilişkileri ve arkadaşlıklar ayrıca romantik ilişkilere aktarılan ilişki tarzlarını öğrenmeye de fırsat sağlamaktadır (Furham ve Winkles, 2010). Ergenler zamanlarının çoğunu romantik bir ilişkiyi düşünmeye harcarlar. Flört, ergenlikte sosyalleşmenin önemli bir parçası olup, kimliğini tanıması ve aileden ayrışması için ergene yardımcı olur. Romantik ilişkilerin bu olumlu kazanımları yanında ergen için olumsuz düşünceler, kaygılar, kıskançlıklar gibi olumsuz düşüncelere de neden olabilir. Richards ve Larson (1990) duygusal ilişkisi olan ergenlerin olmayanlara göre daha fazla duygusal dalgalanma yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ausubel (1954), ergenlik döneminde yaşıt grubunun hizmet ettiği temel işlevleri şu şekilde ifade etmektedir. Yaşıt grubu belirli bir ölçüde ailenin yerini alır, yani ergen ailesinden bağımsız olarak kendini bu grupta konumlandırır. Yaşıt grubu, ergenin yansız geribildirim alabileceği önemli bir ortamdır. Yaşıt grubu deneyerek öğrenme açısından özellikle flört etme, ders dışı etkinliklere katılma, geleceğe ilişkin amaçlar gibi önemli yaşam deneyimleri sağlar. Bunun yanı sıra yaşıt grubunun önemli bir dengeleyici etkisi vardır; gelişimsel ve toplumsal olarak değişikliklerin başkaları tarafından da yaşandığını bilmek rahatlatıcıdır. Bu ortam benlik saygısını geliştiren, aile ortamı dışında önemli bir kaynaktır. Ayrıca ergenin davranış standartları geliştirmesi açısından da akran grubu, aileden sonra önemli bir etkiye sahiptir. Ailelerin ergenlere karşı koymuş oldukları zorlamalara karşı, arkadaş grubu ergenler için önemli bir ikna edici kaynak olmaktadır. Anne-babanın fikirlerini değiştirmek için

de önemli bir yaptırım kaynağı olabilmektedir. Bazı durumlarda ise yaşıt grubu, anne babanın sağlayamadığı psiko-sosyal desteği sağlayarak, ergen için model olabilmektedir (Akt. Hamacheck, 1995, s. 111- 151).

Palmonari, Kirchler ve Pombeni'ye (1991) göre ergenler, okul ya da iş konusu gibi gelecekle ilgili kararlar verecekleri zaman, ailelerinin tavsiyelerini dinlemektedirler. Fakat sorun o anda içinde bulundukları veya kimlik arayışları ile ilgili bir durum ise akranlarının izinden gitmektedirler. Ayrıca gelecekle ilgili kararlarda aile dinlenirken, arkadaşlarıyla aralarındaki sorunlar veya yanlış anlamalar gibi konularda akranları ile konuşmayı tercih etmektedirler. Böylece ergenler, farklı alanlar ve konularda hem ailelerinden hem de yaşıtlarından yardım alarak hayatlarını düzenlemektedirler.

2.1.4.3. Ergen ve Okul Yaşantısı

Modern eğitim anlayışı öğrencilerin sadece zihni yönden değil bedensel, duyuşsal ve sosyal yönlerden desteklenmeleri ve geliştirilmelerini hedefler. Çağdaş eğitim geleneksel eğitimden farklı olarak öğrenci merkezli eğitim anlayışı gütmekte ve bireysel farklılıkları dikkate almadan, öğrencinin hedefleri, kişilik özellikleri, ilgi ve yetenekleri, içinde yaşadığı sosyal çevresi (okul, akran grubu, aile vb.), fiziksel özellikleri, sorun ve ihtiyaçları bilinmeden sağlıklı bir eğitim anlayışının olamayacağını savunmaktadır (Kepçeoğlu, 1993, s. 25-32; Arıbaş ve Güven, 2000; Yeşilyaprak, 2000, s. 2- 4). Bu anlamda okullar modern toplumda ergenlerin doğasını biçimlendirmede, çocuk ve gençlerin gelişimsel gündeminde oldukça önemli bir rol üstlenmektedirler (Korkut, 2004, s. 14; Steinberg, 2007, s. 227).

Orta dereceli okula geçildiğinde okul çevresi kapsamı ve karmaşıklığında da belirgin bir artış görülür. Sosyal alan artık sadece ilköğretimde olduğu gibi sınıf değil, okulun tamamında bulunan alanlardır. Sosyal davranışlar; akranlar, ders dışı aktiviteler, kulüp ve topluluklara doğru ağırlık kazanır. Araştırmacılar ergenlik döneminde ders dışı aktivitelere katılımın daha yüksek notlarla, okul bağlılığının artmasıyla, okul terklerinin azalmasına, üniversiteye gitme olasılığını artırmasıyla, daha yüksek düzeyde bir benlik saygısı kazanılmasıyla ve depresyon, suç işleme, madde kullanımının oranının düşmesiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Eccles ve Roeser, 2011, s. 236-237).

Ergenin gelişim ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamayan veya duyarsız kalan okullarda okuyan ergenlerin gelişiminde olumsuz psikolojik değişimler görülebilmektedir.

Nitekim Eccles (2004), lisedeki çevre ile genç ergenin ihtiyaçları arasındaki uyum eksikliğinin kendini değerlendirme ve okula ilişkin tutumların olumsuzluğunu arttırmaya neden olduğunu bildirmiştir. Araştırmasında, ergenler daha fazla özerklik aradığında öğretmenlerin ve yöneticilerin daha kontrolcü olduklarını, ebeveynleri dışında yetişkin desteği aradıklarında ise öğretmen-öğrenci ilişkisinin daha az kişisel olan bir hal aldığını ortaya koymuştur. Kısaca okul, bu dönemde sosyal bir sistem olarak algılanmaya başlanmakta ve ergen bu durumda ya sisteme uymaya ya da isyan edip baş kaldırmaya güdülenebilmektedir.

Ergen ve okul yaşamı, daha kapsamlı olarak okul öznel iyi oluş başlığı altında tartışılacaktır.

2.2. Öznel İyi Oluş İle İlgili Alanyazın

Bu başlık altında öznel iyi oluş kavramı, okul öznel iyi oluş kavramı, okul öznel iyi oluş kavramına benzer kavramlar ve bu alanda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara değinilmiştir.

2.2.1. Öznel İyi Oluş

Pek çok ruh sağlığı kuramı ve araştırmaları kişiyi rahatsız eden duygulara odaklanmıştır. Buna karşın 1950’li yıllarda pozitif psikoloji akımı ile olumlu duygular ve iyilik halinin ne olması gerektiğiyle ilgili bireyin en uygun düzeyde fonksiyon göstermesine katkı sağlamayı amaçlayan çalışmalar başlamıştır. İyi oluş kavramı ile, psikolojik iyi oluştan farklı olarak, bireylerin hoş duygular yaşamalarına ve bilişsel olarak iyi bir yaşam geçirmelerine önem veren “öznel iyi oluş” kavramı gelişmeye başlamıştır. Bireylerin mutlu olmalarını bilimsel olarak isimlendiren öznel iyi oluşun psikolojik iyi oluştan ayrılan en temel noktası, hedonisme dayanmasıdır (HefferonveBoniwell, 2011,s.46). Hedonistik filozoflara göre bireylerin mutlu olmaları için isteklerinin doyuma ulaşması ve olumlu duygular yaşamaları gerekmektedir (Boniwell, 2012, s.5). Mutluluk kavramını ise bilimsel olarak ilk kez öznel iyi oluş olarak ifade eden bilim adamı ise Wilson’dur (1967,s.294). Ancak bu kavramı sistemli olarak ele alan ve geliştiren Diener olmuştur. Diener (1984, s. 543) öznel iyi oluşun hem duyuşsal hem de bilişsel bir yapıdan oluşması gerektiğini öne sürmüştür. Diener’a göre öznel iyi oluş; bireylerin sahip oldukları olumlu ve olumsuz duygulara ve yaşamdan aldıkları doyuma ilişkin olarak yapmış oldukları öznel bir

değerlendirmedir. Bu noktada Diener öznel iyi olmanın üç önemli kavramına dikkat çekmektedir; a) öznel olması, b) pozitiflik, c) kişinin tüm yaşamının genel değerlendirilmesi. Öznel olması ile bireyin kendi subjektif değerlendirmelerini içermesi (Diener, 2000, s. 34) ve nesnel şartları içerecek unsurlara yer vermesi vurgulanmaktadır (Diener, 1984, s. 543).

Öznel iyi oluş içerisinde duyuşsal alan olumlu (positive affect) ve olumsuz duygulanımı (negative affect), bilişsel alan ise yaşam doyumunu (life satisfaction) ifade etmektedir (Diener, 1984; 1994; Myers ve Diener, 1995). Diğer taraftan Diener, Suh, Lucas ve Smith (1999) öznel iyi oluşa alan doyumunu da eklemişlerdir.

Öznel iyi oluşun boyutları ve bu boyutların neler içerdiğine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1 : Öznel İyi Oluşun Boyutları

Olumlu Duygulanım	Olumsuz Duygulanım	Yaşam Doyumu	Alan Doyumları
Neşe	Suçluluk ve utanç	Yaşamı değiştirme isteği	İş
Coşku	Üzüntü	Güncel yaşam doyum	Aile
Hoşnutluk	Kaygı ve endişe	Geçmişten doyum	Serbest zaman
Gurur	Öfke	Gelecekte doyum	Sağlık
Şefkat	Stres	Önemli kişilerin bireyin yaşamına ilişkin görüşleri	Finans
Mutluluk	Depresyon		Benlik, Kişinin Grubu
Coşkunsuluk	Kıskançlık		Okul*

(Diener, Oishi ve Lucas, 2003)

Öznel iyi oluşun duyuşsal alanında yer alan olumlu duygulanımın, bireylerin yaşamlarında yer alan olumlu duyguların sıklığı ve yoğunluğu ile ilgili olduğu ifade

edilmektedir (Myers ve Diener, 1995, s. 11; Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999, s. 277; Diener, 2000, s. 34). Diğer taraftan bireylerin yaşamlarında yer alan negatif duygular ise olumsuz duygulanım içerisinde yer almaktadır. Öznel iyi olmanın bilişsel yönünü betimleyen yaşam doyumu ise bireylerin kendi yaşamlarına yönelik genel değerlendirmeleri anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda öznel iyi oluş kavramı; bireylerin yaşamlarında yer alan olumlu duygulanımların daha sık ve yoğun yaşanması, olumsuz duygulanımların ise daha az yaşanması ve bireyin yaşamlarından daha fazla doyum elde etmesini ifade etmektedir.

Ekman'a (2003) göre temel altı duygu vardır. Bunlar; öfke, nefret, korku, sevinç, üzüntü ve şaşırma olarak ifade edilmektedir. Bu duyguların beşi negatif olup sadece biri pozitif duygudur. Bu temel duygular incelendiğinde beş duygunun bireyler için kötümserliği çağrıştıracak ve öznel iyi oluşlarını düşürecek olumsuz duyguları kapsadığı, yalnızca sevinç duygusunun bireylerin öznel iyi oluşlarını artıracak olumlu bir duygu olduğu görülmektedir. Bu noktadan yola çıkan bilim insanları, negatif duygular bu kadar çok iken insanın nasıl mutlu olabileceği üzerine çalışmışlardır. Fredrickson'un (2001; 2009) çalışmaları bu konuya ışık tutucu niteliktedir. Fredrickson'a (2001, s. 219; 2009, s. 105) göre, olumlu duygular bireylerin düşünce ve hareket alanlarını genişletmekte ve negatif duygularını ortadan kaldırmaktadır. Genişletme ve geliştirme kuramı ışığında (broaden-and-build) Fredrickson (1998, s. 307), bireyler olumlu duygulardan birini hissettiklerinde zihinde bir genişleme meydana geldiğini ve böylece alışılmışın dışında düşünmeye başladıklarını ileri sürmektedir. Tüm bunlara ek olarak olumlu duyguların yaşanmasının, bireylere ihtiyaç duyabileceği sosyal ve psikolojik kaynakları inşa edebilme gücü verdiği, ayrıca olumlu duyguların telafi etme gibi bir özelliği olduğu da vurgulanmaktadır (Fredrickson ve Joiner, 2002, s. 172). Örneğin öfke, kızgınlık vb. gibi olumsuz duygular hissedildiğinde, olumlu duyguları deneyimleyebilmek birey için fiziksel sağlığını yeniden dengeleyebilecek bir telafi mekanizması oluşturmaktadır (Fredrickson ve Levenson, 1998). Sonuç olarak bireylerin sevgi, huzur, eğlence, keyif gibi olumlu duyguları yaşamaları, onların olumsuz duygulardan kurtulmalarına ve öznel iyi oluş düzeylerini artırmalarına yardımcı olmaktadır (Satici, 2016, s. 29, 35).

Öznel iyi oluş kapsamındaki olumlu ve olumsuz duygulanımlar birbirinin karşısı olarak değerlendirilmemektedir. Ancak bu durum, öznel iyi oluşta olumlu duygulanım yaşayan birinin, aynı oranda olumsuz duygulanım yaşayacağı anlamına

gelmemektedir. Çünkü, olumlu ve olumsuz duygulanımların birbirinden bağımsız ayrı (distinctive-dimensions) bir yapıya sahip oldukları belirtilmektedir (Watson, Clark ve Tellegen, 1988, s.1063). Ayrıca öznel iyi oluşun diğer boyutu olan yaşam doyumu da bu duygulanımlardan farklı bir yapı sergilemektedir (Lucas, Diener ve Suh, 1996, s.71). Öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu oluşturan yaşam doyumu ile bireyin geçmiş ve şu anki yaşamının tamamına yönelik kendisini değerlendirmesi sonucunda elde ettiği tatmin olma düzeyi vurgulanmaktadır (Diener,2000 ; Diener,vd.,1999). Birey bu değerlendirmede kendi kişisel ölçütlerini düşünmekte ve bu ölçütlere göre bir değerlendirme yapmaktadır. Eğer birey kendi yaşamı için ortaya koymuş olduğu ölçütlerini karşılıyor ve kendi öz değerlendirmesi sonucunda kaliteli bir yaşam sürdürdüğünü düşünüyorsa, yaşamından da doyum sağlamış olmaktadır (Satıcı, 2016 s. 32, 33).

Kişilerin öznel iyi oluşlarında sosyal ilişkiler önemli bir belirleyicidir. Güvenli sosyal ilişkiler kurabilen, sosyal çevresinde bağlılığı bulunan, kısaca bulunduğu topluma aidiyet duygusu geliştirebilmiş bireylerin daha yüksek öznel iyi oluş düzeylerine sahip oldukları belirtilmektedir (Duve Wei, 2015; Hendrickson, RosenveAune, 2011 ; Jose, Ryan ve Pryor, 2012). Bireyin çevresinden anlamlı bir yarar göreceğine ilişkin beklentisini ifade eden sosyal destek ile bireyler, stresli ve sıkıntılı zamanlarda başkalarından yardım görebilmektedirler (Lawler, Younger, Piferi, Billington, Jobe, Edmondson ve Jones, 2003). Çevresinde başkalarının yardımını ve desteğini gören birey, problemler karşısında kendini iyi ve güçlü hissedebilmekte, kendini iyi hisseden bireyin de öznel iyi oluş düzeyi artmaktadır. Bunların yanısıra, sosyal destek ile, sosyal bütünleşmelerini de geliştirerek, çevresine uyum sağlamak ve böylece öznel iyi oluşlarını güçlendirebilmektedir (House, Umberson ve Landis, 1988).

Sosyal ilişkiler çerçevesinde öznel iyi oluşun bir başka belirleyicisi de sosyal karşılaştırmadır. Sosyal bağlılık ve sosyal desteğin aksine sosyal karşılaştırma bireylerin öznel iyi oluşunu zayıflatmaktadır (Bandura, 2008, s.182). Sosyal karşılaştırmada birey motivasyonunu etrafındaki kişiler ile kendisini kıyaslamak için kullanmaktadır. Bu kıyaslama sonucunda da bireyde sıklıkla kıskançlık, öfke ve umutsuzluk gibi olumsuz duygular oluşmaktadır (Smith, Parrott, Diener, Hoyle ve Kim, 1999). Bu olumsuz duyguların sık yaşanmasıyla da bireylerin öznel iyi oluşları zayıflamaktadır.

Kısaca bir gruba ait olmak, bir grubun üyesi olmak, öznel iyi oluş üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiye neden olabilmektedir. Gruba ait hissetme, sosyal bağlılık ve bireye sağladığı çok yönlü destek yönünden öznel iyi oluşu pozitif olarak etkilerken; grup üyesi olan bireyin kendisini diğer grup üyeleri ile kıyaslaması ve iyilik halini kıyasladığı bireylere göre anlamlandırması, bireyin öznel iyi oluşunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

2.2.2. Okul Öznel İyi Oluş

Kişiler yaşamları boyunca pek çok yaşam alanında bulunur ve yaşamlarının belirli bir döneminde birden fazla yaşam alanına dahil olabilirler. Bireyler aile, iş, dahil olunan sosyal grup, serbest zaman aktiviteleri, sağlık, finans gibi pek çok yaşam alanının mensubudur. Sarason (1997) iyi halin bireysel bir olgu olsa da her zaman kişilerarası, sosya-ailesel ya da kurumsal bir bağlamda incelenmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Bireyler farklı yaşam alanlarında farklı iyilik hali gösterebilirler. Diener, Suh, Lucas ve Smith (1999, s. 277), bireylerin aynı zaman dilimi içinde birden fazla yaşam alanında bulunma ihtimalinden dolayı alan doyumunun önemi üzerinde durmuş ve alan doyumunu da kuramlarına eklemişlerdir.

Öznel iyi oluşun bilişsel bileşenini oluşturan yaşam doyumu, bireyin kendisi tarafından belirlenen ölçütler çerçevesinde hayatının kalitesini değerlendirdiği yargısal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Diener, Lucas ve Oishi, 2002, s. 65). Yaşam doyumu ile birey, yaşamının kalitesine ve kendisi için anlam ifade eden aile, arkadaş ve çevre gibi doyum alanlarına yönelik bilişsel değerlendirmede bulunmaktadır (Diner vd., 1999, s. 277). Günlük yaşamındaki etkinliklerden zevk almak, hedeflediği amaçlara ulaşabileceği umudunu kendinde görmek ve ulaştığını düşünmek, olumlu bir benlik algısına sahip olmak ve iyimser bir tutuma sahip olmak bireyin yüksek bir yaşam doyumuna sahip olduğunun göstergeleri olarak kabul edilmektedir (Neugarten, Havighurst, Tobin ve Neugarten, 1961, s. 134).

Ergen öznel iyi oluşunda yaşam alanlarına dayanan değerlendirmeler önemlidir. Çünkü ergenler farklı alanlarda (örneğin okul ve okul sonrası boş zaman, aile, iş v.b gibi) (Larson 2000); değişen öznel iyi oluşlar bildirirler ve bu yaşam alanlarında yaşadıkları duygulanım ve doyum birbirinden farklılıklar gösterir. Okul gibi özel bir alan için öznel iyi oluşu ortaya koymaya yönelik ölçme araçlarının gerekli oluşu, öğrencilerin okul ile ilgili doyumları ve mutluluklarının genel yaşam doyumlarından

ve genel öznel iyi oluş değerlendirmelerinden farklılık gösterdiğine yönelik bulgulara (Huebner, Drane ve Valois, 2000; Huebner, Valois, Paxton ve Drane, 2005) dayandırılmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda öznel iyi oluş bakış açısı, öğrencilerin okul ile ilgili iyi oluşlarının anlaşılmasında kullanılmaya başlanmıştır (Tian, 2008; Tian, Chen ve Huebner, 2014a; Tian, Wang ve Huebner, 2015)

Tian (2008, s. 100-106) Diener'in öznel iyi oluş kuramından temellenen, özellikle okul bağlamında öğrencilerin öznel olarak yaşamlarını nasıl deneyimlediklerini ve duygusal olarak nasıl yaşadıklarını temsil etmek üzere, okul öznel iyi oluş kavramını geliştirmiştir. Tian (2008, s. 102-103)'a göre okulda iyi oluş hakkında bazı ölçekler geliştirilmiş olsa da (Epstein ve McPartland 1976, s. 16; Huebner 1994, s. 150; Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson, 2001, s. 100; Konu ve Lintonen 2005, s. 34), bu ölçekler okul öznel iyi oluşunu belirlemede önemli eksiklikler göstermektedir. Bu eksikliklerden ilki, global öznel iyi oluşla karşılaştırıldığında, okul öznel iyi oluş hakkında alana özel ölçümlerin eksik oluşudur. Okul öznel iyi oluş hakkında daha alana göre özelleşmiş ölçümler gereklidir; çünkü öğrencilerin okulla ilgili öznel iyi oluş değerlendirmeleri global öznel iyi oluş değerlendirmelerinden oldukça farklı olabilmektedir (Huebner ve McCullough, 2000, s. 331-336 ; Huebner, Valois, Paxton ve Drane, 2005, s. 17). Ayrıca, çalışmalar ergenlerin alana özgü bildirimleri (örn. aile, okul) ile genel yaşam doyumu değerlendirmelerini birbirinden ayırt edici geçerlilikleri açısından kanıtlar sunmaktadır (Haranin, Huebner ve Suldo, 2007). İkincisi ise bu alanı ölçmeye yönelik varolan testlerin çoğunun, öğrencilerin okul öznel iyi oluşlarını kapsamlı bir şekilde değerlendiremeyecek nitelikte olmasıdır. Varolan ölçekler temel olarak okulda öznel iyi oluşun bilişsel (yani okul doyumu) içeriğine odaklanırken, duygusal boyutu yani okulda pozitif ya da negatif duygu bildirimlerini dışlamaktadır (Tian 2008, s. 102).

Okul öznel iyi oluş kuramı, öğrencilerin okul doyumu ve okul duygulanımlarına yönelik öznel algı bildirimlerine (yargılarına) dayanmaktadır. Buna göre Tian (2008, s. 102) üçlü bir model önermektedir: Okul doyumu okulda olumlu duygu ve okulda olumsuz duygu. Okul doyumu, okulla ilgili çeşitli alanlarda (örn. öğrenme, öğretmen-öğrenci ilişkisi) öğrencinin kendi standartları üzerinden okul yaşamını bilişsel olarak değerlendirmesini tanımlamaktadır. Okulda olumlu duygu; rahatlamış hissetme, keyifli ya da mutlu hissetme gibi öğrencilerin okulda deneyimledikleri olumlu

duygulara işaret etmektedir. Okulda olumsuz duygu ise öğrencilerin okulda depresyon, üzüntü ve sıkılma gibi olumsuz duyguları deneyimlemesi olarak ifade edilmektedir.

Okul öznel iyi oluş kuramı, öz belirlenim ve psikolojik temel ihtiyaçlar kuramı ile de tutarlılık göstermektedir. Öz belirlenim kuramına göre insan davranışı, üç temel psikolojik ihtiyaçla motive olmaktadır. Özerklik, yeterlilik ve diğerleri ile ilişkili (bağlantılı) olma. Okul ile bağlantılı olma hissi akademik motivasyon ile oldukça ilgilidir. Pozitif duyguların yoğun yaşanması, akademik başarıyı arttırmaktadır (Deci ve Ryan, 1985, 2000, s. 250). Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı'na göre konuyu ele alan çalışmalarda ise öğrencilerin okula ait olma ihtiyaçları karşılanmadığında depresyona girme ihtimallerinin doğacağını (Roos, Shochet, Ballair, 2010; Millings vd. 2012), şiddet ve okul terki, alkol kullanımı gibi riskli davranışlar gösterebilecekleri belirtilmiştir (Battistich vd., 1995, s. 630 ; Tian Wang ve Huebner, 2015). Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleriyle, okuldaki öznel iyi oluşları arasında tek yönlü bir ilişkiden daha çok karşılıklı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir (Tian, Chen ve Huebner, 2014a). Tüm bunlar ele alındığında, öğrencilerin okul öznel iyi oluş algılarının gelişiminin ne denli önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Varolan literatür öğrencilerin okul işlevleri ve genel gelişimleri için bu iki unsurun önemli rolü olduğunu göstermektedir. Örneğin, DeSantis-King ve arkadaşları (2006, s. 293) yaptıkları araştırmada okul doyumu, sosyal destek ve okulda sorunlu davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Başka araştırmalarda da benzer bir biçimde öğrencilerin okulda olumlu duygu bildirimlerinin okul angajmanı, akademik başarı ve global öznel iyi- oluşları gibi akademik sonuçlarla anlamlı ilişkiler gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır (Sellström ve Bremberg, 2006, s. 150; Patrick vd., 2007, s. 449-451).

Öğrencilerin okulla bütünleşmeleri ve kendilerini okula ait hissetmeleri akademik başarıları üzerinde olumlu etkiliyken, okulda sık negatif duygu belirtmeleri ise; depresyon, engellenme, okuldan uzaklaşma, ilaç suistimali, anti sosyal davranışlar gibi olumsuz negatif sonuçlarla ilişkili bulunmuştur (Tian, 2008, s. 100- 106; Roos Shochet ve Ballair, 2010, s. 272; Millings vd., 2012, s. 1064).

2.2.3. Okul Öznel İyi-Oluş Benzer Kavramlar

Literatürde öğrencilerin okul yaşamını değerlendirmeye yönelik çalışmalarda, okul iklimi ve okul yaşam kalitesi kavramları ile karşılaşılmaktadır. Bu kavramların okul

öznel iyi oluşa benzer yönleri ve farklılıklarının ortaya konulması, okul öznel iyi oluş kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Örgüt iklimi kavramını ilk kez 1960 yılında George Sterns yükseköğretim kurumları çalışmasında kullanmıştır. Sterns, iklimin insanların kişiliği gibi örgüte ilişkin bir özellik olduğu analogisini yapmış ve sosyal bilimler alanında en çok kullanılan kavramlardan biri olmuştur. Daha sonra kavramın okul ve diğer örgütlere ilişkin olarak kullanımı farklı kavramsal bakış açılarıyla hızla yaygınlaşmıştır (Hoy, 2003, s. 2021-2024).

Okul iklimi, okul öznel iyi oluştan çok farklı bir kavramdır. Okul öznel iyi oluş; tamamen öğrencilerin subjektif algı bildirimlerine dayalı olup, okuldaki negatif ve pozitif duygulanımlarının sıklığı ve öğrencilerin okuldan ne derece doyum elde ettiklerini ifade eden bir kavramdır. Okul iklimi ise, okuldaki tüm insanların, okulun çalışma ortamı hakkında paylaştıkları algılarına işaret eden bir terimdir. Bu terim; okul örgütü içindeki kişi ve grupların ilişkileri ve okuldaki ilişkilerin kalitesi, niteliği, kişilerarası, örgütsel ve öğretimsel boyutlarını içine alan kurumun çok-boyutlu incelenmesini kapsamaktadır (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006, s. 491). Okul iklimi; okuldaki insanların kolektif algılarına dayalı olarak gelişen, örgütteki tüm insanları etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve görece sürekliliği olan bir özellik olarak nitelendirilebilmektedir (Hoy, 2003, s. 2021-2124). Bu bağlamda okul iklimi öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşamlarını etkileyen çevredir (Tableman, 2004), okulun “hissi”ni ifade eder ve okuldan okula farklılık gösterir. İklimin bir okuldan diğerine farklılaşan bir özellik olmasına ilave olarak, iklimin okuldaki insanların davranışlarını etkileyen diğer faktörlerle ilişkili olduğunu belirtilmektedir ve bu faktörler şöyle sıralanmıştır (Hoy, 2003, s. 2021-2024): (1) Okulun fiziksel özellikleri, (2) okuldaki insanların demografik ve kültürel özgeçmişi, (3) insan ilişkilerinin niteliği ve (4) okuldaki bireylerin paylaştıkları normlar, değerler veya inançlar. Bu faktörleri göz önüne aldığımızda okul ikliminin örgütün içsel değişkenleri ile birlikte örgütün dışsal değişkenlerinden de etkilendiği söylenebilir. Özellikle son on yılda birçok araştırmada okul iklimi ile öğrenci başarısı, prososyal davranışlar ve zorbalık arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur. Ancak bu konuda araştırma yapan pek çok araştırmacı daha çok okul yöneticisi ve öğretmenler ile öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerine dayalı olarak, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınarak okul ikliminin hangi niteliklerde olduğunu ortaya koymaya çalışmışlar; ancak veli ve

öğrenci algılarına yer vermemişlerdir (Çalık ve Kurt, 2010, s. 170). Okul ikliminin oluşmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler, okuldaki diğer personel ve velilerin etkisi mevcuttur (Anderson, 1982; Tableman, 2004). Bunların hepsi hem okul iklimini etkiler hem de okul ikliminden etkilenir. Okul ikliminin özellikle öğrenciler üzerine etkileri Anderson (1982), Brand ve Felner (1996), Hoy'un (2003) yaptıkları çalışmalarla ortaya konulmuştur. Sonraları ise okul ikliminin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve öğrencileri nasıl etkilediği ile ilgili temele dayandırılarak yurtdışında bazı ölçekler geliştirilmiştir (Brand ve diğerleri, 2003). Ülkemizde ise Çalık ve Kurt (2010), okul ikliminin öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik bir ölçek geliştirmişlerdir.

Okul öznel iyi oluş kavramına benzerlik gösteren diğer bir kavram ise, okul yaşam kalitesi kavramıdır. Okul yaşam kalitesi kavramı, okul öznel iyi oluş ve okul iklimi kavramlarının bir bileşkesi niteliği taşımaktadır. Okul yaşam kalitesi kavramının kökeni, daha genel bir anlamı bulunan “yaşam kalitesi” kavramına dayanmaktadır (Linnakylä ve Brunell 1996, s. 205. ; Sarı, 2012, s. 344). Yaşam kalitesi, öznel iyi oluş kavramı gibi genel ve sürekli bir iyi olma hali olarak ele alınmakta ve değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşlanıt ve tatmin yaratan pozitif yaşantılarla ve bunun tersini ifade eden negatif deneyimler ve duygular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu deneyimler, öznel iyi oluşta yer alan ve doyum alanları gibi bireyin yaşamı açısından anlam ve önem taşıyan aile, arkadaş çevresi, okul, iş, boş zamanlar vb. çerçevelerde değerlendirilmektedir (Linnakylä ve Brunell ,1996, s. 205). Eğitim de genel yaşam kalitesinin önemli boyutlarından biri olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla bu kavram da eğitim ortamlarının kalitesini ortaya koymaya yönelik olarak geliştirilmiştir. Okul öznel iyi oluş kavramı, okula yönelik duygu ve okul doyumunu olmak üzere iki boyutu kapsamakta iken; okul yaşam kalitesi, “Okula yönelik duygular”, “Okul yönetimi”, “Öğretmen-öğrenci iletişimi”, “Öğrenci-öğrenci iletişimi”, “Sosyal etkinlikler” ve “Statü” olmak üzere altı boyutu içermektedir. Aşağıda bu boyutlarla ilgili açıklamalar okul öznel iyi oluş kavramı ile karşılaştırılarak sunulmuştur.

Okula Yönelik Duygular: Okul öznel iyi oluş kavramının duygu boyutu ile benzerlik göstermekte olup, olumlu duygular boyutu, öğrencilerin okul hakkındaki bütün olumlu düşüncelerini kapsamaktadır. Olumsuz duygu boyutu ise, çocukların okulda

yaşadıkları olumsuz deneyimlerle ilişkilidir ve olumlu duygu boyutunun tam tersi durumları ifade etmektedir (Mok ve Flynn 2002, s. 290).

Okul Yönetimi: Okul öznel iyi oluş kavramında bulunmayan, daha çok okul iklimi kavramında bulunan okul yöneticilerin tutum ve davranışlarını ölçmeye yöneliktir. Okulun başarısı her ne kadar başka birçok faktörden etkileniyor olsa da, okul müdürü'nün bunların en önemli belirleyicilerinden biri olduğu kabul edilir (Halawah, 2005, s. 340).

Öğretmenler: Bu boyut, okuldaki öğretmen-öğrenci ilişkilerini içermektedir (Mok ve Flynn 2002, s. 290). Okul öznel iyi oluşta da öğretmen-öğrenci ilişkileri ele alınmakta, ancak bir boyut olarak değerlendirilmemekte, doyum ve duygulanım hepsinin bir bileşkesi olarak ele alınmaktadır.

Öğrenci-Öğrenci İletişimi: Öğrencilerin kendi aralarında kurdukları ilişkilerin niteliğini değerlendirmeye yönelik bir boyuttur. Yine okul öznel iyi oluşta da arkadaş ilişkileri doyumunu değerlendirilirken ele alınmakta, ancak bir boyut olarak değerlendirilmemekte doyum ve duygulanım hepsinin bir bileşkesi olarak ele alınmaktadır.

Sosyal Etkinlikler: Okulda düzenlenen sosyal etkinlikleri ve katılımı belirlemeye yönelik bir boyuttur. Okul öznel iyi oluş kavramında böyle bir boyut bulunmamaktadır.

Statü: Bu boyut çocuğun okulda kendini ne kadar değerli ve önemli hissettiği ile ilgilidir (Mok ve Flynn 2002, s. 290). Okul öznel iyi oluşta ise böyle bir boyut bulunmamaktadır.

Yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş kavramı benzer olarak genel iyi olma halini belirlemeye yönelik kullanılan kavramlardır. Ancak okul öznel iyi oluş kavramı; subjektif öğrenci değerlendirmelerinden elde edilmekte olup, sadece öğrencinin okula yönelik genel duygu ve genel doyumunu belirlemeye yönelik bir özellik gösterirken, okul yaşam kalitesi ise her ne kadar okul öznel iyi oluş kavramına benzerlik gösterse de pek çok boyutu değerlendirmeye yönelik olan okul iklimine daha yakın bir kavram şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

2.2.4. Ergenlerde Okul Yaşantısına Ait Öznel İyi Oluş ve Okul Öznel İyi Oluş Kavramıyla İlgili Gerçekleştirilen Çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde ergen öznel iyi oluş ve okul yaşantısı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir.

Yapılan literatür taramasında yurt içinde ergen öznel iyi oluşu ile ilgili olarak okullarda pek çok araştırma yapıldığı, özellikle Eryılmaz'ın (2010-2011) yaptığı araştırmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Eryılmaz (2010a, s. 80), ergenlerde okul öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, ergenlerin içsel ve dışsal motivasyonunun öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Yine Eryılmaz'ın (2010b, s. 24-25) ergen öznel iyi oluşu ile aile yapısının ilişkilerini incelediği çalışmasında, öznel iyi oluş ile aile yapısının tüm boyutlarının (iletişim, aile yönetimi, yetkinlik, duygusal bağlam, direnç, doyum) anlamlı düzeyde ilişkili olduğu; ancak iletişim ve aile yönetimi boyutlarının çok daha önemli ve anlamlı düzeyde öznel iyi oluşu yordadığı sonucuna varmıştır.

Canbay (2010, s. 80) ise, yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Eryılmaz'ın (2011a, s. 212) bir diğer çalışması ise, ergen öznel iyi oluş ile olumlu gelecek beklentisini arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmadır. Bu araştırma sonucuna göre, olumlu gelecek beklentisinin ergen öznel iyi oluşu ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Eryılmaz'ın (2011b, s. 47-48) ergen öznel iyi oluşu, öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ve kariyer amacı arasındaki ilişkiyi incelediği bir diğer çalışmasında ise, yine öznel iyi oluş düzeyini daha fazla yükseltme ile öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ve kariyer amacı belirleme arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu kanaatine varılmıştır. Aypay ile gerçekleştirdikleri bir diğer çalışmada (Eryılmaz ve Aypay 2011, s. 172-173) ise ergen öznel iyi oluş düzeyi ile kimlik statülerini incelemişler, başarılı kimlik statüsüne sahip ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek, buna karşın ipotekli kimlik statüsüne sahip olan ergenlerin ise en düşük öznel iyi oluş düzeyine sahip oldukları sonucuna

ulaşmışlardır. Yani öznel iyi oluş düzeyi yükseldikçe ipotekli kimlik satatüsü zayıflamaktadır.

Ülkemizde başka araştırmacıların da bu konu üzerine araştırmaları bulunmaktadır.

Certel ve arkadaşları (2015, s. 307-318), 9 ve 11. sınıf ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin özyeterlilik ve öznel iyi oluşları ile akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki görmüşler, ayrıca spor yapan ergenlerin yapmayanlara göre özyeterlilik ve öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğu, bütün bunlara göre öznel iyi oluş ile özyeterlilik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Yine Işık ve Bedel (2015, s. 56-57) de ergen öznel iyi oluşu üzerindeki araştırmalarında, ergenlerde başa çıkma stratejileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelenmiş ve ergenlerin öznel iyi oluşlarının yükseltilmesinde, işlevsel ve yapıcı başa çıkma becerisi olan aktif başa çıkma becerisinin en etkin strateji olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ben-Zur (2003, s. 71-78) ise ergenlerde öznel iyi oluş, içsel kaynaklar ve ebeveynler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik iki aşamalı bir çalışma yapmıştır. Öncelikle 97 üniversite öğrencisi ile olumlu düşünme, yeterlilik hissi ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiye bakılmış ve olumlu düşünme ve kendini yeterli hissetmenin pozitif duygulanımı arttırdığı, negatif duygulanımı ise düşürdüğü ifade edilmiştir. Aynı çalışmanın ikinci aşaması, 185 ergen ile gerçekleştirilmiş, bu kez aynı değişkenler ergenlerle aileleri arasındaki ilişkiler bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları öznel iyi oluş göstergeleri ile yeterlilik ve optimizm (olumlu düşünme) arasındaki bağıntının pozitif olduğu, ergen anne babalarının, özellikle babaların, öznel iyi oluşlarının yüksek oluşunun çocukları da olumlu yönde etkilediği; ancak ergenlerin yeterlilik ve olumlu düşünme düzeyleri ile anne babalarının olumlu düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir bağ bulunmadığını ortaya koymuştur. Yine de ergenlerin yeterlilik, optimizm ve anne babaları ile kurdukları pozitif ilişkilerin genel öznel iyi oluşlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Stoeber ve Rambow (2007,s.1384) ise liseli ergenlerin mükemmeliyetçiliklerinin motivasyon, başarı ve öznel iyi oluşla ilişkisini araştırmışlardır. Bu bağlamda 9. sınıfa devam eden 121 ergen incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre mükemmel olmayanlara gösterilen olumsuz tepkilerin başarısızlık korkusu, bedensel şikayetler ve

depresyona neden olduğu bulunmuştur. Ancak ergenlerin mükemmeliyetçi özellikte olmalarıyla okul başarısı, motivasyon ve öznel iyi oluşlarının pozitif ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Başarı odaklı olmanın ise depresyon ile negatif ilişkili olduğu bildirilmiştir. Mükemmeliyetçi ergenler pozitif özellikler ve uyum çıktısı ile bağıntılı bulunurken, anne-babaların mükemmeli beklerken bu yönde ergeni cesaretlendirmeleri okul başarısı, motivasyon ve iyi oluşu olumlu yönde desteklediği, diğer yandan, anne-babanın ergenlere mükemmel olmaları konusunda yaptıkları baskıların ise öznel iyi oluş ve motivasyonu olumsuz etkilediği ve bedensel şikayetlere sebep olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yani mükemmel olma baskısı, ergenlerde negatif özellikler ve uyum sorunlarına neden olmaktadır.

Froh, Selfic ve Emmons (2007, s. 222- 223), Emmons ve Mc Cullough'nun (2003) yetişkinlere yönelik yaptıkları ve sonuçların tutarlılığını değerlendirmek için bir benzerini ergenlere uyguladıkları araştırmalarında, ortaokul düzeyinde öğretime devam eden 6 ve 7. sınıf öğrencilerine yönelik, şükran duygusu ve öznel iyi oluş düzeyleri ile ilgili öntest, sontest ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada 3 gruba ayırdıkları sınıflarda, birinci gruba şimdiye kadarki yaşamlarında şükran ve memnuniyet duydukları beş şeyi listelemeleri istenmiştir. Diğer gruba ise şimdiye kadar olan yaşamları boyunca kötü duygulara neden olan kötümser ve kendilerini memnuniyetsiz hissettikleri beş şeyi maddelemeleri istenmiştir. Son gruba ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Çalışma sonuçlarına göre minnet ve memnuniyet aşıl原因 grubun diğer gruplara göre öznel iyi oluşları manidar düzeyde yüksek bulunmuştur. Yani olumlu olma, şanslılık duyma ve gelişmiş bir şükran hissinin yaşam tatminini artırdığı ve negatif duygulanım düzeyini düşürdüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın en önemli sonucu ise müteşşekkirmakla okul doyumunu arasında pozitif ve güçlü bir ilişkinin bulunmuş olmasıdır. Bu ilişki hem uygulama sonrası hem de daha sonra uygulanan izleme testinde devamlılığını sürdürmüştür. Birisine şükran aşıl原因 onun negatif duygularını azaltmakta ve okul (yaşam) doyumunu arttırmaktadır. Sonuç olarak yetişkinlerle yapılan çalışma sonuçları ile ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışma sonuçlarının tutarlılık gösterdiği ifade edilmiştir.

Ergenlerde öğretmen desteğinin öznel iyi oluşa etkisinin incelendiği bir diğer araştırmada, öğretmenlerin öğrencilere sağladıkları sosyal desteğin, öğrencilerle duygusal düzeyde bağlantı kurma çabalarının ve sundukları araçsal desteğin öğrenci

öznel iyi oluşunun %16'sını açıkladığı bildirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin farklı ve iyi öğretim stratejileri kullanmalarının, öğrenci başarısını taktir etmelerinin, öğrencilere adil olmaları ve soru sormanın teşvik edildiği bir sınıf ortamı oluşturmalarının, öğrenci öznel iyi oluşunu olumlu yönde etkilediği ve desteklediği ifade edilmiştir (Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch ve Michalowski., 2009, s. 67).

Bird ve Markle (2012, s. 162, 166)'ın okulda öznel iyi oluş ve kanıta dayalı müdahale ve değerlendirme aracılığı ile pozitif gençlik gelişimini desteklemeye yönelik yaptıkları araştırmada, öznel iyi oluşu desteklemeye yönelik yapılan müdahale programları (kişisel amaç koyma, yapılandırılmış mentörlük veya yaşam koçluğu, şükran hissini arttırmaya yönelik çalışmalar ve kişiler arası becerilerin geliştirilmesine yönelik programlar) ile akademik başarı ve okul işlevinin ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Orta ve lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını arttırmaya yönelik sayısız müdahale yöntemleri olmasına rağmen pek az eğitim kurumunun kanıta dayalı müdahale programlarını müfredatlarına yansıttıklarını ve bundan yararlandıklarını, yani pek çok eğitim kurumunun ise bu duruma duyarsız kaldıklarını bildirmişlerdir.

Yine Shoshani ve Slone (2013, s. 1170- 1178) tarafından ergenler üzerinde yapılan diğer bir çalışmada ise ortaokula geçiş dönemi boyunca güçler perspektifinden genç ergenlerde karakter güçleri, öznel iyi oluşları ve okula uyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada ergenlerin güçler perspektifinden (olumlu yanları, insanların farklı güçleri ve farklı kapasiteleri olduğu herkesin bir içsel gücü olduğu karakter güçleri ve erdemleri) ortaokula geçişlerinde karakter güçleri, öznel iyi oluşları ve okula uyumlarının uzun süreli bağlantısı incelenmiştir. Bunun için 417 öğrenci ile 13 öğretmen 7. ve 8. sınıflar boyunca dört devlet ortaokulunda takip edilmiştir. Öğrencilerden karakter faktörleri (4 faktör: aşkın, entelektüel, kişiler arası, ılımlılık), yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygularıyla ilgili hazırlanan ölçekleri doldurmaları istenmiş, okul uyumları ve not ortalamaları ise öğretmen anketleri ile ölçülmüştür. Araştırma bulguları sonucunda karakterlerinin güçlü yanlarının öznel iyi oluş ve okul uyumları arasındaki ilişkileri destekler nitelikte olduğu bulunmuştur. Karakter güçlerinden olan entelektüel güçlerin okul başarısını olumlu yönde yordadığı, kişiler arası güçlerin ise anlamlı bir şekilde okuldaki işlevleri ve uyumu yordadığı, ılımlı olma ve aşkın olma karakter güçlerinin ise öznel iyi oluşun pozitif duygu boyutunu

desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin bu karakter özelliklerini güçlendirmeye yönelik programlar ile desteklenmeleri durumunda daha sağlıklı, mutlu, uyumlu ve başarılı olabileceklerini savunmuşlardır.

Yurt dışında okul öznel iyi oluş kavramı ve yordayıcıları ile ilgili temel çalışmaları, okul öznel iyi oluş kavramı ve ölçeği geliştiren Tian ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu araştırmaların tümü bu başlık altında verilmiştir.

Tian, Liu, Huang, Huebner'in (2013) alınan sosyal destekle (aile, arkadaşlar ve öğretmenler) okul öznel iyi oluş (okul tatmin, negatif ve pozitif duygulanım) arasındaki ampirik bağlantıyı açıklamak için özgüvenin aracı rolünü inceledikleri çalışmalarında örneklem grubunu 221 erin ve 140 ergen oluşturmuştur. Araştırmalarının sonucunda ilk ergenlik döneminde, anne baba ve öğretmen desteğinin okul öznel iyi oluşla pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu, buna karşın bu dönemde arkadaş desteğinin okul öznel iyi oluşla anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı bildirilmiştir. Hem ilk ergenler hem de orta ergenler için özgüven, öğretmen desteği ile okul öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracılık rolü yaparken, ilk ergenler için anne baba desteği ile okul öznel iyi oluş arasındaki ilişkide genel özgüvenin aracılık rolü üstlendiği, buna karşın orta ergenlerde ise özgüvenin arkadaş ilişkileri ve okul öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlendiği bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre ergenlerde yaşla beraber arkadaş ilişkilerinin, hem genel özgüveni hem de okul öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Yine Tian ve arkadaşları (2014a) ilköğretim öğrencilerinin okul aidiyeti ve okul öznel iyi oluşları arasındaki uzun dönemli ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında geliştirdikleri Okul Öznel İyi Oluş Ölçeği'ni, ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde uygulamışlar ve bu ölçeğin ilköğretim öğrencileri üzerinde geçerli güvenilirlikte ve uygulanabilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırma kapsamında 1333 ilköğretim öğrencisine yapısal eşitlik modeli kullanılarak okul aidiyeti ile okul öznel iyi oluşun doğası ve yönü değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda okul öznel iyi oluş ile okula aidiyet duygusu algısı arasında iki yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuş ve 6 hafta sonra tekrar edilen aynı değerlendirme ile de aynı sonuç elde edilmiştir.

Tian ve Huebner (2015) ilköğretim okuluna devam eden öğrencilerin şükran duyguları ve okul öznel iyi oluşları (okul tatmini, okuldaki olumlu ve okuldaki olumsuz duygulanım) arasındaki ilişkide prososyal davranışların aracılık rolünü inceledikleri

diğer bir çalışmada cinsiyetin düzenleyici ve ılımlılaştırıcı etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu çalışma, 4, 5 ve 6. sınıflara devam eden 706 Çinli ilköğretim öğrencisi (375 erkek ve 331 kız) ile yürütülmüş olup, araştırma sonuçlarına göre öğrencilerdeki şükran duygusunun okul öznel iyi oluş ile anlamlı derecede ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışma Froh ve arkadaşları'nın (2007, s. 222-223) yaptığı çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmaları ile okul öznel iyi oluşun bir boyutu olan, okulda olumlu duygulanım ve şükran duygusu arasındaki ilişkilere prososyal davranışların aracılık ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında ise, okul öznel iyi oluşun bir boyutu olan okul tatmini ile şükran duyguları arasındaki ilişkiyi düzenleyen bir durumu olduğu ve bu özelliğin erkek öğrencilerin lehine olduğu kanaatine varılmıştır. Yani erkek öğrenciler, şükran duygularından kız öğrencilere göre daha fazla fayda sağlamaktadır.

Tian ve arkadaşları'nın (2017), okul öznel iyi oluşla ilgili gerçekleştirdikleri diğer bir çalışmada ise ergenlerin başarı hedefleri (ustalık hedefleri, performans yaklaşımı hedefleri ve performans kaçınma hedefleri) ile okul öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki ve akademik sosyal karşılaştırma yönlerinin aracılık rolünü çalışmışlardır. Araştırma, yaş ortalaması 12.99 olan 882 öğrenci ile yürütülmüş olup, araştırma sonuçları yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir. Buna göre, okul öznel iyi oluş ile başarı hedeflerinin bir boyutu olan ustalık hedef yönelimleri ve performans yaklaşım hedefleri anlamlı ve pozitif bir ilişki içindeyken, performans kaçınma hedef yönelimlerinin negatif yönde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Başarı hedefleri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerde yukarı doğru olan (kendilerinden daha yüksek olan öğrencilerle) sosyal karşılaştırmaların aracılık rolü olduğu, aşağı doğru olan (kendilerinden düşük buldukları öğrencilerle) sosyal karşılaştırmalarda ise hem ustalık hedef yönelimleri ile okul öznel iyi oluş arasında hem de performans kaçınma boyutunda aracılık rolü bulunduğu tespit edilmiştir.

2.3. Dışlanma Kavramı (Ostrasizm) İle İlgili Alan Yazın

Bu bölümde dışlanma kavramının tarihi süreci ve tanımlar, aynı başlık altında dışlanma kavramının kapsamını oluşturan dışlanma türleri ve dışlanma ile ilgili kuramsal yaklaşımlar, dışlanmanın tehdit ettiği ihtiyaçlar, dışlanmanın neden olduğu tepkiler ve davranışlar, ergenlik döneminde sosyal dışlanmanın etkilerini kapsayan

yurt içinde ve yurt dışında bu kavramla ilgili gerçekleştirilen çalışmalara yer verilecektir.

2.3.1. Dışlanma (Ostrasizm) Tarihi Süreci ve Dışlanma Tanımları

Genel anlamda reddedilme, yok sayılma, fark edilmeme ya da grup dışında tutulma olarak açıklanabilen dışlanma kavramının yazılı metinlerde ilk kullanımına Atina demokrasisinde rastlanmaktadır. Atina Agorası kazılarında tutulan kayıtlarda, M.Ö 5. Yüzyılda ‘‘ostrakismos’’ adı verilen bir uygulamadan bahsedilmektedir. Bu uygulama kapsamında Atina vatandaşlarının ‘‘ostraka’’ adı verilen çömlek parçaları üzerine bir isim yazarak; diktatörlük eğilimi gösteren, çok güçlü hale gelen ya da çok zenginleşen yöneticilerin sürgüne gönderilip gönderilmeyeceğine karar vermek üzere oy kullandıkları ve 6 bin ya da daha fazla oy alan bireylerin 5-10 yıl boyunca sürgüne gönderildikleri ifade edilmektedir (Lang 1990, s. 24-29). Sosyal dışlanma (les exclus) söylemi ise 1960’lı yıllarda Fransa’da kullanılmaya başlanmıştır. Politikacılar, gazeteciler, kamu görevlileri ve akademisyenler, yoksullardan ‘‘dışlanmışlar’’ olarak bahsetmişlerdir. Kavram ilk kez 1974 yılında Sosyal İşlerden Sorumlu Devlet Bakanı Rene Lenoir tarafından ekonomik büyümenin sonuçlarından yararlanamayan kişiler için kullanılmıştır. Bu tarihten itibaren yoksulların yanı sıra dışlanmış gruplar ifadesi zihinsel ve bedensel engelliler, yaşlılar ve özürlüler, tek ebeveynli aileler, suçlular ve işsizlik sigortası kapsamına girmemiş işsizler, istismar edilen çocuklar, uyuşturucu madde bağımlıları, intihara meyilli insanlar, yalnız ebeveynler, problemlili aileler, marjinal–sosyal olmayan/asosyal insanlar ve diğer ‘‘sosyal uyumsuzluk’’ içindeki insanları ifade etmek için kullanılmıştır (Silver, 1995 s. 63). Dışlanma kavramının kuramsal sonuçları ise 1990’lı yıllardan itibaren psikologlar tarafından ele alınmaya başlanmıştır.

Dışlanma, sadece insanoğlunda değil, farklı sosyal hayvan türlerinde de görülmektedir. Bu konuda yapılan hayvanlarla ilgili; sağlıklı, güçsüz, grup yararına çalışmaktan ya da türüne özgü davranışlarda bulunmaktan kaçınan, grup bütünlüğüne uymayan üyelerin gruptan ihraç edildiklerini gösteren çalışmalar mevcuttur. (Gruter ve Masters, 1986; Lancaster, 1986). Dışlanma konusunda yapılan çok sayıda araştırmada, dışlanmanın canlılar üzerinde olumlu sonuçlarının yanında olumsuz sonuçlarının da olabileceği yönündedir. Dışlanmanın bazı durumlarda grup üyeliği statüsünün tekrar kazanılmasına ya da yeni gruplara üye olmaya yönelik olumlu sosyal

davranışlara yol açması söz konusu olabilmesine karşın daha çok, bireyin fizyolojik (Eisenberger ve Lieberman, 2005), algısal (Pickett, Gardner, ve Knowles, 2004), duygusal (Baumeister ve Leary, 1995), güdüsel (Catanese ve Tice, 2005; Sommer ve Rubin, 2005), bilişsel (Baumeister, DeWall, Ciarocco, ve Twenge, 2005) ve davranışsal (Twenge, Catanese, ve Baumeister, 2002) işlevleri üzerinde olumsuz etkisi olan, bireylerde saldırganlık veya depresyon gibi olumsuz davranışlara ve hislere yol açabilecek (Catanese ve Tice, 2005; Twenge;Williams, 2007b; DeWall, Twenge, Gitter ve Baumeister, 2009) sıkıntılı bir yaşantı olduğu ifade edilmiştir.

Dışlanma her ne kadar grubun varlığını sürdürmesi açısından işlevsel olsa da, grubun bir üyeyi dışarıda bırakma şeklindeki potansiyel cezalandırmasının yıldırıcı gücü, dışlanan bireyler açısından tehlikeli bir durumdur. Birey; kabul görmeye, bir gruba ait olmaya, bir grup içinde yer alarak o grupla dayanışma halinde bulunmaya ve grup üyelerinden destek almaya ihtiyaç duymaktadır. (Şimşek, Akgemci ve Çelik,2001; Omay, 2007). Olası bir dışlanma durumu bireyin kabul edilme, bir gruba ait olma, ait olduğu gruplarla arasındaki sosyal bağları koruma gibi evrensel ve temel ihtiyaçlarını tehdit etmektedir (Baumeister ve Leary, 1995). Tüm bunlara ek olarak bir gruba ait olmak ve sosyal kabul görmek, bireylerin olumlu benlik geliştirebilmeleri açısından oldukça önemli bir olgudur. Bağlantılı olduğu grupların önemli bir üyesi olması ve sosyal kabul görmesi bireyin olumlu benlik değerini beslerken, bunun tam tersi algılar ise kısa vadede huzursuzluk, gerginlik, hayal kırıklığı, üzüntü ve öfke gibi olumsuz duygular yaratmaktadır. Uzun vadedeki sonuçlara bakıldığında ise bireyin grup dışına itilmesi durumu benlik değerinin düşmesine ve çaresizlik, yabancılaşma duyguları, depresyon, intihar gibi oldukça ciddi psikolojik ve davranışsal sonuçların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Baumeiser, DeWall, Ciarocco ve Twenge, 2005; Williams, 2007a, s. 430- 440). Uyma ve itaat alanında yapılan araştırmalarda, dışlanan bireylerin bu durumdan kurtulmak ve grup tarafından kabul edilmek için nesnel verilerin açıkça tersini söylemesine rağmen, dramatik bir şekilde grubun doğru olmayan yargılarına bile katıldıkları görülmüştür (Asch, 1955).

Dışlanma en geniş anlamıyla, bir bireyin gruptan ihraç edilmesi ya da gruba dahil edilmemesi durumuna işaret eden bir kavramdır. Dışlanmanın yol açtığı anlık tepkiler ile uzun vadeli davranışsal sonuçları belirlemeye yönelik 2000’li yıllardan itibaren çok sayıda araştırma yürütülmüştür. Ancak, bu araştırmalar gözden geçirildiğinde grup tarafından reddedilme olgusuna işaret etmek için kullanılan kavramlar arasında bir

tutarlılık bulunmadığı gözlenmektedir. Alanyazın incelendiğinde bir bireyin gruptan ihraç edilmesi ya da gruba dahil edilmemesi durumuna işaret etmek için çeşitli kavramların kullanıldığı görülmektedir (Leary, 2005). Psikolojik dışlama (ostracism), sosyal dışlama (social exclusion) ve sosyal reddetme (social rejection), bu kavramlar arasında en yaygın biçimde kullanılanlardır (Williams, 2007a). Birçok araştırmacı tarafından eş anlamlı olarak kullanılan (Ferris, Brown, Berry, ve Lian, 2008; Oaten, Williams, Jones ve Zadro, 2008) bu üç kavramın aynı olguya işaret edip etmediği konusunda araştırmacılar arasında bir görüş birliği yoktur. Sosyal dışlama, psikolojik dışlama ve sosyal reddetme arasındaki farklılıkları kavramsal düzeyde açıklamaya (Leary, 2005) ya da görgül olarak ortaya koymaya (Molden, Lucas, Molden, Gardner, Dean ve Knowles, 2009; Soylu, 2010; Kandemir, 2011) yönelik bazı girişimler bulunmakla birlikte, konunun henüz tam anlamıyla açıklığa kavuşturulduğunu söylemek oldukça güçtür.

Dışlanma alanyazınında pek çok farklı kavram olsa da sosyal dışlama (social exclusion), psikolojik dışlanma (ostracism) ve sosyal reddetme (social rejection) kavramları daha sık ve yaygın olarak kullanılmaktadır (Williams, 2007a). Reddetme süreci genellikle bireye sözel ya da fiziksel olarak bir ilişki partneri ya da grup üyesi olarak istenmediğinin belirtilmesini içeren bir süreçtir. Reddetmede reddedilen bireye olumsuz, fakat açık ve net bir tepki verilir. Sosyal dışlamada dışlayan kişi ya da grup ile dışlanan kişi arasında süregelen bir ilişki vardır. Sosyal dışlama, dışlayan kişinin dışlanan kişiyle ilişkisini bitirmesini ya da dışlanan kişinin gruptan çıkarılmasını içerir (Williams, Forgas, ve van Hippiel, 2005). Psikolojik dışlama bir bireyin bir grup ya da başka birey tarafından görmezden gelinmesi, yok sayılması ya da grubun dışında tutulması olarak tanımlanmaktadır (Williams ve Zadro, 2005; Williams, Forgas, von Hippiel ve Zadro, 2005; Baumeister ve Vohs, 2007; Williams, 2007a). Williams (2007a) psikolojik dışlamanın, diğer iki dışlama türünden farklı bazı özelliklerinin olduğunu öne sürmektedir. Psikolojik dışlama, Williams'a göre, diğer iki dışlama türünden farklı olarak ait olma ihtiyacının yanı sıra, temel insan ihtiyaçları arasında yer alan benlik değeri, kontrol ve anlamlı varoluş ihtiyaçları için de tehdit oluşturmaktadır. Ayrıca psikolojik dışlama, uygulanış biçimi açısından da diğer iki tür dışlamadan farklılık göstermektedir. Sosyal dışlama ve sosyal reddetmede dışlayan grup ya da birey çoğu kez dışladığı bireye istenmediğini açıkça dile getirirken, psikolojik dışlamada dışlanan birey açık bir neden gösterilmeksizin yok sayılmakta ya

da görmezden gelinmektedir. Bu nedenle dışlanan birey açısından psikolojik dışlama, diğer iki dışlama türüne göre daha fazla belirsizlik içermektedir. Diğer yandan, Williams (2001) psikolojik dışlamanın yok sayılma, farkında değilmiş gibi davranma, tepkide bulunmama şeklinde gerçekleşmesi nedeniyle kontrol algısı açısından önemli sonuçlar doğurduğunu öne sürmektedir. Fakat bu kavramların birbirlerinin yerine kullanılabilecek derecede örtüştükleri veya tamamen farklı durumlara işaret ettikleri konusunun net olarak ortaya konulabileceği yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır (Williams, 2007a; Aydın, 2008). Leary'e (2005) göre bu üç dışlama türünün ortak noktası ait olma ihtiyacı için bir tehdit oluşturmaktır.

Bu araştırma kapsamında dışlanma kavramını açıklamaya çalışan; önemsenmeme ve reddilme alt boyutlarına ele alındığından kavram ayrımı yapılmaksızın dışlanma olgusunu açıklayan görüşlere, dışlanmanın tehdit ettiği ihtiyaçlara, dışlanmanın kısa ve uzun vadeli sonuçlarına, ergenlik döneminde dışlanma ile ilgili yapılan görgül araştırmalara yer verilecektir.

2.3.2. Dışlanma İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Dışlanma konusunda yürütülen araştırma sonuçlarından elde edilen veriler ışığında dışlanma olgusunu bir bütün olarak ele alan, yol açtığı tepkileri ve davranışsal sonuçları yordama ve açıklama amacı taşıyan üç kuram olduğu belirtilmektedir (Williams, 2007a).

Bu kuramlar aşağıda açıklanmıştır.

2.3.2.1. Sosyal İzleme Sistemi ve Sosyometre Kuramı

Bu başlık altında Pickett ve Gardner (2005) tarafından önerilen Sosyal İzleme Sistemi Modeli (social monitoring system) ve Leary ve arkadaşlarının (Leary, Tambor, Terdal, ve Downs, 1995; Leary, 1999, 2003; Leary ve Baumeister, 2000) Sosyometre Kuramı (sociometer theory) incelenecektir. İki kuram da gerçek veya olası bir dışlanma tehdidinin duygulanımda yol açtığı değişimleri, ait olma ihtiyacı çerçevesinde açıklamaktadır. Dışlanma karşısında verilen tepkilerin ait olma ihtiyacı ile ilişkili olduğu görüşü, tüm dışlanmayı açıklamaya yönelik kuramlarda yer almaktadır. Ancak, sosyal izleme sistemi ve sosyometre yaklaşımlarında bu ihtiyaç dışlanmanın açıklanması konusunun odak noktasını oluşturmaktadır.

Pickett ve Gardner'a (2005) göre birey yaşamını sürdürülebilmesi ve bedensel ihtiyaçlarını dengede tutabilmesi için homeostatik mekanizmalara sahiptir. Sosyal izleme kuramında ait olma ihtiyacı için de böyle bir mekanizmanın olduğu savından hareket edilmiştir. Sosyal izleme sistemi olarak adlandırılan bu mekanizmanın görevi ait olma ihtiyacını izlemek ve bu ihtiyacın optimal düzeyde tatmin edilmesini sağlamaktır. Yaşamsal önem taşıyan biyolojik maddelerin düzeylerindeki düşmelerin, bireyi bu maddelerle ilgili bilgilere duyarlı hale getirmesi gibi, ait olma ihtiyacının optimum düzeyde tatmin edilmemesi de bireyi ilgili bilgilere karşı duyarlı hale getirmekte ve böylece davranışlarını sosyal dünyasında başarılı olmasını sağlayacak bilgilere göre düzenlemesine yardımcı olmaktadır.

Dışlanmanın dikkat ve bellek süreçleri üzerindeki etkilerini araştırmaya yönelik yapılan çalışmalarda, sosyal izleme sistemi modelini destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan araştırmalarda, dışlanma koşulunda bulunan katılımcıların diğerlerinin göz hareketlerine daha fazla dikkat ettikleri ve onları daha fazla izledikleri, yine samimi olan ve olmayan gülümsemeleri ayırt etmede daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır (Wilkowski, Robinson, Cartel, Feltman, 2009; Bernstein, Sacco, Brown, Young ve Claypool, 2010). DeWall, Twenge, Koole, Baumeister, Marquez ve Reid (2011) ise yaptıkları araştırma sonucunda dışlanmanın olumlu duygusal bilginin ulaşabilirliğini arttırdığını ve dışlanan katılımcıların bu tür bilgilere daha fazla uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Sosyometre kuramı (Leary, Tambor, Terdal, ve Downs, 1995; Leary, 1999, 2003; Leary ve Baumeister, 2000), ait olma ihtiyacının izlenmesi ve tatmininin benlik değeri aracılığı ile gerçekleştiğini savunmaktadır. Benlik değeri, bireylerin sosyal ilişkilerinin niteliğini ve dolayısıyla ait olma ihtiyaçlarının tatmin edilme düzeyini ölçen bir psikolojik ölçme aracı gibi işlev görmektedir. Bireylerin durumluk benlik değerlerindeki (state self-esteem) yükselme sosyal ilişkilerinin kalitesinde ve ait olma ihtiyacının tatmin edilme düzeyindeki bir yükselmenin; düşme ise ilişkilerin kalitesinde ve ait olma ihtiyacının tatmin edilme düzeyindeki bir düşmenin işaretidir. Durumluk benlik değerindeki düşme negatif duygular aracılığıyla bireyi, ait olma ihtiyacının tehdit altında olduğu konusunda uyarmaktadır. Ayrıca benlik değerinin bireyin, grup açısından arzu edilir özelliklere ne derece sahip olduğu konusuna da duyarlı olduğu gösterilmiştir (Anthony, Holmes ve Wood, 2007, s. 428-403). Örneğin; sürekli benlik değerinin dışlanma durumuna verilen tepkileri düzenlemede etkili

olduğu görüşünden hareketle, Onoda, Okamoto ve arkadaşları (2010, s. 388-389) tarafından yürütülen bir araştırmada, dışlanma esnasında katılımcıların fMRI kayıtları alınmıştır. Araştırma sonucunda düşük sürekli benlik değerine sahip olan katılımcıların, yüksek sürekli benlik değerine sahip olanlara göre, hem daha fazla sosyal acı ifade ettiklerini hem de bu kişilerde fiziksel ve sosyal acıya tepki vermekle sorumlu dACC bölgesi aktivasyonunda bir artma olduğu görülmüştür. Sürekli benlik değerinin dışlanma durumuna verilen tepkileri düzenlemede rol oynadığını gösteren başka araştırmacılara ait bulgular da mevcuttur (Leary, Haupt, Strausser, ve Chokel, 1998; Murray, Holmes ve Griffin, 2000; Anthony, Wood ve Holmes, 2007; Denissen, Penke, Schmitt ve van Aken, 2008).

Sosyometre kuramının, benlik değerine işlevsel bir açıklama getirmesi ve sosyal bir tür olan insanların neden benlik değeri gibi bir mekanizmaya sahip olduklarını açıklaması yönüyle dışlanma alanında yapılan çalışmalara önemli katkıları olmuştur.

2.3.2.2. Bilişsel Yıkım ve Benlik Düzenlemesinin Bozulması Modeli (Cognitive Deconstruction and Self-Regulation Impairment)

Baumeister, DeWall, Ciarocco ve Twenge (2005) tarafından önerilen bu modelde gerçek veya olası bir dışlanma; dışlanmanın, bilişsel faaliyetlerin aksamasına ve davranışları sosyal olarak tanımlanmış standartlara göre düzenleyebilme kapasitesi olarak tanımlanan (Baumeister ve DeWall, 2005) benlik düzenlemesinin bozulmasına yol açacağı ile ilgili iki önermeye dayandırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu modele yönelik yapılan pek çok araştırma ilgili önermeleri doğrular nitelikte sonuçlanmıştır. Örneğin; Baumeister, Twenge, ve Nuss (2002), gerçekleştirdikleri deneysel araştırmalarında, katılımcılara dışlama deneyimlerinin ardından zihinsel becerileri ölçen bir test uygulamışlardır. Test sonuçlarına göre dışlanmanın mantıklı ve dikkatli düşünme üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğunu ve dışlanma koşulunda bulunan katılımcıların daha çok hata yaptıklarını ve testten daha düşük puanlar aldıklarını gözlemişlerdir. Twenge, Catanese ve Baumeister (2003) yaptıkları bir çalışma sonucunda, bilişsel süreçlerde dışlanmanın zaman algısında da bir bozulmaya yol açtığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Salvy, Bowker, Nitecki, Kluczynski, Germeroth ve Roemmich (2010), dışlanmanın benlik düzenleyici işlevlerde yol açtığı bozulmayı fazla kilolu insanlar üzerinde yürüttükleri bir araştırma ile açıklamaya çalışmışlardır. Bu araştırmada dışlanmaya

maruz kalan fazla kilolu katılımcıların, yaşlılarıyla etkileşime girme yerine yemek yemeyi daha fazla tercih ettiklerini bulmuşlardır. Yapılan alansal ve deneysel çalışmalarda da dışlanma yaşantısından geçen bireyler arasında alkol ve madde bağımlılığı, aşırı yemek yeme, dikkatsiz otomobil kullanma gibi davranışların daha yaygın olduğu (Baumeister, 1997; Twenge, Catanese ve Baumeister, 2001; Waldrup, 2007; Zhong ve Leonardelli, 2008) ifade edilmiştir.

2.3.2.3. Williams'ın Psikolojik Dışlanma- Gereksinim Tehditi Modeli(Model of Ostracism - A Need-Threat Model)

Dışlanmanın insanlar üzerindeki etkileri konusunda en geniş kapsamlı model Williams'ın geliştirmiş olduğu “Gereksinim Tehditi Modelidir” (Williams, 2001; 2007a, 2009; Williams ve Zadro, 2005). Model 2007 yılında Williams ve Zadro tarafından gözden geçirilerek son halini almıştır. Bu modelde, psikolojik dışlanmanın tehdit ettiği ihtiyaçlara açıklık getirilmeye çalışılmış ve bu ihtiyaçlara merkezi bir rol verilmiştir. Modelde sadece dışlanmanın yol açtığı tepkilere değil, dışlanmanın kısa ve uzun vadeli davranışsal sonuçlarına ve bireylerin dışlanma karşısında gösterdikleri tepkilerin düzenlenmesinde rol oynayan bireysel ve ortamsal değişikliklere de yer verilmiştir.

Williams'a göre psikolojik dışlanma insanların ait olma, kontrol, benlik değeri ve anlamlı varoluş olmak üzere dört temel gereksinimine tehdit durumlarını içermektedir. Kişiler arası ilişkilerinde bireyin bu tehditleri hissetmesi, acı ve sıkıntı verici bir durumdur. Nitekim böyle bir tehditle yüz yüze karşılaşılmadığı (Warburton, Williams ve Cairns, 2006) bilgisayar aracılığıyla sanal olarak meydana gelse bile dışlanan bireylerde hoş olmayan duygulara ve tepkilere neden olduğu görülmüştür.

Bu tepkiler daha sistemli açıklanmak üzere aşağıda başlıklar altında verilmiştir;

2.3.3. Dışlanmanın Tehdit Ettiği İhtiyaçlar

Williams'ın Psikolojik Dışlanma Modeli (2007a) çerçevesinde psikolojik dışlanma, bireyde başta ait olma ihtiyacı olmak üzere benlik değeri, kontrol ve anlamlı varoluş ihtiyaçlarının tehdit altına girdiği hissini uyandırır. Aşağıda bu dört ihtiyaç tanıtılmaktadır.

2.3.3.1. Ait Olma İhtiyacı

Psikolojik dışlanmanın tehdit ettiği ihtiyaçlardan biri olan ait olma ihtiyacı bireylerin sosyal ilişkiler kurma ve var olan sosyal ilişkilerini koruma çabaları olarak tanımlanmaktadır (Baumeister ve Leary, 1995). Maslow'un (1968) önerdiği İhtiyaçlar Hiyerarşisi'ne bakıldığında ait olma ihtiyacının fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarından sonra gelen en önemli ihtiyaç olduğu görülmektedir. Olumlu ve düzenli sosyal bağlar kurulamadığı yolundaki inançlar, kurulan sosyal bağların karşılıklı olma esasına göre yürütülmediği yolundaki algılar ya da bu bağların gelecekte de devam edeceği konusundaki güvensizlik duygusu ait olma ihtiyacının tehdit altında olduğunun hissedilmesine neden olabilmektedir.

İnsan, başkalarıyla varolan sosyal ilişkilerini koruma ya da yeni sosyal ilişkiler kurma çabasıdadır (Baumeister ve Leary, 1995). Psikolojik olarak dışlanan bir birey artık kendisini o gruba ait hissedemeyeceği için, ait olma ihtiyacı tehdit edilecek ve bu ihtiyacı giderebilmek için güdülenecektir. Özetle, psikolojik dışlanma, hayatta kalmayı ve üremeyi sağlayan sosyal bağların kaybedildiği hissine yol açtığı için bireyin ait olma ihtiyacını tehdit etmektedir.

Williams (2007a), dışlanmanın ait olma ihtiyacını tehdit etmesi durumunda olumsuz sosyal davranışlardan daha ziyade zedelenen sosyal bağların yeniden kurulmasına yönelik olumlu sosyal davranışların görüleceğini belirtmektedir. Yeniden Bağ Kurma Hipotezi (Social Reconnection Hypothesis) olarak kavramsallaştırılan bu görüş çeşitli araştırma bulgularıyla da desteklenmiştir (Williams ve Sommer; 1997; Williams, Bernieri, Faulkner, Gada-jain ve Grahe, 2000; Pickett ve Gardner, 2005; Maner, DeWall, Baumeister ve Schaller, 2007). Buna karşın, ait olma ihtiyacının tehdit altına girmesinin saldırgan davranışlara yol açtığını gösteren çok sayıda araştırma da bulunmaktadır (Twenge, Catanese, & Baumeister, 2002). Bu açıdan dışlanmanın olumlu sosyal davranışlara mı yoksa olumsuz davranışlara mı yol açacağı, bireysel ve ortamsal değişkenlerin düzenleyici etkilerine bağlı olarak şekillenmektedir.

2.3.3.2. Olumlu Benlik Değerine Sahip Olma İhtiyacı

En geniş anlamıyla "Olumlu Benlik Değeri" kişinin kendisini gururlu, değerli, gayretli, etkin ve başarılı hissetmesidir. Kendini karmaşık bir biçimde yargılama ve değerlendirme sonucu ortaya çıkan bir histir. Kişinin kendisini değerlendirme aracılığıyla vardığı kendiliğini, kabullenmesi sonucunda ortaya çıkan beğenidir

(Yörükoğlu, 1985). Benlik değerinin duygusal, zihinsel, toplumsal ve dolaylı olarak da bedensel öğeleri vardır. Kendini değerli hissetme, yeteneklerini, bilgi ve becerilerini ortaya koyabilme, başarılı olma, toplum içinde beğenilir olma, kabul görme, sevilen olma, kendi bedensel özelliklerini kabul ve benimseme gibi durumlar benlik değerinin oluşması ve gelişmesinde önde gelen etkenlerdir. Olumlu benlik değerine sahip olmanın temel bir insan ihtiyacı olduğu ve bu ihtiyacın insanları benlik değerlerini korumak ve desteklemek için güdülediği görüşü, benlik konusunda çalışan psikologların büyük çoğunluğu tarafından kabul edilmektedir (Gecas, 1982; Leary ve Downs, 1995).

Kişinin ait olma gereksinimi duyduğu ilk sosyal grup ailedir. Ergenin benlik gelişimi ve ailenin bu sürece katkısıyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmalarda, benlik değerinin aile içi yakın iletişimin artmasıyla ilişkili olduğu, özellikle yakın anne desteğinin, olumlu benlik değeri üzerinde etkili olduğu; düşük benlik değerinin ise aileden alınan olumsuz geri bildirim, değersizleştirme, bireyselliğin tanınmaması, önemsenmeme ve aile içi etkileşimin sorunlu olmasıyla kısaca aile içi dışlanma ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Aycan, 1992; Erol, Toprak ve Yazıcı, 2002; Bahçıvan-Saydam ve Gençöz, 2005).

Leary ve Baumeister (2000) özellikle sosyal benlik değerinin (social self-esteem), yani diğerlerinin gözünde ne kadar olumlu/olumsuz değerlendirildiğine dair kişisel algının, psikolojik dışlanmaya bağlı olarak değişebileceğini (azalabileceğini veya artabileceğini) belirtmişlerdir. Bu durumda benlik değerinin psikolojik dışlanmadan etkileneceği söylenebilir; çünkü psikolojik dışlanmaya maruz kalan kişi durumun belirsizliğinden dolayı dışlanmanın sebebini çevresel etkenlere yüklemekten ziyade bireysel süreçlere yorabilir. Bu yüzden psikolojik dışlanmanın bireyin benlik değerini tehdit etme olasılığı oldukça yüksektir.

2.3.3.3. Kontrol İhtiyacı

İçinde yaşadığı çevrenin kontrol edilebilir olduğuna inanma, temel insan ihtiyaçlarından biridir. Dışlanan birey ile göz temasından kaçınma ya da ona sözel olarak tepki vermeme gibi çeşitli şekillerde gözlenebilen psikolojik dışlanma durumu; dışlanan bireylerde görmezden gelinmiş, yok sayılmış ya da kendisinden uzak durulmuş hissi yaratır (Williams, Govan, Croker, Tyanan, Cruickshank ve Lam, 2002).

Tüm bu nedenlerden dolayı psikolojik dışlama, bireylerde kontrol ihtiyacı ve diğer iki dışlama türünden daha büyük bir tehdit oluşturmaktadır (Williams, 2001).

Bireylerin görmezden gelinmesi ile adeta yokmuş gibi davranılması, bireyin kendisini dışlayan kişi ya da kişilerle olan etkileşimi üzerindeki kontrol algısını kaybetmesine neden olmaktadır. Çünkü birey, yok sayıldığında ve söyledikleri ya da yaptıkları karşısında kendisine hiçbir şekilde geribildirim verilmediğinde gruba tekrar dahil olabilme yönünde nasıl davranması gerektiği hakkında çıkarsamalar yapmada güçlük yaşamaktadır (Williams ve Zadro, 2005).

Williams’a göre Psikolojik dışlama modeli, kontrol ihtiyacının tehdit edilmesinin daha çok saldırganlık ve benzeri olumsuz davranışlara yol açacağını öngörmektedir. Kontrol algısına yönelik tehditlerin saldırgan davranışlara neden olması, bireylerin sosyal etkileşimleri üzerindeki kontrolü tekrar kazanma isteklerinden kaynaklanmaktadır. Kısaca kontrol algısının yitirilmesinin önemli bir stres kaynağı olduğu ve psikolojik iyi olma durum açısından da olumsuz sonuçlar doğurabileceği söylenebilir (Kömür, 2014, s. 34).

2.3.3.4. Anlamlı Varoluş İhtiyacı

Aristoteles Metafizik adlı eserine “Bütün insanlar, doğal olarak bilmek isterler.” diye başlar (Aristoteles, 2015). Doğal olarak bilmek istemek, insanın doğasına ilişkin bir durumdur. Her insan doğası gereği yaşamı boyunca bir anlam ihtiyacının arayışı içindedir. Dehşet Yönetimi Kuramı’na (Greenberg, Solomon ve Pyszczynski, 1997) göre, ölümlü olduğunun farkında olmasının bireyde yarattığı dehşetle başa çıkabilme yollarından bir tanesi, bireyin varoluşuna yüklediği anlamdır.

Gruptan dışlanmanın bireyin bir nevi hayati kaynaklardan uzaklaşmasına ve diğerleri tarafından yok sayılmanın sonucu varlığının bir değer ve anlam taşımadığı hissine kapılmasına sebep olabilir. Bu yüzden psikolojik dışlanma ölümün belirginliğini arttırıp, bireyin anlamlı varoluş ihtiyacını tehdit etmektedir. Bir başka deyişle; psikolojik dışlanma, insanın hayatta kalmasını sağlayan sosyal bağ kurma, başkaları tarafından değerli algılanma ihtiyacını karşılamasına engel olarak “sosyal bir ölüm” duygusuna yol açtığı için anlamlı varoluş ihtiyacı da tehdit altına girmektedir (Case ve Williams, 2004).

Williams (2001)’a göre, anlamlı varoluş ihtiyacının tehdit altına girmesi genellikle olumsuz sosyal davranışlarla sonuçlanmaktadır. Bu olumsuz sosyal davranışların

amacı dikkat çekerek fark edilmeyi ve böylelikle varlıklarının onaylanmasını sağlamaktır.

2.3.4. Dışlanmanın Ortaya Çıkardığı Tepkiler ve Davranışsal Sonuçlar

Alanyazında Psikolojik dışlanma, sosyal dışlanma ve sosyal reddedilme kavramlarının aynı olguyu ifade edip etmediği ile ilgili farklı görüşler bulunsada, grup dışında tutulmanın bireyde ortaya çıkardığı olumsuz tepkiler ve davranışsal sonuçların aynı olduğu (Williams, 2001) konusunda araştırmacılar arasında bir görüş birliği vardır. Kısaca, dışlanmanın türü ne olursa olsun, olası veya algılanan bir dışlanma durumunda bireyler aynı tepki ve davranışları sergilemektedirler.

Bu bölümde dışlanmanın ortaya çıkardığı anlık (refleksif) tepkiler ile kısa ve uzun vadeli davranışsal sonuçlarına değinilecektir.

2.3.4.1. Refleksif (Anlık) Tepkiler

Refleksif tepkiler; türü ve şiddeti bireysel ve ortamsal değişkenler tarafından etkilenmeyen dışlanma ya da reddedilme olayının gerçekleştiği an ve sürede verilen, herkeste görülen otomatik tepkilerdir (Leary, Haupt, Strausser ve Chokel, 1998; Zadro, Boland ve Richardson, 2006; Gonsalkorale ve Williams, 2007). İlk anda görülen bu tepkiler fiziksel acı niteliğinde hissedilen sosyal acı (Eisenberger ve Lieberman, 2005), fizyolojik uyarılmışlık durumu, olumsuz duygu durum, stres, üzüntü ve öfkedir. Sözü edilen bu tepkilerin dışlanmanın bireye kazanç sağladığı durumlarda bile ortaya çıktığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Van Beest ve Williams, 2007b).

Duygular hayatta kalmayı destekleyen, organizma faaliyetlerinin uyum içinde ve işlevsel bir çözümü üretecek şekilde çalışmasını sağlayan sistemlerdir (Cosmides ve Tooby, 2000). Dışlanma karşısında ilk anda tüm bireylerin aynı refleksif tepkileri vermeleri ve sosyal kabul işaretlerine daha duyarlı olmaları (DeWall, Maner, ve Rouby 2009; Wilkowski, Robinson, ve Friesen, 2009; Bernstein, Sacco, Young, Hugenberg ve Cook, 2010; Dewall, Twenge, Gitter ve Baumeister, 2011), dışlanmayı sezme sisteminin bireyin ipuçlarını tespit etmesi ve önlem alıcı davranışlarda bulunmaya yönelik gereken tedbirleri alması açısından işlevsel bir değer taşıdığının göstergesi olarak kabul etmek mümkündür.

2.3.4.2. Kısa Vadede Ortaya Çıkan Davranışsal Sonuçlar

Anlık tepkilerden sonra ortaya çıkan, bireyin ortada gerçek bir dışlanma ya da dışlanma tehditi bulunduğuna karar vermesinin ardından görülen davranışlardır. Psikolojik dışlanma modelinde dışlanmanın kısa vadede yol açtığı davranışsal sonuçlar olumlu sosyal, anti-sosyal ve nötr davranışlar olmak üzere üç ana başlık altında ele alınmaktadır. Yani dışlanma sonucu bireyin gösterdiği davranış olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir. Birbirine tamamen zıt davranışların ortaya çıkabilmesinin nedeni, dışlanmanın tehdit ettiği ihtiyacın türü ile bireysel ve ortamsal etkenlerin belirleyiciliğine göre şekillenmesinden kaynaklanmaktadır (Williams, 2001, 2007a).

Mevcut bir dışlanma veya bir dışlanma tehditine karşın bireylerin sergilediği olumlu davranışlar; dışlayan grup veya kişilere yardım etme, işbirliği yapma, grup normlarına ve kurallarına uyma, dışlayan kişi veya grupla yeniden bağ kurma girişimleri, diğer yan davranışların artması şeklinde görülebilmektedir. Olumlu sosyal davranışların gösterilmesinde grupla yeniden bağ kurma ya da yeni grup üyelikleri elde etme amacı yatmaktadır (Baumeister ve Leary, 1995).

Yapılan araştırmalar sonucunda, dışlanan veya dışlanma tehdidiyle karşılaşan bireylerin yeniden gruba kabul edilmek veya yeni arkadaşlıklar kurmaya yönelik olarak daha fazla istek gösterdiklerini ve dışlanan katılımcıların daha sonraları grup yargılarına daha fazla uyma eğiliminde olduklarını, grup faaliyetlerine daha fazla katılım ile birlikte daha çok çaba sarf etmeye çalışarak, kendilerini grup için daha çekici hale getirmeye yönelik davranışlar sergiledikleri bulgularına ulaşılmıştır (Williams ve Sommer, 1997; Williams, Bernieri, Faulkner, Gada-jain ve Grahe, 2000; Maner, De Wall, Baumeister, Stillman ve Gailliot, 2007).

Diğer bir tepki türü ise anti- sosyal nitelikteki davranışlardır. Dışlanmanın saldırgan davranışlara neden olduğunu gösteren oldukça fazla araştırma bulgusu mevcuttur. Bu araştırmalarda, özellikle çevre üzerindeki kontrol ihtiyacına yönelik tehditlerin, olumsuz davranışların ortaya çıkmasında önemli bir belirleyici olabildiği gösterilmiştir, dışlanmanın empati duygularını azaltarak saldırgan davranışların ortaya çıkmasını kolaylaştırdığını öne sürülmüştür (Twenge, Catanese ve Baumeister, 2002; Warburton, Williams ve Cairns, 2006).

Dışlanma tehdidi, diğerlerine yönelik saldırganlığa paralel olarak dışlanan kişilerin kendilerine yönelik de yıkıcı davranışlarda bulunmalarına yol açabilmektedir. Twenge, Catanese, ve Baumeister (2002, s. 606) yaptıkları çalışmada, insanlara yaşamlarını yalnız bir şekilde geçireceklerine ilişkin sahte geribildirim verilmesinin onların daha riskli kararlar almalarına, yapmaları gereken işleri daha fazla ertelemelerine, sağlıklı davranışlar yerine sağlıksız olanları tercih etmelerine yol açtığını göstermiştir.

Dışlanma bazı durumlarda bireylerin, bozulan sosyal ilişkileri yeniden kazanmaya yönelik olumlu sosyal davranışlar ya da tam tersi dışlayan grup ve kişilere karşı zarar vermeye yönelik olumsuz sosyal davranışlarda bulunması yerine, sosyal ilişkiler açısından nötr sayılabilecek davranışlar göstermelerine neden olabilmektedir. Bu duruma bireyin bilişsel ve duygusal olarak sosyal uyarıcılara karşı kendisini kapatması ile dışlanmanın olduğu ortamdan fiziksel olarak uzaklaşması örnek gösterilebilir. Kısacası dışlanan kişiler, sosyal ilişkilerden geri çekilme ya da benlik farkındalığından kaçınmayı tercih edebilmektedirler (Maner, De Wall, Baumeister ve Schaller, 2007; Williams, 2007; Molden, Lucas, Gardner, Dean ve Knowles, 2009; Richman ve Leary, 2009).

2.3.4.3. Uzun Vadede Ortaya Çıkan Davranışsal Sonuçlar

Uzun süreli tepkiler, bireylerin yaşamlarındaki önemli insanların onları sürekli olarak ya da tekrarlayan şekilde dışlamalarına uzun süre maruz kalmaları sonucunda ortaya çıkan tepkilerdir. Bu nedenle uzun süreli tepkiler yüzünden, dışlanan kişilerin dışlanma ile mücadele için gerekli bilişsel ve duygusal kaynaklarını tüketmesi söz konusudur (Williams, 2007b). Bu aşama ile ilgili yürütülen yeterince araştırma bulunmamakla birlikte, elde edilen verilerin çoğu uzun süre dışlanmaya hedef olmuş kişilerle yapılan görüşme ya da bu kişilerin anılarının incelenmesine dayanmaktadır (Williams, 2007a; Aydın, 2008). Bu yolla elde edilen bilgilere göre, kronik biçimde dışlanmaya maruz kalmanın genellikle bireylerin mücadele edecek enerjilerinin tükenmesi, reddedilmeleri, dışlanmaları ya da yok sayılmaları ile diğerlerinin kendilerine verdikleri değerin azaldığını ve varlıklarının onlar için adeta bir yük olduğu gerçeğini kabullenmeleri ve bu düşünceleri içselleştirmeleriye sonuçlandığını göstermektedir.

Yazılı günlüklerin incelenmesi ve görüşmeler yoluyla elde edilen bilgilerin uzun süreli dışlanmanın kendini izole etme gibi davranışsal, çaresizlik ve değersizlik hissi gibi duygusal sonuçlarının olduğuna işaret etmesine karşın; bazı araştırmacılar medya taraması yoluyla gerçekleştirdikleri çalışmalardan hareketle, son yıllarda görülen okul katliamlarının büyük bir bölümünün okulda ya da iş yerinde arkadaşları tarafından sürekli olarak dışlanan ya da zorbalığa hedef olan kişiler tarafından gerçekleştirildiği sonucuna varmışlardır (Leary, Kowalski, Smith ve Philips, 2003; Wike ve Fraser, 2009). Bulgular arasındaki bu tutarsızlığın, dışlanmanın uzun vadede yol açtığı sonuçların, büyük ölçüde bireysel ve ortamsal değişkenler tarafından kontrol edilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

2.3.5. Dışlanma Kavramı ile İlgili Gerçekleştirilen Çalışmalar

Ülkemizde gerçekleştirilen dışlanma çalışmaları kapsamında Soylu (2010) psikolojik ve sosyal dışlanma ile sosyal reddedilme kavramları arasındaki farklılıkları bireylerin gösterdikleri saldırganlık tepkileri açısından incelemiş ve dışlanan bireylerin saldırganlık tepkilerinde cinsiyet, bağışlayıcı kişilik ve negatif duygulanım özelliklerinin rolünü tespit etmeye çalışmıştır. Ayrıca, üç tür dışlanma koşulunun bireylerin çeşitli duygularına (öfke, içerleme, üzüntü, tedirginlik ve haksızlık) etkisini de çalışmasında incelenmiştir. Araştırmasını 180 yetişkin katılımcı ile yürütmüş olup, araştırma bulguları sonucunda psikolojik dışlanma yaşayan gruptakiler, sosyal dışlanma ve sosyal reddedilme yaşayan gruplardan anlamlı düzeyde daha az saldırganlık sergilemişlerdir. Ancak sosyal dışlanma ile sosyal reddedilmenin işaret ettiği olgular açısından saldırganlık düzeyine bağlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, cinsiyet temel etkisinin bireylerin üç tür dışlanma durumunda gösterdikleri saldırganlık düzeyleri açısından anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığını, buna karşın dışlanma koşulu ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisinin saldırganlık üzerinde anlamlı bir fark yarattığını ve bu noktada en saldırgan grubun sosyal reddedilme yaşayan kadınlar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, bir kişilik özelliği olarak bağışlayıcı olanların dışlanma gibi bir incinme durumu sonrasında daha az saldırganlık gösterdiği bunun tam tersi olarak, herhangi bir dışlanma türünde negatif duygulanımı yüksek olan bireylerin, negatif duygulanımı düşük bireylerden daha fazla saldırganlık gösterdikleri bildirilmiştir.

Araştırmada son olarak, duygular açısından sosyal reddedilme yaşayan katılımcıların psikolojik dışlanma koşulundaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha fazla üzüntü yaşadıkları ve sosyal dışlanma koşulundaki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha fazla tedirginlik hissettikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca hem sosyal reddedilme hem de sosyal dışlanma koşulundaki kadınların psikolojik dışlanma koşulundaki kadınlardan anlamlı olarak daha fazla içerleme duygusu yaşadıkları, içerleme duygusu açısından sosyal reddedilme koşulundaki kadınların erkeklere kıyasla daha fazla bu duyguyu yaşarken; erkeklerin psikolojik dışlanma koşulunda kadınların tam tersine daha fazla içerleme duygusu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya, A.G. (2012) ise çalışmasında, deneysel olarak aktive edilen sosyal karşılaştırma bilgisinin dışlanmaya verilen güdüsel ve duygusal tepkiler üzerindeki olası düzenleyici etkilerini ve dışlanma sonrasında tekrar dahil olabilme fırsatının sunulmasının diğerlerini değerlendirme ve gruba uyma davranışı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmasını yaşları 18 ve 24 olan 57 katılımcı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmasında sunduğu ilk deney bulgularında, dışlanmanın dört temel ihtiyaca yönelik hissedilen tehditte artışa ve pozitif duygulanımda düşüşe yol açtığı, ikinci deney sonucunda ise dışlanan bir katılımcıya gruba yeniden dahil olabilme fırsatı verildiğinde bu durumun katılımcının diğerlerine ilişkin değerlendirmeleri üzerinde olumlu yönde ve düzenleyici etkilere yol açtığı sonuçlarına ulaşıldığını ifade etmiştir.

Bu alanda gerçekleştirilen diğer bir araştırma ise Aydın, Şahin, Güzel, Abayhan, Kaya ve Ceylan (2013, s. 21) tarafından yapılmıştır. Üniversite öğrencisi 120 kişi üzerinde gerçekleştirdikleri deneysel çalışmalarında, önceden haberli ya da habersiz olarak dışlanmaya maruz kalıp kalmamanın bireylerin psikolojik dışlanmaya gösterdikleri tepkiler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Üniversite öğrencisi olan 120 katılımcı üzerinde psikolojik dışlanma değişimlemesi sanal top oyunu yoluyla gerçekleştirilmiş ve katılımcıların duygusal tepkileri, ait olma, benlik değeri, kontrol ve anlamlı var oluş ihtiyaçlarının tatmin düzeyi ile kendilerini dışlayan grup üyeleri hakkındaki izlenimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda hem önceden haberli hem de habersiz olarak psikolojik dışlanmaya maruz kalanların olumlu duygularında, dört temel ihtiyacın tatmin düzeyinde ve kendilerini dışlayanlar hakkındaki olumlu izlenimlerinde psikolojik dışlanmaya maruz kalmayanlara kıyasla azalma olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, önceden haberdar olanların benlik değeri

kontrol grubundan daha düşük, ancak önceden haberdar olmayanlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

Kömür (2014) tarafından gerçekleştirilen diğer bir dışlanma çalışmasında ise, erken dönem uyumsuz şemalar, ebeveynlik biçimleri ve psikolojik belirtiler ile psikolojik dışlanmanın tehdit ettiği ihtiyaçlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi hedeflenmiş ve çalışma 133 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgular sonucunda ebeveynlik biçimleri ve psikolojik belirtilerin, psikolojik dışlanma tarafından tehdit edilen dört temel ihtiyaçla ilişkili olabileceği ifade edilmiştir.

Alan yazında yurt dışında da sosyal dışlanmaya ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Örneğin, Leets ve Sunwolf (2005) ergenlerin akranlarını nasıl ve ne zaman dışladıkları ve gerçek dünyalarındaki dışlama davranışlarıyla ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında araştırmaya katılan ergenlerden insanları dışlamanın ne zaman adil olacağına dair hikayeler istemişlerdir. Yazılan hikayeler doğrultusunda ergenlerin akranlarını dışlama nedenleri sırasıyla; çekici olmama, karşı tarafı cezalandırma, grup için tehlikeli olma, grup sadakatinin bozulma kaygısı, grup normlarına göre niteliksiz olma ve asla gruba kabul edilmeye uygun olmama gibi bilgilere ulaşılmıştır. Sonuç olarak, ergenlik döneminde akran grubu üyeliğinin dışarda ve içerde olma pazarlığı sırasında grup sadakatinin belirgin olduğu durumlarda, birey sahip olduğu ahlaki kurallara grup dinamiklerine uyabilmek adına veda edebilmektedir. Aynı zamanda dışardakinin çekici olarak görülmesi durumunda da aynı şey geçerli olmaktadır. Ergen akran grupları dışardakilere bir ayna vasfı görmekte; içerdekiler daha çekici, dışarıdakiler ise daha itici görünmektedir. Bu ayna etkisi ergenleri dışarıdakilerle geliştirilebilecek zengin tecrübelerden mahrum edebilir. Aynı zamanda dışlanan dışardakilerin de özkavramının gelişmesi için gerekli grup tecrübelerinden, sosyal gelişim ve akademik başarıdan mahrum olmalarına neden olabilmektedir.

Ergen dışlanmasıyla ilgili diğer bir çalışmada ise Stanly ve Arora (2007), arkadaş gruplarından dışlanan ergen kızlarda dışlanmanın olası etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda dışlanan kızların bu durumu bir zorbalık olarak değerlendirmemelerine karşın, grup içinde bulunan ve dışlanma deneyimi yaşamayan kızların olası bir dışlanma durumunu zorbalık olarak nitelendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı araştırma sonucunda dışlanan kızların daha düşük öz saygıya sahip oldukları, dışlanmayı kendi kabahatleri olarak içselleştirdikleri ve dışlanma ile baş etmek için genellikle akran odaklı pasif yapıcı stratejiler kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Stanly ve Arora'nın (2007) yapmış oldukları çalışmaya benzer ve destekleyen bir diğer ergen dışlanması çalışması ise Newman, Lohman ve Newman'nın (2007) akran grubu üyeliği ve ait olma hissinin ergen davranış sorunlarına ilişkilerini inceledikleri araştırmalarıdır. Araştırma sonucunda; grup üyeliğini kendileri için çok önemli gören ve pozitif bir akran grubu aidiyetine sahip olan ergenlerin daha az davranış sorunları yaşadıkları, kızların sosyal dışlanma karşısında daha çok içselleştirme davranışı (geri çekilme, kaygı, depresyon) gösterirken, erkeklerin daha çok dışsallaştırma (sapkın davranışlar, başkalarına yönelik yıkıcı ve saldırgan davranışlar) gösterdikleri ve kızlarda akran grubu aidiyet hissinin erkek gruplarına göre daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Masten, Eisenberg, Borofsky, Piferifer, McNealy, Mazziotto ve Depretto (2009) ise, dışlanmada hep olumsuz gelişimsel çalışmalara değinildiğini belirtmişler ve gerçekleştirdikleri deneysel çalışmalarında, ergenlerin olası bir dışlanma durumunda nöral mekanizmalarının nasıl farklılaştığını incelemişlerdir. Yapılan top oyunu deneyi sonrasında dışlanan ergenlerden dışlanma ile ilgili duydukları stres ve duyarlılıklarını rapor etmeleri istenmiştir. Raporlar doğrultusunda dışlanan ergenlerin beyin faaliyetleri incelenmiş ve yüksek kişiler arası yeteneklere ve reddedilme duyarlılığına daha fazla sahip olan ergenlerin diğerlerine göre yüksek düzeyde nöral duygusal stres gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırma ile olası bir dışlanma durumunda verilen tepkilerin ve dışlanmanın zararlı etkilerinin kişilik özellikleri doğrultusunda değişebileceği sonucu çıkartılabilir ki bu bulgu dışlanma ile ilgili alan yazını tutarlılık göstermektedir. Ayrıca olası bir dışlanmanın sadece davranışsal sonuçlara yol açmadığı, aynı zamanda nöral sistem üzerinde de olumsuz bir etkiye neden olduğu söylenebilir.

Yine okulda akran gruplarında ergen dışlanması ile ilgi yapılan diğer bir araştırma Warrington ve Younger'ın (2011) gerçekleştirdikleri çalışmadır. Araştırma sonucunda, dışlanan ergenlerin daha dar ve kısıtlı bir arkadaşlık ağına sahip oldukları, ayrıca daha düşük sosyal öz kavrayışları (Caselman ve Self, 2007; Geiger ve Fisher, 2006) olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yalnızlık konusunda yapılan araştırmalarla benzer olarak dışlanan ergenlerin daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları ve daha yüksek düzeyde kurban olma oranlarına sahip oldukları görülmüştür. Tüm bunlara ek olarak dışlanan bireyler dışlanmayanlar tarafından sosyal olarak yetersiz ve yeteneksiz olarak nitelendirilmişlerdir. Zorbalığa maruz kalan ergenlerin akademik olarak daha düşük

başarıya sahip oldukları ve daha düşük düzeyde sınıf faaliyetlerine katıldıkları bulgularına da ulaşılmıştır.

Ergen dışlanmasıyla ilgili Pharo (2011) orta ve son ergenler ile genç yetişkinler üzerinde dışlanmanın davranışsal ve psikolojik etkilerini belirlemeye çalışılan farklı bir deneysel çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında üç deney yapılmış, birinci deneyi orta ve son ergenler ile genç yetişkinler üzerinde gerçekleştirmiştir. Deney sonucunda sosyal dışlanmanın öz saygıları üzerinde büyük olumsuz etkileri olduğunu bildiren katılımcıların, kendilerini daha çok liderlik rolüne aday gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu eğilimin nedeni ise dışlanmadan en yoğun etkilenen bireylerin azalan özgüvenlerini yeniden inşa etme ve tampon oluşturma girişiminin bir yönü olarak değerlendirilmiştir. Yine aynı araştırmada ikinci deneyde genç yetişkinlere odaklanmış, sosyal dışlanma ve risk alma davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu deney sonucunda ise sosyal dışlanma deneyimi yaşayan katılımcıların dışlanmayan katılımcılara göre daha az risk aldıkları sonucuna varılmıştır. Üçüncü deney ise son ergen ve genç yetişkinlerle gerçekleştirmiş olup, sosyal dışlanma ile saldırganlık arasındaki ilişkiyle yabancılar tarafından dışlanma ve yakın arkadaşlar tarafından dışlanma sonuçlarının etkileri araştırılmıştır. Bu deney sonucunda ise literatürün aksine sosyal dışlanmanın saldırganlık üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı ifade edilmiştir. Yine aynı deneyin diğer bir sonucu ile hâlihazırdaki kuramsal sosyal dışlanma modellerine karşıt olarak, yakın arkadaşlar ve yabancılar tarafından dışlanan kişilerin benzer düzeylerde psikolojik kırılma (acı) yaşadıkları bildirilmiştir. Yani sosyal dışlanmanın olumsuz etkisinin oranı, sosyal dışlanma kaynağının bir işlevi olarak değişmemiştir.

Sosyal dışlanma ile ilgili gerçekleştirilen en farklı çalışma ise sosyal dışlanma ve yalnızlığın soğuk kavramı ile nitelendirilip nitelendirilemeyeceğini somutlaştırmaya yönelik yapılan deneysel çalışmadır. Yalnızlık ve dışlanma yaşayan bireyler söylem olarak şarkılarda, şiirlerde vb. üşüdüklerini ifade etmektedirler. Bunun sadece bir metafor olmadığını ispatlamaya yönelik gerçekleştirilen deneysel çalışma sonucunda, sosyal dışlanma yaşayan ve kendini yalnız olarak gören bireylerin, dışlanma yaşamayan bireylere göre aynı oda sıcaklığını daha düşük algıladıkları ve daha çok üşüdükleri ayrıca sıcak içeceklerle daha çok eğilim gösterdikleri bulgularına ulaşılmıştır (Zhong ve Leonardelli, 2008).

2.4. Yalnızlıkla İlgili Alan Yazın

Bu başlık altında yalnızlık tanımlarını açıklamaya yönelik kuramsal yaklaşımlara, yalnızlık çeşitlerine ve ergen yalnızlığı ile ilgili yapılan çalışmalara değinilmiştir.

2.4.1. Yalnızlık, Yalnızlığı Açıklamaya Yönelik Tanımlar

İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır. Yaşamını sürdürebilmesi, psikolojik ve yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve neslini devam ettirebilmesi için diğer insanlara ihtiyaç duyar. Diğerlerini anlamaya ve kendi ifade etmeye, onlarla çalışmaya, işbirliği yapmaya, yaşamsal, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik sosyal ilişkilere muhtaçtır. Her yaş grubu için sosyalleşebilmek ve bundan tatmin olmak akıl ve ruh sağlığının iyi olması için gereklidir (Deniz, Hamarta ve Arı, 2005, s. 19; Heinrich, Gullone, 2006, s. 695; Kafetsios, Sideridis, 2006, s. 863).

Yalnızlıkla ilgili literatürler incelendiğinde, 1980’li yıllardan bu yana yurt içinde ve yurt dışında bu konu ile ilgili pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Günümüzde de bu konu güncelliğini korumaktadır. Bunun pek çok nedeni olmakla birlikte temelde yalnızlığın geçmişten günümüze oldukça yaygın bir problem olması, her durumda kişiler üzerinde istenmeyen ve yaşamı tehdit edebilen sonuçlarının olmasıdır. Yalnızlık farklı durumlarda ve farklı yaşlarda bireyi olumsuz, huzursuz eden ve hatta acı veren şekillerde yaşanabilir; dolayısıyla her bireyin yaşamını etkileyebilen yaygın, depresif ve zayıf düşüren bir durumu ifade etmektedir (Killeen, 1998, s. 763).

Çağımız dünyasında, hızlı ve hareketli yaşam koşulları ve değişimler insanların dengesini zorlamakta; beraberinde güvensizliği, yabancılaşmayı, ilişkilerde yüzeyselliği getirmekte, giderek insanların kendi kendilerine olmaları ağırlık kazanmakta, sosyal çevreleri sınırlanmakta, birbirlerine zaman ayırma ve bunun gerekliliği ise göz ardı edilmektedir. Günümüzde toplum yapısındaki bu değişimler ve teknoloji kullanımının yaygınlaşması ile yalnızlık konusu daha fazla dikkat çekmektedir

Alanyazında yalnızlıkla ilgili pek çok tanıma rastlanmaktadır, ancak daha çok Peplau ve Perlman’ın (1982, s. 4) tanımlamaları kullanılmaktadır. Onlar yalnızlığı “Bireyin var olan sosyal ilişkisi ile arzuladığı sosyal ilişki arasındaki tutarsızlıklar sonucunda oluşan ve hoş olmayan öznel psikolojik durum” olarak tanımlamaktadırlar. Benzer bir tanımlama da De Jong-Gierveld (1998, s. 74) yapmıştır. Ona göre yalnızlık özellikle

bireyin istediği ilişkileri kurmada kendini kişisel olarak yetersiz hissettiğinde ortaya çıkan ve arzu edilen kişilerarası ilişkiler ile bireyin sahip olduğu kişilerarası ilişkiler arasında fark yaşandığında hissedilen bir durumdur.

Rogers (1994) yalnızlığın, bireyin diğerleri ile hiçbir gerçek ilişkisinin olmadığını hissettiği an ortaya çıkan bir durum olduğunu olarak ifade etmiştir. Weiss (1973), yalnızlığın, kişinin ihtiyaç duyduğu sosyal ilişkilerin eksikliğine ya da değişik sosyal ilişkileri bulunmasına karşın, bu ilişkilerde yakınlığın, içtenliğin ve duygusallığın bulunmamasına gösterilen bir tepki olabileceğini ileri sürmüştür. Weiss ile örtüşen bir tanımı da Young (1982, s. 379) yapmıştır. Ona göre yalnızlık, doyurucu kişilerarası ilişkilerin yokluğu ya da algılanan yoksunluk hissidir ve bu tanımına gerçek ya da algılanan yoksunluğa psikolojik zorlanma belirtilerinin eşlik etmesi durumu da eklemiştir.

Brehm, Kassin ve Fein'in (2002) belirttiği kendilerini yalnız hisseden bireylerin ortak özellikleri şu şekilde özetlenebilir;

- Düşük benlik saygısı
- Başkalarını olumsuz değerlendirme
- Başkalarından olumsuz değerlendirme beklentisi içinde olma
- Düşüncelerine olan güvensizlik
- Çekingenlik
- Sosyal tepkide bulunamama
- Sosyal duyarsızlık
- Karşı cinsten partner ile sıkı ilişki kurmadan kaçınma.

Tüm bu tanımların ortak noktaları yalnızlığın sosyal ilişkilerdeki eksiklikle ilgili olması, bireylerin beklenti ve algılamalarına bağımlı ve subjektif süreçlerden kaynaklanması, istenilmeyen ve kişiyi olumsuz etkileyen yaşantılar olması şeklinde özetlenebilir (Jones ve Hebb 2003, s. 43).

Yalnızlık yaşantısı ile ilgili açıklamalarda bazen “tek başına olmak” (aleness, solitude) ve “yalnızlık” (loneliness) arasında karışıklıklar olduğu görülmektedir. Camus, “solitude” kavramını tek başına kalabilen, yalnız hissetmeyen olarak tanımlamıştır (Özatça, 2009; Buchholz ve Catton 1999, s. 203). Tek başına olmanın

yalnız olmakla aynı olmadığını vurgulamışlar ve tek başına olmanın, kişilik gelişimi için pozitif gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Çalışmalarında yalnızlık yaşantıları ile ilgili olarak ilişkide olunan birisinin ölmesi veya gitmesi (boşanma veya evi terk etme, romantik ilişkinin bitmesi) gibi örneklerin not edildiğini belirtmektedirler.

Larson (1990, s. 170-171) tek başına olma ve yalnızlık arasındaki farkları tanımlarken, tek başına olmayı kişinin diğerlerinden rahatlıkla ayrılabilmesi olduğunu ve tek başına olmanın kişinin yalnız olma seçimi olduğunu belirtmiştir. Tek başına olma örnekleri yalnızlık kadar negatif ve acı verici değildir.

Tek başına olma sürecinin bireyin seçimi ve kontrolü altında olduğu, istediği zaman sonlandırabileceği; ancak yalnızlık yaşantılarında ise bireyin bu şekilde bir şansının olmadığı söylenebilir (Buchholz ve Catton, 1999). Larson (1990) yalnızlık ve tek başına olma arasındaki ayrımı şu şekilde açıklamıştır: Tek başına olmanın objektif durumu solitude (diğerlerinden rahatlıkla ayrılabilme), subjektif durumu ise yalnızlıktır. Solitude, yani tek başına olma bireyin bir anlamda kendi benliğini yenilediği zaman dilimidir. Olumsuz özelliğinin tersine, kimi yaratıcı bireyler yaptıklarını sadece tek başına olduklarında çıkarabilirler (Geçtan, 2004).

2.4.2. Yalnızlıkla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Bu başlık altında yalnızlığı anlama ve açıklamaya yönelik olarak kuramlara yer verilmiştir.

2.4.2.1. Etkileşim Kuramı

Etkileşim kuramına göre yalnızlık tek başına ne kişisel faktörlerden ne de çevresel faktörlerden kaynaklanmaktadır. Yalnızlık bu iki faktörün etkileşiminin sonucudur. Weiss (1973) duygusal ve sosyal yalnızlık olmak üzere iki tür yalnızlıktan söz etmektedir. Duygusal yalnızlığı bireyin çevresindeki aile, eş, sevgili gibi insanlarla yeterince yakın ve samimi ilişkiler kuramaması şeklinde tanımlarken sosyal yalnızlığı bireyin çevresinde ihtiyaç duyduğu herhangi bir arkadaşlık ilişkisinin bulunmamasından kaynaklanan bir durum olarak ifade etmiştir. Yapılan araştırmalar da bu ayrımı desteklemektedir (Sadler ve Johnson, 1980; Hailey ve Range, 1986, s. 61-70; DiTommaso ve Spinner, 1997, s. 417- 427). Kişi toplumun beklentilerini karşılayacak etkileşimleri sağlamakta yetersiz kaldığında bu durum yalnızlıkla sonuçlanır (Weiss, 1973). Yalnızlığın oluşmasında çevresel faktörlerin biraz daha

etkin olduğunu düşünen Weiss (1973), günümüz yaşam şartlarının bireylerin yalnızlık yaşamalarında anahtar role sahip olduğunu belirtmiştir.

2.4.2.2. Psikodinamik Yaklaşım

Freud (1938) gelişim dönemleri açısından gerçekleştirdiği incelemelerinde, kişiliğin temel karakter yapısında bebeklik ve çocukluk yıllarının önemini belirtmiştir. Ona göre, bağımlı ve çaresiz olan bebeğin her türlü fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayan anne, aynı zamanda dış dünyaya karşı güven duygusunun oluşumuna zemin hazırlar. Oral dönemi başarı ile atlatan bireylerde kişilik özellikleri aşırı bağımlı ya da kıskanma duyguları olmaksızın, diğer insanlara verebilme ve onlardan alabilme niteliklerini içerir. Böyle kişiler kendilerine olduğu kadar diğer insanlara da güvenir ve onlarla ilişkilerini daha sıcak, sevecen ve güven dolu olarak sürdürür. Anal dönemde çocuğun tuvalet eğitiminin anne ile uyumlu bir ilişkiyle çözümlendiği durumda, özgürce seçim yapabilme, bağımsızlığını sürdürebilme, girişimde bulunma, diğer insanlarla işbirliği yapabilme gibi olumlu özelliklerin öne çıktığı kişilik özellikleri gelişmektedir. Genital dönemde ise bireyin, toplumsallaşma ve grup etkinliklerine katılma eğilimi içinde olduğu gözlenir. Bu dönemi başarıyla atlatan birey, diğer insanlarla daha anlamlı sevgi ilişkileri kurabilir (Akt. Öztürk, 1997).

Bowlby'nin anne ve çocuk arasındaki ilişkilere ait çalışmalarını yeniden değerlendiren Weiss (1973), bebekte güvenlik duygusunun oluşması için şefkat, güven ve süreklilik özelliklerine bağlı olarak oluşan bir bağlanma figüründen bahsetmektedir. Eğer çocuğun ihtiyaçları tutarlı ve gereğince karşılanamazsa yani güvenli bağlanma figürü oluşamazsa, diğer insanların belirsizlik ve düşmanca görüleceğini belirterek, bu sürecin çocukluk boyunca sürmesinin yalnızlıkla sonuçlanacağını ifade etmiştir. Ayrıca bağlanma figürünün yokluğunun, yalnızlığın farklı formları içinde temel unsur olduğunu belirtmektedir.

Sullivan (1953) da yetişkinlikteki yalnızlığın köklerini çocukluktan geldiğini görmüştür. Sullivan, insanların ilişkilerinde yakınlık kurma ihtiyacının altını çizmektedir. Bu ihtiyaç, ilk olarak bebeğin dokunma ihtiyacı ile başlayıp ilk ergenlik döneminde yakın bir arkadaş edinme şekline dönüşür (Akt. Peplau ve Perlman, 1982). Psikodinamik kuramcılarının yalnızlıkla ilgili çalışmalarının büyük bir bölümü klinik ortamlara dayanırdırmakta ve bu yüzden yalnızlığı bir patoloji olarak görme eğilimi taşımaktadırlar (Peplau, Miceli ve Morasch, 1982).

2.4.2.3. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşımlar yalnızlığı, bireyin isteği ve gerçekleştirdiği sosyal ilişkiler örüntüsü gibi iki faktör arasındaki farkı algıladığı zaman meydana geldiğini ileri sürmüşlerdir (Peplau ve Perlman, 1982). Peplau, Miceli ve Morasch (1982, s. 135-151) yalnızlıkla ilgili bilişsel yaklaşımın savunucuları olup normal ve sağlıklı insanlarda yalnızlık konusunu ele almışlardır. Yalnızlık yaşantısındaki bilişsel süreçleri üzerinde durulmuş ve bu bilişsel uyumsuzluk modelinde vurgulanmıştır. Bilişsel uyumsuzluk modeli, yalnızlığı bireyin bakış açısına göre inceler. Bu yaklaşımda bireyin kendisini ve sosyal ilişkilerini nasıl algıladığına ve değerlendirdiğine odaklanır. Buna göre yalnızlığın, bireyin sosyal ilişkilerinde algıladığı doyumsuzluktan kaynaklandığı ifade edilir (Peplau ve Perlman, 1982).

Bireyin sosyal ilişkilerinin değerlendirmeleri, geçmiş yaşantısından ve başkalarının deneyimlerinden etkilenir. Bilişsel yaklaşıma göre, bu öznel değerlendirmeler gerçek dışı olabilmektedir. Bu bağlamda yalnızlığın azaltılmaya çalışılmasında, öncelikle yalnız bireylerin akılcı olmayan inançlarının ele alınması gerekmektedir (Peplau ve Perlman, 1982).

Bilişsel kuramcılar benzer olarak, bilişsel duygusal davranışçı kuramcılar da yalnızlığı bireylerin akılcı olmayan inançlarının bir sonucu olarak görür. Young (1982) çalışmalarında bu tür inançlara sahip bireylerin, kendilerini değerlendirmelerini ve inançlarını yeniden düzenlemelerini sağlamayı amaçlamıştır.

2.4.2.4. Rogers'ın Danışan Merkezli Yaklaşımı

Rogers (1994) yalnızlığı, bireyin diğerleri ile hiçbir gerçek ilişkisinin olmadığını hissettiği an ortaya çıkan bir durum olarak ifade etmiştir. Toplum, bireyin davranışlarını sınırlandırmış ve sosyal olarak onaylanan bir yola sokmuştur. Bu durum ise bireyin gerçek benliği ile başkalarına gösterdiği benliğin birbirinden farklı olmasına yol açmıştır. Örneğin; bireyin sevimsiz biri olduğuna ve reddedileceğine ilişkin kanısı, kendisi ile ilgili gerçekleri diğerleri ile paylaşmasını engellemekte ve sonuçta yalnızlık yaşamaktadır Rogers (1994) bireyin yalnızlıktan kurtulmasının, değerli olmadığı ve bu yüzden sevilmeyeceği ya da çevresindeki insanlar tarafından kabul görmeyeceğine olan inancını değiştirmesiyle mümkün olabileceğini öne sürmektedir.

2.4.2.5. Varoluşçu Kuram

Burton'a (1961, s. 34-39) göre ergen yalnızlığını anlamamıza yardımcı kavramlardan biri varoluşçu yalnızlıktır. Bu kavram bireyin başkalarıyla nihai olan ayrılıklarının farkına vardığında ve kendi hayatıyla ilgili kararların sorumluluğunu aldığı anda ortaya çıkar.

Hiçbir ilişkinin yalıtımı yok edemeyeceği ve herkesin varoluşunda yalnız olduğu, hiç kimsenin de düşüncelerimizi ve duygularımızı yaşayamayacağı görüşü benimsenmiştir. İlişkilerin sadece temel ve evrensel yalıtımı hafifletebileceği savunulur. Eğer varoluştaki yalıtılmış durumu kabul edilebilir ve bu gerçeğe kararlı bir biçimde yüzleşilebilirse, başkalarına sevgiyle yönelinebilir ve o zaman yalnızlığın olumsuzluğu kişiyi etkilemez (Brennan, 1982).

Bu yaklaşımın önde gelen düşünürlerinden Moustakas (1961), yalnızlık kaygısı ile gerçek yalnızlığın ayrımının iyi yapılması gerektiğini vurgular. Yalnızlık kaygısı, başkalarıyla sürekli faaliyet içinde olma arayışını motive eden bir savunma mekanizması sistemidir. Gerçek yalnızlık ise bireyin yüz yüze geldiği doğum, ölüm, değişim ve trajedi gibi gerçek yaşam deneyimlerinden kaynaklanır.

2.4.2.6. Sosyo-Kültürel Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre yalnızlığın nedeni birey değil, toplumdur ve yalnızlığı açıklamada iki sosyolojik düşünce vardır. Eğer birey kendi değerleri yerine toplumun değerlerine uygun davranırsa, toplum onları sosyalleşme konusunda başarı kazanmış saymaktadır. Bu şekilde toplum normlarına uygun davranma bazı kişilerde kaygıya neden olmakta ve birey topluma uymadığı için kendini yalnız hissetmektedir (Killeen, 1998).

2.4.3. Yalnızlığın Türleri

Yalnızlık yaşantısının temel özellikleri üzerinde genel bir uzlaşmaya varılmış olsa da, araştırmacılar yalnızlığın boyutları, sınıflandırılması, türleri konusunda tam bir uzlaşma sağlayamamışlardır. Bireylerin, farklı ihtiyaçlarını karşılayan farklı kişisel ilişkilerinin varlığına bağlı olarak Weiss (1973), yalnızlığın iki kategoriye ayrılabilirliğini belirtmiştir.

Duygusal Yalnızlık: Duygusal yalnızlık, eş, sevgili, anne-baba veya çocuk gibi birincil derecede yakın biriyle olan bağın kopması veya azalması nedeniyle oluşmaktadır.

Kaygı ve endişeyle karakterizedir. Başka bir insana yakın bir bağlılığın yoksunluğundan kaynaklanan, kişide kaygı ve boşluk duyguları yaratan bir durumdur.

Bu yalnızlık, bir anlamda bu boşluğu dolduracak bir ilişkinin kurulması ile aşılabılır. Ancak bu ilişki yüzeysel değil, derin ve güçlü olmalı, samimi olmayan davranışlardan çok içten ve kabule dayalı ve bağlılıktan emin olunan davranışlardan oluşmalıdır. Ayrıca Weiss, duygusal yalnızlığı, çocukluk dönemine ait terk edilme korkusunun güçlü bir anımsaması olarak da görür. Weiss (1973) yalnızlığı rahatsız edici ama uyumsal bir duygusal durum olarak bakar; çünkü ona göre yalnızlık, önemli gereksinimlerin karşılanmadığına dikkati çeken bir anımsatıcı işlevi görür ve düzeltici önlemler alınmadıkça devam etme eğilimi gösterir.

Sosyal Yalnızlık: Sosyal yalnızlık, bireyin dünya görüşü ve ilgilerini paylaştığı akranlarından oluşan sosyal ağ ile bağlantısının kesilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Yani, bireylerin ortak ilgi ve aktivitelerini paylaştığı bir gruba ait olduğu kişilerle olan sosyal ilişkilerinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. McWhirter (1990, s. 417-422) ise, yalnızlığı kişilerarası, psikolojik, sosyal, kültürel ve kozmik olmak üzere beş farklı boyutta incelemiştir. Kişilerarası yalnızlık; bireyin kendisini başkalarından uzak olarak algılamasıdır. Psikolojik yalnızlık; benliğin farklı bölümlerinin birbiri ile ilişki kurmaması sonucu ortaya çıkan bir yalnızlık durumudur. Sosyal yalnızlık; gruptan ya da toplumdan uzaklaşma durumudur. Kültürel yalnızlık; kişinin kültürel kaybı ya da ciddi kültürel değişimler nedeniyle başkalarından uzaklaşma duygusudur. Kozmik yalnızlık; dinsel bağın yok olması nedeniyle yabancılaşma ya da Tanrı'dan uzaklaşma duygusudur.

Young (1982) ise yalnızlığın zamana bağlı olarak üç tipini tanımlamıştır. Bunlar geçici, durumsal ve kronik yalnızlıktır. Geçici (transient) yalnızlık, üzerinde fazla durulmayan bir yalnızlık tipidir. Birkaç dakika veya birkaç saat devam eder ve semptomları şiddetli değildir. Zaman zaman pek çok insan tarafından yaşanan yalnızlık duygusunu içerir. Durumsal (situtional) yalnızlık, daha önce ilişkilerinde doyum sağlayan bireyin ilişkilerindeki değişikliğe bağlı olarak doyum alamaması veya bireyin sosyal ilişki ağındaki önemli bir kaybı (evden ayrılma, bazı ilişkilerin sonlanması gibi) nedeni ile yaşadığı yalnızlık duygusunu ifade eder. Kronik yalnızlık, ise birbirini takip eden en az iki yıl veya daha uzun süre ilişkilerde yaşanan doyumsuzluğu yansıtır. Kronik yalnızlık, birey tarafından uzun dönemli yaşanan bilişsel ve davranışsal yetersizlikleri içerir. Kronik olarak yalnız insanlar, durumsal

olarak yalnızlık yaşayan insanlardan daha az derin ve yakın ilişkiye sahiptirler. Durumsal ve geçici yalnızlık genellikle çevresel olayların ürünüdür. Kronik yalnızlık ise çevreden çok duygusal durumları içeren iç faktörlerle ilgilidir. Kronik yalnızlık türü fiziksel ve ruh sağlığı olumsuz yönde etkilemektedir.

Gençtan'a (2004) göre yalnızlık, öylesine acı veren ve ürkütücü bir duygudur ki insanlar bu duyguyla yüzleşmemek için her türlü çabayı gösterirler. Üstelik bir insanın tek başına yaşaması biçimindeki somut yalnızlık, kendi toplum grubuna yabancılaşma biçiminde yaşanan yalnızlık, çevresi tarafından itilme sonucu yaşanan yalnızlık, bir insanın çevresi ile ilişkilerini en aza indirerek kendi seçimi ile yaşadığı yalnızlık ve insanın kendisini anlaşılmaması ve kimsesiz hissettiği gerçek yalnızlık gibi birbirinden çok farklı yaşantıların tümü "yalnızlık" sözcüğü ile dile getirilir.

2.4.4. Ergen Yalnızlığı

Yalnızlık birey açısından yaşamın her aşamasında ortaya çıkabilecek bir durumdur. Ancak ergenlik dönemi yalnızlık açısından diğer tüm dönemlerden daha riskli bir zaman dilimi olarak görülmektedir (Brennan, 1982, s. 269). Bu duruma neden olan faktörler gelişimsel, sosyal, aile ve gencin kişiliğinden kaynaklanan faktörler olarak guruplandırılabilir. Bu dönemde gelişimsel olarak fizyolojik, bilişsel, duygusal ve toplumsal değişiklikler kendini göstermekte; büyüme, sosyal rol tanımı, bilişsel değişim, cinselliğin ayırımına varılması, bireyselleşme çabaları, kimlik arayışları, anne-babadan ayrılma ve psikolojik olarak bağımsızlaşma ile kişiler arası ilişkilere duyulan yoğun gereksinimler ortaya çıkmaktadır (Ostrov ve Offer, 1980). Bu durumda ergen, hem değişen bedenine ve psikolojik olgunluğuna hem de değişen toplumsal ve sosyal yapıya uyum sağlamaya çalışmaktadır. Hızlı değişimler, soyut düşünmenin ve gencin kendine ait bir değerler sistemi oluşturma çabası, temel bağlanma figürleri olan anne-babadan ayrışma ve buna bağlı olarak oluşan yabancılaşma duygusu, artan özgürlük duygusu ve bir yetişkin kimliği oluşturma çabaları bu dönemde yalnızlığın artmasına katkıda bulunan bir dizi gelişimsel faktörleri oluşturmaktadır.

Tüm bunların yanı sıra sosyal faktörler de ergenlik döneminde yalnızlığın artmasında etkili olabilmektedir. Bu durum ergenin birincil bağıllık figürü olan anne-babasından ayrışması, aynı cinsten ya da karşı cinsten akran ilişkilerine yönelmeleri ile belirginlik kazanmaktadır. Ergenin bağıllık konusundaki bu düzenlemesi, kimi zaman kişilerarası ilişkilerinde bozulmaya yol açmakta, gencin tümüyle yalıtılmış olduğu durumlara bile

yol açabilmektedir. Bir gruba ait olma ile akran ilişkilerinin ve akran desteğinin önem kazandığı ergenlik döneminde, akranlarla sosyal ilişkiler, akran kabulünde yetersizlikler ve akranları tarafından dışlanma ergenlik döneminde yaşanan yalnızlık duygusuyla yakından ilişkilidir. (Mouratidis ve Sideridis, 2009). Köse (2015) ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında, akran ilişkilerinin ergen mutluluğunu doğrudan, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu bağlamda ergenlerde akran ilişkileri, mutluluğu arttıran bir faktördür.

Okullarda ve toplumda yaygınlaşan rekabetçi bireyciliğin zorlayıcılığı, akademik ve atletik alanlarda genellikle başarısızlık ve reddedilme duygularına yol açabilmektedir. Rekabetçi sınıflandırmalar, fiziksel çekicilik ve atletik yetenek gibi özelliklere atfedilen önem özellikle kendini başarısız hisseden ergenlerde yalnızlığa yol açabilir (Çivitçi, 2011, s. 20). Yine, Mijuskovic (1986) de popülerliğe ilişkin abartılı beklentilerin, sık flört etme gibi gerçekçi olmayan sosyal normların da ergenlerde yalnızlığa neden olabildiğini ifade etmiştir. Bu durumda ergen yalnızlık algısının kişinin popüler olmama duygusu ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Sağlıklı bir sosyal gelişim için ergenin arkadaşlarıyla beraber olmaya ihtiyacı vardır. Arkadaşları tarafından beğenilmek ve benimsenmek benlik saygısı açısından önemli bir etkidir (Çevik ve Yıldız, 2017). Ergen, başkaları tarafından kabul edilmediğinde kendini sosyal olarak yetersiz hissetmekte, bunun sonucunda da içe çekilme, depresyon ve problemleri içselleştirmeye yatkınlık artmaktadır (De Minzi ve Sacchi, 2004). Bazı çalışmalarda da yalnızlığın öfke, düşmanlık (Loucks, 1980; Koçak, 2008), saldırganlık (Check, Perlman, ve Malamuth, 1985) ve şiddet davranışı (Yıldırım, 2007) ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca yalnızlık düzeyi yüksek öğrencilerin akranları tarafından zorbalığa maruz kalma konusunda, risk grubunda olduklarını gösteren bazı çalışmalara da (Storch, Brassard ve Masia- Warner, 2003; Storch ve Masia-Warner, 2004; Erdur-Baker ve Yurdugül, 2008) rastlanmaktadır.

Ergenlik döneminde arkadaşlar ve akran grupları önemli olsa da aile ilişkileri de ergen yalnızlığında etkili faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Weiss (1973), ergenlik döneminde yalnızlığın, anne ve babanın bağlanma figürleri olmaktan çıktığında belirmeye başladığını ifade eder. Weiss duygusal yalnızlığı, bu yakın bağlanma ilişkilerinin olmamasının ya da kaybedilmesinin bir sonucu olarak değerlendirmektedir. Wiseman, Mayseless ve Sharabany (2005), yaptıkları bir

Çalışma sonucunda aileleri ile güvenli ve ilgili bağlılık belirtme ile yalnızlık arasında negatif korelasyon olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklukta ailesi ve akranları ile sıcak ilişkiler kuramayan bireylerin, yetişkinlikte yalnızlığa yatkın olacağı da rapor edilmiştir. Yalnızlık duygusu çeken bireyler, kendi anne babalarıyla da sönük bir ilişki içindedirler. Onlarla olan ilişkileri çoğu zaman olumsuz olmuş ve reddedilmişlerdir. Anne-babalardan biri veya her ikisinin de duygusal ihmali veya kaybı ergenin düşük benlik değerine ve kendisi ile ilgili olumsuz düşünce kalıplarına neden olmakta (Kulaksızıoğlu, 2016, s. 91), bu durum da başkaları ile sosyal ilişki kurma konusunda eksikliklere ve sonuç olarak yalnızlık duygusuna sebep olabilmektedir.

Yalnızlık yaşantıları ile bireyin sahip olduğu çeşitli kişilik özelliklerinin de direkt bağlantılı olduğu belirtilmektedir. Çalışmalarda özellikle kendine güven veya sosyal ie dönüklük, utangaçlık, çekingenlik gibi özelliklerin yalnızlık düzeyini etkilediği belirtilmiş ve karamsarlık, düşmanca duygular gibi özellikler ile bağlantılı görülmüştür (Cacioppo ve Ernst, 1999; Tommasa, Mc Nulty, Ross, Burgess, 2003; Wiseman, Mayseless, Sharabany 2005). Ayrıca sosyal beceri düzeyindeki eksiklik, kıskançlık özelliği, düşük benlik saygısına sahip olmak, depresyon ve nevrotik kişilik örüntüsü de yalnızlığa yol açmaktadır (Flett, Hewitt, ve De Tessa, 1996; Parker, Low, Walker ve Gamm, 2005). Yine Erözkan (2009, s. 801) da yaptėı araştırmada diğer araştırmalarla örtüşen sonuçlara ulaşmış, ergenlerde utangaçlık, sosyal kaygı ve öz-saygının yalnızlığın önemli yordayıcıları olduğunu ifade etmiştir.

Her ergen ara sıra kendini yalnız hissedebilir veya yalnız kalmak isteyebilir ve bu durum patolojik etkilere neden olmaz. Nietzsche ergenlik dönemini çocukluk dünyasından kopanların büyükler dünyasının eşiğinde mola verip soluk aldığı bir dönem olarak nitelendirmektedir ve genç bu dönemde formal işlemleri kullanarak soyut düşünmeye başlamaktadır. Soyut düşünme yeteneği ergeni ilk defa kendi hakkındaki düşüncelerini sorgulayarak "Ben kimim?" sorusuna yanıt aramaya iter. Sonuç olarak formal işlemler neticesinde ergenin kendi farkındalığını, varoluşsal amacını ve kendine ait değerler sistemini oluşturabilmesi için sık sık yalnız kalmaya ve düşünmeye ihtiyaı vardır. Bu durum yıkıcı değil, genç için son derece gerekli ve yapıcı bir durumdur. Ancak sıklıkla yaşanan bir durum olduğunda, gencin kendini grup içinde yabancı algıladığında, yanlış anlaşıldığını hissettiğinde, başkaları tarafından kabul edilmediğini düşündüğü ya da sosyal bütünleşme ve duygusal yakınlık için fırsat yaratan etkinliklerde gerek duyulan sosyal partnerlerinin olmadėı

durumlarda ortaya çıkıyorsa duygusal bir rahatsızlık olarak (Rook 1984), gencin hayatının diğer alanlarına da yansıyacak ve tüm gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecektir (Asher ve Paquette, 2003, s. 75).

2.4.5. Ergenlerde Yalnızlık Kavramı İle İlgili Gerçekleştirilen Çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde ergen yalnızlığı ve yordayıcılarıyla ilgili 1980’li yıllardan bu yana, yurt dışında ve yurt içinde pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Günümüzde yalnızlık konusu hala popülerliğini korumakta ve araştırmalara konu olmaktadır. Bu bölümde ergen yalnızlığının çeşitli değişkenlerle incelendiği, araştırmalara yer verilecektir.

Yıldırım (2007, s. 85- 87) şiddete başvuran ve başvurmayan ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve akran baskısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışması sonucunda, şiddete başvuran ergenlerin şiddete başvurmayan ergenlere göre kendilerini daha yalnız hissettiklerini bulmuştur. Şiddet davranışı sergileyen ergenler, şiddet davranışı sergilemeyen ergenlere göre kendilerini daha yalnız hissetmektedirler. Ayrıca şiddete başvuran ergenlerin akran baskısı düzeyleri, şiddete başvurmayan ergenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Kısaca şiddete başvuran ergenlerin başvurmayanlara göre hem kendilerini daha yalnız hissettikleri hem de arkadaşlarından daha fazla etkilendikleri belirlenmiştir. Arkadaşları tarafından reddedilmek ya da dikkate alınmamak bazı ergenlerde yalnızlık ve düşmanca duygulara yola açabilmektedir (Hymell, Closson, Caravita, ve Vaillancourt, 2011). Yapılan araştırmalar da düşük benlik saygısı ve yüksek sosyal anksiyete şeklinde ortaya çıkan sosyal kimliği belirsiz ergenlerin akranlarına uyma ve onlardan etkilenme olasılığının daha yüksek olduğu yönündedir (Brechwald ve Prinstein, 2010).

Kızıldağ (2009, s. 54- 59) ise lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal desteğin etkisini incelemiş, öğrencilerin akademik başarıları ile arkadaş ve öğretmen desteği arasında pozitif; yalnızlık ve boyun eğici davranış puan ortalamaları arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir.

Literatürde kişilik özelliklerinin de yalnızlığa yol açan önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Erözkan (2009, s. 810), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinde utangaçlık, sosyal kaygı ve öz-saygının yalnızlığın önemli yordayıcıları olduğu sonucuna varmıştır..

Duyan, ifti, Sevinç, Erbay ve İkizoğlu (2010, s. 28- 29) da Kızıldağ (2009) gibi, sosyal destek ve öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenleri incelemiş ve annenin eğitim düzeyi açısından; anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin diğerlerinden daha az; babanın eğitim düzeyi açısından, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin diğerlerinden daha az; kardeş sayısı açısından, kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin yalnızlık düzeyinin daha fazla; gelir durumu açısından, gelir durumu yüksek olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin diğerlerinden daha düşük olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca kentte yaşama durumuna bakıldığında, uzun süre kentte yaşayan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri diğerlerine göre daha az bulunmuştur. Araştırma sonuçları sosyal destek açısından özetlenecek olursa; herhangi bir türde sosyal desteğe sahip olan öğrencilerin yalnızlık puanı ortalamalarının, herhangi bir türde sosyal desteğe sahip olmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bütün sosyal destek alt boyutları (empatik sosyal destek, bilgilendirici sosyal destek, maddesel ve araçsal sosyal destek, güvence veren sosyal destek)'nın yalnızlık puan ortalamaları ile negatif yönde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çivitçi (2011, s. 18) lise öğrencilerinde okul öfkesi ve yalnızlık konulu çalışmasında, lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine göre okul ortamındaki öfke yaşantısı ve düşmanlık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını, ancak öfkenin yıkıcı ifade biçimi ve öfke ile olumlu başa çıkma düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığını bildirmiştir. Buna göre, yalnızlık düzeyi yüksek olanlar, yalnızlık düzeyi düşük olanlara göre okul ortamında öfkelerini daha yıkıcı bir biçimde ifade etmekte ve daha düşük düzeyde öfkeleri ile olumlu bir biçimde başa çıkabilmektedirler.

Sarıçam (2011) da yaptığı araştırmasında üniversite öğrencilerinde reddedilme duyarlılığı ile benlik saygısı ve yalnızlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Araştırma bulgularına göre yüksek reddedilme duyarlılığına sahip öğrencilerde benlik saygısının düşük, yalnızlık düzeyinin yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Yalçın (2015, s. 21, 22) iyi-oluş ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi araştırdığı Meta-analiz çalışmasında sosyal destek kaynakları açısından, iyi oluş değişkenleri için aileden algılanan desteğin, depresyon ve yalnızlık değişkenleri için ise arkadaşlardan algılanan desteğin ortalama etki büyüklüklerinin diğer destek kaynaklarına göre daha güçlü olduğunu saptamıştır. Ayrıca Baran ve arkadaşları (2015, s. 344) da yaptıkları

araştırmalarında ergen öğrencilerin umutsuzluk ve benlik saygısı düzeylerinin yalnızlığın önemli yordayıcıları olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Tatay (2015, s. 57- 58) ğrencilerin akademik başarılarına etki eden etmenleri araştırdığı çalışmada parçalanmış ve parçalanmamış aileye sahip ergenlerin akademik başarıları, öznel iyi oluşları ve yalnızlık düzeylerini karşılaştırmış; öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile toplam yalnızlık düzeyleri arasında ve öznel iyi oluş düzeyleri ile toplam yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Diğer yandan, parçalanmış ve parçalanmamış aileye sahip ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında, akademik başarı düzeyleri arasında ve toplam yalnızlık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna da ulaşmıştır. Ancak araştırmaya katılan ergenlerin cinsiyete göre akademik başarı düzeyleri, öznel iyi oluş düzeyleri ve yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bildirilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre yalnızlık düzeylerinin değişip değişmediğine yönelik pek çok araştırma olup, kimisinde kızlarda yalnızlık düzeyinin anlamlı oranda yüksek (Ammaniti, Ercolani ve Tambelli 1989; Kızıldağ, 2009,s. 61; Kutlu, 2016), kimisinde ise erkeklerin yalnızlık düzeyi puanlarının kızlarınkine oranla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır (Jones, Russel, Peplau ve Cutrona, 1980; Broys ve Perlman, 1985; Marcoen ve Brumagne, 1985; Norman ve DeWayne, 1986; Lufting, 1987; Demir, 1990; Rottenberg ve Morrison, 1993; Buluş, 1996; Güngör, 1996 Saraoglu, 2000; Baran ve Bulut, 2002, Duyan vd., 2008). Diğer taraftan yapılan bazı araştırmalarda ise cinsiyete göre yalnızlık düzeylerinde önemli bir farklılık olmadığını bildiren araştırmalar da mevcuttur (Bilgen, 1989; Brage, 1993; Henwood ve Solano, 1994; Eren, 1994; Tarhan, 1996; Erim, 2001; Uruk, 2001; Tatay, 2015).

Literatürde son yıllarda internet kullanımı ve sosyal ağlar ile ergen yalnızlığı ilişkisini araştıran pek çok çalışma da bulunmaktadır. Bu konuda Ceyhan'ın (2010, s. 1323) problemli internet kullanım düzeyi üzerinde kimlik statüsünün, internet kullanım amacının ve cinsiyetin yordayıcılığı ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında problemli internet kullanımının en önemli yordayıcısının, tanımadıkları kişilerle iletişim kurma olduğunu ve bunu kimlik arayışı statüsü, başarılı kimlik statüsü, tanıdıkları ve yakınları ile iletişim kurma değişiklerinin takip ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bireylerin ilişkilerini geliştirme adına sosyal ağ sitelerini kullanmalarının altında sanal ortamlarda etkileşim kaygısının olmaması, bireyin fiziksel görünüşü veya karakteri ile

ilgili endişelerinin bu ortamlarda etkili olmamasının yattığı değerlendirilebilir. Bu bağlamda bireylerin sosyal ağları tercih etmelerinin altında kendisine ait kabul etmekte zorlandıkları ya da gerçek kimliği değil de olmak istediği idealindeki kimlik özelliklerini rahatça yansıtabilmesine yönelik olarak sağlaması olarak yorumlanabilir. Bu çalışmayı destekleyen diğer bir çalışma ise Zorbaz' a (2013, s. 50, 63) aittir. Zorbaz da yaptığı çalışmada, lise öğrencilerinin problemli internet kullanımlarını yordamada sosyal kaygı ve akran ilişkilerinin önemli değişkenler olduğuna dikkat çekmiştir.

Doğan ve Karakuş'un (2016, s. 57) lise öğrencilerinin sosyal ağ sitelerinin kullanımını araştırdıkları çalışmalarında ise sosyal ağ siteleri kullanımı ile ailesel ilişkilerde yalnızlık ve romantik ilişkilerde yalnızlık değişkeni ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır. Yani ergenin aile ve romantik ilişkilerdeki yalnızlığı sosyal ağ kullanımını arttırmaktadır. Bu konuda yapılan diğer çalışmalarda da yalnızlığın internet bağımlılığının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmış, yalnızlık duygusu içerisindeki bireylerin daha fazla internet kullanımına yöneldikleri görülmüştür. Yalnız bireylerin, bu ortamlarda kurdukları sanal arkadaşlık ile yalnızlık duygularını giderdiklerini kanıtlayan daha pek çok araştırma vardır. (Kraut, Kiesler, Boneva, Cummings, Helgeson ve Crawford, 2002; Ando ve Sakamoto, 2008; Ryan ve Xenos, 2011, s. 1658; Bozoğlan, Demirer ve Şahin, 2013, s. 313).

Meral ve Bahar (2016, s. 1120) ise lise öğrencilerinde psikolojik iyi oluş ve yalnızlığın problemli internet kullanımının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında, psikolojik iyi oluş puanlarının problemli internet kullanım puanlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığını, yalnızlık puanlarının ise problemli internet kullanımı puanlarını negatif yönde yordadığı sonucuna varmışlardır.

Yalnızlıkla ilgili yurt dışında da yapılan pek çok çalışma mevcuttur.

Leary (1990) araştırmasında algılanan sosyal dışlanma ile sosyal anksiyete, kıskançlık, yalnızlık ve depresyon arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu, yalnızlığın sosyal dışlanma sonucunda hissedilen bir duygu olduğunu belirtmiştir. Okul ortamı içerisinde ergenin yaşadığı nasıl arkadaş edinebileceğine ilişkin yetersiz bilgiler, yakın arkadaşlarınca reddedilme ve sosyal becerilerde eksiklik gibi problemler, yalnızlık duygularına neden olabilmektedir.

McWhirter, Besett-Alesch, Horibata ve Gat, (2002) yalnızlık türleri, başa çıkma becerileri, empati ve benlik saygısı değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma yapılan grup, derslere devam etmeyerek, okulu bırakan öğrencilere kayıt hakkı tanıyan, alternatif bir lisede öğrenim görmekte olan, yüksek risk altındaki liseli öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda benlik saygısı ile yalnızlık değişkeni arasında ters yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ergenlerin benlik saygısı düzeyleri düştükçe, yalnızlık düzeyleri artmakta; benlik saygısı düzeyleri arttıkça, yalnızlık düzeyleri azalmaktadır. Empati düzeyleri ile duygusal ve sosyal başa çıkma becerileri düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmasına rağmen, ergenlerin empati düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre ergenlerin sosyal başa çıkma beceri düzeyleri ile duygusal ve sosyal yalnızlık düzeyleri arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Stork, Maisa ve Warner (2004, s. 351) kadın ergenlerde akran şiddeti ve yalnızlık ilişkisi ile prososyal davranışları inceledikleri çalışmalarında, açık ve duygusal şiddete uğrayan ergen kızların, akranları tarafından negatif değerlendirilme, genel ve yeni durumlardan sosyal kaçınma gösterme düzeyleri yalnızlık puanları ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Buna ek olarak akranlardan gelen prososyal davranışların, duygusal şiddetin yalnızlık üzerindeki etkilerini hafiflettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Laursen ve Hartl (2013, s. 1266) ergenlik boyunca yalnızlık ve sosyal izolasyon konusunu ele aldıkları çalışmalarında, algılanan sosyal izolasyonun en riskli ve önemli olarak ergenlik döneminde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Özerklik, bireyselleşmedeki değişimler, yetişkin kimliği oluşturma ve bilişsel olgunlaşmanın artmasıyla sosyal izolasyon algısının azaldığını ve risk olmaktan çıktığını ifade etmişlerdir. Ergen yalnızlığında ergenin gelişimsel olarak desteklenmesinin önemini vurgulamışlardır.

Lodder, Goossens, Scholte, Engels ve Verhagen, (2016, s. 2406) yaptıkları araştırmalarında ergen yalnızlığının sosyal becerilerdeki yoksunluktan ve arkadaşları ile ilgili sosyal beceri algılarındaki olumsuzluktan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonucu Jones, Freemon ve Goswick'in (1981, s. 27) yalnızlığın belirleyicilerini tespit etmeye çalıştıkları araştırmalarında yalnız öğrencilerin olumsuz benlik algılarına sahip oldukları, sosyal becerilerinde yetersizlik görüldüğü, diğer insanları genel olarak olumsuz, yabancılaşmış ve dışsallaşmış olarak tanımladıkları ve

diğer insanların da kendilerini olumsuz algıladıkları bulgusu ile tutarlılık göstermektedir.

Makarova ve Shagivaleeva'da (2016, s. 198) üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında, öğrencilerin yoğun bir kabul arzusu içinde olmalarına karşın, içe dönük tiplerin ve kişilerarası ilişkilerde geliştirilmiş bir reddedilme korkusu bulunan öğrencilerin yalnızlık puanlarının daha yüksek olduğunu, buna karşın dışa dönük tiplerin ise daha az reddedilme korkusu hissettiklerini ve yalnızlık puanlarının daha düşük olduğunu bildirmişlerdir.

Brewe ve Kerslake (2015) yaptıkları araştırmada ergenlerde empati düzeyinin yalnızlık ve benlik saygısı ile yakından ilişkili olduğunu, ergenlerde empati düzeyi düşükçe siber zorbalığa maruz kalma oranının da yükseldiğini belirtmişlerdir. Jiao ve Wang (2015) ergenlerde empati ile yalnızlık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve yalnızlığın ahlaki kimlik gelişimi üzerindeki etkisinde empatik eğilimin güçlü bir aracılık rolü oynadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Dünyanın dört bir yanındaki göçmen gençlerin sayısı giderek fazlalaşmakta, birçok ülkede heterojen okul ortamının sayısı artmaktadır. Buna rağmen, okul sınıflarının etnik bileşiminin ergenlik dönemindeki yalnızlık için önemini inceleyen pek az araştırma mevcuttur. Bu konuda Madsen, Damsgaard, Rubin, Jervelund, Lasgaard, Walsh, Gonneke ve Holstein (2016), 11, 15 yaş grubuna mensup öğrencilerden oluşan sınıflarda etnik yapı ve yalnızlık ilişkisinin üç boyutu arasındaki durumu incelemiştir. Bunlar; (1) okul sınıfında etnik çoğunluğa üyelik, (2) okuldaki kendi etnik grubunun boyutu ve sınıfı (3) sınıfının etnik çeşitliliğidir. Araştırma bulguları (1) sınıflarda etnik çoğunluğa mensup olmayan ergenlerin, etnik çoğunluğa sahip ergenlere kıyasla yalnızlık olasılıklarının çok daha fazla olduğunu, ancak aynı etnik gruptan sınıf arkadaşlarının olmasının yalnızlık oranını düşürdüğünü, (2) yine okulda kendi etnik grubundan öğrencilerin bulunmasının da yalnızlığı düşürdüğünü, ancak (3) sınıfların etnik çeşitliliği ile yalnızlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını ortaya koymuştur.

Alanyazında sosyal ağ sitelerin ve internet kullanımı ile yalnızlık ilişkisinin veya yalnızlığa etkisinin incelendiği pek çok çalışma mevcuttur. Bonetti, Campbell ve Gilmore (2010) ergenlerin kişilik özellikleri, yalnızlık duyguları ve internet kullanımı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında yalnızlık yaşayan ergenlerin yeni

bireylerle tanışmak için yüz yüze iletişimden daha ziyade internet ortamında sanal iletişimi tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Ergenler sanal dünyada kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini ve konuşmaya yönelik daha cesaretli olabildiklerini belirtmişlerdir.

Deters ve Mehl (2012), Arizona Üniversitesi'nde 102 öğrenci ile ön-test, son-test ve kontrol gruplu, internet temelli bir deney yapmışlardır. Katılımcı grupları rastgele seçilmiş olup deney grubuna durum güncellemelerini arttırma talimatı verilmiş, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışmanın sonucunda durum güncellemelerindeki artışa paralel bir şekilde yalnızlık düzeylerinde azalma meydana geldiği görülmüştür. Durum güncellemelerinin sosyal etkileşimi arttırdığı ve arkadaş bağlarında kuvvet yarattığı gözlenmiştir. Bu çalışmayı doğrulayan başka bir çalışma ise Apaolaza, Hartmann, Medina, Barrutia ve Echebarria (2013) tarafından yapılmıştır. Onlar da 12-17 yaş aralarındaki İspanyol gençler üzerinde yapmış oldukları araştırmalarında, gençlerin İspanya merkezli Tuenti isimli sosyal ağ sitesini kullanma ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiye bakmışlar ve Tuenti'nin arkadaşlık ilişkileri geliştirilmeye yönelik katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu çalışmalar ile yalnızlığın internet bağımlılığı ve sosyal ağ kullanımlarının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmış, yalnızlık duygusu içerisindeki bireylerin daha fazla internet ve sosyal ağları kullanmaya yöneldikleri görülmüştür (Kraut, Kiesler, Boneva, Cummings, Helgeson ve Crawford, 2002; Bozoğlu, Demirel ve Şahin, 2013; Mutlu, 2014).

2.5. Empati İle İlgili Alan Yazın

Bu başlık altında empati kavramı ile ilgili kuramsal bilgilere ve bu alanda gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Empati Tanımı ve Tarihçesi

Empati bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Eisenberg ve Fabes, 1990, s.131). Zeka bilişsel gelişim için ne kadar gerekliyse, empati de kişilerarası iletişim için o derece önemlidir (Ersoy, Köşger, 2016). Bundan dolayı yaşamın her tür etkinliğinde, bireyin her tür rolünde (anne, baba, eş, arkadaş, öğretmen, öğrenci, v.b) ve her alanında

empatiye ihtiyaç vardır. Empati, temel olarak anlamak ve anlaşılma ile ilgili bir kavramdır. Başkaları tarafından anlaşıldığını hisseden kişi mutlu olur ve bu durum da o kişilerle iyi ve sağlıklı ilişkiler kurulmasını sağlar. Kişiler arası ilişkilerin sağlıklı olması da sağlıklı toplumları oluşturur (Dökmen, 2002). Empati; yardım etme, barışçıl çatışma çözümü, problem çözme becerisi gibi prososyal davranışlar ile pozitif yönde ilişkilidir (Bjorkqvist, Osterman Kaukiainen, 2000; de Wied, Branje, Meeus, 2007). Bundan dolayı sadece psikoloji biliminde ve eğitimde değil aynı zamanda, askeri, idari, siyasi, adli, güvenlik, ekonomi, sanat, medya, halkla ilişkiler, çok kültürlülük çalışmaları v.b. gibi birçok disiplin için önem arz eden açıklayıcı bir kavram konumundadır. Bundan dolayı insanla ilgili tüm alanlarda empati kavramı, insan ilişkilerinin önemini anlaşılmaya paralel olarak artan bir şekilde popülerleşmekte ve araştırmalara konu olmaktadır.

Empati kavramı “empati” kelimesi, “şefkat (affection) ve ıstırap / tutku / ihtiras (passion) anlamına gelen Yunanca “empathia” kelimesinden türemiştir (Plutchik, 1990, s.38). Bu kavram, 19. yüzyıl sonları Alman estetiğinde Einfühlung olarak başlamıştır. Einfühlung terimini ilk kez Robert Vischer, 1873 yılında estetik ve biçim algılama psikolojisi hakkındaki tartışmasında kullanmıştır (Wind, 1963). Vischer, Einfühlung kuramına ilk ve en anlamlı açıklamayı getirmiştir ve görüşlerinin kendi jenerasyonundaki sanat tarihçileri arasında geniş bir geçerlilik kazanmıştır. Vischer’in estetik beğeni psikolojisi kişinin özünün, güzellik içeren bir nesneye yansıtılmasını içermektedir. Vischer’in fikri kısa sürede bilim çevreleri tarafından benimsenmiş ve kabul görmüştür. Karl Groos (1892) da buna benzer bir fikir kullanmıştır. Bu fikir ile estetik beğeni bir “içsel taklit” etkinliği olarak ifade edilmiştir (Wind, 1963; Wispe, 1990, s.18).

Einfühlung’un ima ettiği süreç, İngilizce olarak ilk kez İngiliz bir eleştirmen ve romancı olan Titchner tarafından kullanılmış ve 1909 yılında Almanca “einfühlung” kelimesini, İngilizceye “empati” olarak çevirmiştir (Uluğ, 2014, s. 2-3). Yirminci yüzyıl başlarında ise Amerikan deneysel psikoloji alanında empati kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Fakat bu çevirinin yoksul ve yanlış bir anlam yüklenerek yapıldığı düşünülmektedir. Çünkü “einfühlung”ün tam karşılığı “in feeling” “feeling into” (Arnett ve Nakagawa 1983: 369), yani içinde hissetmektir. İlgili yazın incelendiğinde 19. yüzyılın sonlarından günümüze kadar empati ile ilgili çok sayıda tanım yapıldığı görülmektedir. Örneğin 20. yüzyılın başlarında McDougall (1908) ve

Freud (1915, 1959), empatiyi diğerk kişinin algılanan duygusal durumuna verilen duygusal tepki olarak tanımlarken (Akt: Pecukonis, 1990); Kohler (1929) empatide diğerkinin duygusunun paylaşılmasından ziyade anlaşılmasının daha önemli olduğunu belirtmiştir (Akt: Palmeri-Sams, Truscott, 2004, s.33-34). Daha yakın tarihte ise empati, Hoffman (1987) ile Eisenberg ve Strayer (1987) tarafından karşıdaki kişinin durumuna uygun duygusal tepkiyi verebilme, Hollin (1994) tarafından ise bir kişinin diğerk kişinin bakış açısından dünyayı görebilme becerisi (Smith, 2006, s. 3-4) olarak tanımlanmıştır. Empati kavramı, 1950’lerde özellikle Rogers yanlısı psikoterapistler tarafından; 1960’larda şartlandırma kuramcıları tarafından ilgi görmüştür (Wispe, 1990, s. 17).

Freud, Kohut, Basch ve Fenichel gibi psikoterapistler empati kavramına biyolojik açıdan yaklaşırken, gelişim psikologları ise bebeklik yıllarında anne-baba ilişkisinin önemini vurgulamışlar ve olumlu anne-babanın çocuklarında empati yeteneğinin yüksekliği üzerinde durulmuş, bu çocukların psikopatolojik açıdan sağlıklı olduğu ve daha yüksek sosyal duyarlılık gösterdikleri belirtilmiştir (Akt. Aristu, Tello, Ortiz, ve Gandara, 2008, 671- 672). Aynı zamanda çocuğa empati gösterme ve değer vermenin yanında, çocuğun ebeveynlerinin başkalarına da böyle davrandığını görmesi çocukların empati yeteneğinin gelişimine büyük destek vermektedir (Dökmen, 2000).

Günümüzde, empati tanımları daha çok Rogers’ın görüşlerine dayanmaktadır. Rogers (1983) empatiyi, bir kişinin kendisini karşıdaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlar (Rogers, 1983). Rogers 1970’lerde empatinin öğrenilebilecek bir yetenek, bir kişilik özelliği olduğunu, herkeste bulunmadığını ve bu özelliğe sahip kişilerin bunu eğitimle arttırabileceğini ifade etmiştir.

Eisenberg ve Strayer (1987) empati kavramını kişinin, diğerkinin içinde bulunduğu duyguyu algılama ve o kişiyle paylaşması olarak tanımlamıştır. Bu dolaylı duygusal tepki, diğerkinin duygusal durumunu gösteren yüz ifadesi gibi ipuçlarının algılanmasıyla ve diğerkinin içinde bulunduğu durum hakkında bir anlam çıkarma neticesinde meydana gelmektedir. Bu açıdan empati, diğerkinin duygusal durumundan yola çıkarak verilen ve diğerkinin duygusal durumu ile uyumlu tepki olarak tanımlanabilir.

Marcus (2007, s. 72- 73), empatiyi diğer kişilerin bakış açısını anlama yeteneği, diğer kişilere karşı merhamet duygusu hissetme ve diğerlerinin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde cevap verme olarak tanımlarken, Budak (2009, s. 249) empatiyi “karşıdakinin duygu ve düşünceleri ile bu duygu ve düşüncelerin olası manalarının açık bir şekilde farkında olunması” yani kendini karşıdakinin yerine koyma, onun fikirlerini ve hislerinin temsili olarak yaşama, mutluluklarını ve acılarını paylaşma ve benzeri haller olarak tanımlamıştır. Empati bu yönü ile duygusal ve bilişsel bir süreç olup, bireyin kendini karşıdaki bireyin yerinde hayal etmesi ve kendi deneyimlerini hatırlamasıyla gerçekleşmektedir (Budak, 2009 s. 249).

Empatiyi açıklamak adına bu denli çok tanımının yapılmış olmasının nedeni, bu kavramın çok boyutlu doğasından kaynaklanmaktadır. Günümüzde yapılan “empati” tanımlarının üç ortak özelliği bulunmaktadır. Bunlar:

1. Empati kuracak kişi, kendisini karşıdakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Kısaca onun fenomenolojik alanına girmelidir. Her insan dünyayı kendine özgü bakış açısıyla görür. Bir insanı anlamak için ise olaylara onun bakış açısıyla bakmak ve olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmak gerekir. Bir kişi karşıdaki kişinin rolüne girerek empati kurduğunda, o kişinin rolünde kısa süreli kalmalı, daha sonra bu rolden çıkarak kendi yerine geçebilmelidir. Aksi halde empati kurmuş sayılmaz; karşıdaki kişi ile özdeşim kurmuş ya da karşıdaki kişiye karşı sempati duymuş olur. Burada dikkat edilecek önemli nokta empati kurarken karşıdaki kişinin duygusal-bilişsel girdabına tamamen kapılmaması gerekliliğidir.

2. Empati kurmuş sayılmak için karşıdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru anlamak gereklidir (Bilişsel ve duygusal bileşenler).

3. Empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışını, karşıdaki kişiye iletmesi gerekir. Kişi karşıdakinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlasa bile, anladığını ona ifade etmediği takdirde empati kurma süreci tamamlanmış sayılmaz (Dökmen, 2001, s.135-137).

Marshall, Hudson, Jones ve Fernandez’in (1995) empati modeline göre ise empati süreci birbirini izleyen adımların tamamlanmasıyla gerçekleşmektedir. Bu sürecin birinci adımı, diğerinin içinde bulunduğu duygusal durumun farkında olmaktır. İkinci adım ise, gözlemcinin diğer kişinin perspektifinden olaya bakmasına yardımcı olan,

diğerinin içinde bulunduğu sıkıntılı durumu gözlemlediği aşamadır. Üçüncü adım da duygusal farkındalık ve diğerinin perspektifini alma, gözlemcinin duruma uygun duygusal tepki vermesine yardımcı olmaktadır. Son adımda ise gözlemci, diğerinin içinde bulunduğu sıkıntılı durumu kolaylaştıracak bir davranışta bulunmalıdır. Bu adımların birinde bir aksama olduğu zaman empati süreci düzgün ilerlemez. Örneğin, ilk aşamada gözlemci diğerinin durumuna karşı ihmalkar ya da duyarsız olursa empatik süreç başlamaz. İkinci aşamada gözlemci zayıf perspektif alma yeteneğine sahipse, diğer kişinin neden sıkıntılı bir durumda olduğunu anlamaz ve bu da empatik süreci olumsuz yönde etkiler. Üçüncü aşamada ise gözlemci diğerinin sıkıntılı durumunu anlasa bile bu duruma karşı ilgisiz kalırsa, kendisinde diğerinin sıkıntısını hafifletme ihtiyacı ya da arzusu oluşmayacaktır.

Kimi durumlarda kişinin hislerini anlamak oldukça zordur. Bireyler ağırlıklı olarak hissettiklerini gün yüzüne çıkarmayı seçmezler, açıklamayı seçse de sıklıkla hislerini kendileri de algılayamayabilmektedirler. Bireylerin jestler, vücut hareketleri gözlenerek o anda ne hissettikleri algılanmaya çalışılır. Vücut hareketlerini anlamak adına jest ve mimiklere yönelik duyarlılık da gerekmektedir (Cüceloğlu, 1994, s. 515). Etkili empatik iletişim adına başarılı bir gözlemci ve etkin bir dinleyici olunması, yalnızca sözlü aktarımlara değil, sözsüz olan; yüz ifadesi, vücut dili ve tonlamaya da dikkat ederek karşıdaki bireyin duygu ve fikirlerine yönelik bilgi edinilmesini gerektirmektedir. Ayrıca kişiye anlaşıldığını hissettirme noktasında da sözler yetersiz kalabilir. Vücut duruşu, jestler ve mimikler yoluyla karşımızdaki kişiye anlaşıldığını daha güçlü hissettirebiliriz. Bireyler ile etkili iletişim kurabilmek adına empati kabiliyetinin geliştirilmesi şarttır. Başarılı bir gözlemci ve etkin dinleyici olabilen bireyler, çevresindeki bireylerin de diğerlerini anlama ve onların duygularını hissedebilme becerisine sahip olmaları, bireylerin psiko-sosyal uyumunu olumlu yönde etkilerken, empatik eğilimlerin azalması bireyin psiko-sosyal uyumunun bozulması ile ilişkilendirilmektedir (Kaya ve Siyez, 2010, s. 113).

2.5.2. Empatinin Fizyolojik ve Gelişimsel Temelleri

Empati kavramının fizyolojik ve gelişimsel olarak ele alınması daha iyi anlaşılması açısından önemlidir. Güngör (1993) empatiyi sembolik olarak, “Empati küçük bir tohumun olabileceğinden daha güzel bir çiçeğe dönüşmesini sağlayan verimli bir toprak gibidir. Toprak sadece tohumun çiçek olmasını sağlar. Tohumun büyümesini

kapasiteye bırakır. Bu kapasite ise tamamen tohumun içindedir” şeklinde ifade eder. Tüm gelişim alanlarında olduğu gibi empatinin gelişmesinde de çevre etkisi ve öğrenme kadar fizyolojik kapasite de önemlidir.

Empatinin kökeni hakkında tam ve kesin bir bilgi bulunmamakla birlikte gelişen görüntüleme yöntemleri sayesinde bu konuda birçok çalışma yürütülmektedir. Empati ile ilgili nörobilim çalışmalarının çoğunluğu diğer insanlarda ağrının gözlemlenmesi ile açığa çıkan empatik yanıtın değerlendirilmesi esası ile yapılmıştır (Singer, 2006). Bu çalışmalardan elde edilen ortak bir bulgu, başka birinin deneyimlediği ağrı, kendimiz ağrılı iken aktive olan nöral ağların bir kısmını aktive etmiştir. Bu alanlar özellikle iki taraflı anterior insula, dorsal anterior singulat korteks, beyin kökü ve serebellumdur (Wicker, Keysers, Plailly, Royet, Gallese, 2003 Rizzolatti, s. 656; Decety ve Lamm, 2006, s. 1147; Jabbi, Swart, Keysers, 2007, s. 1744). Bu alanlar ağrının duygusal bileşenini (ağrıdan dolayı öznel hoş olmayan his) işlemlerde görevlidir.

1990’lı yıllarda Vittorio Gallese ve Giacomo Rizzolatti’nın İtalya’nın Parma Üniversitesinde Makak maymunlarıyla yaptıkları deneyler sayesinde, empatinin pozitif bilim çerçevesinde incelenmesine ivme kazandıran ve insan ilişkilerine bakış açısını değiştiren devrim niteliğinde bulgular ortaya çıkarılmıştır (Keysers, 2011, s. 2). Memelilerde beyin nasıl işlediğini, şartlandığını, öğrendiğini ve birşeye karşı ilgi duyduğunda beyin bölgesinde oluşan değişimleri gözlemlemek amacıyla yaptıkları bu deneylerde; beyinlerine elektrik voltajı kaydeden elektrotların yerleştirildiği maymunların, kendileri muz yerken veya bir başkasını muz yerken gördükleri zaman beyinlerindeki aynı bölgede (premotor kortekste F5 bölgesi ve Broca alanı gibi) elektriklenmeler ve voltaj artışları olduğu gözlemlenmiştir. Yine maymunların el-ağız hareketlerinin beyinde karşılık geldiği bölgelerin haritalanması sırasında deneklerin bir cismi kavramadıkları halde, kavrayan birisini izledikleri sırada da beyin aynı bölgesinde bir cismi kavradıkları zamana benzer bir elektriksel aktivite artışı olduğu kaydedilmiştir. Çok sayıda farklı manüplasyonlarla tekrarlanan bu gibi deneysel çalışmalar, bir eylemi yaptığımız ya da yapmayı hayal ettiğimiz zaman da beyinde etkin olan alanlar ile başka birisini seyrederken aktifleşen alanların aynı bölgeler olduğunu gösterir. Aktifleşen bu bölgelerde yer alan ve taklit etmemizi sağlayan nöronlar topluluğuna “ayna nöronları” ismi verilir. Ayna nöronları, başta işitme ve

görme olmak üzere bütün duyular vasıtasıyla dış dünyadan gelen sinyalleri alıp, adeta onların fotokopisini çeken ve saklayan nöronlardır.

Daha sonradan yapılan deneyler insanlarda ayna nöronlarının bulunduğu bölgenin “broca” denilen ve konuşmadan sorumlu olduğu bilinen bölgede olduğunu göstermiştir. Bu nöronlar kişiyi, elinde olmadan öğrenmeye ve karşısındaki kişiyi taklit etmeye meyilli hale getirirler (Keysers, 2011, s. 3- 4).

Yine Lorberbaum, Newman, Dubno, Horwitz, Nahas ve Teneback’ın (1999) da yapmış oldukları fonksiyonel manyetik rezonans deneylerinde, ağlayan bebekleri karşısında tüm annelerin sağ anterior singulat korteks, sağ orta ve üst frontal giruslarında – nötr ses duydukları zaman aralığına kıyasla daha fazla aktivite artışı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bölgenin tahrip olduğu durumlarda annenin memelilere özgü bakım verme davranışlarının kaybolması ve sosyal bağlanmada güçlük çekmesi gibi semptomlarla karşılaşmışlardır. Yine sosyopatik davranım bozukluğu, narsistik kişilik bozukluğu, Asberger sendromu, inme veya travmatik beyin hasarları gibi çok farklı durumlardaki empati yetersizliğinin de ayna nöronlarındaki hasardan veya dumura uğramasından kaynaklanabileceği bilinmektedir (Altınbaş, Gülöksüz, Özçetinkaya ve Oral, 2010, s. 1525).

İnsanda ve primatlarda ortak olarak, erken çocukluk çağında bakım veren ile sosyal iletişim sırasında empatiye ilişkin ilk girdilerin işlendiği bildirilmiştir (Brothers, 1989, s. 12,13). Ayna nöronların keşfi, empati yeteneğinin biyolojik temellerini açıklaması nedeniyle son derece önemlidir. Bu biyolojik temel ile empati becerileri, anne baba ve çevre etkileşimi sonucu edinilen öğrenmeler ile gelişmektedir (Cotton, 2001). Yine, empati ontogenetik olarak erken gelişen limbik yapılarla ilişkili olduğu için zihin kuramına göre daha erken gelişir. Afektif cevapların kontrolünde rolü olan dorsolateral prefrontal korteksin (DLPFK) matürasyonunu 25 yaşına kadar tamamlamadığı bulunmuştur. Bununla bağlantılı olarak etkili ve uygun empatik cevap vermenin tam anlamıyla geç adölesan evrede olabileceği ileri sürülmüştür (Shamay- Toory, Tomer, Berger, Goldsher ve Aharon-Peretz, 2005).

İnsanlarda duyguları ifade güçlüğündeki bozuklukların ayna nöron sistemindeki bozuklukla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bundan dolayı aleksitimik bireyler ağrı ve empati ölçeği skorlarından daha düşük puanlar almaktadır (Ersoy ve Köşger, 2016, s. 4).

2.5.3. Empatinin Gelişimi

Bu bölümde alt başlıklar halinde bebeklik, çocukluk ve gençlik dönemleri sürecinde empatinin gelişimi sunulmuştur.

2.5.3.1. Bebeklik Dönemi

Empatinin ilk belirtileri bebeklik dönemine kadar uzanmakla birlikte diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, süreç içerisinde olgunlaşarak gelişmektedir. Empatinin gelişme sürecini ele alan kuramsal çalışmalar içerisinde, Moreno'nun rol gelişimi kuramından esinlenerek sosyal-duygusal yaklaşımı benimseyen Hoffman'ın (1987) görüşleri ön plana çıkmaktadır. Hoffman empatiyi; bebeklikten yetişkinliğe uzanan, dört aşamada olgunlaşan ve insan iletişiminde ve sosyal bağ kurmada ortaya çıkan bir eğilim olarak ele alır. Sıfır- bir yaş arası bebeklerin ağlayan diğer bebeklerin ortamına sokulduğunda onların da hemen ağlama davranışı gösterdikleri görülmüştür. Bu yaş aralığındaki bebek bilişsel olarak kendini diğerlerinden ayırt edememekte, başkasına olan şeyleri sanki kendilerine de olmuş gibi algılamakta ve refleksif tepkilerde bulunmaktadırlar. Hoffman bu evrensel tepkiye “sıkıntı reaksiyonu” adını vermiştir. Bebek bir yaşından sonra kendisini ayırtırmaya ve bağımsız bir fiziksel varlık olduğunu anlamaya başlar. Empati düzeyi yüksek çocukların bir yaşından itibaren duygusal tepkilerinin, kendi kendilerini kontrol kapasitelerinin ve içsel bir motivasyon ile prososyal davranış sergileme seviyelerinin empati düzeyi düşük olanlara göre daha iyi olduğu bildirilmektedir (Miller ve Haar, 1997, s. 109).

Anne-babaların bebeğin davranışlarını kuvvetle etkilediğini gösteren önemli kanıtlar vardır. Daha az bilinen bir gerçek ise, bebeklerin de anne-babaları üzerinde güçlü etkilerinin olduğudur (Plutchik, 1990, s.38-39). Hofer (1983) anne-çocuk bağının; hem anne-babanın hem de bebeğin otonomik, endokrin ve nörokimyasal sistemlerinde bulunan homeostatik, düzenleyici fonksiyonları olan ilkel, biyolojik tabanlı yaklaşım eğilimlerinden meydana geldiğine dair kanıtlar sunmuştur. Trevarthen (1984) çok küçük bebeklerin bile yetişkinlerin yüz ifadelerini taklit edebildikleri (onlarla empati kurdukları) ve annelerin bebeklere gösterdikleri konuşma örüntülerinin bebeklerin yüz ifadelerindeki hafif değişikliklere karşı empatik bir hassasiyeti açığa çıkardığı sonucuna varmıştır. Trevarthen (1984) bebeklerin ifadelerinin yetişkinler üzerinde derin bir duygulandırıcı etkisi olabildiğine ve bunların duygusal olarak hissedildiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca yine bu hareketler, yetişkinlerden aldıkları karşılığın

duyuşsal niteliğine karşı da çok hassastır. Bebeğe bakan kişi ile bebek arasında kullanılan ifadeler, empatik farkındalığın ve karşılıklı ortak kontrolün ilk belirtileridir (Trevvarthen, 1984, s.150).

Frodi, Lamb, Leavitt, Donovan, Neff ve Sherry (1978, s. 493-496), bebeğin bakıcıları üzerindeki etkisini ortaya koyan bir çalışmada yeni doğmuş bebeklerin anne babalarından oluşan bir gruba, bir bebeğin videoya kaydedilmiş sunumları gösterilmiştir. Bazı anne-babalara ağlayan bir bebek, bazılarına da gülümseyen bir bebek gösterilmiştir. Anne-babalardan bebeği gördüklerindeki ruh hallerine not vermeleri istenmiş ve aynı zamanda da kan basınçları ile deri iletkenlikleri ölçülmüştür. Araştırmacılar, ağlayan ve gülümseyen bebeklerin ebeveynlerden farklı empatik duygusal ve fizyolojik tepkiler aldıkları sonucuna varmışlardır. Ağlamanın itici olarak algılandığını ve ebeveynlerin bebekten gelen bu itici sinyale son vermek için kuvvetli bir istek duyduklarını belirtmişlerdir. Gülümseyen bir bebek ise ebeveynler üzerinde ya çok az bir uyarılma ya da hiç uyarılma olmaksızın hoşnut edici duygular yaratmaktadır. Ancak hem ağlamayla hem de gülümsemeyle elde edilen duygular, birinde ağlamayı durdurmak için diğerinde ise gülümsemeyi uzatmak için ebeveynlerin bebeğe yaklaşma eğilimine yol açmaktadır. Bu tür bir yakınlığın, evrimsel anlamda bir hayatta kalma değeri olmaya yatkınlığı bulunmaktadır. Frodi vd. (1978, s. 497) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma bebeklerin, anne-babalarının duygusal halleri üzerinde güçlü bir etkileri oldukları görüşünü kuvvetle desteklemektedir. Bu çalışmadan ayrıca, duyguların empatik yolla paylaşımının anne-babalarla çocuklar arasındaki sosyal bağlanmaya da temel teşkil ettiğı sonucu çıkarılabilir.

2.5.3.2. Çocukluk Dönemi

Bebeklik döneminden sonra bir çocuk artık fiziksel olarak başkalarından farklı olduğunun ayırımına varmıştır, ancak içsel dünyasında kendisini henüz diğerlerinden ayırt edemez. Çevresindekileri üzen ya da mutlu eden şeylerin kendisinininkilerle aynı olduğunu düşünür ve buna göre tepkiler oluşturur. Örneğin, iki yaşında bir çocuk acı çeken bir büyük gördüğünde (örneğin, annesinin başı ağrıyor olsun) çocuk bu durumu algılar ve o da üzülür bu empatinin duygusal boyutunu gösterir. Ancak henüz kendisi ile başkalarını içsel olarak ayırtıramadığından (farklılaşmamış bakış açısı oluşturma veya egosantrik aşama), uygun tepkiyi bilişsel açıdan gösteremeyebilir. Böyle bir

durumda kendisini en çok mutlu eden şey ne ise (örneğin en sevdiği oyuncacı veya battaniyesini) onu annesine verecektir. Bu duygusal hissetme empatinin ilk aşamasıdır. Ancak empatinin koşulu, karşımızdaki kişinin hissettiklerinin nedenlerini de anlamayı gerektirmektedir. Çocuğun bu tepkisinin nedeni iki-üç yaşından başlayarak ve geç çocukluk dönemi boyunca devam eden ve giderek artan karmaşıklıkta gelişen rol alma yeteneğinin devreye girmesidir (Dacey ve Travers 1996, s. 255).

Altıncı yaş, olayları başkasının açısından görme ve uygun bir şekilde davranabilme evresinin başlangıcıdır. Altı yaşından itibaren çocuk kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilmektedir (Shapiro, 1998). Çocuk etrafında farklı özellikte kişiler ve davranışları görüp yaşadıkça herkesin kendisine has bir özelliği olduğunu öğrenir. Bu aşamada çocuk bir anda farklı bakış açılarını koordine etmekten çok, hala bir perspektif üzerine odaklanmaya eğilimlidir. Ancak yedi yaşından itibaren karşısındaki bireyin durumunu, kendisini onun yerine koyarak iyi anlamaya başlamaktadır. Bu dönemdeki çocuğun kendisinden uzak olan hatta kendisinin bizzat görmediği, duyduğu, okuduğu veya medyadan gördüğü insanların ve canlıların sıkıntılarına bile empatik olarak yaklaşabildiği ve onların durumunu hissettiği görülür (Shapiro, 1998, s. 56-57). Örneğin bir reklamda akvaryumun kırılması ve balığın yere düşüp can çekişmesi, haberlerde savaş ortamında olan çocukların hayatları veya aç çocukları görmek, v.b. onları üzer, duygulandırır. Sonuçta çocuğun başkasının sıkıntısı karşısında, o kişinin yokluğunda dahi empatik olarak etkilenebilecek duruma geldiği, bunun ise çocuğu empatik yönden son derece iyi bir düzeye ulaştırdığı ifade edilmektedir.

Çocukluğun ileri aşamasında, on-on iki yaşlarındaki çocukların empati duygularını tanıdıkları kişilerin ötesine yaydıkları belirtilir. Çocuk bu dönemde tanımadığı kişilere de empati duyabilir ve dünya sorunları hakkında düşünmeye başlayabilir (Shapiro, 2000).

Çocuk olgunlaştıkça başkalarına karşı olan empatisi de doğal olarak gelişir ve kuşkusuz eyleme geçmenin önemli bir güdüsü de bu empatidir. Örneğin, bir çalışmada öğretmenlere çocukların birer birey olarak ne derecede empati sahibi oldukları sorulmuş, başka bir çalışmada ise çocukların başkalarının üzüntülerine karşı ne tepki gösterdiklerini değerlendirmek amacıyla duygularını gösteren yüz ifadelerini izlemeleri istenmiştir. Her iki araştırma da empatisi daha yüksek olan çocukların toplum yanlısı (prososyal) davranışta bulunma olasılıklarının da daha yüksek

olduğunu ortaya konmuştur (Chapman, Zahn-Waxler, Cooperman ve Iannotti, 1987, s.140). Ünal (2003)'a göre anne-babaların çocuklarına ve çocukların yanında diğer bireylere karşı gösterdikleri empatik davranışları, özellikle çocukların empatik davranış gelişimleri ile doğrudan ilgilidir. Empati becerisi düşük olan ebeveynlerin çocuklarının da empatik becerileri geliştiremediklerini ortaya koyan araştırma bulguları (Feshbach, 1990, 271-292; Cotton, 2001) sosyal öğrenmenin empati gelişimindeki önemine işaret etme niteliği taşımaktadır.

2.5.3.3. Ergenlik Döneminde Empatinin Gelişimi

Erken ve orta ergenlik dönemi çocuklarının soyut düşünebilme becerisi geliştirdiklerinden dolayı önceki dönemlere kıyasla ilişkilere, duygulara ve inançlara odaklanmaya, empatik iletişim kurmaya daha fazla önem verdikleri izlenmektedir. 13-14 yaşından itibaren çocuk, hala üçüncü şahıs bakış açısı oluşturmanın etkisi altındadır ve bireylerin daha geniş toplumsal değerlerini anlamaya başlar. Genç sadece çok boyutlu değil aynı zamanda yüksek seviyede iletişim becerileri gösterebilir. Artan yaşla birlikte soyut düşünme gelişmekte, empati ve başkalarının bakış açısını görebilme yeteneklerinde de artış olmaktadır. Araştırmacılar olumlu sosyal davranışın gelişimini anlamada, özellikle ergenliğin önemli bir dönem olduğunu vurgulamaktadır. Bunun nedeni çocukluktan ergenlik dönemine girildiği zaman yeni ortaya çıkan kişilerarası ilişkiler, yaşa bağlı bilişsel ve duygusal gelişimler ve sosyal ortam değişimleridir. Örneğin ergenlik dönemindeki gençlerin bir yandan anne-babasıyla ilişkileri değişime uğrarken öte yandan yeni arkadaşlıklar ve güçlü akran ilişkileri gelişmektedir. Artan yaşla birlikte ergenlikte olumlu sosyal davranış sergileme imkânı fazlalaşırken, ergenin sosyo-bilişsel ve sosyo-duygusal becerilerinde de bir takım değişimler yaşanmaktadır. Örneğin, soyut düşünme, indirgemeci muhakeme becerilerindeki (hypothetical-deductive reasoning) artış; empati ve başkalarının bakış açısını görebilme yeteneklerinde de artışa neden olmaktadır. Kısaca ergenlerin sosyal ve bilişsel değişimleri olumlu sosyal davranışlarındaki değişime de etki yapmaktadır (Carlo, Hausmann, Christiansen ve Randa, 2003).

Bireylerin yaşı, hem olumlu sosyal davranış beceri ve çeşitliliğini hem de bu davranışın ilişkide olduğu diğer değişkenleri etkileyebilecek önemli bir faktör olarak görülmektedir. Genel olarak elde edilen bulgular, olumlu sosyal davranış gösterme eğiliminin yaş ile arttığı yönündedir (Ulus ve Sezgin, 2017).

Empatinin erken temellerinden biri bebek ve ona bakan kişi arasındaki yoğun duygusal ilişkiyle ilgilidir. Sullivan, çocuğun başkalarının duygularına empatik yaklaşımının, annenin duygu ve ruh hali ile erken bir birliktelikten doğduğunu iddia etmiştir (Akt. Yüksel, 2004, s.154). Ebeveyn-ergen ilişkilerinde de empati önemli bir yere sahiptir. Yurt dışında yapılan bazı çalışmalar empatinin gelişiminde çocuğun sağlıklı bir aile ortamı içinde yetişmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Ebeveyn tutumunun, çocukların normal duygusal gelişimi ve empati gelişimi ile sosyal davranışlarının gelişiminde ne denli önemli olduğunu açıklamaya yönelik pek çok araştırma mevcuttur (Chase-Lansdale, Wakschlag ve Brooks-Gunn, 1995). 12-14 yaş arasında 451 Amerikalı çocuk ve ailesinin katıldığı araştırmada, 4 yıl boyunca ebeveyn-çocuk ilişkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ebeveynleriyle kabul edici ve sıcak ilişkiler içerisinde olan çocukların kardeşleriyle ve akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdikleri, dışlanan ve reddedilen çocukların ise sosyal ilişkilerinde problemler yaşadıkları ve akranları tarafından sevilmedikleri belirlenmiştir (Paley, Conger ve Harold, 2000, s. 761).

Başka bir araştırmada ise empati becerisi düşük düzeyde olan çocukların saldırgan olabildikleri ve çocukların geçirdikleri olumsuz duygusal yaşantıların onların empati becerilerini ve sosyal yeterliliklerini zedelediği araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Eisenberg ve Miller, 1987, s. 91; Zahn- Waxler, 1995, s. 27; Kaukiainen, Bjoerkquis, Lagerspet, Oestermen, Sahnivalli, Rothberg ve Ahlbam, 1999, s. 81).

Anne ve babalar hiç kuşkusuz çocukların ve ergenlerin olumlu sosyal davranışlarını pek çok yönden etkilerler. Örneğin yaşadıkları toplum içindeki beklenen olumlu sosyal davranışlarla ilgili kültürel normlar ve değerler hakkında onları bilgilendirirler. Aynı zamanda onların olumlu sosyal davranışlarını artırma işlevi gören empatik eğilimlerinin gelişimini etkileyecek duygusal bir atmosfer yaratırlar. Yapılan çalışmalar anne ve babalarıyla sıcak, yakın ve destekçi bir ilişki içerisinde olan ergenlerin daha fazla olumlu sosyal davranış gösterme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur (Maccoby ve Martin, 1983; Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch, 1991; Dekovic ve Janssens, 1992).

Kağıtçıbaşı (1990) aile-ergen ilişkisi kuramlarından yola çıkarak gerek anne-baba gerek ergen için dönemin yaşamsal önemine işaret etmiştir. Ayrıca ergen-aile ilişkisinde yaşanan iletişim çatışmaları, empati yoksunluğu ve beraberinde gelen

çıkılmazların hemen hemen her aile yapısında dönemsel olarak kendini göstermekte olduğunu belirtmiştir.

Padilla-Walker ve Christensen (2010, s. 545) tarafından yapılan çalışmada olumlu annelik-babalık ile empati ve özdüzenlemenin, yabancılara, arkadaşlara ve aileye karşı olan olumlu sosyal davranışlarla olan ilişkisi incelenmiş, araştırmada olumlu anneliğin, ergenlerde empati düzeyi ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Kuşkusuz ergenlik döneminin normal gelişimsel özellikleriyle değişen ihtiyaçlarını bilmek, anne ve babaların çocuklarının davranışlarını daha iyi anlamalarına ve daha uygun tepkiler vermelerine katkıda bulunacaktır. Çünkü bu dönemde ergen yetişkin olmak için çaba harcarken, bağımlılık ve bağımsızlık arasında ikili duygular yaşar ve anne-babasına karşı sevgi ve öfke duygularını bir arada hisseder. Benzer ikili duygular anne ve babalar tarafından da yaşanabilir (Montemayor, 1986, s.15). Karşılıklı yaşanan bu ikili duygular ilişkide anlaşmazlık ve çatışmalara sebep olabilmektedir (Feldman ve Elliot, 1990, s.158). Ebeveyn-ergen ilişkisinde psikanalitik bakış açısına göre ise, ergenin anne ve babadan kendini ayırma ihtiyacı vardır. Aile üyeleri arasındaki yakınlık ve güven ortamı, empatik yaklaşım anne-baba ve ergen arasındaki anlaşmazlıkların ve çatışmaların başarılı bir şekilde çözümlenmesinde önemli bir unsurdur. Aile üyeleri arasındaki uzaklık, düşmanlık ve zorlayıcılık anne-baba ve ergen ilişkisindeki olumsuzlukları artırabilir ve çatışmaları fonksiyonel olmayan bir düzeye getirebilir. Yaşanan tüm çatışmalar ve gerilim karşısında sağlam ve güçlü kalabilenler, aşırı otoriter ya da kopuk ailelerden gelmeyen ergenlerdir ve bu dönemi daha uyumlu, olumlu ve rahat geçirebilmektedirler (Kyle, 2002, s.214).

Bowlby (1982) aile-ergen ilişkilerini anlamada bağlanma kuramının önemine işaret etmiştir. Bu kurama göre, çocuklar ve ergenler için bağlanma figürleri psikolojik ve duygusal uyum açısından önemlidir. Çocuk büyüdükçe, ona güvenlik ve bakım sağlayan kişilerle bağlanma düzeyi değişmeye başlar. Bağlanma devam eder ancak doğası ve ifade ediliş şekli değişir. Küçük çocuklar anne-babalarının her dediğini yaparak sosyal ortamlarda onlara uyarken, ergenler anne-babaları ile bir yere gitmekten hoşlanmaz, onların organizasyonlarına katılmak istemezler. Ancak anne-babalarının desteğine ve yönlendirmesine her zaman gereksinim duyarlar. Ergenlik döneminde, hem ergenin hem de ana-babanın temel görevlerinden bir tanesi, bağımsızlık ve bağıllık arasındaki dengenin sağlanmasıdır. Anne-baba ve ergen arasındaki bağ korunurken aynı zamanda ergenin bağımsız davranışlarının

desteklenmesi gerekmektedir. Ergenlik dönemi, anne-baba ve ergen arasındaki bağların ve ilişkilerin koptuğu bir dönem değil, yeniden gözden geçirildiği ve düzenlendiği bir dönemdir (Bowlby 1982, s.664). Bu nedenle ergenin bağımsızlık isteğine uygun olarak destek veren ve olumlu bağlarla teşvik eden anne-babalar ergenin psikolojik sağlığı ve sosyal uyumu için iyi bir ortam hazırlamış olurlar. Bunun gerçekleştirilebilmesi için de ergen bağımsızlığını kazanmaya başladıkça, anne-babaların kontrolcü ve baskıcı tutumlarını azaltmaları ve ergenin başarılı bir kimlik oluşumu için deneyimler kazanmasına ve bağımsızlaşmasına olanak tanıyacak empatik tutum ve davranışlarda bulunması gerekmektedir (Crain, 1987, s.81). Bu sürecin empatik ve hoşgörülü bir atmosferde geçirilmesi çocukların bu dönemde yaşadıkları negatif duyguların azalmasına ve ergenlik dönemini uyumlu geçirmelerine olanak sağlayacaktır. Ailenin olumlu ve destekleyici yaklaşımları, ergenin arkadaşları ve aile dışındaki sosyal çevre ile sağlıklı ve olumlu ilişkiler geliştirmesini desteklemektedir. Sosyal beceriler ve empatik anlayışın geliştirilmesine yönelik olarak olası problemlerin erken tespiti, çocuk ve ergenlerin normal ve sağlıklı gelişimlerini devam ettirebilmeleri için empatik eğilim düzeylerinin erken dönemde fark edilmesi ve uygun müdahalelerde bulunulması oldukça önemlidir (Kaya ve Siyez, 2010, s. 114).

2.5.4. Empatinin Bileşenleri

Empatinin 1909'dan itibaren tarihsel süreçte psikiyatri ve psikoloji dünyasında kullanılmaya başlanmasından bu yana “empati” kavramının ve bileşenlerinin üç aşamadan geçtiği söylenebilir. Bu aşamalar:

1. Aşama: 1950'lerin sonuna kadar empati, “bilişsel” bir kavram olarak ele alınmıştır ve “ empati ölçümü” kişilik özelliklerinin yanında yer almıştır.
2. Aşama: 1960'larda bilişsel boyutun yanısıra “duygusal” boyut da ele alınmış ve empati, kişinin olayları, karşısındaki kişi gibi hissetmesi olarak tanımlanmıştır.
3. Aşama: 1970'lerde bir kişinin belli bir duygusunu anlamaya ve anladığını ona iletmeye “empati” denilmiştir. Yani hem duygusal hem de bilişsel boyuttan oluştuğu kabul edilmiştir (Uluğ, 2014, s. 3, 4)

1970'lerden sonra da araştırmacıların yine empatinin bileşenlerini kategorilere ayırarak incelemişlerdir. Empatinin çok boyutluluğuna vurgu yapan ilk isim Feshbach olmuştur (Feshbach, 1978). Feshbach dışında çok sayıda uzman da empatinin bilişsel

ve duygusal ögelerden oluştuğunu ve duruma göre bilişsel ya da duygusal boyutta tepki verilebildiğini belirtmektedir (Brems, 1988).

Hofmann (1979) ise, empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel olmak üzere üç bileşeni olduğundan söz etmektedir. Hofmann'a (1979) göre algısal bileşen empati kurulmasındaki ilk adımdır. Empati kuracak kişi karşısındaki kişiye dikkat etmeli, kişinin ifade ettiği hareketlere, sözlere, ses tonuna, içeriğe, zamanlamaya ait tüm imaları içine almalıdır. Ancak bunları algıladıktan sonra empati kuran kişinin bilişsel ve duygusal süreçleri anlaşılabilir.

Empati; empatik beceri ve empatik eğilim olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. Empatik beceri daha çok diğer kişinin duygusunun anlaşıldığının ve hissedildiğinin karşısındaki kişiye aktarılması ve hissettirilmesi ile ilgilidir. Empatik eğilim, bireyin başkalarının yaşantılarını ve duygularını anlama ve hissetme potansiyelidir. Empatik eğilim, bilişsel empati ve duygusal empati olmak üzere iki boyutta ele alınabilir.

Bilişsel Empati karşısındaki bireyin düşüncelerini, ihtiyaçlarını, duygularını anlamaktan oluşan bilişsel bir süreçtir. Bir başka ifade ile Bilişsel Empati bir kişinin diğer kişinin hislerini deneyimlemeksizin, onun hislerini tanıyabilme yeteneğidir.

Duygusal empati ise karşısındaki kişinin yaşantısına duygusal olarak tepki verme, diğerinin duygularını hissetme olarak ifade edilmektedir (Hofmann, 1979, s. 958-966).

Empatinin bileşenleri konusundaki görüşler farklılık gösterse de günümüzde en yaygın kabul gören görüş, empatinin hem bilişsel hem duygusal ögelerden oluştuğudur. Bu çalışmada empati "Bilişsel Empati" ve "Duygusal Empati" olmak üzere iki boyutta incelenecektir.

2.5.4.1. Bilişsel Empati

Bilişsel empati, karşısındaki kişinin rolüne girerek, onun ne hissettiğini anlama olarak tanımlanmaktadır. Empatinin bu boyutu diğerlerinin duygularını fark etme ve diğerlerinin bakış açısını algılamayı diğerinin duygularını yaşamaktan çok bu duyguları bilişsel olarak anlamayı içerir (Feshbach ve Feshbach 1982). Empatinin bilişsel boyutu diğer kişinin duygusunun anlaşılmasına işaret etmektedir, ancak bu boyutta kişinin diğer kişiyi anladığını paylaşması gerekli değildir (DeKemp, Overbeek, Wied, Engels, Scholte, 2007, s.6). Bilişsel bileşende karşısındaki bireyin hislerini yaşamaktan ziyade bu hislerin bilişsel olarak anlamlandırılması söz

konusudur. Farklı bir aktarımla karşıdaki bireyin spesifik olarak hislerini ya da psikolojilerini yakalamayı içermektedir (Alver, 2003, s. 69). En basit düzeyde diğer kişinin duygusal durumunu doğru olarak değerlendirme, daha karmaşık düzeyde ise olayları diğerinin bakış açısından değerlendirebilme anlamına gelen bilişsel empati özellikle bireylerin sosyal işlevselliğinde etkili olmaktadır (Smith, 2006, s.16).

2.5.4.2. Duygusal Empati

Empatinin duygusal boyutu, diğer kişinin yaşadığı duyguyu hissedebilme ve diğerinin duygusal durumuna en uygun tepkiyi verebilme anlamına gelmektedir (Cohen, 1992; DeKemp, vd., 2007). Duygusal empati bireylerin ailelerine, arkadaşlarına ve yabancılarla karşı fedakarca davranışlarda bulunması için bireyleri güdülerken, ahlaki gelişim açısından da oldukça önemlidir. Hatta duygusal empatinin şiddetin bastırılmasında anahtar bir mekanizma olabileceği açıklamaları da literatürde yer almaktadır. Bilişsel empatiden farklı olarak da bir günlük bebeklerin bile duygusal empati duyarlılığına sahip olduğu bilinmektedir (Smith, 2006). Genellikle kişinin ses tonu ya da yüz ifadesi gibi bazı uyarıcılar, karşımızdaki kişinin duygusunu doğru bir şekilde hissedebilmemizde ve duruma uygun tepkiler vermemizde bize yardımcı olan ipuçlarıdır. Ancak bu ipuçlarının yeteri kadar belirgin olmadığı durumlarda kişinin duygusunu hissetmekte ve duruma uygun tepkiyi vermekte zorlanabiliriz. Bu durumda da perspektif alma, yani olaylara diğerinin bakış açısından bakabilme becerisi devreye girmektedir. Bireyin karşıdaki kişinin hislerini anlama kabiliyeti psiko-sosyal entegrasyonunu olumlu yönde etkilerken, empatik eğilimlerin azlığı psiko-sosyal entegrasyonu olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Empati kurma yetisinin azlığı çoğu zaman akran istismarı, çocuk istismarı, cinsel suçlar ve benzeri birçok toplumsal sorunlar ilişkili olabilmektedir. Bununla birlikte anti-sosyal bireyler empati kuramama ve karşıdaki bireyin hislerine duyarsız kalabilmektedirler (Kaya ve Siyez, 2010 s. 113).

Duygusal bileşenle karşıdaki bireyin duygularını yakalamak, bilişsel yönle de karşıdaki bireyin duygularını anlamlandırmak söz konusudur. Empatinin yapılabilmesi için duygusal ve bilişsel bileşenlerin bir arada olması gerekmektedir.

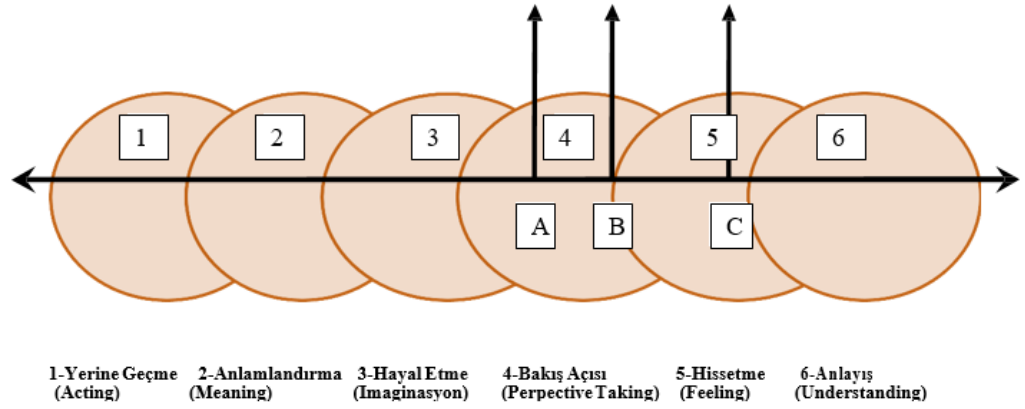
2.5.5. Empatiye Benzer Kavramlar

Empati bazı kavramlarla karıştırılabilmektedir. Alanyazında da genellikle empati kavramı yerine, onunla aynı boyutta yer alan, ancak tek başına empati kavramını

açıklamakta yetersiz olan terimler kullanıldığı belirtilmiştir (Davis, 2001, s.3, Er, 2014, s.13, Uluğ, 2014, s.7). Bu kavramlar sempati, özdeşim, telepati ve antipati gibi kavramlardır. Örneğin; kişinin sadece başkasının yerine kendisini koyması veya başkasının perspektifini alması empati olarak değerlendirilebilmektedir. Oysa bu durum sadece empatinin bir basamağıdır. Empati bir süreç olarak ele alındığında, kendisiyle karıştırılan bazı (sempati, acıma, özdeşim) kavramların da bu sürecin parçaları olduğu söylenebilir.

Empati ile ilgili olan ve empati sürecinde yer alan kavramlar; yer değiştirme/ harekete geçme (acting), anlamlandırma (meaning), hayal gücü (imagination), bakış açısı oluşturma (perspective taking), hissetme (feeling), anlayış oluşturma (understanding), taklit (imitation), özdeşim kurma/özdeşleşme (identify/identification), acıma ve sempati (sympathy) dir.

Aşağıda empati yerine kullanılan fakat tek başlarına empatiyi karşılamayan ancak bir araya gelerek empatinin basamaklarını oluşturan kavramlara yer verilmiştir. Şekil 2’de de görüldüğü üzere bu kavramlar, empatik süreci oluşturmaktadır.



- A. Taklit (*İmitation*)
- B. Özdeşleşme (*İdentify*)
- C. Sempati (*Sympathy*)

Şekil 2 : Süreç Olarak Empati

Taklit: bir başka bireyin veya grubun davranışlarını bilerek veya bilmeden kopya etme süreci veya alışkanlığı olarak tanımlanır. Becerilerimizin, davranışlarımızın, ilgi ve tutumlarımızın, rol davranışlarımızın, sosyal geleneklerimizin, vb. birçoğunda

belirleyici bir rol oynayan temel öğrenme biçimlerinden birisidir (Budak, 2009). Ancak taklit kavramında görülen durumun kişi tarafından kopya edilmesi söz konusudur. Empati gelişiminde taklit sürecin bir parçası olmasına rağmen empati kavramının yerine kesinlikle kullanılamaz. Empatide anlamlandırma, hissetme ve karşı tarafa hissettiğini yansıtmaya durumu söz konusuysen, taklitte bir başkası gibi olma durumu vardır. Bir kişi karşısındaki kişinin rolüne girerek empati kurduğunda, o kişinin rolünde kısa süreli kalmalı, daha sonra bu rolden çıkarak kendi yerine geçebilmeli, yani empati yapan kişi karşısındaki kişiden kendisini ayrı tutmalıdır.

Özdeşleşmek/Kimlikleşme/Özdeşim Kurma (Identify/Identification): Empati gelişiminde özdeşleşme önemli bir role sahiptir. Ancak tek başına empati kavramına karşı kullanılması uygun değildir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (TDK, 2008, s.1554), "özdeşlik" sözcüğü, "aynılık" olarak tanımlanırken, "özdeş" sözcüğü ise "her türlü nitelik bakımından eşit olan, ayırt edilemeyecek kadar benzer olan" biçiminde tanımlanmaktadır.

Adler (2001) "özdeşleşme" teriminin bireysel psikolojide başka, Freud ekolünde başka anlama geldiğini söylemektedir. Bireysel psikolojiye göre, bir çocuk babasına benzemeye özendiği zaman onu "anlamakta" ve kendine yararlı bir amaç bulmaktadır. Freud ise, özdeşleşmeyi birinin yaşamındaki rolünü benimsemek, bundan yarar sağlamak olarak görür. Yavuzer (2002, s. 286- 287) ise bu terimi, çocuğun model aldığı kişilerle etkileşime girerek kendi kimliğini inşa etme süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreçte, sevilen veya nefret edilen kişinin bir ya da birkaç özelliğine sahip çıkılmaktadır. Bu sahip çıkış, taklit etmekten farklıdır. İnsan bağımsız olma yolunda karşılaştığı nesnelerle özdeşim kurarak birey olabilir. Özdeşim kuran kişi, model aldığı kişiden edindiklerini kişiliğinin bir parçası yapabildiği gibi bu edinimleri terkedebilir. Böylece bilgi ve beceriler, kişiden kişiye aktarılabilir kimlik gelişimine katkı sağlar. Empati bilinç dışı bir süreçtir ve onaylanan bir kişinin davranışlarını içselleştirme olarak tanımlanabilir. Özdeşim kurma savunma mekanizması olarak bireyin bir başkası gibi davranması, o kişiyi bazı yönleri ile taklit etmesidir (Budak, 2009). Özdeşleşmede birey kendi ideallerine uyan bir kişiyi seçer ve onu taklit eder. Empatide ise birey kendi benliği ile empati kurduğu bireyin benliğini ayrı tutarak onu anlamaya çalışır. Anlaşılabileceği gibi özdeşleşmede benlikler arası bir bütünleşme söz konusu iken, empatide ise böyle bir mekanizma söz konusu değildir (Uluğ, 2014, s. 8). Empati kuran kişi, empati kurduğu kişinin belli bir süre rolüne girer onu anlar, uygun tepkiyi verir

ve yine kendisine döner. Aksi halde bu empati olmaz; karşısındaki kişi ile özdeşim kurmuş ya da karşısındaki kişiye karşı sempati duymuş olur. Burada dikkat edilecek önemli nokta empati kurarken karşıdaki kişinin duygusal-bilişsel çalkantısında tamamen kaybolmamak, bütünlüğünü korumaktır.

Sempati: Empati ile sık olarak karıştırılan sempati (sympathia) kelimesindeki "sym" ya da "syn" öteki, "ile", "ile birlikte" ya da "birlikte" anlamına gelir. Eski Yunancadaki "sympatheia" teriminden İngilizceye "sympathy" olarak aktarılan terimin kelime anlamı, birisiyle birlikte acı çekmektir. "Empati"nin "ile hissetmek" biçiminde kullanılması, empati ile sempatinin karıştırılmasına yol açmaktadır (Gülseren, 2001, s. 134). Sempati, başka bir insanın duygularının yaşam şartlarının ya da hislerinin bizde uyandırdığı hassasiyettir (Thompson 1983 s. 22). Empati duymak özellikle başkalarının acılarını, sıkıntılarını anlama, onların duygularını paylaşma yetisidir (Budak, 2000). Sempati duymak, o kişinin sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmak anlamına gelmektedir. Sempati karşınızdakinin duyguları ile özdeşleşerek, o kişiyle aynı duyguları yaşamayı ifade eden bir kavramdır. Diğer bir ifadeyle; empati sürecinde bir katılım söz konusu iken sempati sürecinde daha çok paylaşma vardır (Lieber 1995, s. 243–244). Empatide birey gözlemci iken, sempatide katılımcı rolündedir. Örneğin eşi doğum yaparken diğer bir eşin acı çekmesi sempatinin ifadesidir. McDougall (1908, akt. Uluğ, 2014, s.7) buna "sempatik acı çekme" demiştir. Tüm bu farklılığa rağmen, alanyazında empatik eğilim ile sempatik eğilimin olumlu bir ilişkili içinde olduğu, empatik eğilimi yüksek bireylerin sempatik eğilimlerinin de olumlu yönde etkilendiği ve yüksek olduğu saptanmıştır (Valiente, Eisenberg, Fabes, Shaepard, Cumberland ve Losoya, 2004, s. 911; Kapıkıran, 2009, s. 88).

Telepati ve antipati kavramları empati süreci içinde yer almayan, ancak ender olarak empati kavramı ile karıştırılabilen kavramlardır.

Telepati: Bu kavram iki insan arasındaki karşılıklı duygu alışverişinde, birinden diğerine aktarılan en küçük duygu birimi olarak açıklanabilir (Uluğ, 2014, s. 10). İki insanın karşılıklı olarak birbirlerinin iç dünyalarını karşılıklı olarak yaşamaları anlamına gelir. Empati tek yönlü duygu akışı iken telepatide duygu akışı iki yönlüdür. Telepati yapmak empatik olmayı gerektiren bir kavramdır (Dökmen, 2001).

Antipati: Antipati kavramı ise sempati kavramının zıt anlamlısıdır. Empati kavramı ile herhangi bir benzerliği yoktur. Türk Dil Kurumu (TDK, 2008, s. 106), Türkçe sözlüğüne göre antipati, “ sevimsizlik, soğukluk, iticilik ve karşıt duygu “ olarak belirtilmiştir. Antipatik bulmak, veya antipati duymak ise kişi, varlık veya olaylara karşı duyulan hoşnutsuzluk olarak tanımlanabilir (Enç, 1990).

2.5.6. Empati İle İlgili Gerçekleştirilen Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde empati kavramını ve yordayıcı değişkenlerini araştıran pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu bölümde ergenlik döneminde empati kavramının çeşitli değişkenlerle incelendiği, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilecektir.

Öztürk (2006), ergenlerin aile içi iletişimleriyle duygusal sağlıkları arasındaki ilişkisinin değerlendirmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Bu amaca yönelik olmak üzere her iki gruba da başlangıçta anne-baba-ergen ilişkileri envanteri ergen formu ve duygusal iyilik hali değerlendirme anketini öntest olarak uygulamış; eğitim grubu öğrencilerinin anne-babalarına üç gün boyunca programlı bir “aile içi iletişim eğitimi” verilmiş, kontrol grubunun anne-babalarına ise bu süreçte hiçbir uygulama yapılmamıştır. Eğitimin bitiminde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere aynı testler, son test olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubunun anne-babalarına verilen eğitim ile ergenlerin eğitim öncesi anne-baba-ergen ilişkileri puanları ve eğitim sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine anne-babalara verilen eğitim sonucunda ergenlerin eğitim öncesi duygusal iyilik hali ve birbirini anlama-empati kurma puanları ile eğitim sonrası puanları arasında da anlamlı bir farklılık meydana geldiği görülmüştür.

Kandemir ve Özbay (2009, s. 322), sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisini inceledikleri 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden 420 öğrenciyi kapsayan çalışmalarında, sınıf içi empatik algılama ile öğrencilerin benlik saygısı arasında pozitif yönde, zorba davranışları arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuşlardır.

Yine Sarı (2012, s. 113), Kandemir ve Özbay’ın araştırmasını destekler nitelikte sonuçlar bildirdiği, empatik sınıf atmosferinin ve arkadaşlara bağlılık düzeylerinin okul yaşam kalitesine etkisini incelediği çalışmasında 9, 10 ve 11. sınıfa devam eden 281 ergenle gerçekleştirmiş, elde ettiği bulgular ışığında, ergenlerin, öğretmenlerinin

sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarını yeterince empatik algılamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Oysa alanyazındaki araştırmalar, öğretmen empatisinin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki önemli etkiye sahip olduğunu vurgular niteliktedir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğretmenleriyle yakın ilişkiler kurabilmesinin, büyük ölçüde öğretmenin ve genel olarak sınıf ortamının öğrenciler tarafından ne ölçüde empatik algılandığına bağlı olduğu söylenebilir. Araştırmada aynı zamanda Arkadaş Bağlılık Ölçeği'nden alınan puanlara ait ortalamanın, genel olarak okul yaşam kalitesine ve öğretmenin empatik davranışlarına yönelik algılardan daha yüksek çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun nedeninin, arkadaşlara yakınlaşmanın belirgin bir özellik olduğu ergenlik döneminde bulunmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen son bulguda ise, öğrencilerin empatik sınıf atmosferine yönelik algıları ile arkadaşlarına bağlılık düzeylerinin okul yaşam kalitesi algıları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik yapılmış olup, bu iki değişkenin okul yaşam kalitesi algılarının anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin okul yaşam kalitesi algısı üzerindeki göreceli önem sırası ise, empatik sınıf atmosferi ve arkadaş bağlılığı şeklindedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, liselerde okul yaşam kalitesinin ve bunun önemli yordayıcıları olan empatik öğretmen davranışları ile arkadaşlara bağlılığın ne denli önemli olduğu sonucu çıkartılabilir. Okulda arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul gören öğrencilerin, sınıf ve okul ortamından daha çok zevk alma eğiliminde olmaları ve özsaygı, özgüven gibi olumlu duyguları daha yoğun yaşamaları beklenirken; kabul görmeyen çocukların, gerek okul yaşamlarında gerekse genel yaşam kalitelerinde bir takım tatminsizlikler yaşamalarının doğal olduğu söylenebilir.

Derli ve Aypay'ın (2012, s. 1249) yaptıkları, Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve işbirliği yapma karakterlerinin insani değerlerini yordaması adlı çalışmalarında empatik eğilimin sorumluluk, dostluk, barışçıl olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü gibi insani değerleri anlamlı düzeyde yordadığı; işbirliği yapma karakter özelliği alt boyutlarından olan sosyal kabul, yardımseverlik, acıma ve erdemlilik boyutlarının da insani değerlerin tümünü anlamlı düzeyde yordadığı bulgusu diğer araştırmalarda ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

Rehber ve Atıcı (2009, s. 323) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarını inceledikleri çalışmalarında, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları, empatik eğilim düzeyi

yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının, empatik eğilim düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Peker, Eroğlu ve Ada (2012, s. 194-198) 400 lise öğrencisini kapsayan, ergenlerde siber zorbalık ve mağduriyetin yordayıcılarını belirlemeye yönelik olarak yaptıkları araştırmalarında öngörülen ilişkileri iki başlık altında incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle kavramlar arasında doğrudan ilişkiler, sonrasında ise empatik eğilim ile siber zorbalık arasındaki ilişkide algılanan akademik başarının etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda siber zorbalığı empatik eğilimin, cinsiyetin ve algılanan akademik başarının birlikte yordadığı; siber mağduriyeti ise empatik eğilimin ve haftalık internet kullanma süresinin açıkladığı, cinsiyetin ve algılanan akademik başarının siber mağduriyet üzerinde yordayıcı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular empatik eğilim düştükçe siber zorbalığın arttığını göstermiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise, empatik eğilim düştükçe siber mağduriyetin arttığını göstermiştir. Bu durumda empatik eğilimin yüksek olmasının bireyleri siber zorbalığa maruz kalmaktan koruduğu söylenebilir. Yine yapılan araştırmada empatik eğilimin algılanan akademik başarıyı arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Algılanan akademik başarının düşmesinin siber zorbalığa yol açtığı araştırmanın bir diğer bulgusu olup, akademik başarının empatik eğilim ile siber zorbalık arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiği sonucuna ulaşılmışlardır. Olumlu ve destekleyici sosyal ilişkiler kurmada önemli etmenlerden birisinin empatik eğilim olacağı ifade edilebilir. Arkadaşları ve öğretmenleriyle kaliteli sosyal ilişkiler geliştiremeyen öğrenciler okul yaşamından tatmin olamayacak ve bu durum da akademik başarının düşmesine yol açacaktır.

Empatik eğilimle ilgili yapılan bir diğer çalışma ise, Kapıkıran'ın (2009, s. 81) öğretmen adaylarının empatik eğilim ve kendini ayarlama açısından incelendiği çalışmadır. Araştırma kapsamını, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden toplam 636 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma bulgularından ilki, öğrencilerin empatik ve sempatik eğilimleri arttıkça dışadönüklük ve rol yapma özelliklerinin de buna bağlı olarak arttığı, bunun aksine, benmerkezci eğilim arttıkça da dışadönüklük ve rol yapma özelliğinin azaldığı bulgusuna ulaşmıştır. Benmerkezci kişiler kendi odaklı oldukları için empatik eğilimleri düşük olmaktadır. Yine, empatik eğilimin diğer kişinin bakış açısını girmekle ilişkili olduğu için, benmerkezci kişilerin farklı bakış açılarına

girmeleri oldukça güç olabilir. Oysa empatik eğilimli bireyler, karşısındaki kişinin yerine kendilerini daha rahatlıkla koyabildikleri için kendilerini başkalarının gönderdiği ipuçlarına göre ayarlaması ve rol yapmaları söz konusu olabilmektedir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre empatik eğilim ve sempatik eğilim düzeylerinin daha yüksek bulunmasıdır. Erkek öğrenciler de ise benmerkezci eğilimin arttığı saptanmıştır.

Kızlarda empatik eğilimin erkeklere göre daha yüksek olduğunu kanıtlayan pek çok araştırma bulgusu mevcuttur (Şahin ve Özbay, 1999, s. 74; Kapıkıran, 2007, s. 33; Kite, Deaux ve Haines, 2008; Allemand, Steiger, Helmut, 2015; Uysal, 2016, s. 35). Bunun nedeni anne ve babaların çocuk yetiştirirken kız çocuklarını daha çok başkalarını anlamaya yönelik olarak yetiştirdikleri ve bu yönde zorlamalarının olabileceği düşünülmektedir. Bu durumda kız çocuklarının başkalarının duygularını anlama yönünde daha fazla ileti aldıkları için empatik eğilimlerinin daha fazla olması kaçınılmazdır. Oysa erkek çocuklarından bu tür beklentilerin olmaması, benmerkezci eğilimlerinin daha yüksek olmasına neden olmakta ve bu durum empatik eğilimlerinin kızlara göre daha düşük olmasına sebebiyet vermektedir.

Empati ile ilgili son yıllarda ağırlıklı olarak yapılan araştırmalar sanal zorbalıkla ilişkisini incelemeye yöneliktir. Bu konuda Kağan ve Ciminli (2016, s.1145), ergenlerde sanal zorbalık ve mağduriyetin empati ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmalarını Erzincan İlinde bulunan beş farklı ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekte olan 544 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiş olup, araştırma bulguları sonucunda, empatinin sanal zorbalık ve sanal mağduriyet üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan araştırmaya göre empati ile sanal zorbalık arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Empati puanları, sanal zorbalık ve mağduriyet puanlarını negatif bir etkiyle yordamaktadır. Empati puan ortalamaları arttıkça sanal zorbalık ve sanal mağduriyet puan ortalamalarının düştüğü bulgusuna ulaşmışlardır. Diğer bir ifade ile sanal zorbalık boyutunda yüksek puan alan kimselerin daha az empatik eğilimleri olduğu söylenebilir.

Diğer bir farklı araştırma ise Uysal'ın (2016, s. 36- 37) gençlerde empati eğilimi, anne-baba tutumları ve dindarlık arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmadır. Araştırma, İstanbul'un çeşitli ilçelerindeki lise öğrencileri ve biri devlet diğeri özel olmak üzere iki üniversitenin öğrencileri olmak üzere toplam 468 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulguları sonucunda, dindarlığın empati becerisi üzerinde pozitif yönde

güçlü ve manidar bir etkiye sahip olduğu ve dindarlık düzeyi arttıkça empatik becerilerde de artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yine araştırma sonucunda, ebeveynlerin dindarlık tutumları ile ergenlerin empatik eğilimleri arasında genelde pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Ancak iki ilişkinin de öngörüldüğünün aksine güçlü değil, zayıf açıklayıcılık gücüne sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yurt dışı alan yazına bakıldığında Crocetti, Graff, Moscatelli, Keijsers, Koot, Rubin, Meeus ve Branje'nin (2016, s. 2-5) empati ile ilgili gerçekleştirdikleri çalışma göze çarpmaktadır. Bu çalışmada, ergen antisosyal davranışları üzerinde anne baba gözetim etkilerinin uzun vadeli etkisi ve ergen empatisinin aracı rolü araştırılmış, anne babaların ergenlerin anti-sosyal davranışları üzerindeki denetim ve ısrarlarının etkisini incelemişlerdir. Empatinin karakter empatisi ve durumsal empati, bilişsel ve duygusal çoklu boyutlarının aracılık etkileri ele alınmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında 379 ergen ile ergenler 17 yaşlarındayken anti-sosyal davranış ölçeği ile özbildirimleri alınmış, empati düzeyleri ise ev ziyaretleri ve laboratuvar ortamında test edilmiştir. Ayrıca anne babalar da kendi gözetim davranışlarını bildirmişlerdir. Bir yıl sonra ergenlerin 18 yaşına geldiklerinde yapılan ikinci test uygulamalarında araştırmada yine ergenler kendi anti sosyal davranışlarını bildirmişlerdir. Araştırma sonucunda ergenlerin duygusal ve bilişsel empatilerinin aracılık rolünde anne babaların gözetim davranışları ve ısrarının etkilerine aracılık yaptığı, ancak durum ve karakter empatisinin aracılık rolünün olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ebeveynlerin aşırı ısrarcı ve denetimli davranışlarının yüksek empati düzeyine sahip ergenlerde anti-sosyal davranışlar üzerinde olumsuz, buna karşın düşük empati düzeyine sahip ergenlerde ise olumlu etkilerinin olduğu bildirilmiştir. Aynı araştırmanın bir diğer sonucu da karakter empatisinin anti-sosyal davranışlar üzerinde negatif etkisi var iken durumsal empati düzeyi üzerinde etkisiz olduğudur. Durumsal empatinin düşük ve yüksek düzey sonuçlarında hem duygusal hem de bilişsel empati boyutlarında anlamlı bir aracılık rolü bulunurken, bilişsel empatide durumsal empatinin sadece ve sadece yüksek düzeyli sonuçlarında aracılık ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda gençlerin davranışlarını açıklamada duygusal empatinin, bilişsel empatiden daha etkili olduğu söylenebilir (Jolliffe ve Farrington, 2011; Batanova ve Loucas, 2014). Bu araştırma ile daha önce bu konuda yapılan çalışmalarla benzer olarak, farklı empati düzeylerine sahip ergenlerin ailelerinden

farklı faydalar sağladığını da göstermiş, 14-15 yaş arası ergenlerin, ailelerin desteğinden en yüksek düzeyde yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ergen empatisini anlama ve açıklamaya yönelik yapılan diğer bir kapsamlı çalışma ise Allemand, Steiger ve Fend'in (2015) 23 yıl süren boylamsal (gelişimsel) çalışmalarıdır. Bu çalışma kapsamında ergenlikteki empati gelişiminin erişkinlikte sosyal yeterlilikleri yordama düzeyi araştırılmıştır. Ergenlerin empati düzeyleri 12 ve 16 yaşları arasında beş yıl boyunca ölçülmüştür. Örneklem grubu 35 yaşına geldiğinde sonuç değişkeni olan erişkin empatisi yordayıcı değişken olarak; iletişim yetenekleri, sosyal bütünleşme, ilişki tatmini ve kişiler arası ilişkilerde çatışmalar gibi sosyal yeterlilikleri ile karşılaştırılmıştır. Yapılan bu karşılaştırma sonucun empatinin yetişkinlikteki sosyal yeterlilikleri yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda Empatinin ergenlik yılları boyunca artma ve değişme eğiliminde olduğu, bireyler arasında empati düzey ve değişimlerinde de anlamlı farkların bulunduğu bulgularına ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanma sürecine ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, 14-18 yaş arası ergenlerin sosyal dışlanma ve yalnızlık düzeyleri ile okul öznei iyi oluşları arasındaki ilişkide, empatik eğilimin aracılık rolünü ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Muğla İli'nde öğrenimine devam eden 8 lise türünde, 9, 10, 11. sınıflardan toplam 2.421 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu farklı lise türlerine devam eden öğrenciler arasından oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 290 (%51.7) kız, 311 (%48.3) erkek öğrenci olmak üzere toplam 601 öğrenciden meydana gelmiştir. Çalışma grubu belirlenirken evrendeki alt gruplar olan lise türleri ve bu lise türlerinde öğrenim gören öğrenci sayıları belirlenerek bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarına uygun olarak seçim yapılmıştır.

Evrendeki okulların dağılımı ve örnekleme: Muğla Anadolu Lisesi 486 (%20); Örneklem 120 (%20); Zübeyde Hanım Kız meslek Lisesi 466 (%19) Örneklem 116 (%19); Muğla Teknik Anadolu Lisesi 427 (%18); Örneklem 106 (%18); Muğla Fen Lisesi 318 (%13); Örneklem, 79 (%13); Sosyal Bilimler Lisesi 252 (%10); Örneklem, 63 (%10); İmam Hatip Lisesi 265 (%11); Örneklem 61 (%11); Güzel Sanatlar Lisesi 132 (%5); Örneklem 33 (%5); Teknoloji ve Kültür Koleji 95 (%4); Örneklem 23 (%4) şeklindedir.

Örnekleme oluşturan katılımcıların yaşları 14 ile 18 arasında değişmekte, yaş ortalamaları 16.07 ve yaşlarının standart sapması 0.94'tür. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 : Katılımcılara Ait Tanımlayıcı Bilgiler

	Erkek		Kız		Toplam	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Sınıf</i>						
9	114	36.7	102	35.2	216	35.9
10	83	26.7	78	26.9	161	26.8
11	114	36.7	110	37.9	224	37.3
<i>Okul başarıları</i>						
100-80	96	30.9	135	46.6	231	38.4
79-65	101	32.5	103	35.5	204	33.9
64-50	92	29.6	40	13.8	132	22.0
49-	22	7.1	12	4.1	34	5.7
<i>Okul öncesi eğitim</i>						
Evet	169	54.3	194	66.9	363	60.4
Hayır	142	45.7	96	33.1	238	39.6

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada katılımcıların okul öznel iyi oluşlarını belirlemek amacıyla “Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği, Kısa Formu”, sosyal dışlanma deneyimlerini belirlemek amacıyla “Ergenler İçin Ostrasizm Deneyimleri Ölçeği”, yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla “Sosyal Duygusal Yalnızlık Ölçeği” ve empatik eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla “KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu” kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler, hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilmiştir.

Ölçeklerin araştırmada kullanılmasına yönelik olarak gerekli ölçek kullanım izinleri, ilgili araştırmacılardan alınmış ve bahsi geçen ölçeklerin araştırmada kullanımını onaylamışlardır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ait kapsamlı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Kısa Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği (EİÖÖİÖÖ-KF)

Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği, okulda öznel iyi oluşu kuramsal modele dayalı olarak hem bilişsel (okul doyumu) hem de duyuşsal (okulda olumlu ve olumsuz duygu) yapıyı dikkate alarak kısa ve kapsamlı bir biçimde ölçmek amacıyla Tian, Wang ve Huebner (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Akın, Çetin ve Özen (2016) tarafında yapılmıştır. Ölçek, Okul Doyumu ve Okulda Duygu olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Okul Doyumu boyutu, başarı, okul yönetimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, akran ilişkileri, öğretim ve akademik öğrenme alanlarıyla ilgili toplam 6 maddeyi içermektedir. Maddelerin yanıtlandırılmasında 6'lı Likert derecelendirme anahtarı (1= Hiçbir zaman, 6= Her zaman) kullanılmaktadır. Okulda Duygu boyutu ise okulda olumlu duygu ve olumsuz duygu alanlarıyla ilgili toplam 2 maddeyi içermektedir. Duyuşsal yapıyı ölçen maddelerin yanıtlandırılmasında da 6'lı Likert derecelendirme anahtarı (1= Hiçbir zaman, 6= Her zaman) kullanılmaktadır.

Ölçekten alınan yüksek puanlar, öznel iyi oluşun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizinde; faktör yükleri .59 ile .89 arasında sıralanan ve toplam varyansın %54.69'unu açıklayan iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 5 hafta arayla elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayıları okul doyumu alt ölçeği için .65, okulda duygu alt ölçeği için .62, ölçeğin bütünü için .71 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, 8 maddeden oluşan modelin iyi uyum verdiğini göstermiştir ($\chi^2= 50.63$, $sd= 19$, $RMSEA= .088$, $CFI= .93$, $IFI= .93$, $GFI= .91$, $SRMR= .048$). Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .25 ile .62 arasında sıralandığı görülmüştür. Bu bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Akın, Çetin ve Özen 2016).

3.3.2. Ergenler İçin Ostrasizm Deneyimleri Ölçeği (EODÖ):

Bireyin sosyal bir gruptan dışlanmasına ya da gözardı edilmesine ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla Gilman ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen Ostrasizm Deneyimleri Ölçeği 11 maddeden ve iki alt boyuttan (önemsenmeme ve

dışlanma) oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek 5'li bir derecelendirmeye sahiptir ("1" Hiçbir zaman, "2" Nadiren, "3" Sık sık, "4" Genellikle, "5" Her zaman). Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Yüksek puanlar yüksek düzeyde sosyal dışlanma algısını göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 55, en düşük puan 11'dir. Ölçeğin önemsenmeme alt boyutu 5, dışlanma alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı önemsenmeme alt boyutu için .94 ve dışlanma alt boyutu ikisi için .93 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Akın ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Elde edilen uyum indeksleri ($\chi^2=80.64$, $sd=41$, $RMSEA=.056$, $NFI=.96$, $NNFI=.97$, $CFI=.98$, $IFI=.98$, $RFI=.95$, $GFI=.95$, $SRMR=.048$) iki boyutlu sosyal dışlanma modelinin iyi uyum verdiğini ortaya koymuştur (Hu ve Bentler, 1999, akt. Akın ve diğerleri, 2016). Ergenler için Sosyal Dışlanma Ölçeği'nin maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .51 ile .70 arasında sıralandığı görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı önemsenmeme alt boyutu için .93, dışlanma alt boyutu için .90, ölçeğin bütünü için .89 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği (SDYÖ)

Ölçeğin orijinali DiTommaso, Brannen ve Best (2004) tarafından geliştirilmiş olup, orijinal formu 3 alt boyuttan oluşan 37 maddelik bir kendini değerlendirme ölçeği iken, uygulamadaki zamanın ekonomik kullanılması hedeflenerek DiTommaso, Brannen ve Best (2004) SELSA'nın orijinal versiyonundan faktör yükleri, varyans ve olumlu ve olumsuz olarak yazılmış maddeleri dikkate alarak 15 madde seçmişler ve ölçeğin kısa formunu (SELSA-S) oluşturulmuşlardır (Çeçen, 2007).

Ölçek 15 maddeli olup, "bana tamamıyla uygun değil" (1) ve "bana tamamıyla uygun" (7) arasında değişen Likert tipinde bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte duygusal yalnızlık, aile ve romantik ilişkilerdeki yalnızlık alt ölçekleriyle ölçülürken, sosyal yalnızlık ise sosyal ilişkilerdeki yalnızlık alt ölçeği ile ölçülmektedir (Çeçen, 2007).

SELS-S'in, Türkçeye uyarlaması ise Çeçen (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye adaptasyonunda yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre üç grubun

toplam varyansa oranı %55.13'tür. İlk alt ölçek (romantik ilişkiler) için %27.41, ikincisi (aile ilişkileri) %17.38 ve üçüncüsü (sosyal ilişkiler) için %10.34 olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında ise elde edilen veri tabanına en uygun çözümün üç faktörlü bir yapı olduğuna işaret etmektedir [$\chi^2= 385.92$; $df= 86$; CFI=.92; GFI=.91; IFI=.92; RMSEA= .02; $p< 0.5$]. Bu sonuç ise SELSA-S'nin açıklayıcı faktör analizinde ortaya çıkan üç alt boyuttan oluşan yapının doğrulandığını desteklemektedir (Çeçen, 2007).

Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında duygusal yalnızlıkla ilgili olarak romantik yalnızlık alt boyutu için iç tutarlık katsayısı 0.83, aile alt boyutu için 0.76 ve sosyal yalnızlık için ise 0.74 olduğu gözlenmiştir. İç tutarlık katsayılarının, romantik ilişkiler alt boyutu için .63, aile ilişkileri alt boyutu için .75 ve sosyal ilişkiler alt boyutu için .71 olduğu gözlenmiştir. Bu değerler istatistiki açıdan kabul edilebilir bir düzeyi göstermektedir. Yapılan test-tekrar test güvenirlik ölçümlerine göre ise sosyal ilişkiler, aile ilişkileri ve romantik ilişkiler alt ölçekleri için sırasıyla test-tekrar test güvenirlikleri, .88, .83 ve .91 olarak bulunmuştur (Çeçen, 2007).

3.3.4. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu (KA-Sİ EEÖ)

Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen çocuk ve ergenlerin empatik eğilimlerini ölçebilen Türk kültürüne özgü bir ölçeğe aracıdır. KA-Sİ EEÖ Ergen Formu 10'u duygusal, 7'si bilişsel empatiyi ölçen 17 maddeden oluşmaktadır. Duygusal empati alt boyutundaki 10 maddenin faktör yükleri .49 ile .66, ait oldukları alt boyut toplam puanları ile korelasyonları .51 ile .83, ölçeğin tümünden alınan puanlar ile korelasyonları .52 ile .79 arasında değişmektedir. Bilişsel empati alt boyutundaki 7 maddenin ise faktör yükleri .56 ile .76, ait oldukları alt boyut toplam puanları ile korelasyonları .52 ile .81, ölçeğin tümünden alınan puanlar ile korelasyonları .47 ile .70 arasında değişmektedir. 17 maddelik KA-Sİ EEÖ Ergen Formu toplam varyansın 43.588'ini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyansın 33.234'ü duygusal empati alt boyutu, 10.354'ü ise bilişsel empati alt boyutuna aittir. Ölçeğin yanıtlama biçimi (1) Bana hiç uygun değil, (2) Bana biraz uygun, (3) Bana oldukça uygun ve (4) Bana tamamen uygun'' şeklinde dört dereceli bir yapıda düzenlenmiştir.

KA-Sİ EEÖ Ergen Formu'nun Güvenirlik çalışmasında, iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa katsayısı, ölçeğin tümü için .87, duygusal empati için .82 ve bilişsel empati alt boyutu için ise .82 bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik çalışması verileri

üzerinden yapılan hesaplamalarda ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .91, duygusal empati için .89 ve bilişsel empati için .81 bulunmuştur. Duygusal empati alt boyutunun puanları ile tüm ölçek puanları arasında .95, bilişsel empati alt boyutunun puanları ile tüm ölçek puanları arasında .87, duygusal ve bilişsel empati alt boyutları arasında ise .68 korelasyon bulunmuştur (Kaya ve Siyez, 2010).

3.3.5. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından belirlenen bilgileri kapsayan kişisel bilgi formu, katılımcıların yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, başarı düzeyi, okul öncesi eğitim alınıp alınmadığına dair bilgileri içermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma projelendirildikten sonra, verilerin toplanabilmesi için öncelikle Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra, belirlenen okulların idarecileri ile görüşülüp, kararlaştırılmış olunan gün ve saatte araştırmacı tarafından uygulamalar bizzat okul yönetiminin yönlendirilmesi doğrultusunda ilgili sınıflarda yapılmıştır.

Uygulama için kullanım onayları alınmış ölçme araçları, aynı ölçekleri içeren iki tür form halinde hazırlanmış ve sınıf ortamında araştırmaya katılmak isteyen gönüllü öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamadan önce araştırmacı kendisini tanıtmış, araştırmanın hangi amaçla yapıldığına, ulaşılan bilgilerin ne işe yarayacağına değinmiş, samimi ve doğru bilgi aktarımının önemi belirtilmiştir. Uygulama amacının bireysel değerlendirme olmadığı, kimlik bilgilerine ihtiyaç duyulmadığı ve verilerin yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı ifade edilmiş ve verilerin gizli tutulacağı vurgulanmıştır.

Veriler toplanırken olası sırasal yanlılığı engellemek ve çalışmanın geçerliğini artırmak için karşı dengeleme (counterbalancing) (Howitt, 2011) uygulanmış, ölçek yerlerinin farklı yerlerde olduğu iki tür ölçek formu hazırlanmıştır. Böylece devamlı aynı ölçme aracı son sırada toplanmamıştır. Ayrıca karşı dengeleme ile öncelik sonralık etkisi de ortadan kaldırılmıştır. Formlardaki ölçek sıralarının farklı oluşu öğrenciler tarafından merak edilmiş ve bunun nedeni kendilerine açıklanmıştır.

Verilerin toplanması her bir sınıfta yaklaşık 30 dk sürmüş olup, uygulamalar yalnız yürütülmüş, sınıflarda ders öğretmenlerinin bulunmaması rica edilmiş, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmeden ölçekleri cevaplamaları sağlanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin ölçeklerle ilgili sordukları sorulara aydınlatıcı bilgiler verilmiştir. Öğrencilerden bazıları ilk etapta gönüllü olmak istememiş fakat sınıf çoğunluğunun keyifli olarak ölçek formlarını doldurdıklarını görerek onlar da uygulamaya katılmak istemişlerdir. Lise öğrencileri ile yürütülen bu araştırmada ölçek uygulamasına yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Verilerin toplanması esnasında en rahat uygulama Endüstri Meslek Lisesi'nde gerçekleştirilmiş olup, okul öğretmenlerinin endişesinin aksine uygulamalar çok rahat ve samimi olarak gerçekleşmiş, hiçbir sorunla karşılaşılmamıştır. Muğla Anadolu Lisesi idaresi hariç diğer okul idarecileri çalışmada gereken yardım ve desteği göstermiş ve randevu alınan hafta, gün ve saatte uygulamalar sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Ancak Muğla Anadolu Lisesi uygulamaların sadece rehberlik saatlerinde yapılabileceğini bildirdiklerinden bu okulda uygulamalar beş hafta sürmüştür. Yine okul idaresinin söylemleri ve ders öğretmenlerinin endişesinin aksine öğrenciler araştırma uygulamalarında istekli, ilgili ve samimi davranmışlardır. Ölçekler doldurulduktan sonra öğrenciler, uygulayıcı ile dersi tamamlamak istemiş bu istekleri kırılmamış ve geri kalan zamanda sınıfta bulunan öğrencilerin merak ettikleri konularda (bilimsel araştırmaların nasıl yapıldığı, üniversiteler, meslek seçimi, lisansüstü eğitim, üniversite yaşamı, v.b) öğrencilerle sohbet edilerek ders saati tamamlanmıştır. Sekiz okul türünde uygulamaların gerçekleştirilmesi yaklaşık olarak iki buçuk ay sürmüştür.

Araştırma kapsamında 650 gönüllü öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak 49 adet veri seti eksik ve hatalı doldurulduğu için kayıp veri olarak nitelendirilmiş ve analiz dışı tutulmuştur. Analizler 601 Lise öğrencisinin verileri ile gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik modellerinde örneklem sayısı ile ilgili her bir parametre için 20 adet verinin yeterli olduğu belirtmektedir (Kline (2015). Wolf ve arkadaşları (2013) ise basit doğrulayıcı faktör analizleri için 30 verinin, karmaşık çok değişkenli yapısal eşitlik modeli için 460 verinin yeterli olacağını ifade etmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda yapılan çalışmaya yönelik olarak ulaşılan 601 verinin örneklem büyüklüğü açısından oldukça yeterli olduğu söylenebilir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin ilk aşamasında, ergen okul öznel iyi oluş değişkeninin, cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, sınıf düzeyi ve okul türü ile ilişkisine yönelik bulgulara ulaşmak amacıyla veriler analiz edilirken bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Anova sonuçlarında anlamlı farklılık çıktığında ise bu farklılığın kaynağını tespit edilmesine yönelik Tukey testi kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise araştırmanın ana konusu olan, 14-18 yaş arası ergenlerin sosyal dışlanma, yalnızlık ve empatik eğilim düzeyleri ile okul öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modeliyle (YEM) analiz edilmiştir. Analize geçilmeden önce YEM'in varsayımları kontrol edilmiştir. Buna yönelik olarak; çarpıklık ve basıklık değerleri ile normal dağılım, VIF ve tolerans değerleri ile çoklu doğrusallık, korelasyon katsayı ile teklik incelenmiştir.

Yapısal eşitlik modeli alanyazın doğrultusunda iki aşamada gerçekleştirilmiştir (Anderson ve Gerbing 1988). İlk olarak, çalışmada kullanılan değişkenlerin ölçme modelleri doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçme modeli doğrulandıktan sonra araştırmada önerilen hipotetik modelin doğrulanıp doğrulanmadığı sınanmıştır. Ölçme ve hipotetik yapısal modelin test edilmesinde kovaryans matrisi ile en çok olabilirlik (maximum likelihood) kestirim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada test edilen yapısal modellerin doğrulanıp doğrulanmadığını belirleyebilmek için ki kare değeri, CFI, NFI, SRMR ve RMSEA uyum indeksleri kullanılmıştır.

14-18 yaş arası ergenlerin sosyal dışlanma ve yalnızlık düzeyleri ile okul öznel iyi oluşları arasındaki ilişkilerde empatik eğilimin aracılık rolünün tespiti amacıyla da Baron ve Kenny'nin (1986) önerileri izlenmiştir. Bu öneriler şu şekildedir;

- (1) bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken anlamlı ilişkiye sahiptir,
- (2) bağımsız değişkenler ile aracı değişken anlamlı ilişkiye sahiptir,
- (3) aracı değişken ile bağımlı değişken anlamlı ilişkiye sahiptir,
- (4) aracı değişken modele dahil olduğunda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi azalmaktadır.

Bu dört öneriye ulaşıp ulaşılmadığı sınanmış daha sonra ise, empatinin aracılık modelinde kısmen (partial) mi yoksa tam (fully) mi aracılık rolü olduğuna karar

verilmiştir. En iyi modelin belirlenmesinde öncelikle modelde yer alan tüm yol katsayılarının anlamlı olup olmadığına bakılmış daha sonra ise, yol katsayılarının tamamı anlamlı ve uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu model en iyi model olarak tercih edilmiştir.



4. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın bağımlı değişkeni olan ergen okul öznel iyi oluşuna ilişkin bulgular ele alınmıştır. Bu doğrultuda değişkene bağlı olarak t testi, Anova ve Tukey testi kullanılmıştır. Daha sonra ise sosyal dışlanma ve yalnızlığın empatik eğilimin aracılığıyla ergenlerin okul öznel iyi oluşun alt boyutlarını oluşturan okul doyumunu ve okul duygulanımı düzeyleri üzerindeki etkilerini test etmek amacıyla yürütülen farklı yapısal modellerin analizlerine yer verilmiştir. Yapısal modellerin analiz edilmesinden önce değişkenler arasındaki ilişkileri görmek amacıyla korelasyon analizi ve betimsel istatistikler ele alınmıştır. Ardından ölçme modeli test edilmiş ve en iyi yapısal modelin bulunması amacıyla farklı yapısal modeller incelenmiştir.

4.1. Okul Öznel İyi Oluşa Yönelik Bulgular

Bu başlık altında ergen okul öznel iyi oluşunun sosyo- demografik değişkenlerle ilişkisine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Ergen Okul Öznel İyi Oluşunun Sosyo- Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi

Bu bölümde, araştırma bulgularının ilk basamağını oluşturan, ergen okul öznel iyi oluş bağımlı değişkeninin okula yönelik doyum ve okula yönelik duygu boyutlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alıp almama ve okul türü sosyo-demografik değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya neden olup olmadığını ortaya koymaya yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Okul öznel iyi oluşun alt boyutlarını oluşturan, okul doyumu ve okul duygulanımı değişkenlerinin cinsiyet değişkeni ile ilişkisine ait bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3 : Cinsiyet Açısından Okul Öznel İyi Oluşa İlişkin T Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Okula yönelik doyum	Kadın	311	24.42	5.82	1.75	599	.08
	Erkek	290	23.57	6.10			
Okula yönelik duygu	Kadın	311	7.36	2.60	1.10	599	.27
	Erkek	290	7.14	2.38			

Cinsiyet değişkenine göre araştırma bulgularında; kız ve erkek ergenlerin okul öznel iyi oluşun hem okula yönelik duygu [$t(601) = 1.10, p > .05$] hem de okula yönelik doyum boyutlarında [$t(601) = 1.75, p > .05$] anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Cinsiyet değişkenine yönelik yapılan ıcelemeden sonra, ergenlerin okulöncesi eğitim alıp almama durumları, okul öznel iyi oluşa ait, okula yönelik duygu ve doyum boyutlarıyla ilişkisine bakılmıştır. Bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4 : Okulöncesi Eğitim Açısından Okul Öznel İyi Oluş İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Okul öncesi	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Okula yönelik doyum	Evet	363	24.64	5.74	2.11	599	.035
	Hayır	238	23.59	6.08			
Okula yönelik duygu	Evet	363	7.39	2.46	1.57	599	.12
	Hayır	238	7.06	2.54			

Okulöncesi eğitim alıp almaları açısından da okula yönelik duygu boyutunda farklılaşmanın yaşanmadığı belirlenmiştir; [$t(601) = 1.57, p > .05$]. Ancak, okula yönelik doyum boyutunda ise okul öncesi eğitim alan ergenlerin lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmüştür; [$t(601) = 2.11, p < .05$].

Sınıf düzeyine göre yapılan değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular, Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5 : Sınıfları Açısından Okul Özel İyi Oluşa İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Sınıf	N	$\bar{X}$	ss
Okula yönelik doyum	9. sınıf	216	25.20	5.97
	10. sınıf	161	23.73	6.21
	11. sınıf	224	23.06	5.60
Okula yönelik duygu	9. sınıf	216	7.53	2.33
	10. sınıf	161	7.15	2.52
	11. sınıf	224	7.06	2.61

Tablo 5 incelendiğinde, okula yönelik doyumda en fazla ortamının 9. sınıfta öğrenim gören ergenlere aitken, en düşük ortalamının ise 11. sınıfta öğrenim gören ergenlere ait olduğu anlaşılmaktadır. Okula yönelik duygu boyutunda da benzer şekilde en fazla ortamının 9. sınıfta öğrenim gören ergenlere aitken, en düşük ortalamının ise 11. sınıfta öğrenim gören ergenlere ait olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerindeki farklılığı belirlemeye yönelik gerçekleştirilen ANOVA’dan elde edilen bulgular Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6 : Sınıf düzeyleri açısından okul öznel iyi oluşa ilişkin varyans analizi tablosu

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okula yönelik doyum	Gruplar arası	519.568	2	259.784	7.457	.001
	Grup içi	20832.649	598	34.837		
Okula yönelik duygu	Gruplar arası	26.816	2	13.408	2.161	.116
	Grup içi	3710.223	598	6.204		

Sınıf düzeyine göre ergenlerin okul öznel iyi oluşları değerlendirildiğinde; okula yönelik duygu boyutunda yine anlamlı bir farklılaşma görülmemişken [$F(2, 598) = 2.16, p > .05$], okula yönelik doyum boyutunda ise anlamlı bir farkın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır [$F(2, 598) = 7.46, p < .05$]. Bu Farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi gerçekleştirilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7 : Sınıf Düzeyleri Açısından Okul Öznel İyi Oluşa İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf
9. sınıf	-	1.46*	2.14*
10. sınıf		-	.67
11. sınıf			-

* $p < .05$

Farklılığın kaynağını saptamak için yürütülen Tukey çoklu karşılaştırma testinde; 9. sınıfta öğrenim gören ergenlerin 10. ve 11. sınıfta öğrenim gören ergenlerden anlamlı biçimde daha yüksek okula yönelik doyum puanlarına sahip oldukları anlaşılmıştır.

Son olarak, okul türlerine göre ergenlerin okul öznel iyi oluşları değerlendirilmiştir. Okul türü açısından okul öznel iyi oluşa ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8 : Okul Türü Açısından Okul Öznel İyi Oluşa İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss
Okula yönelik doyum	Fen	69	22.82	4.86
	Anadolu	124	22.09	6.08
	İmam Hatip	61	24.47	5.84
	Sosyal Bilimler	53	23.30	5.43
	Güzel Sanatlar	44	25.82	5.83
	Kolej	27	26.72	4.35
	Meslek Lisesi	108	25.66	6.37
	Teknik Lise	107	24.29	5.91
Okula yönelik duygu	Fen	69	7.04	2.19
	Anadolu	124	7.32	2.37
	İmam Hatip	61	7.34	2.59
	Sosyal Bilimler	53	7.17	2.48
	Güzel Sanatlar	44	7.16	2.22
	Kolej	27	7.74	2.28
	Meslek Lisesi	108	7.44	2.66
	Teknik Lise	107	7.03	2.84

Tablo 8 incelendiğinde, okula yönelik doyumda en fazla ortamının Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören ergenlere aitken, en düşük ortalamanın ise Anadolu Lisesi öğrenim gören ergenlere ait olduğu anlaşılmaktadır. Okula yönelik duygu boyutunda ise en fazla ortamının Kolejde öğrenim gören ergenlere aitken, en düşük ortalamanın ise Teknik Lisede öğrenim gören ergenlere ait olduğu görülmektedir.

Tablo 9 : Okul Türleri Açısından Okul Öznel İyi Oluşa İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okula yönelik doyum	Gruplar arası	1237.108	7	176.730	5.239	.000
	Grup içi	19732.706	585	33.731		
Okula yönelik duygu	Gruplar arası	20969.815	592			
	Grup içi	20.315	7	2.902	.459	.864

Okul türlerine göre ergenlerin okul öznel iyi oluşları değerlendirildiğinde ise (Bkz. Tablo. 9), okula yönelik duygu boyutunda anlamlı farklılaşma görülmemişken [$F(7, 585) = 0.46, p > .05$], okula yönelik doyum boyutunda ise yine anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır [$F(7, 585) = 5.24, p < .05$]. Okul türlerine yönelik olarak farklılığın kaynağını saptamak için yine Tukey çoklu karşılaştırma testi yürütülmüş olup, bulgular Tablo. 10'de sunulmuştur.

Tablo 10 : Okul Türleri Açısından Okul Öznel İyi Oluşa İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Okul türü	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Fen	-	.73	1.65	.48	2.99	3.90	2.84*	1.46
2. Anadolu		-	2.38	1.21	3.73*	4.63*	3.57*	2.19
3. İmam Hatip			-	1.16	1.35	2.25	1.19	.18
4. Sosyal Bilimler				-	2.51	3.42	2.35	.98
5. Güzel Sanatlar					-	.90	.16	1.53
6. Kolej						-	1.06	2.43
7. Meslek Lisesi							-	1.37
8. Teknik Lise								-

* $p < .05$

Bu farklılığın kaynağını saptamak için yürütülen Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda (Bkz. Tablo. 10); fen lisesinde öğrenim gören ergenlerin okul öznel iyi oluşa ait okul doyumunu düzeylerinin meslek lisesinde öğrenim gören ergenlerin okul doyumunu düzeylerinden anlamlı biçimde daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte, Anadolu lisesinde öğrenim gören ergenlerin de güzel sanatlar, özel ve meslek liselerinde öğrenim gören ergenlerin okul doyumunu düzeylerinden anlamlı biçimde daha düşük puanlara sahip oldukları saptanmıştır. Kısaca, Fen lisesinde öğrenim gören ergenlerin okul doyumunu düzeyleri, diğer lise türlerinde öğrenim gören ergenlerin okul doyumunu düzeylerinden anlamlı biçimde daha düşük olduğu, meslek liselerinde öğrenim gören ergenlerin ise, okul doyumunu düzeylerinin diğer okul türlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

4.2. Hipotetik Modele Ait Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın asıl konusunu oluşturan değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yapılan betimsel istatistik sonucunda elde edilen bulgulara, daha sonra kurulan hipotetik modelin test edilmesine yönelik olarak ulaşılan bulgulara son olarak da sosyal dışlanma ve yalnızlığın empatik eğilimin aracılığı ile ergenlerin okul öznel iyi oluşları üzerindeki dolaylı etkilerinin incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası İlişkiler

Ölçme modelinde ve dolayısıyla test edilecek tüm yapısal modellerde, okul öznel iyi oluşun bileşenlerini oluşturan, okula yönelik doyum ve okula yönelik duygulanım alt boyutları; sosyal dışlanma için bu değişkenin iki alt boyutu olan önemsenmeme ve dışlanma boyutları; yalnızlık için bu değişkene ait üç alt boyut olan romantik, aile ve sosyal yalnızlık boyutları; empatik eğilim için empatik eğilime ait duygusal ve bilişsel empati alt boyutları gözlenen değişkenler olarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda yapısal eşitlik modellemesine geçilmeden önce gözlenen değişkenlere ait betimsel istatistikler ve ilişkilere değinilmiş ve sonuçlar Tablo 9’de sunulmuştur.

Tablo 11 : Betimsel İstatistikler Ve İlişkiler (N = 601)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Okul doyumunu	–								
2. Okul duygulanımı	.43**	–							
3. Romantik yalnızlık	-.14**	-.11**	–						
4. Aile yalnızlığı	-.23**	-.13**	.13**	–					
5. Sosyal yalnızlık	-.24**	-.15**	.23**	.31**	–				
6. Önemsenmeme	-.24**	-.27**	.16**	.12**	.11**	–			
7. Dışlanma	-.23**	-.17**	.19**	.17**	.21**	.42**	–		
8. Duygusal Empati	.22**	.14**	-.16**	-.18**	-.16**	-.27**	-.30**	–	
9. Bilişsel Empati	.24**	.15**	-.12**	-.14**	-.19**	-.19**	-.22**	.78**	–
Ortalama	24.00	7.26	20.21	18.51	18.84	7.79	15.09	30.64	19.84
SS	5.97	2.49	5.97	4.29	4.35	2.67	5.30	5.29	3.93
Minimum	9	2	5	5	6	5	6	12	8
Maksimum	36	12	35	35	34	15	30	40	28

Not. ** $p < .001$

Tablo 9’da çalışmanın tüm değişkenlerinin birbirleriyle istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Okul öznel iyi oluşun alt boyutlarından okul doyumunun yalnızlığın alt boyutlarının tümü ile negatif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür (romantik yalnızlık ile $r = -.14$, aile yalnızlığı ile $r = -.23$ ve sosyal yalnızlık ile $r = -.24$; $r_s < .001$). Yine Okul doyumunun sosyal dışlanmanın alt boyutlarıyla da negatif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Önemsenmeme $r = -.24$ ve Dışlanma $r = -.23$; $r_s < .001$). Okul doyumunun empatik eğilimin alt boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu (duygusal empati $r = .22$ ve bilişsel empati $r = .24$ $r_s < .001$), okul öznel iyi oluşun diğer bir alt boyutu olan okula yönelik duygulanımın ise yalnızlığın alt boyutlarıyla yine negatif yönde ve anlamlı (sırasıyla, romantik yalnızlık $r = -.11$, aile yalnızlığı $r = -.13$ ve sosyal yalnızlık $r = -.15$; $r_s < .001$) ilişkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okula yönelik duygulanımın sosyal dışlanmanın alt boyutlarıyla da (Önemsenmeme $r = -$

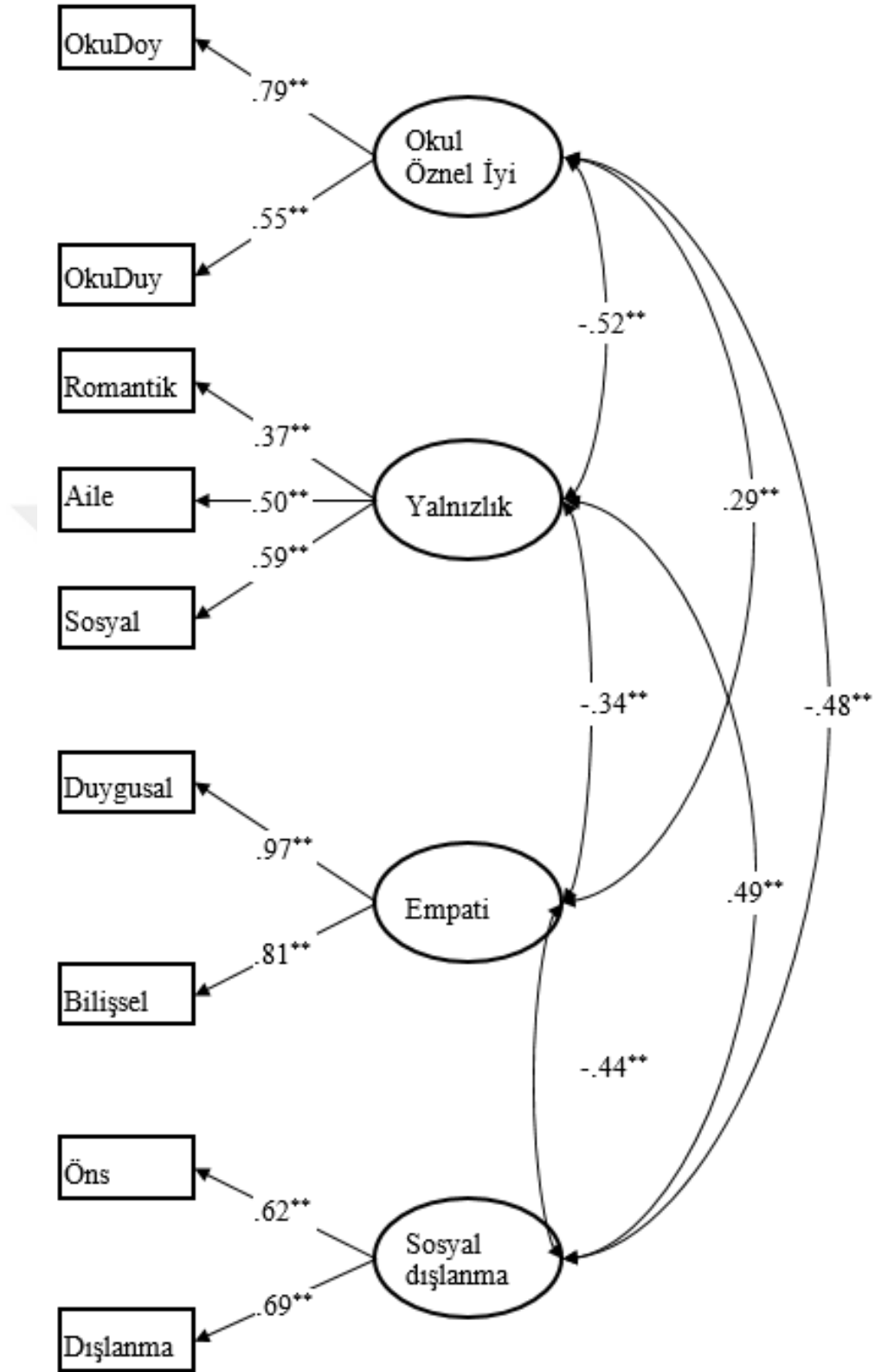
.27 ve dışlanma $r = -.17$; $r_s < .001$) negatif yönde anlamlı ilişkisinin olduğu görülmektedir. Okula yönelik duygulanımın empatik eğilimin alt boyutlarıyla ilişkisinin ise ($r = .14$ ve $r = .15$; $r_s < .001$) pozitif yönde ve anlamlı ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Empatik eğilimin alt boyutlarından olan duygulanım boyutunun sosyal dışlanmanın alt boyutlarından önemsenmeme ile ($r = -.27$) ve yine sosyal dışlanmanın alt boyutlarından dışlanma ile ($r = -.30$) negatif yönde anlamlı ilişkisinin olduğu; Empatik eğilimin diğer bir alt boyutu olan bilişsel empati ile ise sosyal dışlanmanın alt boyutu olan önemsenmeme ile ($r = -.19$) ve dışlanma alt boyutu ile ($r = -.22$) negatif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Son olarak, empatinin alt boyutlarından duygusal empati ile yalnızlığın alt boyutlarından romantik yalnızlığın ($r = -.16$), aile yalnızlığı alt boyutunun ($r = -.18$) ve sosyal yalnızlık alt boyutunun ($r = -.16$) negatif yönde ve anlamlı ilişkileri olduğu görülmektedir. Yine empatinin diğer bir alt boyutu olan bilişsel empati ile yalnızlığın alt boyutlarından romantik yalnızlığın ($r = -.12$), aile yalnızlığı alt boyutunun ($r = -.14$) ve sosyal yalnızlık alt boyutunun ($r = -.19$) da negatif yönde anlamlı ilişkileri olduğu görülmüştür.

4.3. Ölçme Modelinin Test Edilmesi

Araştırmanın ikinci basamağında ergenlerde sosyal dışlanma, yalnızlık ve empatik eğilim düzeyleri ile okul öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerinin inceleneceği yapısal modelin ilk aşamasını oluşturacak ölçme modelinde dört adet gizil değişken (okul öznel iyi oluş, sosyal dışlanma, yalnızlık ve empatik eğilim) ile bu gizil değişkenleri oluşturan 9 gözlenen değişken yer almaktadır. Okul öznel iyi oluş gizil değişkenini; okul doyumu ve okula yönelik duygulanımı oluşturmaktadır. Sosyal dışlanma gizil değişkenini; önemsenmeme ve dışlanma meydana getirmektedir. Yalnızlık gizil değişkenini; romantik, aile ve sosyal yalnızlık oluşturmaktadır. Empatik eğilim gizil değişkenini; duygusal ve bilişsel empati meydana getirmektedir. Şekil 3’de ölçme modelinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları sunulmuştur.



Not : N = 601; ** $p < .001$; *OkuDoy* okul doyumunu; *OkuDuy* okula yönelik duygulanımı; *Öns* önemsenmeme

Şekil 3 : Ölçme Modeli

Ölçme modelinde öncelikle standardize edilmiş regresyon katsayılarının anlamlılığına bakılmıştır. Şekil 3’de de görüleceği üzere standardize edilmiş regresyon katsayıları .37 ile .97 arasında değişmektedir ($p < .001$). Ayrıca gizil değişkenler arası ilişkilerin de anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Ölçme modelinin doğrulanıp doğrulanmadığını görmek için uyum iyiliği indeksleri ele alındığında verinin kabul edilebilir uyum iyiliği indekslerine sahip olduğu görülmektedir; $\chi^2(21, N = 601) = 39.02$, $p < .001$; GFI = 0.98; CFI = 0.98; NFI = 0.97; SRMR = 0.027; RMSEA = 0.038. Ölçme modeline ait Lamda değerleri (standardize edilmiş regresyon katsayısı), açıklayıcılık varyansları, çarpıklık ve basıklık değerleri de Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 7 : Ölçme Modelinin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları, Açıklanan Varyansları, Çarpıklık Ve Basıklık Değerleri

Değişken	λ	R^2	Çarpıklık	Basıklık
<i>Okul Öznel İyi Oluş</i>				
Okul doyumu	.79	.62	-.29	-.57
Okula yönelik duygulanım	.55	.30	-.27	-.47
<i>Yalnızlık</i>				
Romantik	.37	.14	.44	-.15
Aile	.50	.34	.87	1.96
Sosyal	.59	.25	.41	1.15
<i>Empati</i>				
Duygusal	.97	.95	-.52	.06
Bilişsel	.81	.65	-.19	-.14
<i>Sosyal Dışlanma</i>				
Önemszenmeme	.62	.38	.93	.01
Dışlanma	.69	.47	.63	.05

Tablo 10’de yer aldığı üzere, standardize edilmiş regresyon katsayılarının yanı sıra ölçme modelindeki gözlenen değişkenlerin temsil ettikleri gizil değişkenleri açıklama varyanslarının da oldukça yüksek ($R^2 = .14$ ile .95 arasında) oldukları anlaşılmaktadır.

Çarpıklık değerlerin $-.52$ ile $.93$, basıklık değerlerinin de $-.57$ ile 1.96 arasında değiştikleri görülmektedir.

Sonuç olarak ölçme modelinin tüm standardize edilmiş yol katsayılarının anlamlı olması, uyum iyiliği indekslerinin daha önce belirtilen kabul edilebilir değerler içerisinde olması, teklik açısından Kline'nın (2015).85'den küçük ilişkilerin varolması gerekliliği vurgusunun yerine getirilmesi ve normallik için Bachman'ın (2004,s.74) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile $+2$ arasında değer alması gerekliliği vurgusunun sağlandığı görülmektedir. Tüm bu veriler sonucunda ölçme modelinin daha sonra kullanılacak yapısal modellerde yeterli koşulları sağladığı anlaşılmaktadır.

4.4. Sosyal Dışlanma ve Yalnızlığın Empatik Eğilimin Aracılığı ile Ergenlerin Okul Öznel İyi Oluşları Üzerindeki Dolaylı Etkilerinin İncelenmesi

Araştırmanın ikinci basamağında ergenlerin sosyal dışlanma ve yalnızlıklarının empatik eğilimin aracılığıyla okul öznel iyi oluşları üzerindeki etkisi sınanmıştır. Bu sınanmada empatik eğilimin aracılık rolünü tam olarak ortaya koymak ve en iyi modeli belirlemek için Baron ve Kenny (1989)'nın önerileri doğrultusunda empatik eğilimin rolünü tam olarak ortaya koymak ve en iyi modeli belirlemek amacıyla birden fazla yapısal model test edilmiştir. Bu modeller şu şekildedir;

Model 1: Ergenlerin sosyal dışlanma ve yalnızlık düzeyleri empatik eğilimin tam aracılığıyla okul öznel iyi oluş düzeylerini etkilemekte midir? (Şekil 4).

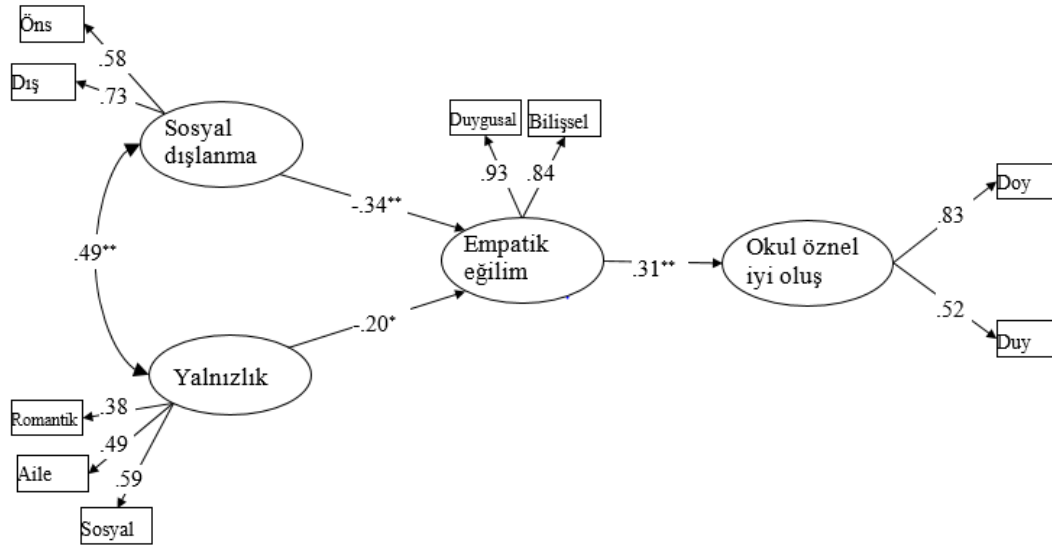
Model 2: Ergenlerin sosyal dışlanma ve yalnızlık düzeyleri empatik eğilimin kısmi aracılığıyla okul öznel iyi oluş düzeylerini etkilemekte midir? (Şekil 5).

Model 3: Ergenlerin sosyal dışlanma düzeyleri empatik eğilimin tam aracılığıyla; yalnızlık düzeyleri empatik eğilimin kısmi aracılığıyla okul öznel iyi oluşu etkilemekte midir? (Şekil 6).

Model 4: Ergenlerin sosyal dışlanma düzeyleri empatik eğilimin kısmi aracılığıyla; yalnızlık düzeyleri empatik eğilimin tam aracılığıyla okul öznel iyi oluşu etkilemekte midir? (Şekil 7).

Yapısal modellerin analizleri Model 1'in test edilmesiyle başlanmıştır.

Model 1 sonucu oluşan gizil değişkenlerle yol analizi sonuçları Şekil 4'te sunulmaktadır;



Not. $N = 601$; * $p < .05$, ** $p < .01$; Öns, Önemsenmeme; Dış, Dışlanma; Doy, Okul doyumu; Duy, Okula yönelik duygulanım

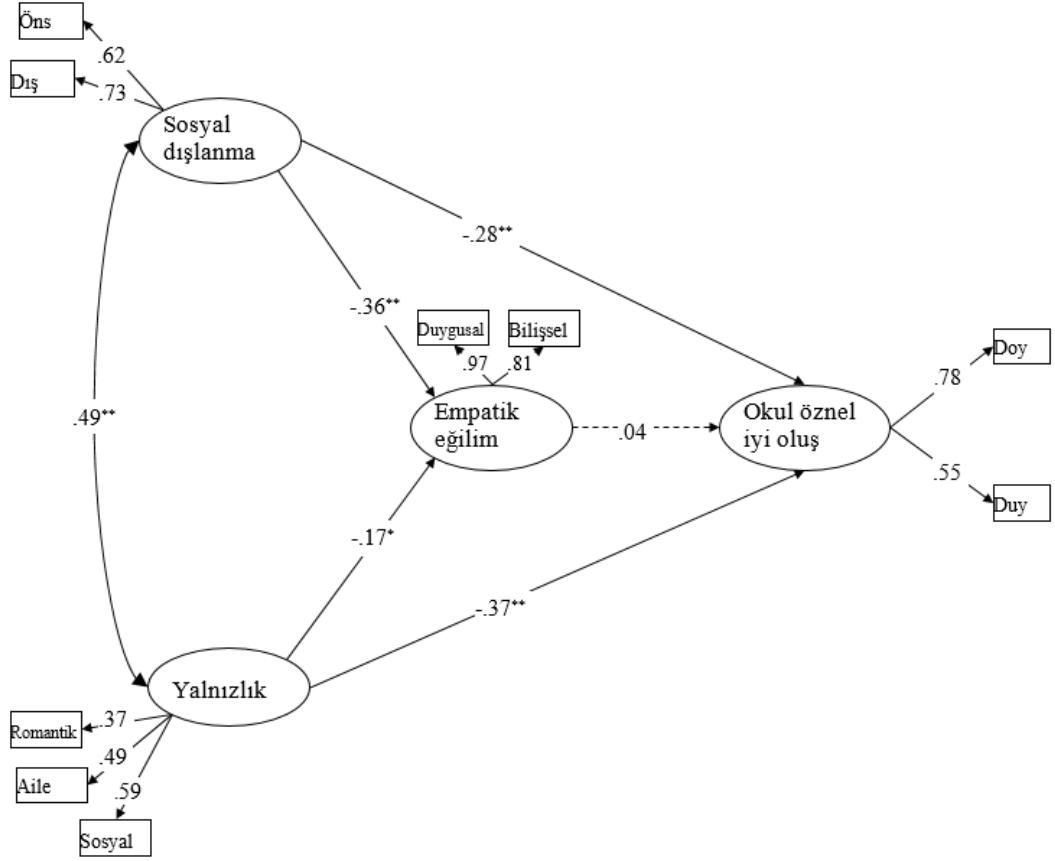
Şekil 4 : Ergenlerin Sosyal Dışlanma Ve Yalnızlıkları Empatik Eğilimin Tam Aracılığıyla Okul Öznel İyi Oluşu Etkilemesine İlişkin Yapısal Model.

Şekil 4'te sunulan ergenlerin sosyal dışlanma ve yalnızlık düzeyleri empatik eğilimin tam aracılığıyla okul öznel iyi oluşu etkilemesindeki yapısal eşitlik modelinde yer alan tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir. YEM sonucunda doğrudan etkiler göz önüne alındığında; sosyal dışlanma empatik eğilimi negatif yönde ($\lambda = -.34$, $p < .01$), yalnızlık da empatik eğilimi negatif yönde yordamaktadır ($\lambda = -.20$, $p < .05$). Diğer taraftan empatik eğilim okul öznel iyi oluşu pozitif yönde yordadığı anlaşılmaktadır ($\beta = .31$, $p < .01$). Dolaylı etkiler incelendiğinde de sosyal dışlanmanın okul öznel iyi oluşu empatik eğilim aracılığıyla etkilediği standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının $-.34$, yalnızlığın okul öznel iyi oluşu empatik eğilimin aracılığıyla etkilediği standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının ise $-.14$ olduğu anlaşılmaktadır.

Model 1'in uyum iyiliği indeksleri göz önüne alındığında tüm uyum iyiliği indekslerin kabul edilebilir düzeyde oldukları söylenebilir. Model 1'in uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir; $\chi^2(23 N = 610) = 101.78$, $p < .001$; GFI = .97; CFI = .93; NFI = .91; SRMR = .071; RMSEA = .076.

Model 1 sınıandıktan sonra ergenlerin sosyal dışlanma ve yalnızlık düzeyleri empatik eğilimin kısmi aracılığıyla okul öznel iyi oluşu etkilemesine yönelik kurulan Model 2'nin test edilmesine geçilmiştir.

Model 2'ye ilişkin yapısal eşitlik modeli sonucu Şekil 5'te yer almaktadır;



Not. N = 601; * $p < .05$, ** $p < .01$; Öns Önemsenmeme; Dış Dışlanma; Doy Okul doyumu; Duy Okula yönelik duygulanım

Şekil 5 : Ergenlerin Sosyal Dışlanma Ve Yalnızlık Düzeylerinin Empatik Eğilimin Kısmi Aracılığıyla Okul Öznel İyi Oluşu Etkilemesine İlişkin Yapısal Model.

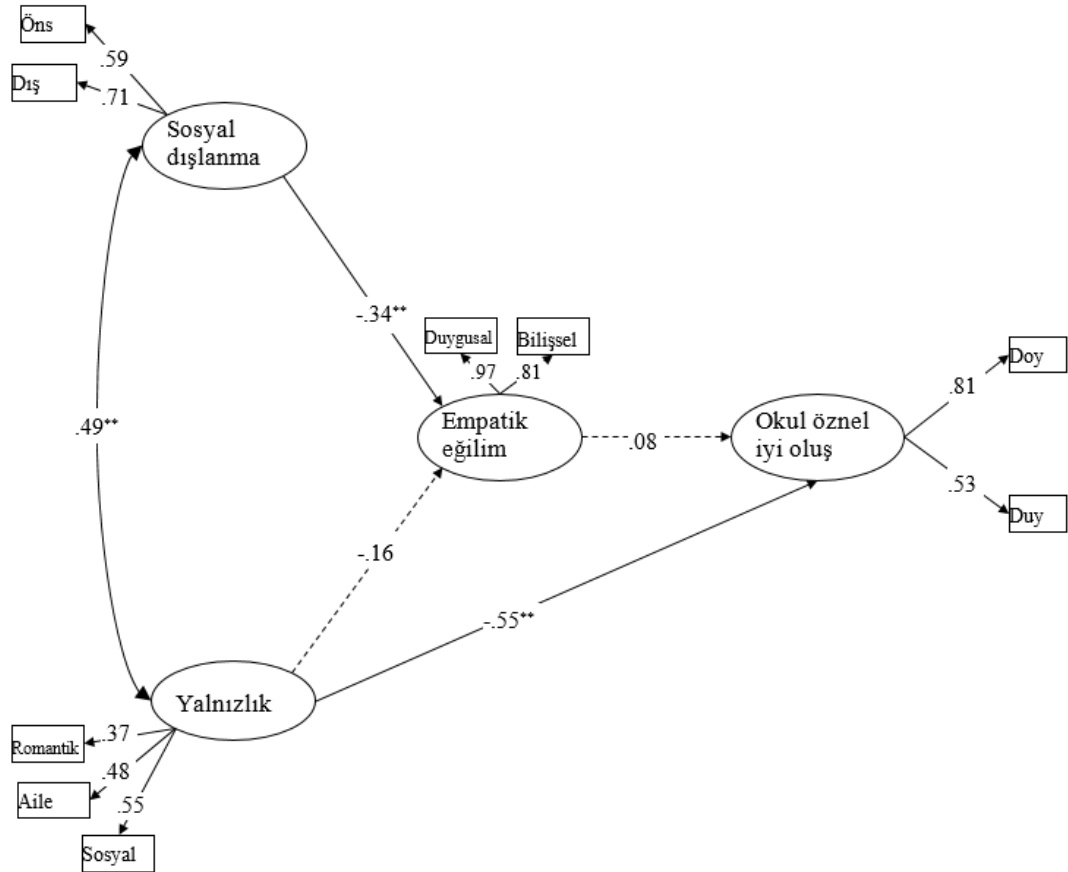
Şekil 5'te sunulan ergenlerin sosyal dışlanma ve yalnızlık düzeylerinin empatik eğilimin kısmi aracılığıyla okul öznel iyi oluşu etkilemesindeki yapısal eşitlik modelinde yer alan empatik eğilimden okul öznel iyi oluşa giden yol katsayısı hariç diğerler yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir. YEM sonucunda doğrudan etkiler göz önüne alındığında; sosyal dışlanma empatik eğilimi negatif yönde ($\lambda = -.36$, $p < .01$) ve yalnızlık da empatik eğilimi negatif yönde yordamaktadır ($\lambda = -.17$, $p < .05$). Ayrıca sosyal dışlanmanın ($\lambda = -.28$, $p < .01$) ve yalnızlığın ($\lambda = -.37$, $p < .01$)

ergenlerin okul öznel iyi oluş düzeylerini negatif yönde yordadığı anlaşılmaktadır. Empatik eğilimin bu modelde okul öznel iyi oluşu ($\beta = .04$, $p > .05$) anlamlı yordamadığı anlaşılmaktadır.

Model 2'nin uyum iyiliği indeksleri göz önüne alındığında ise tüm uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları söylenebilir. Model 2'nin uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir; $\chi^2(21, N = 601) = 39.03$, $p < .001$; GFI = 0.98; CFI = 0.98; NFI = 0.96; SRMR = 0.027; RMSEA = 0.038.

Model 2'den sonra ergenlerin sosyal dışlanma düzeyleri empatik eğilimin tam aracılığıyla; yalnızlık düzeyleri empatik eğilimin kısmi aracılığıyla okul öznel iyi oluşu etkileyip etkilemediğinin araştırıldığı Model 3 sınanmıştır.

Model 3'e yönelik yapısal eşitlik modeli sonuçları Şekil 6'de yer almaktadır;



Not. N = 601; * $p < .05$, ** $p < .01$; Öns Önemsizlenme; Dış Dışlanma; Doy Okul doyumu; Duy Okula yönelik duygulanım

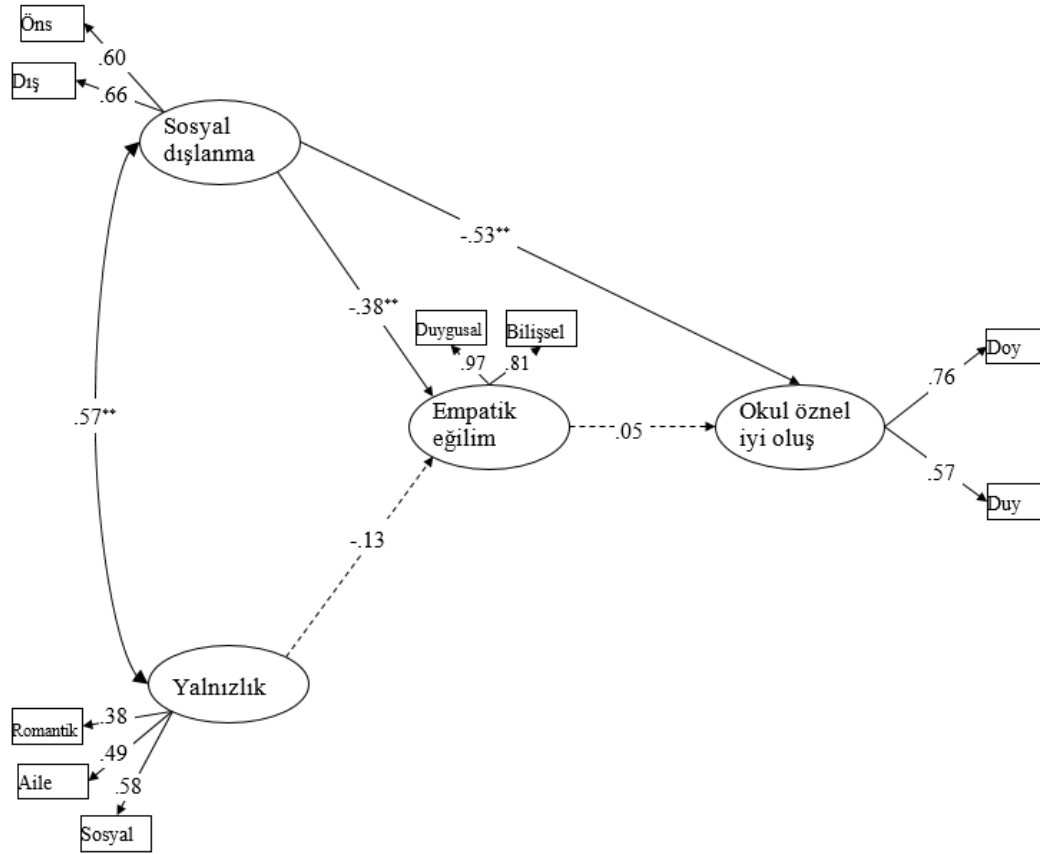
Şekil 6 : Ergenlerin Sosyal Dışlanma Düzeyleri Empatik Eğilimin Tam Aracılığıyla; Yalnızlık Düzeyleri Empatik Eğilimin Kısmi Aracılığıyla Okul Öznel İyi Oluşu Etkilemesine İlişkin Yapısal Model

Şekil 6’da sunulan ergenlerin sosyal dışlanma düzeyleri empatik eğilimin tam aracılığıyla; yalnızlık düzeyleri empatik eğilimin kısmi aracılığıyla okul öznel iyi oluşu etkilemesindeki yapısal eşitlik modelinde yer alan yalnızlıktan empatik eğilime ve empatik eğilimden okul öznel iyi oluşa giden yol katsayılarının anlamsız olduğu görülmektedir. Model 3’ün YEM sonucunda doğrudan etkiler göz önüne alındığında; sosyal dışlanma empatik eğilimi negatif yönde ($\lambda = -.34, p < .01$), yalnızlık da okul öznel iyi oluşu negatif yönde anlamlı yordamaktadır ($\lambda = -.55, p < .01$). Diğer taraftan, yalnızlığın empatik eğilimi ($\lambda = -.16, p > .05$), empatik eğilimin de okul öznel iyi oluşu ($\beta = .08, p > .05$) anlamlı yordamadığı gözlenmiştir.

Model 3’ün uyum iyiliği indeksleri göz önüne alındığında da tüm uyum iyiliği indekslerin kabul edilebilir düzeyde oldukları söylenebilir. Model 3’in uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir; $\chi^2(22, N = 601) = 47.59, p < .001$; GFI = 0.98; CFI = 0.97; NFI = 0.96; SRMR = 0.033; RMSEA = 0.044.

Son olarak ise ergenlerin sosyal dışlanma düzeyleri empatik eğilimin kısmi aracılığıyla; yalnızlık düzeyleri empatik eğilimin tam aracılığıyla okul öznel iyi oluşu etkileyip etkilemediği Model 4’te sınanmıştır.

Model 4’e ilişkin yapısal eşitlik modeli sonucu Şekil 7’de yer almaktadır;



Not. N = 601; * $p < .05$, ** $p < .01$; Öns Önemsizlenme; Dış Dışlanma; Doy Okul doyumunu; Duy Okula yönelik duygulanım

Şekil 7 : Ergenlerin Sosyal Dışlanma Düzeyleri Empatik Eğilimin Kısmi Aracılığıyla; Yalnızlık Düzeyleri Empatik Eğilimin Tam Aracılığıyla Okul Öznel İyi Oluşu Etkilemesine İlişkin Yapısal Model.

Şekil 7’de sunulan ergenlerin sosyal dışlanma düzeyleri empatik eğilimin kısmi aracılığıyla; yalnızlık düzeyleri empatik eğilimin tam aracılığıyla okul öznel iyi oluşu etkilemesindeki yapısal eşitlik modelinde yer alan yalnızlıktan empatik eğilime ve empatik eğilimden okul öznel iyi oluşa giden yol katsayılarının anlamsız olduğu görülmektedir. Model 4’ün YEM sonucunda doğrudan etkiler göz önüne alındığında; sosyal dışlanma empatik eğilimi ($\lambda = -.38$, $p < .01$) ve okul öznel iyi oluşu negatif yönde anlamlı yordamaktadır ($\lambda = -.53$, $p < .01$). Diğer taraftan ise yalnızlığın empatik eğilimi ($\lambda = -.13$, $p > .05$), empatik eğilimin de okul öznel iyi oluşu ($\beta = .05$, $p > .05$) anlamlı düzeyde yordamadığı gözlenmiştir.

Model 4’ün uyum iyiliği indeksleri göz önüne alındığında da tüm uyum iyiliği indekslerin kabul edilebilir düzeyde oldukları söylenebilir. Model 4’ün uyum iyiliği

indeksleri şu şekildedir; $\chi^2(22, N = 601) = 55.48, p < .001$; GFI = 0.97; CFI = 0.97; NFI = 0.95; SRMR = 0.037; RMSEA = 0.050.

Sosyal dışlanma ve yalnızlığın empatik eğilim aracılığı ile ergenlerin okul öznel iyi oluşları üzerindeki dolaylı etkilerine ilişkin olası modellerin test edilmesi sonucunda; tüm yol katsayılarının anlamlı olması nedeniyle Model 1'nin kabul edilebilir bir model olduğu anlaşılmıştır (Bkz. şekil 4). Model 1'e göre ergenlerin sosyal dışlanma ve yalnızlık düzeylerinin empatik eğilimin tam aracılığıyla okul öznel iyi oluşu etkilediği ifade edilebilir. Ayrıca Model 1'in uyum iyilikleri ele alındığında da tüm uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir seviyede olması bu modeli desteklemektedir.



5. TARTIŞMA

Bu bölümde, Ergenlerin okul öznel iyi oluşunu daha iyi anlayıp açıklayabilmek için konu ile ilgili literatürde yer alan kuramsal bilgiler ve yapılan araştırmalar doğrultusunda, çalışma kapsamında kurulan ve kabul edilen modellerde yer alan sosyal dışlanma, yalnızlık, empatik eğilim ve okul öznel iyi oluş değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik olarak ulaşılan bulgular tartışılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle ergen okul öznel iyi oluş bağımlı değişkeninin, okula yönelik doyum ve okula yönelik duygu boyutları; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alıp almama ve okul türü sosyo-demografik değişkenlerine göre tartışılmıştır. Daha sonra ise, en iyi model olarak saptanan, ergenlerde sosyal dışlanma ve yalnızlık düzeylerinin empatik eğilimin tam aracılığıyla okul öznel iyi oluşu etkilediğini gösteren model ele alınarak; öncelikle, doğrudan etkilere, daha sonra ise dolaylı etkilere yönelik tartışmalar yapılmıştır.

5.1. Okul Öznel İyi Oluş Yönelik Tartışma

Okul öznel iyi oluşu etkileyebilecek demografik değişkenlere yönelik olarak ilk araştırma sorusu cinsiyete göre okula yönelik duygulanımın anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı olmuştur. Bu soruya yönelik olarak bulgular incelendiğinde okula yönelik duygulanım boyutunda hem kız hem de erkek ergenlerde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Araştırmanın ikinci sorusu olan cinsiyet değişkenine göre okul doyumunun anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgularda da aynı şekilde okul doyumunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular alan yazın çerçevesinde ele alındığında farklı sonuçlar ile karşılaşmıştır. Örneğin bazı çalışmalarda, Hollandalı (Verkuyten ve Thijs 2002) ve Çinli kız çocukların (Tian ve Liu 2007; Tian ve Zhang 2008) genellikle okul duygulanımı ve okul doyumunu düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkarken, Amerikan lise öğrencileri üzerine yapılan çalışmalarda (Huebner 1994; Park 2004) okul duygulanımı ve okul doyumunu boyutlarında önemli bir cinsiyet farklılığına ulaşılamamıştır.

(Huebner, Ash, Laughlin, 2001; Huebner, Drane ve Valois 2000). Liu, Mei, Tian ve Huebner (2015, s. 1077) okul öznel iyi oluştaki bireysel farklılıkları netleştirmek için okul çağındaki çocuklar ve ergenler ile yapıkları araştırmalarında yaş etkilerinin (ilkokul çağında, ortaokul çağında ve lise çağında) cinsiyet değişkenine göre farklılıklara yol açabileceğini belirlemişlerdir.

İlkokulda okul duygulanım ve doyum boyutları ile okul uyumu, kız çocukları lehine yüksek iken liseye doğru bu fark ortadan kalkmaktadır. İlkokul ve ortaokulda kızlar lehine özellikle okul duygulanımındaki bu farklılığın nedenini genellikle okulda daha iyi davranan ve daha düzenli olan kız çocuklarına karşın, erkek çocuklarının genel olarak huzursuz, aktif oluşlarına ve daha fazla davranış problemleri yaşayabilmelerine ve dolayısıyla öğretmenler ve okul idaresi tarafından daha fazla eleştirilme ve davranışlarına müdahale edilme olasılığı yaşamalarına bağlanmaktadır (Tian 2008; Yu ve Chen 2001). Bu durum da erkek çocuklarının okul duygulanımını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu araştırma liseli ergenler ile yürütölmüş olduğundan cinsiyet değişkenine göre okul doyum ve okul duygulanımında bir fark bulunmaması alan yazınla tutarlık göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre okula yönelik duygulanımda anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığına dair araştırma bulguları sonucunda, okulöncesi eğitim alıp almamaları açısından da okula yönelik duygu boyutunda farklılaşmanın yaşanmadığı belirlenmiştir. Ancak, araştırmanın dördüncü sorusu olan okul öncesi eğitim alma durumunun okula yönelik doyum boyutunda okul öncesi eğitim alan ergenlerin lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu görölmüştür.

Öğrencilerin okula ilişkin ilk deneyimleri ve çocuğun okulda hissettiği duygular tüm okul yaşamına genellendiğinden, ilk yıllarda çocuğa olumlu bir okul- sınıf atmosferi sunulması; eğitimcilerin, öğrencilerin kişisel, sosyal, duygusal ve kabul ihtiyaçlarına duyarlı olmaları ve bu ihtiyaçlarını bilinçli olarak karşılamaları son derece önemlidir (Senemoğlu, 1998). Bu sonuçlar alan yazın çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin bu hissinin daha sonraki yıllarda da algılarını doğrudan etkilediği söylenebilir (Bond, Butler, Thomas, Carlin, Glover, Bowes ve Patton 2007; Tian, 2008). Buna ek olarak, ilkokuldan önce nitelikli bir eğitim alıp almama durumu, ergenlik döneminde düşük okul bağlılığı, riskli ve sağlıksız davranışlar ve düşük akademik başarının belirleyicisi de olabilmektedir (Catalano, Oesterle, Fleming ve

Hawkins 2004). Özetle, hem alanyazın hem de çalışma bulguları, ilkokul yıllarından önce alınan eğitimin ve geliştirilen okul bağlılığının niteliğinin, daha sonraki yıllarda da etkisini sürdürebileceğini göstermektedir.

Bond, Butler, Thomas, Carlin, Glover, Bowes ve Patton'un (2017) orta birinci sınıf öğrencilerinin okul bağlılığı ve sosyal bağlılıklarındaki değişimlerin olası sonuçlarını araştırdıkları uzunlamasına çalışmalarında öğrenciler 2-4 yıl sonra tekrar değerlendirildiklerinde ortaokul yıllarında okul bağlılığı ve sosyal bağlılıktaki sorunların daha sonraki yıllarda da bireylerin ruh hallerini etkilemeye devam edebileceği, düşük okul bağlılığı ve sosyal bağlılığın depresyon ve madde kullanımına neden olabileceği, yine okula bağlılıkta yaşanan problemlerin okul terkine ve düşük akademik performansla ilişkili olabileceği bulgularına ulaşılmıştır. Okul bağlılığı düşük ancak sosyal bağlılığı yüksek olan öğrencilerin ise düzenli sigara ve esrar kullanma alışkanlığı geliştirebildikleri belirtilmiştir. Sonuç olarak, okul bağlılığının yüksek olmasının önceki okul deneyimleri ile ilgili olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen bu çalışma sonuçlarında da okul öncesi eğitim almış olan ergenlerin almayan ergenlere göre okuldan doyum alma düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusu alan yazını tamamlar niteliktedir.

Araştırmanın diğer bir sorusu ise sınıf düzeyine göre okul doyumunun anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı olmuştur. Sınıf düzeyine göre ergenlerin okul öznel iyi oluşları değerlendirildiğinde; okula yönelik duygu boyutunda anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Ancak, diğer bir araştırma sorusu olan sınıf düzeyine göre okul doyumunda anlamlı bir farkın olup olmadığı sonucuna yönelik bulgular, okul doyum boyutunda anlamlı farkın olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın kaynağını saptamak için yürütülen çalışma; 9. sınıfta öğrenim gören ergenlerin 10. ve 11. sınıfta öğrenim gören ergenlerden anlamlı biçimde daha yüksek okul doyum puanlarına sahip olduklarını göstermektedir.

Liu vd.'nin (2015) yapmış oldukları araştırma bulgularında en yüksek okul doyum ilkokul öğrencilerinde görülmüştür. Ortaokuldan liseye geçildikçe yaşla beraber okul doyum düşmektedir. Bu sonuçlar, birçok ülkede yapılan çalışma bulgularıyla da örtüşmektedir (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan ve Mac Iver, 1993; Karatzias, Power, Flemming, Lennan, Swanson 2002; Nickerson ve Nagle 2004). Bu düşüşün nedeni, öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe ve yükseköğretime yaklaşıldıkça akademik baskıyı daha fazla hissemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

İlkokuldan liseye geçildikçe, öğrencilerin ders müfredatları ağırlaşmakta, sınav odaklı bir yapı ile karşılaşmaktadır. Üst öğrenim kurumlarına geçişte resmi sınavların yoğunluğu, bu sınavlara hazırlanma ve gelecek kaygısının yoğun olarak yaşanması öğrencilerin okul doyumularını düşürebilmektedir. Benzer şekilde, daha yoğun olarak lisedeki öğrencilerin de, mezuniyet sonrası belirsizlikler, iş gücüne katılma hedefleri, yükseköğretime geçiş için gerekli sınavların baskısı okul doyumlarını düşürebilmektedir (Zhang, Hsu ve Wang, 2010). Diğer taraftan ergenlik dönemiyle birlikte yaşanan gelişimsel zorlukların da etkili olduğu söylenebilir. Buna ek olarak ergenin kişisel algılarındaki ve bilişsel olgunluklarındaki değişimler ve yaşam alanlarındaki çeşitliliğin artması toplumsal çıkar ve beklentilerini etkilemektedir (Myers 1992). Araştırmadan elde edilen bulgularda 9. Sınıfların 10 ve 11. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek okul doyumu puanlarına sahip olmaları literatürü ve yapılan önceki araştırmaları destekler niteliktedir.

Okul öznel iyi oluşa etkisi araştırılan son sosyo- demografik değişken ise okul türü olmuştur. Araştırma kapsamında Okul türüne göre okula yönelik duygulanımda anlamlı düzeyde farklılaşmakta olup olmadığı araştırılmış ve araştırma bulguları sonucunda okul türlerine göre ergenlerin okul öznel iyi oluşlarında okula yönelik duygu boyutunda anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Aynı değişken okul doyumu boyutunda incelendiğinde ise anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın kaynağını saptamak için yürütülen çalışma sonucunda ise, fen lisesinde öğrenim gören ergenlerin okul doyumu düzeylerinin, diğer lise türlerinde öğrenim gören ergenlerin okul doyumu düzeylerinden anlamlı biçimde daha düşük puanlara sahip oldukları; meslek liselerinde öğrenim gören ergenlerin ise okul doyumu düzeylerinin diğer okul türlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgularıdır. Buna ek olarak, fen lisesinden sonra anadolu lisesinde öğrenim gören ergenlerin de güzel sanatlar, özel ve meslek liselerinde öğrenim gören ergenlerin okul doyumu düzeylerinden anlamlı biçimde daha düşük puanlara sahip oldukları saptanmıştır.

Okulların müfredat programları incelendiğinde fen liselerinin yoğun akademik programı olduğu, akademik başarı odaklı bir bakış açısı ile de ders dışı etkinliklere minimum düzeyde yer verildiği görülmüştür. Aynı şekilde Anadolu liselerinde de müfredat programının yoğun olduğu, akademik başarı odaklı bir sistem ile karşılaşmaktadır. Bunun tersine mesleki liselerde müfredat kapsamında akademik derslerin yanında atölye ve uygulama dersleri de bulunmaktadır. Bu derslerde akran

etkileşimi yoğun olarak yaşanmaktadır. Ayrıca mesleki liselerde genel olarak akademik başarı kaygısı çok yoğun yaşanmamaktadır. Yine güzel sanatlar lisesinde de atölye derslerinin müfredat kapsamında yer alması ve öğrencilerin yükseköğretimde yetenekleri doğrultusunda hedeflerinin belirgin oluşu, gelecek kaygısını fen ve anadolu liselerine devam eden öğrencilerden daha düşük yaşamlarına ve bu durumun da okul doyumları üzerinde olumlu sonuçlara neden olduğu söylenebilir. Lise türleri yönünden okul öznel iyi oluşa yönelik bir değerlendirmenin yapıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamasına rağmen bulgular değerlendirildiğinde okul türlerine göre okul doyumundaki bu düşüşün Fen lisesi ve Anadolu lisesi aleyhinde oluşu alan yazında sınıf düzeyinde yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermekte ve yaşla beraber neden okul doyumunun düştüğü öngörülerini (Eccles vd., 1993; Karatzias vd., 2002; Nickerson ve Nagle 2004; Zhang, Hsu ve Wang, 2010; Myers, 1992; Liu, 2015) desteklemektedir.

5.2. Hipotetik Modele Ait Tartışma

Sosyal dışlanma ve yalnızlığın empatik eğilim aracılığı ile ergenlerin okul öznel iyi oluşları üzerindeki dolaylı etkilerine ilişkin olası modellerin test edilmesi sonucunda; tüm yol katsayılarının anlamlı olması nedeniyle Model 1'nin kabul edilebilir bir model olduğu anlaşılmıştır (Bkz. Şekil. 4). Model 1'e göre ergenlerin sosyal dışlanma ve yalnızlık düzeylerinin empatik eğilimin tam aracılığıyla okul öznel iyi oluşu etkilediği ifade edilebilir. Ayrıca Model 1'in uyum iyilikleri ele alındığında da tüm uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir seviyede olması da bu modeli desteklemektedir.

YEM sonucunda modele ait doğrudan etkiler göz önüne alındığında; sosyal dışlanmanın empatik eğilimi negatif yönde, yalnızlığın da empatik eğilimi yine negatif yönde yordadığı görülmektedir. Diğer taraftan empatik eğilimin okul öznel iyi oluşu pozitif yönde yordadığı anlaşılmaktadır. Dolaylı etkiler incelendiğinde de sosyal dışlanmanın okul öznel iyi oluşu empatik eğilim aracılığıyla etkilediği standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının negaif yönde ve güçlü, yalnızlığın okul öznel iyi oluşu empatik eğilimin aracılığıyla etkilediği standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının ise negatif yönde olduğu anlaşılmaktadır. Model 1'in uyum iyiliği indeksleri göz önüne alındığında tüm uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları söylenebilir.

Öncelikle modele ait doğrudan etkiler, daha sonra ise dolaylı etkiler tartışılacaktır.

5.2.1. Doğrudan Etkilere İlişkin Tartışma

Modele 1'e göre doğrudan etkiler sonucunda ilk olarak empatik eğilimin okul öznel iyi oluşu pozitif yönde yordadığı anlaşılmaktadır. Artan yaşla birlikte ergenlikte olumlu sosyal davranış sergileme imkânı fazlalaşırken, ergenin sosyo-bilişsel ve sosyo-duygusal becerilerinde de bir takım değişimler yaşanmaktadır. Örneğin, soyut düşünme, indirgemeci muhakeme becerilerindeki (hypothetical-deductive reasoning) artış, empati ve başkalarının bakış açısını görebilme yeteneklerinde de artışa neden olmaktadır. Kısaca ergenlerin sosyal ve bilişsel değişimleri olumlu sosyal davranışlarındaki değişimi de etkilemektedir. (Carlo, Hausmann, Christiansen ve Randa, 2003).

Yapılan araştırmalar her ergenin farklı düzeylerde empatiye sahip olabileceğini bildirmektedir. Bunun nedeni ergenliğe farklı empati düzeyleri ile başlanmasının empatinin yönünde ve oranında farklılıklar oluşturmastır. Ergenlik, hem fiziksel hem de sosyal gelişim dönemi olup empati gelişimi üzerinde iki faktör de önemli etkilere sahiptir. Örneğin; giderek artan duygu düzenleme yetenekleri gibi sosyal duygusal değişimlerle eş zamanlı olarak soyut düşünmedeki gelişimler, prososyal eğilimler, ahlaki yargılamadaki değişimler empatiyi geliştirmektedir (Steinberg, 2013). Ergenler giderek artan bir şekilde prososyal ve sorumlu davranışları geliştiren içselleştirilmiş soyut ve ahlaki ilkeler geliştirirler (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Aynı zamanda başkalarına yardım etme aracılığı ile buna daha çok fırsatları olur. Okul ortamı bu fırsatlar için öncelikli alanlardır. Bu kuramsal varsayımlara dayandırılarak ergenlik yıllarının empatinin geliştirilmesi açısından ne denli önemli olduğu anlaşılabilir (Eisenberg, Fabes, 1998; Fabes, Carlo, Kumpanoff, Laible, 1999; Allemand, Steigern ve Helmut, 2015).

Okul yaşamında sosyal beceriler ve uyumlu sosyal davranışları sergileme, sağlıklı problem çözme becerilerini kullanabilme ve başkalarını anlayıp duyarlı davranışlar gösterme son derece önemlidir. Genellikle okulda sağlıklı davranışlar gösteren uyum problemleri yaşamayan ergenlere karşı, empatik eğilimdeki yetersizlikten dolayı ergenin okulda daha fazla davranış problemleri yaşayabilmesi ve dolayısıyla öğretmenler ve okul idaresi tarafından daha fazla eleştirilme ve davranışlarına müdahale edilme olasılığı yaşamalarına sebep olabilmektedir (Tian 2008; Yu ve Chen 2001). Bu durum da ergenin okul öznel iyi oluşunu olumsuz yönde etkilemektedir. Alan yazında ergenlerde empatik eğilimdeki yetersizliklerin uyum ve davranış

sorunlarına neden olabileceğini gösteren pek çok araştırma mevcuttur. Örneğin, Gini, Albiero, Benelli, ve Altoe (2007) da yaptıkları çalışmada 7. ve 8. sınıfa devam eden erkek öğrenciler için zorbalık davranışının empati düzeyinin düşük olması ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Yine Empati ve zorbalık arasındaki ilişkiyi araştırmak için Endresen ve Olweus (2001) tarafından yapılan araştırma sonucunda da empati ile zorbalık davranışı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yapılan araştırmalarda, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının, empatik eğilim düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Rehber ve Atıcı 2009). Bu konuda yapılan daha pek çok araştırmada da empati becerisi düşük düzeyde olan çocukların geçirdikleri olumsuz duygusal yaşantıların onların empati becerileri üzerinde olumsuz etkileri olduğu ve sosyal yeterliliklerini zedelediği bulgularına ulaşılmıştır. (Eisenberg ve Miller, 1987, 91; Zahn- Waxler, 1995, 27; Kavkiainen ve Diğerleri, 1999, 81).

Empati, yardım etme, barışçıl çatışma çözümü, problem çözme becerisi gibi prososyal davranışlar ile pozitif yönde ilişkilidir (Bjorkqvist, Osterman Kaukiainen, 2000; de Wied, Branje, Meeus, 2007). Bu bilgiler doğrultusunda empatik eğilimdeki yetersizliklerin ergenlerin uyum ve sosyal becerilerini ve dolayısıyla okul öznel iyi oluşlarını da olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin okul öznel iyi oluşlarını arttırmaya yönelik gerçekleştirilecek düzenlemeler ve çalışmalar ile empatik becerileri ve sosyal yeterliliklerinin de artabileceği beklenebilir. Alanyazın, empatinin sadece okul öznel iyi oluşu arttıran bir faktörden öte insan yaşamında ergenlik yıllarının ötesinde, yetişkinlikte de toplumsal yeterliliği (iletişim becerileri, sosyal entegrasyon, ilişki doyumu ve ilişkilerde çatışmalar) etkileyebilen uzun vadeli sosyal sonuçları olduğunu göstermektedir (Allemand, Steiger, Helmut, 2015).

Doğrudan etkilerle ilgili araştırmanın bir diğer bulgusu ise; sosyal dışlanmanın empatik eğilimi negatif yönde ve güçlü bir biçimde yordamasıdır. Ergenlik empati gelişimini sağlayacak yeni sosyal roller ve deneyimleri tecrübe etme zamanı olarak nitelendirilebilir (Steinberg, 2005). Sosyal kabul ve bir gruba ait olma bu dönemin en önemli ihtiyaçlarındandır. Ergenlik döneminde sosyal davranışlar ve değerlere göre özerklikteki artışla beraber, akranlarla ve yetişkinlerle olan ilişkilerde prososyal davranışlar gösterme konusunda fırsatlar artmaktadır. Dahası bu dönemde öğretmenler ve ebeveynler ergenlere yavaş yavaş erişkin toplumsal rolleri kazanmalarına yönelik

otonomi verirler (Zarret ve Eccles, 2006). Bu görevler ile ergenler kendi eylemleri için sorumluluk almalarına olanak tanıyan, sorumlu ve prososyal davranışları kazanabilmektedirler.

Olası bir dışlanma durumunda ise, bireyde başta ait olma ihtiyacı olmak üzere benlik değeri, kontrol ve anlamlı varoluş ihtiyaçları tehdit altına girmektedir (Williamson, 2007a). Her ne kadar olası bir dışlanma deneyiminde dışlanmanın ait olma ihtiyacını tehdit etmesi durumunda olumsuz sosyal davranışlardan çok, zedelenen sosyal bağların yeniden kurulmasına yönelik olumlu sosyal davranışların görüleceği belirtilse de (Williamson, 2007a), ait olma ihtiyacının tehdit altına girmesinin saldırgan davranışlara ve duygu düzenlemede zayıflıklara yol açtığını gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Twenge, Baumeister, Tice, Stucke, 2001; Twenge, Catanese ve Baumeister, 2002; Sebastian, Viding, Williams ve Blakmore 2010).

Alan yazını destekler nitelikte Witvliet, Brendgen, Van Lier, Koot ve Vitaro'nun (2010) yaptıkları araştırmada da sağlıklı ve yeterli sosyal ilişkileri olan gençlerle karşılaştırıldığında sosyal dışlanma yaşayan gençlerin, daha yüksek ve anlamlı düzeyde depresyon, yalnızlık ve yetersizlik duyguları yaşadıklarını ve olumsuz sosyal davranışlar sergiledikleri bildirilmektedir. Buna ek olarak, Leary ve Baumeister (2000) de, özellikle sosyal benlik değerinin (social self-esteem) yani diğerlerinin gözünde kişinin ne kadar olumlu/olumsuz değerlendirildiğine dair algısının dışlanmaya bağlı olarak değişebileceğini (azalabileceğini veya artabileceğini) belirtmişlerdir. Alan yazında bu durumu destekleyen pek çok araştırma bulgusu bulunmaktadır (Aycan, 1992; Bahçıvan-Saydam ve Gençöz, 2005; Erol, Toprak ve Yazıcı, 2002).

Ayrıca yapılan deneysel çalışmalar dışlanmanın tehdit ettiği bir diğer ihtiyaç olan anlamlı varoluş ihtiyacının tehdit altına girmesinin de genellikle olumsuz sosyal davranışlarla sonuçlandığı yönündedir. Bu olumsuz sosyal davranışların amacı dikkat çekerek fark edilmeyi ve böylelikle varlıklarının onaylanmasını sağlamak olabilmektedir (Williams, 2001). Ergen empati gelişiminde sadece seviye değil, aynı zamanda değişim de bu dönemde yaşanmaktadır. Ergen sosyal deneyimlerinin sonucunda empati seviyesini ayarlama eğilimi göstermektedir Çünkü, Empatinin faydalarına rağmen yüksek olmasının da düşük olması kadar olumsuz yönleri vardır (Hodges, Biswass- Diener, 2007; Hoffman, 2000) Yüksek olan kişilerin kendi duygularını tüketen yüksek anlayış düzeylerinin zamanla bir strese yol açtığı için

egoistik bir motivasyonla bu stresi azaltmaya çalışarak prososyal davranışlarından ve empatik anlayıştan uzaklaşabildiklerini gösteren çalışmalar mevcuttur (Decety ve Lamm, 2009).

Yine yetişkin kimliği oluşturma dönemi olarak nitelendirilen ergenlik döneminde özellikle akranlar tarafından onaylanma ihtiyacı da artmaktadır (Yavuzer, 1993). Bundan dolayı olumlu benlik değerinin desteklenmesi, gencin ruhsal gelişimine ve sosyal uyumuna yönelik olarak başkalarının duygularını, düşüncelerini algılama ve anlama, sosyal ağlarla bütünleşme ihtiyacı gelişimsel bir önem arz etmektedir. Ergen kendi yetenekleri, olumlu ve olumsuz özellikleri hakkında geri bildirim alarak, akranlarıyla anlaşmazlıkları üzerine çalışarak, tarafsızlık ve adalet ilkelerini keşfeder, sosyal bir dışlanmadan kaçınmak için onların ilgi ve bakış açılarını anlamaya çalışarak empati yeteneklerini geliştirir (Santrock, 2014, s. 296-297). Ancak, ergen akran grupları dışardakilere adeta bir ayna vasfı görmekte, içerdekiler daha çekici, dışarıdakiler daha itici görünmektedir. Bu ayna etkisi ergenleri dışarıdakilerle geliştirilebilecek zengin tecrübelerden mahrum ederken, dışlanan dışardakilerinde öz kavrama gelişimleri için gerekli olan grup tecrübelerinden mahrum olmalarına neden olabilir (Leets ve Sunwolf 2005). Bu doğrultuda dışlanmanın empati duygularını azaltarak uyum sorunlarına neden olan saldırgan davranışların ortaya çıkmasını kolaylaştırdığı söylenebilir (DeWall 2007).

Dışlanma ile ilgili yapılan çalışmalarda olası bir dışlanma durumunda saldırganlığa paralel olarak, dışlanan kişilerin kendilerine yönelik yıkıcı davranışlara (riskli kararlar alma, yapmaları gereken işleri daha fazla erteleme, sağlıklı davranışlar yerine sağlıksız olanları tercih etme) da yönelebileceklerine dair bulgular mevcuttur (Twenge, Catanese, ve Baumeister, 2002, s. 606). Bu konuda yapılan araştırmalara ek olarak, dışlanan ergenlerin daha dar ve kısıtlı bir arkadaşlık ağına sahip oldukları, ayrıca daha düşük sosyal öz kavrayışları olduğu bulgularına ulaşılan çalışmalar mevcuttur (Caselman ve Self, 2007; Geiger ve Fsher, 2006).

Yine Warrington ve Younger'ın (2011) gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, Yalnızlık konusunda yapılan araştırmalarla benzer olarak dışlanan ergenlerin daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları ve daha yüksek düzeyde kurban olma oranlarına sahip oldukları (Bollmer, 1999) görülmüştür. Aynı araştırmada dışlanan bireylerin dışlanmayanlar tarafından sosyal olarak yetersiz ve yeteneksiz olarak nitelendirildiği, zorbalığa maruz kalan ergenlerin akademik olarak daha düşük akademik başarıya

sahip oldukları ve daha düşük düzeyde sınıf faaliyetlerine katıldıkları bulgularına da ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında olası bir dışlanma durumunun ergeni her yönden olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Reddedilme, dışlanma veya yok sayılma durumunun uzun sürmesi halinde genç, mücadele gücünü yitirebilmekte, diğerlerinin kendilerine verdikleri değerin azaldığını ve varlıklarının onlar için adeta bir yük olduğu gerçeğini kabullenmekte ve bu düşünceleri içselleştirebilmektedir (Williams, 2007a; Aydın, 2008). Bu durum, yetişkin kimliği kazanma dönemi olarak nitelendirilen bu dönemde, gencin bu tür olumsuzlukları yaşaması ve hissetmesi ile kimlik oluşumunu da olumsuz yönde etkileyecektir. Tüm bu bulgular doğrultusunda reddedilme, dışlanma, kurbanlaştırma davranışlarının öğrencilerin sosyal aidiyet hisleri üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu ve bu durumun da öğrencilerin başta empatik eğilimleri olmak üzere, öz kavrama, akademik başarı ve uyum düzeylerini düşürebileceği söylenebilir (Buhs 2005). Bunlara ek olarak, ergenlik dönemindeki gencin empatik eğilim düzeyi ve sosyal kabulünün, uzun vadeli olarak, erişkinliklerinde de pozitif sosyal algılarını (kendini bir arkadaş grubu üyesi olacak kadar olumlu görebilmek) etkilediğini gösteren çalışmalar bu dönemde gencin sosyal uyum ve empati becerilerinin desteklenmesi gerekliliğini (Allemand, Steiger ve Helmut, 2015) vurgular niteliktedir.

Bu araştırmada sosyal dışlanma durumunun empatik eğilim düzeyini negatif yönde ve güçlü bir biçimde yordadığı sonucu yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Tüm bu veriler ışığında, empati ile sosyal dışlanma arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu söylenebilir. Yani empatik eğilimdeki yetersizlikler sosyal dışlanmaya neden olurken, olası bir sosyal dışlanma durumu da dışlanan ergenin empatik eğilim düzeyi üzerinde olumsuz etkiye yol açabilmektedir (Twenge, Catanese ve Baumeister, 2002; Warburton, Williams ve Cairns, 2006).

Araştırmanın diğer bir sonucu ise yalnızlık algısının empatik eğilimi negatif yönde ve anlamlı olarak yordamasıdır. Alan yazında kendilerini yalnız hisseden insanların düşük benlik saygısı, başkalarını olumsuz değerlendirme, başkalarından olumsuz değerlendirme beklentisi içinde olma, düşüncelerine olan güvensizlik, çekingenlik, sosyal tepkide bulunamama, sosyal duyarsızlık, karşı cinsten partner ile sıkı ilişki kurmadan kaçınma gibi ortak özellikleri olduğu bildirilmektedir (Brehm ve Kassin,

Fein, 2002). Bu özellikler incelendiğinde neredeyse tamamının empatik eğilim ile bağdaşmayan ve empatik eğilimi olumsuz etkileyen özellikler olduğu görülmektedir.

Bu konuda Brewster ve Kerslake (2015) de yaptıkları araştırmada ergenlerde empati düzeyinin yalnızlık ve benlik saygısı ile yakından ilişkili olduğunu, ergenlerde empati düzeyi düşükçe siber zorbalığa maruz kalma oranının da yükseldiğini bildirmişlerdir. Jiao ve Wang (2015) Ergenlerde empati ile yalnızlık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve yalnızlığın ahlaki kimlik gelişimi üzerindeki etkisinde empatik eğilimin güçlü bir aracılık rolü oynadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Çivitçi ve Çivitçi (2009) de gerçekleştirdikleri araştırmada ergenlerin sosyal kabul düzeyleri arttıkça kendilerini daha az yalnız hissettiklerini, yalnızlığın yaşam doyumu üzerine de çok güçlü ve negatif yönde bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda yalnızlık algısı ile sosyal dışlanma arasında pozitif ve anlamlı yönde bir ilişkinin olduğu, empatik eğilim ile yalnızlık arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu bulgusu yapılan benzer araştırmaları destekler niteliktedir.

5.2.2. Dolaylı Etkilere İlişkin Tartışma

Araştırmada dolaylı etkiler incelendiğinde de sosyal dışlanmanın okul öznel iyi oluşu empatik eğilim aracılığıyla etkilediği standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının güçlü ve negatif yönde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Empatik eğilimdeki yetersizliğin sosyal dışlanma nedenlerinden biri olduğu ve sosyal dışlanma ile okul öznel iyi oluş arasında güçlü bir aracılık rolü olduğu söylenebilir. Bu bulguyu destekler yönde arkadaşlara bağlılık ile öğrencilerin okul yaşam kalitesi algısının pozitif yönde ve anlamlı sonuçları olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Durmaz, 2008; Demir vd., 2009; Alaca, 2011; Demir vd., 2012; Sarı, 2012). Bu çalışmalarda okul yaşam kalitesi ve okul uyumu üzerinde arkadaşların etkisinin öğretmen ve ailelerden çok daha fazla olduğu bulgusu, bu araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Kaya, A.G., (2012) ise gerçekleştirdiği deneysel araştırma sonucunda, dışlanmanın dört temel ihtiyaca yönelik hissedilen tehditte artışa ve pozitif duygulanımda düşüşe yol açtığını ayrıca dışlanan bir katılımcıya gruba yeniden dahil olabilme fırsatı verildiğinde bu durumun katılımcının diğerlerine ilişkin değerlendirmeleri üzerinde olumlu yönde ve düzenleyici etkilere yol açtığı sonuçlarına ulaşmıştır. Yine Soylu (2010) gerçekleştirdiği çalışmada, herhangi bir dışlanma türünde negatif duygulanımı

yüksek olan bireylerin negatif duygulanımı düşük bireylerden daha fazla saldırganlık gösterdikleri bulgularına ulaşılmıştır. Aydın ve arkadaşları'nın (2013) gerçekleştirdiği araştırmalarında psikolojik dışlanmaya maruz kalanların olumlu duygularında, dört temel ihtiyacın tatmin düzeyinde ve kendilerini dışlayanlar hakkındaki olumlu izlenimlerinde psikolojik dışlanmaya maruz kalmayanlara kıyasla azalma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda yapılan alan yazındaki araştırma sonuçları, sosyal dışlanmanın okul öznel iyi oluşu empatik eğilim aracılığıyla negatif yönde ve anlamlı derecede etkilediği bulgusunu açıklar niteliktedir.

Son olarak yalnızlık ile okul öznel iyi oluş arasında empatik eğilimin aracılığı ele alındığında, yalnızlığın okul öznel iyi oluşu empatik eğilimin aracılığıyla etkilediği standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının anlamlı ve negatif yönde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Leary (1990), algılanan sosyal dışlanma ile sosyal anksiyete, kıskançlık, yalnızlık ve depresyon arasında güçlü bir ilişki bulunduğu ve yalnızlığın sosyal dışlanma sonucunda hissedilen bir duygu olduğunu belirtmiştir. Okul ortamı içerisinde ergenin yaşadığı nasıl arkadaş edinebileceğine ilişkin yetersiz bilgiler, yakın arkadaşlarınca reddedilme ve sosyal becerilerde eksiklik gibi problemler yalnızlık duygularına neden olabilmektedir. Bu durumda okul öznel iyi oluş üzerinde sosyal dışlanma algısının empatik eğilimin aracılığı ile çok daha güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Sosyal ilişkilerin yoğun olarak yaşandığı okul ortamında kabul görmek, ait olma, bireyselleşme, değer görme gibi pozitif yaşantılara sahip olmak ergenlerin, okul öznel iyi oluş düzeylerini artırmaktadır.

Veriler ışığında sosyal dışlanma yaşayan ergenlerin empati becerilerini geliştirmeye yönelik müdahaleler ve sosyal kabul becerilerinin artırılması ile hem sosyal dışlanma ve yalnızlığın olumsuz sonuçlarının engellenebileceği hem de öğrencilerin okul öznel iyi oluş düzeylerinin yükseltilebileceği söylenebilir. Tıpkı diğer kişilik özelliklerimiz gibi, empati becerilerimizin gelişiminde de hem biyolojik hem de çevresel faktörlerin rolü vardır. Rogers 1970'lerde empatinin öğrenilebilecek bir yetenek, bir kişilik özelliği olduğunu, bunu eğitimle arttırılabileceğini bildirmiştir. Empati kişilerarası iletişim için son derece önemli bir kavramdır (Ersoy, Köşger, 2016). Sosyal yaşamda ve sağlıklı insan ilişkilerinde sihirli bir anahtar gibidir. Bundan dolayı yaşamın her türlü etkinliğinde, bireyin her türlü rolünde ve her yaşam alanında empatiye ihtiyaç vardır.

Yapılan alışmalar, kuramsal bilgiler ile tutarlı olup, empati kurma becerisinin iletişim çatışmalarını engelleyerek daha olumlu ilişkilerin kurulmasını sağladığını, empatinin kendini açma, sosyal duyarlılık, topluma uyum, yardımlaşma ve prososyal davranışları arttırdığını, bunun yanı sıra saldırganlığı ve antisosyal davranışları azaltıcı bir rol oynadığını göstermektedir. Gerçekleştirilen bu çalışma ile ise, okul öznel iyi oluşun sosyal dışlanma, yalnızlık arasındaki ilişkisine ve emaptik eğilimin aracılık rolüne alan yazın çerçevesinde değinilmiş olup, elde edilen bulguların mevcut bilgileri ve kuramsal açıklamaları destekler nitelikte olduğu, gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda literatüre ergen okul öznel iyi oluşunu anlamaya ve açıklamaya yönelik yeni bilgiler kazandırıldığı söylenebilir.



6. SONUÇ

Araştırmanın ilk basamağında, 14-18 yaş arası liseli ergenlerin, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, okul türleri, okul öncesi eğitim alıp almama durumları sosyo- demografik özelliklerinin okul öznel iyi oluşun bileşenleri olan okula yönelik duygu ve okula yönelik doyum boyutları ile ilişkisi *t* testi, Anova ve Tukey testi kullanılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın İkinci basamağında ise çalışmanın ana konusu olan, sosyal dışlanma ve yalnızlığın empatik eğilim aracılığı ile okul öznel iyi oluş üzerindeki dolaylı etkisini incelemeye yönelik empatik eğilimin aracılık rolünü en iyi yordayan model tespit edilmeye çalışılmıştır. Empatinin aracılık rolünü en iyi şekilde açıklayan modeli belirleyebilmek için kurulan dört adet hipotetik model test edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Empatinin aracılık modelinde kısmen (partial) mi yoksa tam (fully) mi aracılık rolü olduğuna karar verilmiştir. En iyi modelin belirlenmesinde öncelikle modelde yer alan tüm yol katsayılarının anlamlı olup olmadığına bakılmış daha sonra ise, yol katsayılarının tamamı anlamlı ve uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu model en iyi model olarak tercih edilmiştir.

6.1. Ergen Okul Öznel İyi Oluşunun Sosyo- Demografik Özelliklere Göre Sonuçları

Araştırmanın ilk basamağını oluşturan ergenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının okul özel iyi oluşlarına etkisi araştırılmış ve analizler sonrasında aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

- Cinsiyet değişkenine göre ergenlerin okula yönelik duygulanım ve okul doyumunu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır.
- Okulöncesi eğitim alıp almama değişkenine göre ergenlerin okula yönelik duygu boyutunda anlamlı bir farklılaşma gözlenmezken, okula yönelik doyum boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir. Okul öncesi eğitim alan ergenlerin okula yönelik doyum puan ortalamaları almayanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

- Sınıf düzeyi değişkenine göre ergenlerin okula yönelik duygu boyutunda anlamlı bir farklılaşma gözlenmezken, okula yönelik doyum boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir. 9. sınıfta öğrenim gören ergenlerin okula yönelik doyum puan ortalamaları 10. ve 11. sınıfta öğrenim gören ergenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.
- Okul türü değişkenine göre okula yönelik duygulanım boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmezken okula yönelik doyum boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır. Fen lisesinde öğrenim gören ergenlerin okul doyumunu diğer lise türlerinde öğrenim gören ergenlerin okul doyumundan düşüktür. Ayrıca meslek liselerinde öğrenim gören ergenlerin ise okul doyumunu diğer okul türlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

6.2. Hipotetik Modele Ait Sonuçlar

Bu başlık altında öncelikle betimsel istatistik değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar, ardından ise ölçme modelinin test edilmesiyle elde edilen sonuçlara yer verilecektir.

6.2.1. Betimsel İstatistik Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Çalışmada ele alınan tüm değişkenlerin (okul öznel iyi oluş, yalnızlık, sosyal dışlanma ve empati), birbirleriyle istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.

6.2.2. Ölçme Modelinin Test edilmesiyle ilgili Sonuçlar

- Sosyal dışlanma ve yalnızlığın empatik eğilim aracılığı ile ergenlerin okul öznel iyi oluşları üzerindeki dolaylı etkilerine ilişkin olası modellerin test edilmesi sonucunda; tüm yol katsayılarının anlamlı olması nedeniyle Model 1'in en iyi değer veren model olduğu anlaşılmıştır. Model 1'e göre ergenlerin sosyal dışlanma ve yalnızlık düzeylerinin empatik eğilimin tam aracılığıyla okul öznel iyi oluşu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Model 1'in uyum iyilikleri ele alındığında da tüm uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir seviyede olması bu modeli desteklemektedir.
- Bu modele göre YEM sonucunda doğrudan etkiler göz önüne alındığında; sosyal dışlanma empatik eğilimi negatif yönde, yalnızlığın da empatik eğilimi negatif

yönde yordadığı; Diğer taraftan empatik eğilim okul öznel iyi oluşu pozitif yönde yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

- Dolaylı etkiler incelendiğinde de sosyal dışlanmanın okul öznel iyi oluşu empatik eğilim aracılığıyla etkilediği standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının $-.34$, yalnızlığın okul öznel iyi oluşu empatik eğilimin aracılığıyla etkilediği standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının ise $-.14$ olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
- Model 1'in uyum iyiliği indeksleri göz önüne alındığında tüm uyum iyiliği indekslerin kabul edilebilir düzeyde oldukları görülmüştür.



7. ÖNERİLER

Çalışmanın ulaşılan genel sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Liselerde Kişisel ve sosyal rehberlik faaliyetleri kapsamında ergenlik dönemindeki öğrencilerin empati düzeylerinin geliştirilmesine yönelik psiko-eğitim programları ile sosyal kabul ve sağlıklı arkadaş ilişkileri kurma becerilerinin artırılarak okul öznel iyi oluş düzeylerinin yükseltilebileceği, ileriki yaşantılarında da sağlıklı, mutlu ve uyumlu yetişkinler olmalarına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.
- Okulların müfredat programlarının destekleyici, gencin kişisel, sosyal ve duygusal yönlerden sağlıklı ve etkin bir biçimde gelişimine yönelik olarak sosyal kabul ve uyumunu artırıcı, sosyal becerilerini ve yeteneklerini geliştirici, akran etkileşimine dayalı; kulüp çalışmaları, sanatsal, sosyal ve kültürel etkinliklere yer verilmesi ile ergenlerin okul öznel iyi oluşlarının artırılabilceği düşünülmektedir.
- Eğitimcilere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenerek gelişimsel bakış açısına dayalı mesleki becerilerin kazandırılması önerilebilir.
- Ortaokuldan liseye geçildikçe yaşla beraber okul doyumunun düştüğü görülmüştür. Bu sonucu dikkate alarak ergenlere hem ergenlik dönemi hem de kariyer gelişimine yönelik farkındalık geliştirici etkinliklerin yapılmasında yarar vardır.
- Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okul öznel iyi oluş düzeylerinin diğer okul türlerinden düşük olduğu sonucu dikkate alınarak, bu öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi, okul içi ve okul dışı sosyal etkinliklere yer verilmesinde yarar vardır. Böylece okul öznel iyi oluşlarının yanında genel olarak iyi oluş düzeyleri de artırılmış ve kişilik gelişimleri açısından olumlu adımlar atılmış olacaktır.
- Bu çalışmada liseli ergenlerde empatik eğilim gibi öznel iyi oluşu artırabilecek ve sosyal dışlanma ve yalnızlık gibi öznel iyi oluşu zayıflatabilecek değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda

ergenlerin okul öznei iyi oluşlarını artırabilecek, koruyabilecek ve azaltabilecek değişkenleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapılarak alan yazın zenginleştirilebilir.

- Meslek lisesi ve güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin okul doyumu düzeylerinin fen ve Anadolu lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Meslek seçiminin belirgin olması ve yüksek öğretimde “hangi branşa yöneleceğim” kaygısının, öğrencilerin okul doyumu üzerinde olumsuz etkiye sahip faktörlerden biri olduğu görülmektedir. Kariyer gelişimine yönelik mesleki rehberlik faaliyetlerini lise dönemine bırakmayıp, okul öncesi dönemden başlayarak sistemli ve etkin bir şekilde verilmesinin ergenlik dönemindeki öğrencilerin mesleki hedeflerinin belirginleşmesinde ve bu yöndeki kaygılarının hafifletilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, G. (2000). *Adolescent development the essential readings*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd. UK
- Adams, J. F. (1995). *Ergenliğı anlamak*. B. Onur (Çev. Ed.), içinde (s. 13-47). Ankara: İmge Kitabevi.
- Adler, A. (2001). *Yaşam sanatı*. (Çev. K. Şipal). İstanbul: Say.
- Akın, A., Çetin, R., & Yasemin, Ö. (2016). Ergenler için okulda öznel iyi oluş ölçeğinin kısa türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirliği. *Journal Of European Education*, 6(1), 1-7.
- Akın, A., Uysal, R. & Akın, Ü. (2016). Ergenler için ostrasizm (Sosyal dışlanma) ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (2), 895-904.
- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Alberio, P., Matricardi, G., Speltri, D. & Toso, D (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the "Basic Empathy Scale". *Journal of Adolescence*, 32(2), 393-408.
- Allemand, M., Steiger, A. & E., Helmut, A. (2015). Emphaty development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229-241.
- Altınbaş, K., Gülöksüz, K., Özçetinkaya S. ve Oral, E. T. (2010). Empatinin biyolojik yönleri, psikiyatride güncel yaklaşımlar. *Current Approaches in Pyschiatry*, 2(1), 15- 25.
- Alver, B. (2003). *Çeşitli kamu ve kuruluşlarında çalışanların empatik becerileri, karar stratejileri ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ammaniti, M., Ercolani, M. P. & Tambelli, R. (1989). Loneliness in the female adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*. 18, 321-329.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411- 423.
- Ando, R., & Sakamoto, A. (2008). The effect of cyber-friends on loneliness and social anxiety: Differences between high and low self-evaluated physical attractiveness groups. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 993-1009.

- Anthony, D. B., Wood, J. V., & Holmes, J. G. (2007). Testing sociometer theory: Self-esteem and the importance of acceptance for social decision making. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 425-432.
- Apaolaza, V., Hartmann, P., Medina, E., Barrutia, J. M., & Echebarria, C. (2013). The relationship between socializing on the spanish online networking site tuenti and teenagers' subjective wellbeing: The roles of self-esteem and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 29, 1282-1289.
- Arıbaş, S. ve Güven, M. (2000). Ortaöğretim öğrencilerinin psiko sosyal sorunları. *Gençlik Dönemi Ve Eğitimi Tartışmalı İlmi Toplantı* içinde (s.153-179). İstanbul: Ensar-ı Neşriyat.
- Aristoteles, M. (2015). *Metafizik*. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Aristu, A. L., Tello, F. P. H., Ortiz, M. A. C., & Gandara, M. V. (2008). The structure of bryant's empathy index for children: A cross-validation study. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 670- 677.
- Arkar, H., Sarı, O. ve Fidaner H. (2004). Relationship between quality of life, perceived social support, social network and loneliness in a Turkish sample. *Psikiyatri, Nöroloji ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 42(1), 20-27.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. *Emerging adults in America: Coming Of Age in the 21st Century*, 22, 3-19.
- Arnett, R.C., Nakagawa, G. (1983). The assumptive roots of empathic listening: A critique. *Communication Education*. 32, 368–378.
- Asch, S.E. (1955). Opinions and social pressure. *Scientific American*, 193, 31- 35.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78.
- Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. In *Social competence in developmental perspective*. (p.p. 5-23). Springer Netherlands.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E., Bem, D., & Hoeksema, S. (2008). *Psikolojiye giriş*. Y. Aloğlan (Çev. Ed.). 4. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aydın, B. (2004). Gelişimin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (s. 31-54). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, O. (2008, 3-5 Eylül). *Psikolojik dışlanma kavramı*. 15. Ulusal Psikoloji Kongresi, İstanbul.

- Aydın, O., Şahin, D., Güzel, H. Y., Abayhan, Y., Kaya, A. G. Ve Ceylan, S. (2013). Ait olma ihtiyacının ve haberdar olmanın psikolojik dışlanmaya gösterilen tepkiler üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28(72), 21- 31.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. 10. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bahadır, A. (2001). Temel gelişim özellikleri açısından ergenlik dönemi. *Tabula Rasa*, 1(3), 109-119.
- Bahçıvan-Saydam, R. ve Gençöz, T. (2005). Aile ilişkileri, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ve kendilik değerinin gençler tarafından belirtilen davranış problemleri ile olan ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 61-79.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*, 200- 239.
- Bandura, A. (2008) An agentic perspective on positive psychology. Lopes S.J. (Ed) *Positive Psychology*, London: Greenwood Publishing Groupe
- Baran, G. ve Bulut, S. (2002). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 7(2), 11- 21.
- Baran, M., Baran, M., & Maskan, A. (2015). A study on adolescent students' levels of hopelessness, loneliness and self-esteem: A sample from Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(21), 341-353.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Batanova, M., & Loukas, A. (2014). Unique and interactive effects of empathy, family, and school factors on early adolescents aggression. *J. Youth Adolescence*, 43, 1890, 1902.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D. I., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: a multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627- 658.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 491-529.
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1990). Anxiety and social exclusion. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 9, 165-195.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). *Encyclopedia of social psychology*. California: Sage Publications.

- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 589-604
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79.
- Bernstein, M. J., Sacco, D. F., Young, S. G., Hugenberg, K., & Cook, E. (2010). Being "in" with the in-crowd: The effects of social exclusion and inclusion are enhanced by the perceived essentialism of ingroups and outgroups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 999-1009.
- Berry, D. S., & Hansen, J. S. (1996). Positive affect, negative affect, and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 796-809.
- Berzonsky, M. D. (2000). Theories adolescence. J. Adams (Ed). In *Adolescent development: The essential reading*. Oxford, UK: Blackwell Published LTD.
- Bilgen, S. (1989), *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve bazı değişkenlerin uyum düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Bird, J. M., & Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 61-66.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence–empathy–aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 5, 191–200.
- Blum, G. (1987). Duygusal ve dürtüsel gelişim. M. Çileli ve B. Onur (Çev. Ed.), *Ergenlik Psikolojisi içinde* (s. 171- 187). Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık
- Bollmer, J. M., Milich, H., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 701–12.
- Bond L, Butler H, Thomas L, Carlin J, Glover S, Bowes, G., & Patton, G. (2007) Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *The Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357 e9 – e18.
- Bonetti, L., Campbell, M. A., & Gilmore, L. (2010). the relationship of loneliness and social anxiety with children's and adolescents' online communication. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(3), 279-285.
- Boniwell, I. (2012). *Positive psychology in a nutshell: The science of happiness (3th Edition)*. New York: McGraw-Hill Education.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664- 678.

- Bozkurt, T. (2014). Empati kuramları ve uygulamaları. A. Turpoğlu Çelik (Ed.), *Empati kuramdan uygulamaya içinde* (s. 24- 27). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Bozoğlu, B., Demirel, V., & Şahin, I. (2013). Loneliness, self-esteem, and life satisfaction as predictors of internet addiction: A cross-sectional study among Turkish university students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(4), 313-319.
- Brage, D. (1993). Correlates of loneliness among midwestern adolescents. *Adolescence*, 28(111), 685-693.
- Brand, S., & Felner, R. D. (1996). Cross-situational inconsistency in behavioral assessments and family/school environments. *Journal of Community Psychology*, 24, 160-174.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003) Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 570-588.
- Brehm, S. Kassin, S., & Fein, S. (2002). *Social psychology* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Brems, C. (1988). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy. *The Journal Of Psychology*, 123(4), 329-337.
- Brennan, T. (1982). *Loneliness At Adolescence*. In L. A. Peplau ve & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (p.p. 269–290). New York: Wiley.
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260.
- Brothers, L. (1989). A biological perspective on empathy. *Am J Psychiatry*, 146,10-19.
- Brown, B., Lamborn, S., & Newman, F. (1992). *You live and you learn: the place of school engagement in the lives of teenagers*. New York: Teachers Collage Press.
- Broys, S., & Perlman, D. (1985). Gender differences in loneliness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 63-136.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413- 425.
- Buchholz, E. S., & Catton, R. (1999). Adolescents' perceptions of aloneness and loneliness. *Adolescence*, 34(133), 203-213
- Budak, S. (2009), *Psikoloji sözlüğü*, 4. Baskı, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology* 43, 407, 424.
- Buluş, M. (1996), *Ergen öğrencilerde denetim odağı ve yalnızlık düzeyi ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.
- Burton, A. (1961). On the nature of loneliness. *American Journal of Psychoanalysis*, 21, 34-39.
- Bühler, C. Spiegel, K., & Thomas, K. (1987). Ergenlik dönemine toplu bakış. S. Zeytinoglu (Çev. Ed.), *Ergenlik psikolojisi içinde* (s. 87-104) Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.
- Cacioppo, J. T., & Ernst, J. M. (1999), Lonely hearts: psychological perspectives on loneliness. *Applied And Preventive Psychology*, 8(1) 1-22.
- Canbey, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social development*, 18(1), 140-163.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents, *Journal Of Early Adolescence*, 23, 107-134.
- Casa, D. J., Almquist, J., Anderson, S. A., Baker, L., Bergeron, M. F., Biagioli, B., Catalano, R. F., Oesterle, S., Fleming, C. B., & 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.
- Case, T.L., & Williams, K. D. (2004). Ostracism: A metaphor for death. In J. Greenberg, S.L. Coole & T. Pyszczynski, (Ed.), *Handbook of experimental social psychology* (s. 336-351). New York: Guildford Press.
- Caselman, T. D., & Self. P. A. (2007). Adolescent perception of self as a close friend: Culture and gendered contexts. *Social Psychology of Education* 10, 353,73.
- Catalano, R. F., Oesterle, S., Fleming, C. B., & 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.
- Catanese, K. R., & Tice, D. M. (2005). The effect of rejection on anti-social behaviors: Social exclusion produces aggressive behaviors. In K. D. Williams, J. P., Forgas, & W. von Hippel (Eds.), *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection and Bullying* (p.p. 297-306). NY: Psychology Press.

- Certel, Z., Bahadır, Z. ve Saracaloğlu, S. (2015). Lise öğrencilerinin öz yeterlilikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 307-318.
- Ceyhan, E. (2010). Problemleri internet kullanım düzeyi üzerinde kimlik statüsünün, internet kullanım amacının ve cinsiyetin yordayıcılığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1323-1355.
- Chapman, M., Zahn-Waxler, C., Cooperman, G., & Iannotti, R. (1987). Empathy and responsibility in the motivation of children's helping. *Developmental Psychology*, 23(1), 140-145.
- Chase-Lansdale, P. L., Wakschlag, L. S., & Brooks-Gunn, J. (1995). A psychological perspective on the development of caring in children and youth: The role of the family. *Journal of Adolescence*, 18, 515-556.
- Check, J. V. P., Perlman, D., & Malamuth, N. M. (1985). Loneliness and aggressive behaviour. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2, 243-252.
- Cohen, D. (1992). *Empathy in conduct disordered youth* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Simon Fraser University, Vancouver.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. Oxford, England: Free Press of Glencoe.
- Cooper, L. (2013). The inter-association task force for preventing sudden death in secondary school athletics programs: best-practices recommendations. *Journal of Athletic Training*, 48(4), 546-553.
- Cosmides, L., & Tooby, J. (2000). Evolutionary psychology and the emotions. *Handbook of Emotions*, 2, 91-115.
- Coşkun Keskin, S. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı tekniklerin kullanılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Cotton, K. (2001). *Developing empathy in children and youth*. School improvement research series: NW Regional Education Laboratory www.nwrel.org adresinden 12.03.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Crain, W. C. (1987). *Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı*. Ş. Kozcu (Çev.). Seminer, 5 içinde (s. 80-94). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını.
- Crocetti, E., Moscatelli, S., Van der Graaff, J., Keijsers, L., Van Lier, P., Koot, H. M., ... & Branje, S. (2016, March). The dynamic interplay among maternal empathy, quality of mother-adolescent relationship, and adolescent antisocial behaviors: new insights from a six-wave longitudinal multi-informant study. *PloS one*, 11(3). Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150009>
- Cüceloğlu, D.(1994). *Yeniden insan insana*, 8. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(154), 167-180.
- Çeçen, A. R. (2007). The Turkish short version of the social and emotional loneliness scale for adults (SELSA-S): Initial development and validation. *Social Behavior And Personality*, 35 (6), 717-734.
- Çeçen, A. R. (2008), Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine ve ana baba tutum algılarına göre yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415-431.
- Çevik, G. B. Ve Yıldız, M. A. (2017). The roles of perceived social support, coping, and loneliness in predicting internet addiction in adolescents. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 64-73.
- Çivitçi, N. (2011). Lise öğrencilerinde oklu öfkesi ve yalnızlık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 18-29
- Çuhadaroğlu, F., Canat, S., Kılıç, E., Şenol, S., Rugancı, N., Öncü, B., Hoşgör, A. G., Işıklı, S. ve Avcı, A. (2004). Ergen ve ruhsal sorunlar. Durum saptama çalışması. Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Raporları: Ankara
- D'Ambrossio, F., Oliver, M., Didon, D., & Besche, C. (2009). The basic empathy scale: A French validation of a measure of empathy in youth. *Personality and Individual Differences*, 46, 160- 165.
- Dacey, J. S. & Kenny, M. (1994). *Adolescent development*. USA: Brown & Benchmark
- Dacey, J. S., & J. F. Travers (1996). *Human development across the lifespan*. Third Edition. USA: Brown&Benchmark.
- Davis O. L. (2001). Pursuit of historical empathy. Davis O.L. & Yeager E.A. In *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Ed: S. J. Foster. NY: Rowman & Littlefield Publishers.
- De Jong Gierveld, J. (1998). A review of loneliness: Concept and definitions, determinants and consequences. *Reviews In Clinical Gerontology*, 8, 73- 80.
- De Minzi, M. C. R., & Sacchi, C. (2004). Adolescent loneliness assessment. *Adolescence*, 39 (156), 701- 709.
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *Scientific World Journal*, 6, 1146–1163.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

- DeKemp, R. A. T., Overbeek, G., de Wied, M., Engels, R. C. M. E., & Scholte, R. H. J. (2007). Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 168 (1), 5-18.
- Deković, M., & Janssens, J. M. (1992). Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28(5), 925.
- Demir, A. (1990). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen bazı etmenler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, N. Ö., Baran, A. G. ve Ulusoy, D. (2005). Türkiye’de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: Ankara örnekleme. *Bilgi-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 83-108.
- Demir, Ö., Kaya, H. İ., & Metin, M., (2012). Lise öğrencilerinde okul kültürünün bir ögesi olarak okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 9-26.
- Deniz M. E., Hamarta E. ve Arı R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of Turkish students. *Social Behavior Personality*, 23(1), 19–32.
- Derli, E. ve Alpay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve işbirliği yapma karakterlerinin insani değerlerini yordaması ve bu özelliklerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Özel sayı, 12(2), 1249-1269.
- DeSantis-King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279–295.
- Deters, F.G., & Mehl, M. R. (2012). Does posting facebook status updates increase or decrease loneliness? An online social networking experiment. *Social Psychological and Personality Science*, 2, 145-174.
- DeWall, C. N., Baumeister, R. F., Stillman, T. F., & Gailliot, M. T. (2007). Violence restrained: Effects of self-regulation and its depletion on aggression. *Journal of Experimental social psychology*, 43(1), 62-76.
- DeWall, C. N., Maner, J. K., & Rouby, D. A. (2009). Social exclusion and early-stage interpersonal perception: Selective attention to signs of acceptance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 729-741.
- DeWall, C. N., Twenge, J. M., Gitter, S. A., & Baumeister, R. F. (2009). It’s the thought that counts: The role of hostile cognition in shaping aggressive responses to social exclusion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 45-59.
- DeWied, M., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48-55.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-Being. In D. Kahneman,
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). *11 personality and subjective well-being* (pp. 213-229). D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.). New York: Russell Sage.
- Diener, E., & Schwartz, N. (Eds.), *Well-Being: Foundations of hedonic psychology: foundations of hedonic Psychology* (s. 213-228). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 851-864.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being. In C. R. Synder ve S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (p.p. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Dilek, D. (2004). Tarihsel empati veya düş gücü (İmgelem). C. Öztürk ve D. Dursun (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 185–193) 4. Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual review of psychology*, 62, 189-214.
- DiTomassa, E., Brannen-McNulty, C., Ross, L., & Burgess, M. (2003). Attachment styles, social skills and loneliness in young adults. *Journal of Applied Social Psychology*, 22, 1093-1110.
- DiTommaso, E., & Spinner, B. (1997). Social and emotional loneliness: A re-examination of weiss' typology of loneliness. *Personality And Individual Differences*, 22(3), 417-427.
- DiTommaso, E., Brannen, C., & Best, L. (2004). Measurement and validity characteristics of the short version of the social and emotional loneliness scale for adults. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 99–119.
- Dixon, R. (2007). Ostracism: One of the many causes of bullying in groups. *Journal of School Violence*, 6, 3–26.
- Doğan, U. ve Karakaş, Y. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının yordayıcısı olarak yalnızlık. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 57-71.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(16), 107- 128.

- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile Dökmen, Ü. (2001). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmalarında empati* içinde 3. Baskı, İstanbul: Sistem Yayınevi
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. 18. Baskı. Ankara: Sistem
- Du, Y., & Wei, M. (2015). A cultururation, enculturation, social connectedness, and subjective well-being among chinese international students. *The Counseling Psychologist*, 43(2), 299-325.
- Duck, S. (1986). *Human relationships and introduction to social psychology*. London: Sage Pub.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi: Kırklareli ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi: Edirne
- Duru, E. (2008), Yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (61), 15-24.
- Duyan, V., Duyan, G. Ç., Çifti, E. G., Sevin, Ç., Erbay, E. ve İkizoğlu, M. (2010). Lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 28-41
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. *Handbook of Adolescent Psychology*, 2, 125-153.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Eckman, P. (2003). *Emotions revealed. recognizing faces and feelings to improve*. New York: Time Books.
- Eisenberg, N. I. & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Ed), *Empathy and its development social exclusion, rejection and bullying* (p.p.. 109- 127). Newyork: Psychology Press.
- Eisenberg, N. I. & Miller P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behaviour. *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality adolescent empathy and adult outcomes development* (6th ed., pp. 646-718). Hoboken, NJ: John Wiley& Sons.

- Eisenberger, N. I. & Lieberman, M. D. (2005). Why it hurts to be left out: The neurocognitive overlap between physical and social pain. In K. D. Williams, J. P. Forgas, & W. von Hippel (Eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection and bullying* (pp.109-127). NY: Psychology Press.
- Eisenberger, N. I. (2006). Identifying the neural correlates underlying social pain: implications for developmental processes. *Human Development*, 49, 273–93.
- Ekşi, A. (Ed.). (1999). Adölesans döneminde uyum ve davranış sorunları. *Ben hasta değilim* içinde. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child development*, 1025-1034.
- Enç, M. (1990). *Ruh bilim terimleri sözlüğü*, Ankara: Kartepe Yayınları.
- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2001). *Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying, school, & society*. Washington, DC, US: American Psychological Association, (s. 147-165).
- Engeler, A. ve Yargıç, L. İ. (2007). Kişilerarası tepkisellik indeksi: Empatinin çok boyutlu ölçümü. *Yeni Symposium Dergisi*, 45, 119-127.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13, 15–30.
- Er, G. (2014). *Ergenlikte reaktif ve proaktif saldırganlık, empati ve çocuk yetiştirme stilleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Erdur-Baker, Ö., ve Yurdugül, H. (2008, September). *Loneliness as a risk factor for traditional and cyber bullying*. Paper presented at ECER-The European Conference on Educational Research, Göteborg, Sweden.
- Eren, S. (1994), *Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erim, B. (2001). *Yetiştirme yurtlarında ve aileleri yanında yaşayan ergenlerin, benlik saygısı, depresyon ve yalnızlık düzeyleri ile sosyal destek sistemleri açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erol, A., Toprak, G. ve Yazıcı, F. (2002). Üniversite öğrencisi kadınlarda yeme bozukluğu ve genel psikolojik belirtileri yordayan etkenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1), 48- 57.
- Erözkan, A. (2004). Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ve yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 155-175.
- Ersoy, E. ve Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38, 1-7

- Eryılmaz, A. (2010b). Aile yapısı ergeni mutlu eder mi ?. *Aile ve Toplum*, 6(22), 21-30
- Eryılmaz, A. (2010a). Ergenlerde öznel iyi oluş stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13, 77-84
- Eryılmaz, A. (2011a). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nöroloji Bilimleri Dergisi*, 24, 209-215.
- Eryılmaz, A. (2011b). Ergen öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile yaşam amaçlarını belirleme açısından incelenmesi. *Düşünen Adam Nöroloji ve Psikiyatri Bilimleri Dergisi*, 24, 44-51
- Eryılmaz, A. ve Aypay, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüsü ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim fakültesi Dergisi*, 16, 167-179
- Feldman, S. S., & Elliot, G. R. (Ed.). (1990). *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge: Harvard University.
- Ferris, D. L., Brown, D. J., Berry, J. W., & Lian, H. (2008). The development and validation of the workplace ostracism scale. *Journal of Applied Psychology*, 93, 1348-1366.
- Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. *Progress In Experimental Personality Research*, 8, 1-47.
- Feshbach, N. D. (1990). Parental empathy and child adjustment/maladjustment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (p.p. 271-292). Cambridge: Cambridge University Press
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4, 399-413.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & De Tessa R. (1996), Dimensions of perfectionism, psychosocial adjustment and social skills. *Personality And Individual Differences*, 20(2) 143-150.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. New York: Crown.

- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175.
- Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition & Emotion*, 12(2), 191- 220.
- Frodi, A. M., Lamb, M. E., Leavitt, L. A., Donovan, W. L., Neff, C., & Sherry, D. (1978). Fathers' and mothers' responses to the faces and cries of normal and premature infants. *Developmental Psychology*, 14(5), 490-498.
- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal Of School Psychology*, 46(2), 213-233.
- Gallatin, J. (1995). Ergenlik kuramları. J. F. Adams (Ed.), *Ergenligi anlamak içinde* (s. 49-80) (N. Çelen ve B. Onur (Çev. Ed.). Ankara: İmge Yayınevi
- Gander, M. J. & Gardiner H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. B. Onur (Ed.). Ankara: İmge Yayınevi
- Geçtan, E. (2004). *İnsan olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geiger, B., & Fischer, M. (2006). Will words ever harm me?: Escalation from verbal to physical abuse in sixth-grade classrooms. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 337,57.
- Gençtan, E. (1995). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gilman, R., Carter-Sowell A., DeWall, N., Adams, R., & Carboni I. (2013). Validation of the ostracism experiences scale for adolescents. *Psychological Assessment*, 25(2), 319-330.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. *Aggressive Behavior*, 33, 467-476.
- Gonsalkorale, K., & Williams, K. D. (2007). The KKK won't let me play: Ostracism even by a despised outgroup hurts. *European Journal of Social Psychology*, 37(6), 1176-1186.
- Greenberg, J., Solomon, S., & Pyszczynski, T. (1997). Terror management theory of self-esteem and cultural worldviews: Empirical assessments and conceptual refinements. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 61-139.
- Gruter, M., & Masters, R. D. (1986). Ostracism as a social and biological phenomenon: An introduction. *Ethnology and Sociobiology*, 7, 149-158.
- Gülseren, Ş. (2001). Eşduyum (Empati): Tanımı ve kullanımı üzerine bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12, 133-145

- Gündüz, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Ergen saldırganlığında akademik yetkinlik inancı, akran baskısı ve sürekli kaygının rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 20-33
- Güngör, D. (1996), *Turkish university students relationships with their friends and families: Social support, satisfaction and loneliness* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Güngör, N. (1993), *Arabesk*, ikinci Basım. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Hallinan, T. M. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271–283.
- Halowah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126(2), 334-345.
- Hamacheck, D. E. (1995). Ergen benliğinin psikolojisi ve gelişimi. F. Adams (Eds), *Ergenliği anlamak içinde* (s. 111-151). Ö. H. Ersever Ö. H. Ve B. Onur (Çev. Ed.). Ankara: İmge Yayınevi
- Haranin, E. C., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2007). Predictive and incremental validity of global and domain-based adolescent life satisfaction reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127–138.
- Haskan, Ö. (2009). *Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. Chicago, IL, US: University of Chicago Press. s.88.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. New York: McGraw-Hill Education.
- Heinrich L. M., & Gullone E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 26, 695–718.
- Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 281-295.
- Henwood, P. G. ve Solano, C. H. (1994). Loneliness in young children and their parents. *The Journal of Genetic Psychology*. 155(1), 35-45.
- Hofer, M. A. (1983). On the relationship between attachment and separation processes in infancy. *Emotion: Theory, Research And Experience*, 2, 199-219.
- Hoffman, M. L. (1979). Development of moral thought, feeling and behavior. *American Psychologist*, 34 (10), 958-966
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Ed.), *Empathy and its development* (p.p. 47-80). Cambridge: Cambridge University.

- Hollin, C. R. (1994). Designing effective rehabilitation programmes for young offenders. *Psychology, Crime and Law*, 1(2), 193-199.
- Holstein, B. E. (2016). Loneliness and ethnic composition of the school class: a nationally random sample of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(7), 1350-1365.
- House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241(4865), 540-545.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J. W. Guhtrie (Eds.), *Encyclopedia of education* (p. 2121-2124) (2nd ed.). New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K., Tarter, C. & Kottkamp, R. B.(1991) *Open schools/healthy schools: measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage Publication
- Hsu, L. R., Hailey, B. J., & Range, L. M. (1987). Cultural and emotional components of loneliness and depression. *The Journal of psychology*, 121(1), 61-70.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149–158.
- Huebner, E. S., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93, 331–336.
- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55(2), 167–183.
- Huebner, E. S., Drane, W. & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21(3), 281- 292
- Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R., & Drane, W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 15–24.
- Hurlock, E. B. (1987). Ergenlikte beden gelişimi .G. Güseren (Çev.), Onur B. (Ed.), *Ergenlik psikolojisi içinde* (s. 105- 139). Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık
- Hymel, S., Closson, L. M., Caravita, C. S., & Vaillancourt, T. (2011). Social status among peers: From sociometric attraction to peer acceptance to perceived popularity. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.). *Wiley- Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed.). New York: Wiley
- Işık, E., Bedel, A. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 53-60.

- İnal, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Jabbi, M., Swart, M., & Keysersa, C. (2007). Empathy for positive and negative emotions in the gustatory cortex. *Neuroimage*, 34, 1744–1753.
- Jiao, J. J., & Wang, J. (2015). Loneliness and moral identity. *AP-Asia-Pacific Advances in Consumer Research*, 11, 161-162
- Johnson, W. L. & Johnson, A. M. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 145-153.
- Jolliffe, D., Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?. *Journal of Adolescence*, 34, 59–71.
- Jones, H. W., Hebb, L. (2003). The experience of loneliness: Objective and subjective factors. *The International Scope Review*, 5 (9), 41-68.
- Jones, H. W., Freemon, J. E., & Goswick, R. A. (1981). The persistence of loneliness: Self and other determinants. *Journal of Personality*, 49(1), 27-48.
- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time?. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235-251.
- Kafetsios K., & Sideridis G. D. (2006). Attachment, social support and well-being in young and older adults. *J Health Psychology*, 11, 863–875.
- Kağan, M., ve Ciminli, A. (2016). Ergenlerde sanal zorbalık ve mağduriyetin empati ile ilişkisinin incelenmesi. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 1135-1150.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). *İnsan, aile, kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kaiser, E. F. & Berndt, D. J. (1985). Predictor of loneliness in the gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 74-77.
- Kandemir, K. B. (2011). *Psikolojik dışlanma, sosyal dışlanma ve sosyal reddedilmenin tehdit edilen ihtiyaçlar ve dışlanma tepkileri üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kandemir, M., ve Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8(2), 322-333.

- Kapıkıran, N. A. (2007). Üniversite öğrencilerinde ahlaki davranışın empatik eğilim ve kendini ayarlama açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 33- 58.
- Kapıkıran, N. A. (2009). Öğretmen adaylarının empatik eğilim ve kendini ayarlama açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 81-91.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). Quality of school life: A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36, 91–105.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33–50.
- Kaukianian, A., Bjoerkquis, K., Lagerspet, K., Oestermen, K., Sahnivalli, C., Rothberg, S. & Ahlbam, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89
- Kaya, A. (2005). Farklı sosyometrik statülerdeki ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin benlik kavramı ve yalnızlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 7-19.
- Kaya, A. G. (2012). *Sosyal dışlanmaya verilen tepkilerin sosyal karşılaştırma süreçleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, A. ve Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 110-125.
- Kepçeoğlu, M. (1993). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, (7. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Keysers, C. (2011). *Empatik beyin*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Kılıççı Y.(2000). *Okulda ruh sağlığı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılınç, H. ve Sevim, A. (2005). Ergenlerde yalnızlık ve bilişsel çarpıtmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(38), 67-89.
- Kızıldağ, S. (2009). *Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Killeen, C. (1998). Loneliness: an epidemic in modern society. *Journal of Advanced Nursing*, 28(4), 762-770.

- Kite, M. E., Deaux, K., & Haines, E. L. (2008). Gender stereotypes. *Psychology of Women: A Handbook of Issues and Theories*, 2, 205-236.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Koçak, E. (2008). *Ergenlerde yalnızlığın yordanmasında benlik saygısı, sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Konu, A., & Lintonen, T. (2005). Theory-based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland. *Health Promotion International*, 21(1), 27-36.
- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kozaklı, H. (2006). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kömür, B. (2014). *Erken dönem uyumsuz şemalar, ebeveynlik biçimleri ve psikolojik belirtiler ile psikolojik dışlanmanın tehdit ettiği ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Köse, E. (2006). *Liseli ergenlerde kişilik ve sosyal desteğin yalnızlığa olan etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Köse, N. (2015). Ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeyine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 1-6.
- Krause-Parello, C. A. (2008). Loneliness in the school setting. *The Journal of School Nursing*, 24 (2), 66-70
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J. N., Helgeson, V. & Crawford, A. M. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of Social Issues*, 58(1), 49-74.
- Kulaksızoğlu, A. (2016). *Ergenlik psikolojisi* (18. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 109-125
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child development*, 61(5), 1350-1362.
- Kutlu, M. (2016). Yetiştirme yurdu yaşantısı geçiren lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 89- 105

- Kyle, P. D. (2002). Family development and the roles of mothers and fathers in child rearing. In M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry* (3rd. Ed.) Lippincott Williams and Wilkins.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lancaster, J. B. (1986). Primate social behavior and ostracism. *Ethology and Sociobiology*, 7, 215-225.
- Lang, M. L. (1990). Illegal execution in ancient athens. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 134(1), 24-29.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Laursen, B., & Hartl, A. C. (2013). Understanding loneliness during adolescence: Developmental changes that increase the risk of perceived social isolation. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1261-1268.
- Lawler, K. A., Younger, J. W., Piferi, R. L., Billington, E., Jobe, R., Edmondson, K., & Jones, W. H. (2003). A change of heart: Cardiovascular correlates of forgiveness in response to interpersonal conflict. *Journal of Behavioral Medicine*, 26(5), 373-393.
- Leary, M. R. (1990). Responses to social exclusion: Social anxiety, jealousy, loneliness, depression, and low self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2), 221-229.
- Leary, M. R. (2005). Varieties of interpersonal rejection. In K. D. Williams, J. P. Forgas, & W. von Hippel (Eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection and bullying* (p. 35-51). NewYork: Psychology Press.
- Leary, M. R., Haupt, A. L., Strausser, K. S., & Chokel, J. T. (1998). Calibrating the sociometer: The relationship between interpersonal appraisals and the state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1290-1299.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L., & Philips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence: case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.
- Leets, L. & Sunwolf, (2005). Adolescent rules for social exclusion when is it fair to exclude some one else?. *Journal of Moral Education*, 34(3), 343,363.
- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools* (Doctoral dissertation). University of Newcastle, Australia.
- Lieber, F. W. (1995). *The Legacy of Empathy: History of Psychological Concept* (Doctoral dissertation). Indiana University.

- Linnakylä, P. & Brunell, V. (1996). Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland. In M. Binkley, K. Rust & T. Williams (Eds.), *Reading literacy in an international perspective* (p.p. 203 – 222). Washington, DC: National Center for Education Statistics (NCES).
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065-1083.
- Lodder, G. M. A., Goossens, L., Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., & Verhagen, M. (2016). Adolescent loneliness and social skills: agreement and discrepancies between self-, meta-, and peer-evaluations. *Journal of youth and adolescence*, 45(12), 2406-2416.
- Lorberbaum, J. P., Newman, J.D., Dubno, J. R. Horwitz, A. R., Nahas, Z., & Teneback, C. C. (1999). Feasibility of using fMRI to study mothers responding to infant cries. *Depression & Anxiety*, 10 (3), 99-104.
- Loucks, S. (1980). Loneliness, affect and self-concept: construct validity of the Bradley loneliness scale. *Journal of Personality Assessment*, 44(2), 142-147.
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616-628.
- Lufting, R. L. (1987). Children's loneliness perceived ease in making friends and estimated social adequacy: Development and social metacognition. *Child Study Journal*, 12(1), 35-53.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of family: parent child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: socialization, personality and social development* (p.p. 1–101). New York: Willey.
- Madsen, K. R., Damsgaard, M. T., Rubin, M., Jervelund, S. S., Lasgaard, M., Walsh, S., Gonneke, G. W. & Holstein, B. E. (2016). Loneliness and ethnic composition of the school class: a nationally random sample of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(7), 1350-1365.
- Makarova, O. A., & Shagivaleeva, G. R. (2016). Affiliative and communicative personal qualities and loneliness of university students. *Journal of Organizational Culture, Communication and Conflict*, 20, 198-203.

- Maner, J. K., DeWall, C. N., Baumeister, R. F., & Schaller, M. (2007). Does social exclusion motivate interpersonal reconnection? Resolving the "porcupine problem." *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 42-55.
- Marceon, A. ve Brumagne, M. (1985). Loneliness among children and young adolescents. *Developmental Psychology*. 21 (6), 1025-1031.
- Marcus, R. F. (2007). *Aggression and violence in adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Marshall, W. L., Hudson, S. M., Jones, R., & Fernandez, Y. M. (1995). Empathy in sex offenders, *Clinical Psychology Review*, 15(2), s. 99-113.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Masten, C. L., Eisenberg, N. I., Borofsky, L. A., Pfeifer, K., McNealy, J. C., Maziotta, Dapretto, M. (2009). Neural correlates of social exclusion during adolescence: Understanding the distress of peer rejection. *SCAN*, 4, 143, 157.
- McDevitt, T. M. Lennon, R. & Kopriva, R. J. (1991). Adolescents perceptions of mothers and fathers prosocial actions and empathic responses. *Youth and Society*, 22(3), 387- 409.
- McWhirter, B. T. (1990). Loneliness: A review of current literature, with implications for counseling and research. *Journal of Counseling & Development*, 68, 417–422.
- Mcwhirter, B., Besett-Alesch, T., Horibata, J., & Gat, I. (2002). loneliness in high risk adolescents, the role of coping, self-esteem and empathy. *Journal of Youth Studies*, 5(1), 69-84.
- Meije, N., Cillessen, A. H. N., Scholte, R. H. J., Segers, E., & Spijkerman, R. (2010). Social intelligence and academic achievements as predictors of adolescent popularity. *Journal of Youht and Adolescence*, 39, 62-72.
- Meral, D. ve Bahar, H. H. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinde problemli internet kullanımının yalnızlık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 1117-1134.
- Mijuskovic, B. (1986). Loneliness: Counseling adolescents. *Adolescence*, 21, 941–950.
- Miller, P. A., & de Haar M. A. J. (1997). Emotional, cognitive, behavioral, and temperament, characteristics higher empathy child. *Motivation and Emotion*, 21, 109-125
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M., & Stallard, P. (2012). School connectedness, peerattachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1061–1067.
- Mok, M. M. C., & Flynn, M. (2002). Determinants of students quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300.

- Molden, D. C., Lucas, G. M., Gardner, W. L., Dean, K., & Knowles, M. L. (2009). Motivations for prevention or promotion following social exclusion: Being rejected versus being ignored. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(2), 415-431.
- Montemayor, R. (1986). Family variation in parent-adolescent storm and stress. *Journal of Adolescent Research*, 1(1), 15-31.
- Mouratidis, A. A., & Sideridis, G. D. (2009). On social achievement goals: Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 285-308.
- Moustakas, C. (1961), *Loneliness*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Mutlu, Ş. (2014). *Lise öğrencileri facebook kullanımı uygulamalarının özsaygı ve yalnızlık düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16, 134-143.
- Newman, B. M., Lohman, B. J., Newman, P. R., (2007). Peer group membership and a sense of belonging their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence*, 42(166), 242- 263.
- Norman, R.S., & DeWayne, M. (1986). The loneliness experience of college students: Sex differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1, 111-119.
- Ostrov, E. & Offer, D. (1980). Loneliness and the adolescent, In J. Hartog, J. R. Audy & Y. A. Cohen (Eds.), *The anatomy of loneliness* (p.p.. 170-185). New York: International University Press.
- Özatça, A. (2009). *Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlığın yordayıcısı olarak aile işlevleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özbay, H ve Öztürk, E. (1992). *Gençlik*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Özbay, H. M. (2000). *Ruh sağlığı ve hastalıkları kliniğine başvuran ergenlerin kendilerini algılamalarıyla başvurmayanların kendilerini algılamalarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, S. (2006). *Aile içi iletişimin ergenin duygusal sağlığına etkisi (Keçiören ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Padilla-Walker, L. M., Christensen, K. J.(2010). Empathy and self-regulation as mediators between parenting and adolescents prosocial behavior toward strangers, friends and family. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 545-551.

- Paley, B., Conger, R. D. & Harold, G. T. (2000). Parent' s affect adolescent cognitive representations and adolescent social development. *Journal of Marriage and Family*, 62, 761-776.
- Palmeri-Sams, D., & Truscott, S. D. (2004). Empatyh, exposure to community violence use of violence among urban, at risk adolescents. *Child & Youth Care Froum*, 33(1), 33-50.
- Palmonari, A., Kirchler, E. & Pombeni, M. L. (1991). Differential effects of identification with family and peers on coping with developmental tasks in adolescence. *European Journal of Social Psychology*, 21, 381-402.
- Pamukçu, B. ve Meydan, B. (2010). The role of empathic tendency and precived social support in predicting loneliness levels of college students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 905-909.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25–39.
- Parker, J. G., Low, C. M., Walker, A. R., & Gamm, B. K. (2005), Friendship jealousy in young adolescents: individual differences and links to sex, self-esteem, aggression and social adjustment. *Developmental Psychology*, 41(1), 235-244.
- Parman, T. (1998). The process of grief in adolescence and the pathological familial grief. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 5(1), 39-44.
- Patrick, H., Knee, C. R., Canovello, A. & Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and weel- being: A self- determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Pyschology*, 92(3), 434-457.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.
- Pecukonis, E. V. (1990). A cognitive/affective empathy training program of ego development in aggressive adolescent females. *Adolescence*. 12(97), 59-76.
- Peker, A., Eroğlu, Y., ve Ada, Ş. (2012). Ergenlerde siber zorbalığın ve mağduriyetin yordayıcılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 185,206.
- Peplau, L. A., Miceli, M., & Morasch, B. (1982). Loneliness and self-evaluation. *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Inter Science.(135-151).
- Peplau, L.A. & Perlman, D. (1982), Perspectives on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Inter Science.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009), Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the School*. 46(10), 1084–1097.

- Pharo, H. (2011), *The behavioral and psychological effects of ostracism in adolescence and emerging- adulthood* (Doctoral dissertation). Universty of Otago - Dunedine, New Zealand.
- Pickett, C. L., Gardner, W. L., & Knowles, M. (2004). Getting a cue: The need to belong and enhanced sensitivity to social cues. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1095-1107.
- Plutchik, R. (1990). Evolutionary bases of empathy, In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (p.p. 38-46). USA: CUP Archive. Publishers.
- Pressman, S. D., & Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health?. *Psychological Bulletin*, 131(6), 925- 971.
- Rehber, E. ve Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323-342.
- Richman, L., & Leary, M. R. (2009). Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: a multimotive model. *Psychological Review*, 116(2), 365- 383.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Rogers, C. (1994), *Etkileşim grupları* H. Erbil (Çev.). Ankara: Ekin Yayınları
- Rogers, C. R. (1983). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. F. Akkoyun (Çev.). *Ankara Üniversitesi EBF Dergisi*, 16, 103-124.
- Rook, K. S. (1984). Promoting social bonding: Strategies for helping the lonely and socially isolated. *American Psychologist*, 39(12), 1389-1407.
- Ross, A. G., Shochet, I. M., & Bellair, R. (2010). The role of social skills and school connectedness inpreadolescent depressive symptoms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(2), 269–275.
- Rottenberg, K. J. & Morrison, J. (1993). Loneliness and college achievement: Do loneliness scale scores predict college drop-out?. *Psychological Reports*, 73, 1283- 1288.
- Rubin, K. H., LeMare, L. J., & Lollis, S. (1998). Social withdrawal in adolescents. *Adolescent development*, 63, 350-365.
- Russell, D., Cutrona, C. E., Rose, J., & Yurko, K. (1984). Social and emotional loneliness: An examination of Weiss's typology of loneliness. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 46(6), 1313-1321.

- Ryan, T., & Xenos, S. (2011). Who uses facebook? An investigation into the relationship between the big five, shyness, narcissism, loneliness, and facebook usage. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1658-1664.
- Sadler, W. A., & Johnson, T. B. (1980). From loneliness to anomia. *The Anatomy of Loneliness*, 34-64.
- Salvy, S. J., Bowker, J. C., Nitecki, L. A., Kluczynski, M.A., Germeroth, L. J., & Roemmich, J.N., (2010). Impact of stimulated ostracism on overweight and normal-weight youths' motivation to eat and food intake. *Appetite*, 56, 39-45
- Santrock, J. W. (2014). *Adolescence* (14th. Ed.). M. D. Siyez (Çev. Ed.) *Ergenlik*. Ankara: Nobel.
- Saraçoğlu, Y. (2000). *Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Sarason, S. B. (1997). Enhancing children's wellness. In R. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan, & G. R. Adams (Eds.), *Enhancing children's wellness*. London, UK: Sage.
- Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18 (1), 95-119.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(50), 297-320.
- Sarıçam, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin reddedilme duyarlılıkları ile benlik saygıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Satıcı, S. A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme, intikam, sosyal bağlılık ve öznel iyi oluşları: Farklı yapısal modellerin denenmesi üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Satılmış, H. B. (2012). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bazı değişkenlere göre psikolojik belirtileri ve empatik eğilim düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Savi, F. ve Akboy, R. (2010). The relationship between behavioral problems of primary school in pre- adolescence period and family functioning. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 1(1), 28-41.
- Sebastian, C., Viding, E., Williams, K. D., & Blakemore, S. J. (2010). Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and Cognition*, 72, 134-145.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme*, 10. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Sellström, E., & Bremberg, S. (2006). Is there a “school effect” on pupil outcomes? A review of multilevel studies. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(2), 149–155.
- Senemoğlu, N., (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*, Ankara: Spot Matbaacılık.
- Shamay-Tsoory, S. G., Tomer, R., Berger, B. D., Goldsher, D., & Aharon-Peretz, J.(2005). Impaired affective theory of mind is associated with right ventromedial prefrontal damage. *Cognitive Behavioral Neurology Journal*, 18 (1), 55-67.
- Shapiro, L. E. (1998). *Yüksek IQ’lu bir çocuk yetiştirmek*. Ü. Kartal (Çev.), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Shapiro, L. E. (2000). *Anne ve babalar için duygusal zeka rehberi*. Ü. Kartal (Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents’ character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181.
- Silver, H. (1995). Reconceptualizing social disadvantage: Three paradigms of social exclusion. In G. Rodgers, C. Gore, & B. J. Figueiredo (Eds.), *Social Exclusion: Rhetoric Reality Responses*. (p.p. 57-81). Geneva: ILO.
- Singer, T., (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30, 855–863.
- Siyez, D. M., Aysan F. (2007). Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması. *Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 145-171.
- Smith A., (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record*, 56, 3-21.
- Smith, D. C., & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling and Development*, 82(3), 287-293.
- Smith, R. H., Parrott, W. G., Diener, E. F., Hoyle, R. H., & Kim, S. H. (1999). Dispositional envy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(8), 1007-1020.
- Sommer, K. L. & Rubin, Y. S. (2005). Role of social expectancies in cognitive and behavioral responses to social rejection. In K. D. Williams, J. P. Forgas, & W. von Hippel (Eds.), *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection and Bullying* (pp.171-183). NewYork: Psychology Press.

- Soylu, B. (2010). *Bağışlayıcı kişilik ve negatif duygunun psikolojik dışlanma, sosyal dışlanma ve sosyal reddedilme karşısında verilen saldırganlık tepkilerini düzenlemedeki rolü.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Stanly, L., Arora, T., (2007). Social exclusion amongst adolescent girls their self-esteem and coping strategies. *Educational psychology in Practice*, 14(2), 94, 100.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 69- 74.
- Steinberg, L. (2013). Ergenlik. Ç. Figen (Çev. ed.) 2. Basım, Ankara: İmge Kitapevi.
- Steiner, H., & Feldman, S. (2008). Genel prensipler ve özel problemleri. H. Steiner (Edt.) *Ergen terapisi içinde*, İstanbul: Prestij Yayınları.
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and individual differences*, 42(7), 1379-1389.
- Storch, E. A., & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of adolescence*, 27(3), 351-362.
- Storch, E. A., Brassard M. R. ve Masia-Warner, C. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal*, 33(1),1-18.
- Stout, J. G.(2009). *When he doesn't mean you: Gender-exclusive language as a form of subtle ostracism* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Massachusetts, Amherst, Massachusetts.
- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Edt.), *Empathy and its development* (p.p. 218-245). Cambridge: Cambridge University.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School psychology review*, 38(1), 67-85.
- Şahin, M. ve Özbay, Y. (1999). Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algıları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15, 74-83.
- Şentürk, S. S. (2010). *Liseli ergenlerin yalnızlık algısının sosyal beceri, benlik saygısı ve kişilik özellikleri bağlamında değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tableman, B. (2004) School climate and learning. *Best Practice Briefs*. [Online] Retrieved on 12- February-2008 at URL: <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/archive.asp>.

- Tableman, B., & Herron, A. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31, 1-10.
- Tangen, R. (2009). Conceptualizing quality of school life from pupils' perspectives: A four dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844.
- Tarhan, N. (1996), *Relationships sociometric status, sex, academic achievement, school type and grade level with loneliness levels of secondary school students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi , Ankara.
- Tatay, E. (2015). *Parçalanmış ve parçalanmamış aileye sahip ergenlerin akademik başarı, öznel iyi oluş, yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Thompson, F. (1983). Empathy: An aim and a skill to be developed. *Teaching History*, 37, 22–26.
- Tian, L, Chen, H., & Huebner, E. S. (2014a). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353–372.
- Tian, L, Du, M., & Huebner, E. S. (2014b). The effect of gratitude on elementary school students' subjective wellbeing in schools: The mediating role of prosocial behavior. *Social Indicators Research*, 1–18. Published online. doi: 10.1007/s11205-014-0712-9.
- Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychological Development and Education*, 24(3), 100–106.
- Tian, L., & Liu, W. (2007). School well-being and its' relationships with self-perception of competence and personality in adolescent. *Psychological Development and Education*, 23(3), 44–49
- Tian, L., & Zhang, Q. (2008). A study on the characteristics of middle school students' school well-being. *Chinese Journal of Special Education*, 98(8), 94–95.
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991-1008.
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The Mediation role of self-esteem. *Social Indications Research*, 113, 991-1008
- Tian, L., Zhang, L., Huebner, E. S., Zheng, X., & Liu, W. (2016). The longitudinal relationship between school belonging and subjective well-being in school among elementary school students. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1269-1285.

- Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (baswbss). *Social Indicators Research*, 120(2), 615–634.
- Trevarthen, C. (1984). Emotions in infancy: Regulators of contact and relationships with persons. In Scherer, K. R., & Ekman, P. (Edt.), *Approaches to emotion* (p.p. 129-157), Psychology Press.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel iyi olus ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (23), 103-109
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü* (2008), Ankara: TDK
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1058-1069.
- Twenge, J. M., Catanese, K. R., & Baumeister, R. F. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 606-615.
- Uluğ, M. (2014). Empati nedir? Tanımı ve benzer kavramlardan farkı. A. Turpoğlu Çelik (Ed.), *Empati kuramdan uygulamaya içinde* (s.1-15). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Ulus, L. Ve Sezgin, E. Y. (2017). Ergen Bireylerin Empati Düzeylerinin Gelişim Sürecince İncelenmesi. *ICPESS 2017-Sarajevo BOSNIA HERZEGOVINA*.
- Uruk, A. (2001), *Role of peers and families in predicting the loneliness level of adolescents* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, V. (2016). Gençlerde empati eğilimi, anne-baba tutumları ve dindarlık. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Özel Sayı*. 1- 40
- Ünal, F. (2003). *Empatik iletişim eğitiminin okulöncesi çocuğa olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünver, Ö., Tolan, B., Bulut, I. ve Dağdaş, C. (1986). *12-24 yaş gençlerin sosyo-ekonomik sorunları*. N. Nirun (Ed). T.C. MEB Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Hizmetleri ve Dairesi Başkanlığı.
- Valiente, C. N., Eisenberg, N., Fabes, S. A., Shaepard, A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parent's expressivity. *Developmental Psychology*, 40(6), 911-926.
- Van Beest, I., & Williams, K. D. (2006). When inclusion costs and ostracism pays, ostracism still hurts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 918.

- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310–331.
- Warburton, W. A, Williams, K. D, Cairns D. R. (2006). When ostracism leads to aggression: the moderating effects of control deprivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 213- 220.
- Warrington, M., & Younger, M. (2011) ‘Life is a tightrope’: reflections on peer group inclusion and exclusion amongst adolescent girls and boys. *Gender and Education*, 23(2), 153, 168, DOI: 10.1080/09540251003674121
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Weiss, R. S. (1973). Loneliness: The experience of emotional and social isolation. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wheeler, L., Reis, H., & Nezlek, J. B. (1983). Loneliness, social interaction, and sex roles. *Journal of Personality and social Psychology*, 45(4), 943- 953.
- Wicker, B., Keysers, C., Plailly, J., Royet, J. P., Gallese, V., & Rizzolatti, G. (2003). Both of us disgusted in my insula: The common neural basis of seeing and feeling disgust. *Neuron*, 40, 655-664.
- Wike, T. L., & Fraser, M. W. (2009). School shootings: Making sense of the senseless. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 162-169.
- Wilkowski, B. M., Meier, B. P., Robinson, M. D., Carter, M. S., & Feltman, R. (2009). “Hot-headed” is more than an expression: The embodied representation of anger in terms of heat. *Emotion*, 9(4), 464-477.
- Williams, K. D, Sommer, K. L. (1997). Social ostracism by one’s coworkers: Does rejection lead to loafing or compensation?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 693- 706.
- Williams, K. D. & Zadro, L. (2005). Ostracism: The indiscriminate early detection system. In K. D. Williams, J. P. Forgas & W. von Hippel (Eds.), *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection and Bullying* (pp.19-34). NewYork: Psychology Press.
- Williams, K. D. (2001). *Ostracism: The power of silence*. NY: Guilford.
- Williams, K. D. (2007a). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58 (1), 425-452.
- Williams, K. D. (2007b). Ostracism: The kiss of social death. *Compass: Social and Personality Psychology*, 1, 236-247.
- Williams, K. D., & Nida, S. A. (2011). Ostracism: Consequences and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 71–75.

- Williams, K. D., Bernieri, F.J., Faulkner, S.L., Gada-jain, N., & Grahe, J.E. (2000). The scarlet letter study: Five days of social ostracism. *Journal of Personal and Interpersonal Loss*, 5, 19-63.
- Williams, K. D., Forgas, J. P., von Hippel, W., & Zadro, L. (2005). The social outcast: An overview. In K. D. Williams, J.P. Forgas, & W. von Hippel (Eds.), *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection and Bullying* (pp.1-16). NewYork: Psychology Press.
- Williams, K. D., Govan, C.L., Croker, V., Tynan, D., Cruickshank, M., & Lam, A. (2002). Investigations into differences between social and cyberostracism. *Group Dynamics. Theory, Research and Practice*, 6, 65-77
- Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294-306.
- Wind, E. (1963). *Art and anarchy*. London: Faber & Faber
- Wiseman, H., Mayseless, O., Sharabany, R. (2005). Why are they lonely: perceived quality of early relationships with parents, attachment, personality predispositions and loneliness in first year university students, *Personality And Individual Differences*, 40 (2) 237-248.
- Wispe, L. (1990). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Edt.), *Empathy and its development* (s. 17-103). USA, CUP Archive.
- Witvliet, M., Brendgen, M., Van Lier, P. A. C., Koot, H. M., & Vitaro, F. (2010). Early adolescent depressive symptoms: Prediction from clique isolation, loneliness, and perceived social acceptance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1045–1056.
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models an evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement*, 73(6), 913-934.
- Yalçın, İ. (2015). İyi oluş ve sosyal destek arasındaki ilişkiler: Türkiye’de yapılmış çalışmaların meta analizi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 25, 21,32.
- Yavuzer, H. (2002). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. 22. Basım. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, M. (2007). *Şiddete başvuran ve başvurmayan ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve akran baskısı düzeyleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldırım, M. (2007). *Şiddete başvuran ve başvurmayan ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve akran baskısı düzeyleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Yılmaz-Yüksel, A. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Young, J. E. (1982). Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application. *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*, 379-405.
- Yörükoğlu, A. (1985). *Gençlik çağı*. Ankara: Tisa Matbaası
- Yüksel, A. (2004), Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (2), 341-354.
- Zadro, L., Boland, C., & Richardson, R. (2006). How long does it last? The persistence of the effects of ostracism in the socially anxious. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(5), 692-697.
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Welsh, J. D. & Fox, N. D. (1995). Psychological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7, 27-28.
- Zhang, R., Hsu, H. Y., & Wang, S. K. (2010). Global literacy: Comparing Chinese and US high school students. *Multicultural Education & Technology Journal*, 4(2), 76-98.
- Zhong, C. B., & Leonardelli, G. J. (2008). Cold and lonely does social exclusion literally feel cold?. *Psychological Science*, 19(9), 838-842.
- Zorbaz, O. (2013). *Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EKLER

EK-1. Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu Seçilmiş Örnek Maddeleri

1. Okulumda iyi performans gösteririm.
2. ...
3. ...
4. Sınıf arkadaşlarımla iyi geçinirim.
5. ...
6. ...
7. ...
8. Okulda yaşadığım olumsuz olaylar daha fazladır.

EK-2. Ergenler İçin Ostrasizm Deneyimleri Ölçeği Seçilmiş Örnek Maddeleri.

1. Bana görünmez biriymişim gibi davranırlar.
2. ...
3. ...
4. ...
5. Onlarla konuşurken beni görmezden gelirler.
6. ...
7. ...
8. ...
9. Beni tatil ve gezi planlarına dahil ederler.
10. ...
11. Hafta sonu etkinliklerine ve eğlencelerine beni davet ederler.

EK-3. SELSA-S Sosyal Duygusal Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu Seçilmiş Örnek Maddeleri

1. Son bir yıl içerisinde ailemle birlikteyken kendimi yalnız hissettim.
2. ...
3. ...
4. ...
5. Son bir yıl içerisinde arkadaşlarım beni motive eden şeyleri ve düşünce biçimimi anladılar.
6. ...
7. ...
8. ...
9. Son bir yıl içerisinde yardıma ihtiyacım olduğunda güven duyabileceğim arkadaşlarım oldu.
10. ...
11. ...
12. ...
13. ...
14. ...
15. ...

EK-4. KA-SI Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu Seçilmiş Örnek Maddeleri

1. ...
2. Sıkıntısı olan arkadaşlarım konuşmak için önce benim yanıma gelirler
3. ...
4. ...
5. ...
6. Bir arkadaşım başından geçen üzücü bir olay anlattığında ben de kendimi üzgün hissedirim.
7. ...
8. ...
9. ...
10. ...
11. Bir arkadaşım bir başarısından dolayı ödül aldığında onun sevincini ben de hissedirim.
12. ...
13. ...
14. ...
15. ...
16. ...
17. Canı yanmış bir hayvan gördüğümde üzülürüm.

EK-5. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Formda yer alan tüm soruları doğru, eksiksiz ve samimi bir şekilde cevaplamanız rica olunur.

Katılımınız için çok teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Ayçe Büyükcebeci

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz: : Kız☐ Erkek☐

2. Yaşınız: _____

3. Sınıf Düzeyiniz: 9. Sınıf☐ 10.Sınıf☐ 11.Sınıf☐

4. Okul Adı: _____

5.Okul Başarı Ortalamanız: 100-80 arası☐ 79-65 arası☐ 64-50 arası☐
50'den düşük☐

6.Okul Öncesi Eğitim Aldınız mı? Evet☐ Hayır☐

EK-6. Enstitü İzin Talep Dilekçesi

**EBYS**

Elektronik Belge Yönetim Sistemi

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 44513635-302.99-E.1702060430
Konu : Anket izin yazısı

Tarih: 06.02.2017

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık doktora programı öğrencisi **14736006** nolu Ayçe BÜYÜKCEBECİ "Ergenlerde Sosyal Dışlanma, Yalnızlık ve Okul Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişki: Empatik Eğilimin Aracı Rolü" konulu tezi için Muğla ili, Menteşe ilçesinde bulunan; Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Muğla 75. Yıl Fen Lisesi, Muğla Anadolu İmam Hatip Lisesi, Muğla Anadolu Lisesi, Menteşe Sosyal Bilimler Lisesi, Muğla Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Muğla Güzel Sanatlar Lisesi, Muğla Teknoloji ve Kültür Koleji'nde 9-10-11. sınıflara ekteki ölçekleri uygulamak istemektedir.

Adı geçen öğrencinin ekte yer alan ölçeği uygulaması hususunda gerekli iznin verilmesini arz/rica ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Ali Fuat ARICI
Enstitü Müdürü

- Ek-1: Kişisel Bilgi Formu
- Ek-2: Sosyal Duygusal Yalnızlık Ölçeği
- Ek-3: Sosyal Dışlanma Ölçeği
- Ek-4: KA-Sİ Ergenler için Empati Ölçeği
- Ek-5: Okul Öznel İyi Oluş Ölçeği

Adres : Yıldız Teknik Üniversitesi 34349 Beşiktaş/İSTANBUL
Tel : (212) 383 31 15-669
Fax : 0212 383 31 18

İrtibat : Merve ORAL
Web : www.sbe.yildiz.edu.tr
e-Posta : mervegezen1734@gmail.com

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.1702060430&ErisimKodu=b5504aa6>

EK-7. Muğla Milli Eğitim Uygulama Onay Dilekçesi

Evrak No : 1703210251
Tarih : 21.03.2017



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.2888637
Konu : İzin

06.03.2017

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a)Valilik Makamının 27/02/2017 tarih ve 2545725 sayılı oluru.
b)06/02/2017 tarihli ve 1702060430 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Ayçe BÜYÜKCEBEÇİ' nin İlimiz Menteşe ilçesinde Muğla Anadolu İmam Hatip Lisesi, Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Muğla 75.Yıl Fen Lisesi Muğla Anadolu Lisesi, Menteşe Sosyal Bilimler Lisesi, Muğla Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Muğla Güzel Sanatlar Lisesi, Muğla Teknoloji ve Kültür Kolejinde 9-10-11.sınıflara tez uygulamasını yapması talebiyle ilgili ilgi (a) makam oluru yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç 2 hafta içerisinde araştırmanın bir örneğinin CD' ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda ;

Gereğini rica ederim.

Celalettin EKİNCİ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-İlgi (a) makam oluru (1 sayfa)
- 2-Araştırma değerlendirme formu (1 sayfa)
- 3-Anket uygulama formu (...sayfa)

GUVENLI ELEKTRONIK İMZALI
ASLI K. GÜVENLİ
07 Mart 2017
Sıralı NO: 1
Sıralı NO: 1

Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Elektronik Ağ: muglamem@meh.gov.tr
e-posta: arge48@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:B.SEZGIN
Tel : (0 252) 280 4823
Faks: (0 252) 280 4867

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 95cf-5d4c-3266-8b2f-2554 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

ADI, SOYADI : Ayçe BÜYÜKCEBECİ

DOĞUM YERİ /YILI : Cihanbeyli/ 1973

EĞİTİM GEÇMİŞİ

- Lisans, 1996, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
- Yüksek Lisans, 2001, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler

MESLEKİ GEÇMİŞ

- Öğretim Görevlisi, 2006. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakım ve Gençlik Hizmetleri (Devam etmektedir).
- Okul Psikolojik Danışmanı (Rehber Öğretmen), 1998- 2006. Konya Meram Anadolu Lisesi.
- Psikolojik Danışman, 1995- 1998. Konya Sistem Dershanesi.

MESLEKİ GÖREVLERİNE EK OLARAK GERÇEKLEŞTİRDİĞİ MESLEKİ FAALİYETLER

- Eğitim Görevlisi, 2003. Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmet İçi Daire Başkanlığı
- Psikolojik Danışmanlık, 2003- 2006. Konya, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Daire Başkanlığı, İl Psiko- Sosyal Müdahale Ekibi
- Eğitimci, 2004- 2006. Konya Özel Savarona Eğitim Bilimleri KPSS Hazırlık Kursu (Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Dersleri)
- Psikolojik Danışmanlık, (Kadın ve Aile Danışmanlığı), 2011- 2013. Özel Muğla Kadın Doğum Polikliniği
- Psikolojik Danışmanlık, (Çocuk ve Aile Danışmanlığı), 2013- 2015. Özel Düş Bahçesi Kreşi

- Psikolojik Danışman, 2015. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Çocuk Hakları Koruma Uygulama ve Araştırma Merkezi, Koruyucu ve Tedavi Edici Hizmetlerin Geliştirilmesi Çalışma Birimi (Devam etmektedir).
- Psikolojik Danışmanlık, 2016. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla Meslek Yüksek Okulu, Psikolojik Danışmanlık Birimi (Halen devam etmektedir).

YAYINLANMIŞ ÇALIŞMALAR

Kitaplar

Kara, A., (2005). *Öğretmen adayları için eğitim bilimleri; gelişim, öğrenme, rehberlik*. Konya: Alka Eğitim Yayınları.

Makaleler

1. Deniz, M. E., Erus, S. M., ve Büyükcebeci, A., (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17- 31.
2. Büyükcebeci, A., Deniz, M. E., (2017). Adolescents social exclusion, loneliness and subjective well-being in school: mediating role of emphatic tendency. *International Online Journal of Educational Sciences*. (Kabul Tarihi 19.03.2017)

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

1. **Kara, A.**, Zeren, Ş. G. (2015). Boyun Eğici Davranışları Önlemeye Yönelik Bir Psiko-Eğitim Programının Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Etkisi. XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin Üniversitesi, 7-8-9 Ekim, Mersin.
2. Deniz, M. E. ,Erus, S. M., **Kara, A.** (2015). Duygusal İyi Oluş ve Bilinçli Farkındalığı Yordama Düzeyi. XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin Üniversitesi, 7-8-9- Ekim, Mersin.

3. **Büyükcebeci, A.,** Deniz, M.E. (2016). Ergen Okul Öznel İyi Oluşu: Betimsel Bir Çalışma. III. Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu, Yıldız Teknik Üniversitesi, 22-23 Aralık, İstanbul.
4. Satıcı, S. A., **Büyükcebeci, A.,** Deniz M.E. (2017). Aidiyet ve Öznel Mutluluk: Problemlı İnternet Kullanımının Aracı Rolünün İncelenmesi. ERPA İnternational Congress of Education, 18-20 Mayıs, Budapeşte.

Konferans Seminer, Panel, Psiko- Eğitim Çalışmaları

1. Kara, A. (2001). “Çocukla Doğru İletişim“, Meram İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı İ.Ö.Okulları, Konya.
2. Kara, A. (2003). “ Travma Sonrası Stres Tepkileri ve Başa Çıkma “Meram Çıracılık Eğitim Merkezi, Konya.
3. Kara, A. (2003). “ Travma ve Travma Sonrası Stres Tepkileri ve Başa Çıkma “Karkent İ.Ö.O, Konya.
4. Kara, A. (2003). “ Travma ve Travma Sonrası Stres Tepkileri Psiko-eğitim Çalışması” “Meram Anadolı Lisesi, Konya.
5. Kara, A. (2004). “ Travma ve Travma Sonrası Stres Tepkileri Psiko-eğitim Çalışması” Konya Gazi Lisesi, Konya.
6. Kara, A. (2005). “ Aile İçinde Doğru İletişim “. Muğla Belediyesi, Girişimci Kadınlar Topluluğu, Muğla.
7. Kara, A. (2006). “7-12 Yaş Çocukların Gelişimi ve Destekleyici Anne baba Tutumları”. Akyaka Cahit Belkıs Güneyman İ.Ö.O, Aralık, Akyaka/ Muğla.
8. Kara, A. (2007). “ Travmalar Travma Sonrası Stres Tepkileri ve Başa Çıkma Yolları” .Muğla Stkı Koçman Üniversitesi, Muğla Meslek Yüksekokulu, Mart, Muğla.
9. Kara, A. (2007). “Zorlu Yaşam Olayları ve Başa çıkma Yolları I”. Muğla E Tipi Kapalı Cezaevi, Kadınlar Koğuşu, Mayıs, Muğla.

10. Kara, A. (2007). “Zorlu Yaşam Olayları ve Başa çıkma Yolları 2”. Muğla E Tipi Kapalı Cezaevi, Kadınlar Koğuşu, Mayıs, Muğla.
11. Kara, A. (2007). “Hasta Çocuğa Doğru Psikolojik Yaklaşım”. Muğla Devlet Hastanesi, Şubat, Muğla.
12. Kara, A. (2008). “Erken Çocukluk Döneminde Ruh Sağlığı”. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Gündüz Bakımevi, Nisan, Muğla.
13. Büyükcebeci, A. , Aslan, N. (2013). “Çocuk, Resim ve Travma Sonrası Sağaltım Atölye Çalışması”. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla Meslek Yüksekokulu, Nisan, Muğla.
14. Büyükcebeci, A. , Aslan, N. (2014). “Çocuk, Resim ve Travma Sonrası Sağaltım Atölye Çalışması”, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla Meslek Yüksekokulu, Nisan, Muğla.
15. Büyükcebeci, A. (2015) “Boyun Eğici Davranışlar Psiko-Eğitim Çalışması”. Muğla. Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla Meslek Yüksekokulu, Mart, Muğla.
16. Büyükcebeci, A. (2015) “Mutluluğa Giden Yol Kendinden Geçer”. Muğla Ticaret ve Sanayi Odası, KGK, Mart, Muğla.
17. Büyükcebeci, A. (2015) “Mutluluğa Giden Yol Kendinden Geçer”. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Ali Koçman MYO, Nisan, Muğla.
18. Büyükcebeci, A., Mardin, Z., Şimşek, G., Çetin, A., (2017). “Özel Eğitimde Kaynaştırma”. Panel, Muğla Meslek Yüksekokulu, Mayıs, Muğla.

Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği