

Journal of Development and Psychology (JODAP)

Gelişim ve Psikoloji Dergisi (GPD)



Yıl/Year: 2020

Cilt/Volume: 1

Sayı/Number: 2

dergipark.org.tr/gpd

Gelişim ve Psikoloji Dergisi
Journal of Development and Psychology (JODAP)

e-ISSN 2717-7858 | Yayın Aralığı Yılda 2 Sayı | Başlangıç: 2020 | Yayıncı Alper Remzi AYDIN

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gpd>

Onur Kurulu

Prof. Dr. Makbule Meziyet Arı
İstanbul Gelişim Üniversitesi Çocuk Gelişimi
Bölümü mmari@gelisim.edu.tr

Prof. Dr. Hasan Bacanlı
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rehberlik
ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı
hasan.bacanlı@gmail.com

Prof. Dr. Sam Gladding Wake Forest University
Danışmanlık Ana Bilim Dalı stg@wfu.edu

Yayın ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Makbule Meziyet Arı İstanbul Gelişim
Üniversitesi Çocuk Gelişimi
Bölümü mmari@gelisim.edu.tr

Prof. Dr. Hasan Bacanlı
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rehberlik
ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı
hasan.bacanlı@gmail.com

Prof. Dr. Elçin Balcı
Erciyes Üniversitesi Halk Sağlığı Ana Bilim Dalı
drelcin71@gmail.com

Prof. Dr. Sam Gladding
Wake Forest University Danışmanlık Ana Bilim
Dalı stg@wfu.edu

Prof. Dr. Ercan Kocayörük
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim
Dalı
ercankocayoruk@gmail.com

Prof. Dr. Michaelene Ostrosky
Illinois Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü
ostrosky@illinois.edu

Doç. Dr. Haktan Demircioğlu
Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü
hdemircioglu@hacettepe.edu.tr

Doç. Dr. Filiz Erbay
Near East University Okul Öncesi Eğitimi Ana
Bilim Dalı filiz.erbay@neu.edu.tr

Doç. Dr. Ebru Ersay
Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim
Dalı eersay@gmail.com

Doç. Dr. Serpil Pekdoğan
İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim
Dalı serpil.pekdogan@inonu.edu.tr

Doç. Dr. Zeliha Yazıcı
Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana
Bilim Dalı zyazici06@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Eryavuz
İstanbul Kent Üniversitesi Çocuk Gelişimi
Programı ozlem.eryavuz@kent.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Zehni Koç
Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Ana Bilim Dalı zihnikoc@gazi.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Nektarios Stellakis
University of Patras Erken Çocukluk Eğitimi Ana
Bilim Dalı nekstel@upatras.gr

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şingir
Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Ana Bilim Dalı
hkaracanta@gazi.edu.tr

Dr. Dumutri Goldbach
Valahia University of Târgoviste Pazarlama Ana
Bilim Dalı dumitru.goldbach@valahia.ro

Editör Kurulu

Editör
Uzman Alper Remzi Aydın
alperremziaydin@gmail.com

Editör Yardımcısı
Öğr. Gör. Uzman İsmet Çelebi
ismetcelebi17@hotmail.com

Yabancı Dil Editörü
Emre Şen
emresenpiano@gmail.com

Kapak Tasarım

Emre Şen

Mizanpaj-Dizgi

Bilim Uzmanı Alper Remzi Aydın

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Bilim Uzmanı Alper Remzi Aydın

Sekreteryaya

Öğr. Gör. Uzman İsmet Çelebi
Bilim Uzmanı Alper Remzi Aydın

İmtiyaz Sahibi ve Yayımcı

Alper Remzi Aydın
Aralık, 2020

Gelişim ve Psikoloji Dergisi (GPD)'nin yayın ve danışma kurulu 5 farklı ülkenin 13 farklı üniversitesinde görev yapan 16 bilim insanından oluşan idealonline ve ASOS indexlerinde taranan uluslararası hakemli ve akademik bir dergidir.

İÇİNDEKİLER

Sayı Dosyaları

İç Kapak ve Künye	i-ii
İçindekiler	iii
Önsöz	iv

Araştırma Makaleleri

4-6 Yaş Aralığındaki Çocukların Bağlanma Stillерinin ve Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi / Leyla Burçе TULPAR, Zekeriya Deniz AKTAN, Eda YARDIMCI	57-73
Sınıf Öğretmenlerinin Ahlak Eğitimi İle İlgili Görüşleri / İzzet KARACA	75-85
Yaygın Anksiyete Bozukluğu Tanılı Mevsimlik Tarım İşçilerinde Anksiyete ile İlişkili Faktörlerin İncelenmesi / Mehmet Hamdi ÖRÜM, Gökçe MART, Mehmet MART ..	87-97
Ergenlerde Akran Zorbalığını Konu Alan ‘‘Klass’’ Adlı Filmin Ekolojik Sistemler Kuramı Açısından İncelenmesi / Ertuğrul TALU, İlknuraycan ELMAS	99-123

Derleme Makaleleri

Ekolojik Sistemler Perspektifinden Psikolojik Sağlık / Zülfiye Güzin TOPCU, Haktan DEMİRCİOĞLU	125-147
Siber Zorbalığın Nedenleri Üzerine Kuramsal Açıklamalar / Gülendam AKGÜL ..	149-167
İstismar ve İhmalin Çocuk Üzerindeki Etkileri ve Tedavisi / Müne AKTAY	169-184
Gestalt Terapi’de Cinsel İstismardan İyileşme Süreci / Emre ŞEN	185-199
Supporting Empathy Development in Children / Gizem Nur ŞAKAR	201-223

ÖNSÖZ

Gelişim ve psikolojinin eğitim, sağlık ve sanat disiplinleri ile çok yakından ilişkisi bulunmaktadır. Ancak özellikle yurt içi yayınlar incelendiğinde disiplinler arası çalışmaların istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu nedenle **Gelişim ve Psikoloji Dergisi (GPD) (Journal of Development and Psychology (JODAP))**, eğitim, sağlık, gelişim ve psikoloji alanlarındaki bilgilerin diğer alanlardaki bilgiler ile sentezlenerek bilime katkı sağlamayı amaçlayan yayınlar içermeyi ve uluslararası tanınır olmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, 2019 yılında kurulan **uluslararası hakemli ve akademik bir dergi olan GPD'nin** yayın ve danışma kurulunu, gelişim, psikoloji, eğitim ve sağlık ve diğer sosyal alanlarda çalışmaları bulunan **5 farklı ülkenin 13 farklı üniversitesinde** görev yapan 16 bilim insanı oluşturmaktadır. Onur kurulu ile yayın ve danışma kurulunda tarafıma yer verilen bu **derginin ikinci sayısının önsözünü** yazarken dergiden iki yönlü yarar beklentisi içinde olduğumu fark ettim. Bunlardan biri dergide hem gelişim hem de psikoloji ile ilgili yazılara yer verilmesinin geniş bir perspektif oluşturacağı oldu. İkinci bir açıdan baktığımda da gelişiminin ve psikolojinin kesişim alanına işaret etmesiydi. Derginin başarısı hem geniş perspektifte hem de dar perspektifte gerek çalışmaların yayınlanmasına, gerekse bu yönde çalışmalar yapılmasına yol açarak alana katkı sağlaması olacaktır. Görmüş olduğu ilgiye dayanarak bu yönde iyi bir başlangıç olduğunun işaretleri görülmektedir.

Araştırma makaleleri kısmında dört makale yer alıyor. Tulpar, Aktan ve Yardımcı'nın 4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmaları okulöncesi dönem çocukları üzerinde yapılmış ve güvenli bağlanan çocukların daha geniş bir duygu düzenleme becerisine sahip olduğu bulunmuş. Çocukların bakıcılarına yönelik bağlanma stillerinin önemi vurgulanmış.

Karaca'nın çalışması sınıf öğretmenleri üzerinde, onların ahlak eğitimi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş. Öğretmenlerin ahlak eğitimi konusundaki iyimser bakışları tespit edilmiş. Ayrıca en önemli değer olarak dürüstlüğü ortaya konmuş olması da önemli görünüyor.

Örüm, G. Mart ve M. Mart'ın çalışması yaygın anksiyete bozukluğunun mevsimlik tarım işçilerindeki durumunu irdelemektedir. Mevsimlik tarım işçiliğinin psikolojik etkilerine ışık tutmakta ve bu bilgilerin halk sağlığı konusunda yararlı olabileceği önerilmektedir.

Araştırma makaleleri kısmının son makalesi Talu ve Elmas'ın Klass filmi ile ilgili incelemeleri. Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılarak filmdeki akran zorbalığı süreçleri Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Perspektifinden ele alınmış. Akran zorbalığını geniş perspektifte göstermesi açısından ilginç görünüyor.

Derginin ikinci kısmı ise derleme çalışmalarından oluşuyor. Bu çalışmalar Topçu ve Demircioğlu'nun Psikolojik sağlamlığı Ekolojik Sistemler açısından ele alan çalışmaları, Akgül'ün siber zorbalığın nedenlerini irdeleyen kuramsal yaklaşımları ele alan yazısı, ihmal ve istismarın çocuk üzerindeki etkisini ele alan Aktay'ın yazısı, Şen'in Gestalt terapi'de cinsel istismardan iyileşme sürecini ele alan yazısı ve Şakar'ın çocuklarda empati gelişiminin desteklenmesini ele alan yazısı.

Dergide Ekolojik Sistemler Perspektifi ile ilgili iki yazının olması bu yöndeki genel çalışma eğiliminin bir göstergesi gibi görünüyor. Ayrıntılarda kaybolmaya başlayan çalışmaların daha geniş açıdan bakma istek ve çabalarını gösteriyor. Çocuk ihmal ve istismarı ise, önleninceye kadar gündemimizde bulunacak ve zaman zaman öne çıkacak bir konu.

Dergimiz araştırma makalelerinin yanı sıra kavramları irdeleyen derleme çalışmalarının da alana katkıda bulunacağı düşüncesiyle yer veriyor ve vermeye devam edecek. Dergimizin 15 Haziran 2021 tarihinde yayınlanacak olan gelecek sayısında yeni konu ve yazılarla buluşmak ümidiyle...

Prof. Dr. Hasan BACANLI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

4–6 Yaş Aralığındaki Çocukların Bağlanma Stillerinin ve Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi¹

An Examination on Emotion Regulation and Attachment Patterns of Children Aged Between 4-6 Years Old

Leyla Burçe Tulpar¹, Z. Deniz Aktan² Eda Yardımcı^{3*}

¹Klinik Psikolog, Eyüboğlu Eğitim Kurumları, burcetulpar@gmail.com, 0000 0002 4969

²Dr. Klinik Psikolog, Işık Üniversitesi, deniz.aktan@isikun.edu.tr, 0000 0003 1757 2024

³Klinik Psikolog, Işık Üniversitesi, edayardimci@gmail.com, 0000 0002 0645 9563 *Sorumlu Yazar

Geliş tarihi/Received :22.09.2020

Kabul tarihi/Accepted:05.11.2020

Yayın tarihi/Published:15.12.2020

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stilleri ile duygu düzenleme becerilerini karşılaştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 4-6 yaş aralığındaki çocuklardan okul öncesine devam edenler oluşturmaktadır. İstanbul'da bulunan özel ve devlet okullarından 60 okul öncesi çağındaki çocuk çalışmaya alınmıştır. Araştırmanın tüm verileri Sosyodemografik Özellikler ve Bilgi Formu, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Güvenli Yer Senaryoları Testi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Güvenli Bağlanma Düzeyi ve Duygu Düzenleme Becerisi arasındaki ilişkiyi ölçmek için Pearson analizi, duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stilleri arasındaki farklılıkları test etmek için Bağımsız Örneklem T testi analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre Güvenli Bağlanma Düzeyi ile Duygu Düzenleme Becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<.01$). Buna ek olarak güvenli ve güvensiz bağlanma sınıflamasında elde edilen bulgulara göre güvenli bağlanan çocukların ($N=30$), güvensiz bağlanan çocuklara ($N=30$) göre duygu düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu bulunmuştur ($t(45.61) = 6.33, p<.001$). Yine güvenli bağlanan çocukların dikkat/dürtü kontrolü güvensiz bağlanan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur ($t(58) = 6.33, p<.001$). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, çocuk ile bakım veren arasındaki bağlanma stiline, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerine önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Duygu düzenleme becerisi, okul öncesi, bağlanma stilleri, güvenli yer senaryoları, öz düzenleme

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the emotion regulation and attachment patterns of children aged between four to six years old. The sample of the present study consisted of randomly chosen 38 girls and 22 boys, 60 children in total, between the ages of 4-6 years from private and public schools, in Istanbul. All data were collected by applying Sociodemographic Characteristics and Information Forms, Preschool Self Regulation Assessment-PSRA in Turkish context and Safe Place Scenarios Test. Data were analyzed using the Pearson Correlation and Independent T-Test. Results indicated that there was a significant positive correlation between Secure Attachment Level and Emotion Regulation Skill ($p<.01$). In addition, according to the findings obtained from the classification of secure and insecure attachment, it was found that children ($N=30$) with secure attachment patterns had more advanced emotion regulation skills than the children ($N=30$) who had insecure attachment patterns ($t(45.61) = 6.33, p<.001$). Again, the attention/impulse control of children with a secure attachment patterns were found to be higher than the children with insecure attachment patterns ($t(58) = 6.33, p<.001$). The results support the knowledge that the attachment style between the child and the caregiver in the literature is an important factor in emotion regulation. Keywords: emotion regulation, preschool, attachment styles, safe location scenarios, self regulation.

Keywords: Emotion regulation, preschool, attachment styles, safe location scenarios, self regulation

¹ Bu makale Leyla Burçe Tulpar'ın 2018 yılı Haziran ayında Işık Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans programında yazdığı tezden türetilmiştir.

GİRİŞ

Bağlanma kuramcıları bakım verenlere bağlanma türünün çocukların duygu düzenleme stratejilerinde farklılıklar oluşturduğunu ifade etmektedirler (akt. Brumariu, 2015). Darling ve Steinberg (1993) ebeveynlerin çocukları ile kurdukları ilişkinin ve çocuklarına karşı yaklaşımlarının kalitesinin, çocukların duygu düzenlemelerinde büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmektedirler. Bowlby'e (1969; 1982) göre güvenli bağlanan çocuklar sıkıntılı ve olumsuz durumlara maruz kaldıklarında annelerinden duygularını saklamak yerine paylaşma, doğrudan aktarma ve olan biteni ifade etmeye açıktır. Bowlby bu durumu güvenli bağlanma çerçevesinde zaman içinde çocuk ile bakım veren arasında inşa edilen, çocuğun duygularına ve ihtiyaçlarına eşzamanlı karşılık verilmesi sonucunda ortaya çıkan ilişki paternine bağlar.

Bowlby'nin bağlanma örüntüleri ile ilgili çalışmalarından itibaren güvensiz bağlanma örüntüsünün yaşamın ilerleyen dönemlerinde psikopatolojinin belirleyicisi olduğu güvenli bağlanmanın ise sağlıklı ilişki süreçlerini kapsadığı ortaya konmaktadır (Nakash-Eisikovits ve ark., 2000). Bowlby (1973), çocukların bakım vereni ile yakın olma isteği içinde olduğunu ve güvenli ortamın kurulması için bakım vereni ile ilişkinin önemli bir yerinin olduğunu ifade etmektedir. Bebek doğduktan sonra yaşamını sürdürebilmek için bir yetişkine, bir bakım verene ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç hem duygusal hem biyolojik olarak bağlanma ilişkisi ile karşılanmaktadır. Bireyin doğuştan getirmiş olduğu bağlanma eğilimi hayatta kalabilmesine ve dış dünya ile temas kurabilmesine olanak sağlamaktadır. Bowlby'ye göre birey bebeklikte, bakım veren ile kurulan ilişkisini içselleştirerek kendisi ve diğerleri hakkında zihinsel temsiller oluşturmaktadır. Böylece bu temsillerle, ilerde bireyin diğerleriyle kurduğu ilişkinin şeması oluşmakta ve onların yaklaşımını yorumlamasına yardımcı olmaktadır. Bu zihinsel temsiller bireyin kurduğu bağlanma stilinde ve diğerleriyle kuracağı ilişkilerin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Furman, Simon, Shaffer ve Bouchey, 2002).

Ainsworth (1989) ise bebeklerin anne ile kurduğu ilk yakın ilişkinin içgüdüsel olarak ortaya konan ağlama, yapışma, emme ve gülümseme gibi davranışlar ile kurulduğunu ifade etmektedir. Bu içgüdüsel davranışların amacı annenin ilgisini çekmek ve bebeğin ihtiyaçlarının karşılanması olarak belirtilmiştir. Bebeğin bu davranışları ile birlikte anne bakım vermek üzere harekete geçmektedir. Bebek tarafından bu içgüdüsel davranışlar ilk aylarda herkese karşı yapılırken, esas bakım veren ile ilişki süreci ilerledikçe ve bağlanma ilişkisi geliştikçe yalnızca bakım vereni ile gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda literatürde bağlanma stillerini inceleyen birçok araştırma yer almaktadır. Turner (1991) dokuz yaşındaki çocuklarla bağlanma ve arkadaş ilişkileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmaya göre bakım verenine güvensiz bağlanan çocukların daha saldırgan, kırıncı ve bağımlı olabildikleri sonucu ortaya konulmuştur.

Jacobson ve Wille (1986) yaptığı bir çalışma sonucunda bakım vereni ile güvenli, kaçınmacı veya karşı koyucu bir ilişki örüntüsü kurmuş olan çocukların akranlarına olan yaklaşımında bir farklılık bulunmadığını ancak akranlarının yaklaşımlarının farklılaştığını bulmuştur. Buna ek olarak güvenli bağlanmış olan çocukların, kaçınmacı bağlanma örüntüsüne sahip çocuklara nazaran daha çok sayıda olumlu iletişim kurdukları ve olumlu tepkiler aldığı ifade edilmektedir. Literatürde bağlanma ile yakından ilişkili olduğu düşünülen bir diğer kavram ise duygu düzenleme olmuştur. Duygu düzenleme süreci bireyin durumlara yaklaşımını belirleyen, bireyin gelişim dönemlerinde bakım vereni ile kurmuş olduğu bağlanma ilişkisi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülen ve yaşam boyu gelişmekte olan bir öğrenme sürecidir.

Duygu düzenleme kişinin bir amaca yönelik davranışlarında duygularını izleyebilme, kontrol edebilme ve onları değerlendirip değiştirebilme yeteneği olarak da ifade edilmektedir (Gross ve Thompson, 2006). Duygu düzenlemenin doğuştan gelmeyen, bireyin normal şartlarda erken dönemlerde geliştirdiği bir tepki sistemi olduğu ifade edilmektedir (Dodge ve Garber, 1991).

Bu ifadeden hareketle yaşamının erken dönemlerindeki evrelerin duygu düzenleme becerisi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Duygu düzenlemede önemli olan faktörlerden biri duygusal farkındalıktır. Duyguların farkına varılmasının uyumlu duygu düzenleme için güçlü bir destekleyici olduğu belirtilmektedir. Duygu düzenlemede önemli olan ikinci faktör ise duygu düzenlemenin hedefine ulaşılmasıdır (akt. Gross ve Jazaieri, 2014, Barrett, Gross, Christensen ve Benvenuto, 2001; Farb, Anderson, Irving ve Segal, 2014). Duygu düzenleme sürecinin sosyolojik, fizyolojik, davranışsal, bilinçli, bilinçdışı ve biyolojik süreçler bakımından oldukça karmaşık ve çok boyutlu olduğu ifade edilmektedir. Fizyolojik olarak nabzın ve solunum hızının artması, terleme gibi duygusal uyarılmalar yoluyla vücudumuzun verdiği tepkiler ile duygular düzenlenebilmektedir. Başka bir süreç olarak sosyolojik açıdan ise kişinin, bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmek üzere toplumsal kaynaklara ulaşma çabası ile düzenlenebilmektedir. Davranışsal olarak ise bireye sıkıntı yaratan durumlarla baş etmek üzere kişi bir takım davranışsal tepkiler vererek duygularını düzenleyebilmektedir (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001).

Duygu düzenleme aktif bir süreçtir ve bu süreçte genetik özellikler, mizaç, ebeveyn tutumları gibi dışsal ve içsel mekanizmalar rol almaktadır. Bebeklikte ve ilk çocukluk döneminde yani okul öncesinde duygular ebeveyn tarafından düzenlenip yönetiliyorken, okul çağı ve ergenlik dönemi ile birlikte duygu düzenlemeyi, geçmişte içselleştirdiği süreçler sayesinde, birey kendisi yapmaktadır. Okul öncesi çocuklarda, özellikle 2-3 yaş gurubunda, anne odaklı duygu düzenleme davranışları arasında anneye göz kontağı kurma, tensel temas ve sarılma gibi davranışlar görülürken, bağımsız duygu odaklı davranışlarda ise kendine dokunma, kendini uyarma (sürtünme, ritmik hareketler gibi) ya da huzursuzluk gibi davranışlar görüldüğü ifade edilmektedir (Premo ve Kiel, 2014).

Duygu düzenleme becerimizin sosyal çevreden gördüğümüz yöntemler sayesinde başka duygu düzenleme becerilerinin de mümkün olduğunu fark etmemizle birlikte gelişebildiği ifade edilmektedir (Campos, Campos ve Barrett, 1989). Buradan hareketle doğumdan itibaren duygu düzenleme sürecinin başladığı ve yaşam boyu gelişim süreçlerimizde çeşitli duygu düzenleme stratejilerinin öğrenilebileceği sonucuna varabiliriz. Çocukluk döneminin duygu düzenleme becerisi gelişimi için önemli olduğu ve becerinin gelişiminde kişinin yetiştiği ortamda duyguların ifade edilmiş şekli, süresi ve yoğunluğunun önemli etmenler olduğu belirtilmektedir. Bu etmenlere göre çocukların geliştirecekleri duygularının ve duygu yaşantılarının şekil alacağı ifade edilmektedir (Young, Klosko ve Weishaar, 2003).

Bağlanma kuramına göre bebek, hayatta kalabilmek için bağlanma nesnesine ihtiyaç duymaktadır ve gelişim sürecinde bağlanma nesnesi ile yakınlığını koruyabilmek için de duygu düzenlemeye ihtiyacı olacaktır. Bu durumda çocuk ile bakım veren arasında bağlanma ilişkisinin sürebilmesi için çocuk bu amaca yönelik bir duygusal tepkiyi yani bu amaca hizmet edecek olan tepkiyi seçmektedir. Bu süreçte çocuk ile bakım veren arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğu ve nasıl devam ettirildiği önem taşımaktadır. Bakım verenin çocukla kurduğu ilişki duygu düzenleme açısından önemli rol oynamaktadır (Thompson, 1994).

Schore (2001) bağlanma kuramı ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi annenin, bebeğin tepkilerine, ihtiyaçlarına ve duygu-durumuna yönelik sezgisel ve bilinçdışı düzeyde cevap vererek duygu düzenleme yapması olarak ifade etmektedir. Bağlanma stillerinden güvenli bağlanma örüntüsüne sahip çocukların ebeveynleri ile rahatsız veya tehdit edici olan duygularını rahatça paylaştıkları ve duygusal farkındalıklarının geliştiği bu sayede de duygu düzenleme konusunda daha becerikli oldukları ifade edilmektedir. Güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip çocukların ise ebeveynleri tarafından duygu paylaşımı konusunda eleştirilen, dikkate alınmayan ve saygı görülmeyen durumunda oldukları belirtilmektedir. Bu durum ise çocuklar için duygu düzenleme davranışını zorlaştırmaktadır. Bu şartlarda güvenli bağlanan

çocuklar ile güvensiz bağlanan çocuklar arasında duygu düzenleme konusunda farklılıklar oluşmaktadır (Thompson ve Meyer, 2007).

Literatürde ebeveyn nitelikleri ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi bağlanma kuramı çerçevesinde ele alan bir araştırmada (Mikulincer, Shaver ve Pereg, 2003) çocuk tehdit algıladığında, temel bakım vereninden (bağlanma figürü olan) bir yakınlık aradığında ve bakım verenin erişilebilir olmadığı durumlarda şekillenen bağlanma stiline olumsuz duygu düzenleme ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Örneğin kaçınmacı bağlanma stiline sahip olan bireylerin özerkliğe vurgu yaparak yakınlıktan kaçınma ve korkuyu inkâr eden ketleyici duygu düzenleme stratejilerini kullandığı belirtilmektedir (akt. Gökçe, 2013). Ebeveyn ile çocuk arasında kurulan ilişkinin niteliğinin çocuğun sağlıklı gelişimi ve toplumsal uyumu açısından önemli olduğu ifade edilmektedir. Bağlanma kuramının, ebeveyn ile çocuk arasında kurulan ilişkinin çocuk açısından önemini ayrıntılı bir şekilde açıkladığı belirtilmektedir (Özgün, 2013). Bağlanma kuramının temel alındığı bu çalışmada, duygu düzenleme ve bağlanma türü arasındaki ilişkinin önemi araştırılmaktadır. Ülkemizde duygu düzenleme becerileri ve bağlanma türü üzerine birçok araştırma olmasına karşılık ikisi arasındaki ilişkiyi çocukların oluşturduğu örneklem ile inceleyen araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Literatürde, özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar ile yapılan araştırmalarda genellikle ebeveynlerden elde edilen verilerin kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışma çocuklardan toplanan veriler ile yürütülmüştür ve literatürde bulunan ebeveynlerden veri toplanarak yürütülmüş benzer çalışmalar ile paralel sonuçlar elde edilip edilmeyeceği hakkında bilgi sahibi olunması amaçlanmıştır. Ural ve arkadaşları 2015 yılında 60–72 aylık çocuklardaki bağlanma stilleri ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre annelerine güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerileri daha yüksekken, güvensiz bağlanan çocuklara göre değişkenlik ve olumsuzluk duygularının daha düşük olduğu ifade edilmektedir (Ural, Güven, Sezer, Efe-Azkeskin ve Yılmaz, 2015). Buradan hareketle bu çalışmanın sonucunda elde edilen verilerin alanyazında bulunan çalışmalar ile paralel sonuçlar elde edilip edilmeyeceği hakkında bilgi sahibi olunması planlanmaktadır.

Bu çalışmanın hipotezleri şu şekildedir;

1. Bakım verenlerine güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerileri, bakım verenlerine güvensiz bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerine anlamlı olarak farklılaşacaktır.
2. Duygu düzenleme becerileri yüksek olan çocukların ebeveyninden ayrılığa verdiği tepki, duygu düzenleme becerileri düşük olan çocukların ebeveyninden ayrılığa verdiği tepkiye göre anlamlı olarak farklılaşacaktır.
3. Duygu düzenleme becerileri yüksek olan çocukların okula adaptasyonu, duygu düzenleme becerileri düşük olan çocukların okula adaptasyonuna göre anlamlı olarak farklılaşacaktır.
4. Duygu düzenleme becerileri yüksek olan çocukların akranları ile ilişkisi, duygu düzenleme becerileri düşük olan çocukların akranları ile ilişkisine göre anlamlı olarak farklılaşacaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada 4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stilleri ile duygu düzenleme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır dolayısıyla araştırmanın tarama modeli nedensel karşılaştırma modelidir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan gerekli izin ile birlikte İstanbul Anadolu yakasındaki özel ve devlet anaokullarında eğitim gören 4, 5 ve 6 yaşlarında 38'i kız 22'si erkek olmak üzere 60 çocuk ile araştırmanın örnekleme oluşturmuştur. Bu süreçte 7 farklı okulda toplam 110 veliye Bilgilendirilme Onam Formu ile ulaşılmış olup yalnızca 60 veli çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Kullanılan ölçekler göz önünde bulundurulduğunda, çocukla birebir uygulamalı bir çalışma yürütülmüş olup her bir ölçeğin uygulaması yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür ve kullanılan ölçekler ile ilgili literatür taraması yapılarak örnekleme büyüklüğünün 60 çocuktan oluşması verilerin bilimselliği açısından yeterli bulunmuştur (Uluç ve Öktem, 2010). Çocuk ile ölçeklerde bulunan çalışmalar yapılmadan önce, çocuğun materyalleri tanınması ve çocuk üzerinde belirsizliğin oluşturabileceği kaygının azalması amacıyla tanışma üzerine kısa bir süre iletişim kurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan Bilgilendirilmiş Onam Formu, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Güvenli Yer Senaryoları Testine dair bilgilere yer verilmiştir.

Bilgilendirilmiş Onam ve İzin Formu

Bu form ebeveyni, yapılan çalışma hakkında bilgilendirme ve gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağlanması amacıyla oluşturulmuştur. Formda çalışmanın amacı, içeriği ve işlem kısımları açıklanmaktadır. Bu formu dolduran ve çocuğu ile çalışma yapılmasına izin veren ebeveynlerin çocukları ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

Sosyodemografik Özellikler ve Bilgi Formu

Bu form çocuğun ebeveyni tarafından doldurulacak olup; çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne-baba yaşı, medeni durumu, çalışma durumu, bakım veren bilgisi, anne sütü bilgisi, doğum süresi gibi detaylı bilgi edinmek üzere soruları yer almaktadır. Formda çocuğun tıbbi durumu ile ilgili sorular, örnekleme seçiminde dışlama kriterine yönelik sorulardır. Bu form araştırmacı tarafından hazırlanan bir soru formudur.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)

Smith-Donald, Raver, Hayes, ve Richardson, (2007) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), performans dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır. Ölçekte yer alan Uygulayıcı Değerlendirme Formu, uygulayıcıya, çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirme olanağı sunmaktadır. Uygulayıcı Değerlendirme Formu, 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılan maddelerden oluşan rubrik tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız tarafından 2012 yılında yapılmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda ise ölçeğin iki faktörlü olduğu ortaya konmuştur. Bu faktörler; Dikkat/Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu'dur. Ölçeğin son haliyle 16 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin tamamını oluşturan 16 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı (α) .83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı .88, ikinci faktör olan Olumlu Duygu için ise güvenilirlik katsayısı .80 olarak

belirlenmiştir. Bu çalışmada ise; ölçeğin tamamını oluşturan 16 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı (α) .94 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı .93, ikinci faktör olan Olumlu Duygu için ise güvenilirlik katsayısı .86 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin ilk uygulaması hakkında notlar alınarak ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasını yapan Ezgi Fındık-Tanrıbuyurdu (2012) ile iletişime geçilmiştir. Uygulama konusunda düzeltilmesi ya da dikkat edilmesi gereken noktalar not edilip, uygulamaya sürecine başlanmıştır. Her bir çocukla yapılan görüşme bireysel olarak ve çocuğun dikkatini dağıtmayacak ve güvende hissedeceği bir alanda yapılmıştır.

Güvenli Yer Senaryoları Testi (GYST)

Öykü aktarımı tekniğini temel alan Güvenli Yer Senaryoları Testi Bretherton, Ridgeway ve Cassidy (1990) tarafından okul öncesi çocuklarda bağlanma örüntülerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda, uygulamacı tarafından başlatılan kısa öykülerin, çocuk tarafından, oyuncak insan figürleri ve oyuncak eşyalar kullanarak tamamlanması beklenmektedir. Ölçek, ilki ısınma öyküsü olmak üzere toplam 6 öyküden oluşmaktadır. Bağlanmayla ilişkili beş öyküde, öykü içeriğinin yarattığı kaygı aracılığıyla "Güvenli Yer Senaryolarının" harekete geçirilmesi amaçlanmaktadır. Çocuğun alışma süresi göz önünde bulundurularak ilk öykü olan ısınma öyküsü yansız, yüksüzdür. Katılımcının süreci, işlemi anlaması için kullanılmakta ve puanlamaya katılmamaktadır. Öykü temalarının sıralaması aşağıdaki gibidir: (1) çocuk kahvaltıda meyve suyunu döker; (2) parkta gezi sırasında kayadan düşerek incinir; (3) uyumak için yatağına gittiği sırada korkar; (4) anne-baba bir süreliğine çocuğu bakıcıya bırakarak evden ayrılır; (5) çocuk ve anne-baba yeniden bir araya gelir. Kodlama sırasında 4 ölçüt göz önünde bulundurulmaktadır: (1) duyguların açık bir biçimde ifade edilmesi (2) ebeveyn-çocuk ilişkisinin doğası (örneğin, ebeveynin duyarlılık ve tepkisellik düzeyi), (3) öyküdeki çatışmanın olumlu olarak çözümlenmesi ve (4) çocuğun aktarımlarının öykünün temasıyla tutarlılık içermesi. Genel sınıflama güvensiz öykü sayısı temel alınarak yapılmaktadır. Üç ve daha fazla güvensiz öykü içeren protokoller güvensiz olarak sınıflanmaktadır. Ölçek, Uluç (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanan formunda genel bağlanma sınıflaması için yargıcılar arası güvenilirliğin Kappa = .83 ($n= 45$, $p<.001$) ve her bir öykü için yargıcılar arası güvenilirliğin Kappa = .81 ile 1.0 ($n=45$, $p<.001$) arasında değiştiği belirlenmiştir (Uluç, 2005). Bu çalışmada ise bağlanma sınıflaması yargıcılar arası güvenilirliğin Kappa= .96 ($n= 60$, $p<.001$) ve her bir öykü için yargıcılar arası güvenilirliği Kappa=.77 ile .83 arası değiştiği belirlenmiştir.

İşlem

Veri toplama işlemine başlamadan önce araştırma protokolü hazırlanarak Işık Üniversitesi Etik Kurul Komitesi tarafından onay alınmıştır. Ardından İstanbul Milli Eğitim İl Müdürlüğü'nden okullarda çocuklar ile yapılacak ölçek ve çalışmalar için izin alınmıştır. Veri toplamaya başlamadan evvel ölçeklerin Türkçe'ye çevirme çalışmasını yapmış olan Sait Uluç ve Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu ile iletişime geçilip ölçekler hakkında bilgi toplanmıştır. Ezgi Tanrıbuyurdu ile Ankara Üniversitesi'nde öngörüşme yapılarak kısa bir eğitim alınmıştır. Ölçeğin yurtdışındaki uygulamaları esnasında çekilmiş video görüntüleri izlenmiştir ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken gerekli düzenlemeler not edilmiştir. Yapılan çalışma için Milli Eğitim İl Müdürlüğü'nün okullarda çocukların görüntü kaydının alınmasının yasak olmasından dolayı görüşmeler süresince eşlik eden gözlemci psikologlar tarafından izlenerek ve uygulayıcı tarafından gözlem raporu tutularak kayıt altına alınmıştır. Bu raporlar 2 gözlemci psikolog yargıcı tarafından da yansız olması açısından değerlendirilmiştir.

Gönüllülük esasına dayalı olan çalışmanın Bilgilendirilmiş Onam Formu ve Veli İzin Belgesi çalışmanın yapıldığı okullardaki velilere ulaştırılmıştır. Velilerden gelen onay ile birlikte

uygulama yapılan okullarda çocukla birebir çalışma yapılabilecek sessiz bir oda kullanılmıştır. Ortalama bir ölçeğin süresi 30 dakika olmak üzere her bir ölçek 1 hafta arayla iki oturum şeklinde uygulanmıştır. Bir çocuktan elde edilen veriler toplam 1 saat sürmüştür. Veriler, velilerden gelen Sosyodemografik Özellikler ve Bilgi Formu ile çocukla oyun aracılığıyla yürütülen ölçek çalışmalarından elde edilmiştir. Her bir çocuğa kod numarası verilmiş, aileden alınan bilgiler (isim-soyisim gibi) silinerek bu numaralar kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizi SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) 24.0 paket programı ile yapılmıştır. Öncelikle veri toplama araçlarından elde edilen veriler programa aktarılmıştır. Tüm ölçeklerin alt boyut, varsa ters madde ve toplam puanları hesaplanmıştır.

Analize geçmeden önce değişkenlerin normal dağılımı hakkında bilgi almak için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmada;4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Bağımsız t-testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ ve $p < .001$ olarak alınmıştır.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin alt boyutlarından olan, Olumlu Duygu puanı ile Güvenli Bağlanma Düzeyi ve Dikkat ve Dürtü Kontrolü puanı ile Güvenli Bağlanma Düzeyi arasındaki ilişkiyi anlamak üzere Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Duygu Düzenleme Becerileri ile Bağlanma Düzeyi Arasındaki Korelatif İlişkilerin İncelenmesi

Tablo 1. Bağlanma Stili Puanı, Okul Öncesi Öz Düzenleme Puanı, OÖDÖ / Olumlu Duygu Puanı, OÖDÖ / Dikkat-Dürtü Kontrolü Puanı Arasındaki İlişki

Değişken	(1)	(2)	(3)	(4)
1. Bağlanma Stili Puanı	1	.59**	.50**	.66**
2. Öz Düzenleme Puanı		1	.91**	.76**
3. OÖDÖ / Olumlu Duygu Puanı			1	.58**
4. OÖDÖ / Dikkat-Dürtü Kontrolü Puanı				1

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

Araştırmanın temel hipotezlerinin sınıdığı ilk bölümde katılımcıların bağlanma stilleri ölçeğinden aldıkları puanlar ile öz düzenleme ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiye odaklanılmış ve söz konusu değişkenler arası korelatif ilişkiler incelenmiştir, aşağıda detaylıca verilmiş olan bulgular Tablo 1'de görülebilir. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların bağlanma ölçeğinden elde ettikleri puanlarla Öz Düzenleme ölçeğinden elde edilen toplam puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu

görülmüştür ($r=.59$; $p<.01$). Diğer bir deyişle, bağlanma ölçeğinden elde edilen puanlar yükseldikçe, öz düzenleme ölçeğinden elde edilen puanların da yükseldiği görülmüştür. Katılımcıların bağlanma ölçeğinden elde ettikleri puanlarla Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği/Olumlu Duygu alt boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.50$; $p<.01$). Bir başka deyişle bağlanma ölçeğinden elde edilen puanlar yükseldikçe, olumlu duygu alt ölçeğinden elde edilen puanların da yükseldiği görülmüştür. Katılımcıların bağlanma ölçeğinden elde ettikleri puanlarla Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği/Dikkat-Dürtü Kontrolü alt boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.66$; $p<.01$). Bağlanma ölçeğinden elde edilen puanlar yükseldikçe, dikkat-dürtü kontrolü alt ölçeğinden elde edilen puanların da yükseldiği görülmüştür. Katılımcıların Öz Düzenleme ölçeğinden elde ettikleri puanlarla Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği / Olumlu Duygu alt boyutundan elde edilen puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.91$; $p<.01$). Bununla birlikte katılımcıların Öz Düzenleme ölçeğinden elde ettikleri puanlarla Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği/Dikkat-Dürtü Kontrolü alt boyutundan elde edilen puanlar arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.76$; $p<.01$). Katılımcıların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği/Olumlu Duygu alt boyutundan elde ettikleri puanlarla Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği/Dikkat-Dürtü Kontrolü alt boyutundan elde edilen puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r=.58$; $p<.01$).

Duygu Düzenleme Becerileri ile Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 2. Öz Düzenlemenin Bağlanma Stiline Göre İncelenmesi

Bağlanma Stili	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Güvenli Bağlanma	30	38,30	4,29	44,35	7,80	.000
Güvensiz Bağlanma	30	25,33	8,01			

Araştırmanın hipotezlerinin sınıandığı bu ilk adımında katılımcıların öz düzenleme becerileri ile bağlanma stilleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiş, bu doğrultuda bağımsız örneklem için T testi analiz adımları uygulanmıştır. Tablo 2’de gösterilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların öz düzenleme puanlarının bağlanma stillerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüş, ($t(44.35) = 7,80$, $p<.001$) ve güvenli bağlanan çocukların öz düzenleme puanlarının ($x=38,30$), güvensiz bağlanan çocuklara göre ($x=25,33$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Olumlu Duygu Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanlarla Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 3. Olumlu Duygu Düzenleme Düzeyinin Bağlanma Stillerine Göre İncelenmesi

Bağlanma Stili	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Güvenli Bağlanma	30	13.37	1.90	45.61	6.33	.000
Güvensiz Bağlanma	30	8.87	3.39			

Hipotezlerin sınanıldığı bir sonraki adımda ise katılımcıların öz düzenleme becerilerinden olumlu duygu alt boyut puanlarının bağlanma stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine odaklanılmış ve bu doğrultuda bağımsız örneklem için T testi analiz adımları uygulanmıştır. Katılımcıların olumlu duygu alt puanlarının bağlanma stillerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmekle birlikte, $t(45.61) = 6.33, p < .001$, söz konusu farklılığın güvenli bağlanan gruptan kaynaklandığı saptanmıştır. Diğer bir deyişle güvenli bağlanan çocukların olumlu duygu puanlarının ($x = 13,37$), güvensiz bağlanan çocuklara ($x = 8,87$) göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo 3). Özetle ölçeğin duygu düzenleme becerisi bulgularını veren olumlu duygu alt boyutu analizi, güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinin güvensiz bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Dikkat-Dürtü Kontrolü Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanlarla Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 4. Öz Düzenleme Dikkat/Dürtü Kontrolü Düzeyinin Bağlanma Stillerine Göre İncelenmesi

Bağlanma Stili	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Güvenli Bağlanma	30	16.80	1.86	58	9.40	.000
Güvensiz Bağlanma	30	12.87	1.33			

Hipotezlerin sınanıldığı bir diğer analizde ise katılımcıların öz düzenleme becerilerinden dikkat-dürtü kontrolü alt boyut puanlarının bağlanma stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bu doğrultuda bağımsız örneklem için T testi analiz adımları uygulanmıştır. Tablo 4'te verilen bulgular incelendiğinde katılımcıların dikkat-dürtü kontrolü alt puanlarının bağlanma stillerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($t(58) = 9.40, p < .001$). Buna göre, güvenli bağlanan çocukların dikkat ve dürtü kontrolü becerilerinin ($x = 16,80$), güvensiz bağlanan çocukların dikkat ve dürtü kontrolü becerilerine ($x = 12,87$) göre daha gelişmiş olduğu görülmektedir.

Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocukların Ebeveyninden Ayrılığa Verdiği Tepki Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 5. Olumlu Duygu Düzeyinin Ebeveyninden Ayrılığın Verilen Tepkiye Göre İncelenmesi

Ayrılığa Verdiği Tepki	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kaygılı-Gergin	19	8,95	3,45	58	-3,52	.002
Kabullenici-Rahat	41	12,12	3,14			

Hipotezlerin sınındığı bir diğer analizde katılımcıların öz düzenleme becerilerinden olumlu duygu alt boyut puanlarının, katılımcıların ebeveyninden ayrılmaya verdiği tepkiye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine odaklanılmış ve bu doğrultuda bağımsız örneklem için T testi uygulanmıştır. Katılımcıların olumlu duygu düzeyi alt puanları ebeveyn ayrılığın göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t(58) = -3.52, p < .05$). Buna göre, ebeveyninden ayrılmaya verdiği tepki kaygılı-gergin olan çocukların duygu düzenleme becerisi ($x = 8,95$), ebeveyninden ayrılmaya verdiği tepki kabullenici-rahata olan çocukların duygu düzenleme becerisine ($x=12,12$) göre daha zayıf olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 5).

Tablo 6. Dikkat-Dürtü Kontrolü Düzeyinin Ebeveyninden Ayrılığın Verilen Tepkiye Göre İncelenmesi

Ayrılığa Verdiği Tepki	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kaygılı-Gergin	19	13,11	1,52	54,03	-4,77	.000
Kabullenici-Rahat	41	15,63	2,54			

Hipotezlerin sınındığı bir başka analizde ise katılımcıların öz düzenleme becerilerinden dikkat-dürtü kontrolü alt boyut puanlarının ebeveyninden ayrılmaya verilen tepkiye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bu doğrultuda bağımsız örneklem için T testi analiz adımları uygulanmıştır. Tablo 6'da verilen bulgular incelendiğinde katılımcıların dikkat-dürtü kontrolü alt puanlarının ebeveyninden ayrılmaya verilen tepkiye göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($t(54) = -4.77, p < .001$). Buna göre, ebeveyninden ayrılmaya verdiği tepki kaygılı-gergin olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolünün ($x = 13,11$), ebeveyninden ayrılmaya verdiği tepki kabullenici-rahata olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolüne ($x=15,63$) göre daha gelişmiş olduğu görülmektedir.

Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocuğun Okula Uyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 7. Olumlu Duygu Düzeyinin Okula Uyuma Göre İncelenmesi

Okul Adaptasyonu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kolay	24	12,88	2,54	57,87	3,65	.001
Zor	36	9,94	3,66			

Araştırmada hipotezlerin sınıandığı bir diğer analizde ise katılımcıların öz düzenleme becerilerinden olumlu duygu alt boyut puanlarının okula adaptasyona göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bu doğrultuda bağımsız örneklem için T testi analiz adımları uygulanmıştır. Tablo 7'ye bakıldığında olumlu duygu düzeyi, okul adaptasyonuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t(57,87)= 2.54, p<.05$). Buna göre, okula adaptasyonu zor olan çocukların duygu düzenleme becerisinin ($x=9,94$), okula adaptasyonu kolay olan çocukların duygu düzenleme becerisine ($x =12,88$) göre daha zayıf olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Dikkat-Dürtü Kontrol Düzeyinin Okula Adaptasyonuna Göre İncelenmesi

Okul Adaptasyonu	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kolay	24	16,29	2,21	58	4,06	.000
Zor	36	13,86	2,30			

Hipotezlerin sınıandığı bir başka analizde ise katılımcıların öz düzenleme becerilerinden dikkat-dürtü kontrolü alt boyut puanlarının okula adaptasyona göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bu doğrultuda bağımsız örneklem için T testi analiz adımları uygulanmıştır. Tablo 8'de verilen bulgular incelendiğinde katılımcıların dikkat-dürtü kontrolü alt puanlarının okula adaptasyonuna göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($t(58) = 4.06, p<.001$). Buna göre, okula adaptasyonu kolay olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolü ($x=16,29$), okula adaptasyonu zor olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolüne ($x =13,86$) göre daha gelişmiş olduğu görülmektedir.

Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocuğun Akranlarıyla İlişki Kurma Girişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 9. Olumlu Duygu Düzeyinin Akranlarla İlişki Kurma Girişimine Göre İncelenmesi

Akranlarıyla İlişki Kurma	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kolay	41	11,85	3,38	58	2,46	.017
Zor	19	9,53	3,45			

Araştırmada hipotezlerin sınıandığı bir başka analizde ise katılımcıların öz düzenleme becerilerinden olumlu duygu alt boyut puanlarının akranlarla ilişki kurma girişimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bu doğrultuda bağımsız örneklem için T testi analiz adımları uygulanmıştır. Tablo 9'a bakıldığında olumlu duygu düzeyi, akranlarıyla ilişki kurma girişimine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(58)= 2.46$, $p<.05$). Buna göre, akranlarıyla ilişki kurma girişimi zor olan çocukların duygu düzenleme becerisinin ($x=9,53$), akranlarıyla ilişki kurma girişimi kolay olan çocukların duygu düzenleme becerisine ($x=11,85$) göre daha zayıf olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Dikkat-Dürtü Kontrolü Düzeyinin Akranlarla İlişki Kurma Girişimine Göre İncelenmesi

Akranlarıyla İlişki Kurma	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kolay	41	15,34	2,46	58	2,35	.022
Zor	19	13,74	2,44			

Hipotezlerin sınıandığı bir başka analizde ise katılımcıların öz düzenleme becerilerinden dikkat-dürtü kontrolü alt boyut puanlarının akranlarla ilişki kurma girişimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bu doğrultuda bağımsız örneklem için T testi analiz adımları uygulanmıştır. Tablo 10'da verilen bulgular incelendiğinde katılımcıların dikkat-dürtü kontrolü alt puanlarının akranlarla ilişki kurma girişimine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($t(58)= 2.35$, $p<.05$). Buna göre, akranlarla ilişki kurma girişimi kolay olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolü ($x=15,34$), akranlarla ilişki kurma girişimi zor olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolüne ($x=13,74$) göre daha gelişmiş olduğu görülmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada ilk olarak temel hipotezlerden olan bağlanma stilleri puanı ile öz düzenleme ölçeği puanları arasındaki korelatif ilişkiler ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların güvenli bağlanma puanları arttıkça öz düzenleme puanlarının da arttığı görülmektedir. Buna ek olarak katılımcıların Öz Düzenleme Ölçeği'nin olumlu duygu alt boyutundan alınan toplam puanı artması duygu düzenleme becerisinin yüksekliğini temsil

etmektedir. Buna göre katılımcıların güvenli bağlanma puanları arttıkça duygu düzenleme becerilerinin de arttığı görülmektedir. Literatürde bu çalışmaya paralel olarak, Şahin'in (2015) altı yaş çocuklarının bağlanma örüntülerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelendiği 137 öğrenciden oluşan çalışmada duygu düzenleme becerisinin güvenli bağlanma ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Araştırma kapsamında okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma stilleri ile "olumlu duygu" alt ölçeğinden elde edilen duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre analiz sonuçları incelendiğinde güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerileri, güvensiz bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmada bağlanma stillerine göre duygu düzenleme alt kategorisi olarak ele alınan dikkat-dürtü kontrolünün güvenli bağlanma örüntüsüne sahip çocuklarda daha yüksek olduğu, güvenli bağlanma örüntüsüne sahip olmayan çocuklarda daha düşük olduğu saptanmıştır. Duygu düzenleme becerisi ve dikkat-dürtü kontrolünün bağlanma stillerine göre farklılık göstermesine ilişkin bulgular, bu alt kategorilerin genel değerlendirilmesinde ele alınan çocukların öz düzenlemelerine göre de anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Literatür incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen bulgulara paralel olarak, ebeveynlerine güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinin ebeveynlerine güvenli bağlanmayan çocukların duygu düzenleme becerilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler ve Tomich, 2000; Ackerman ve Dozier, 2005; Goodal, Trenjnowska ve Darling, 2012; Kullik ve Peterman, 2013; Roque, Verissimo, Fernandes ve Rebelo, 2013; Brumariu, 2015). Türkiye'de 2015 yılında 60-72 aylık 224 çocukla yapılan, bağlanma ve duygu düzenleme becerilerini inceleyen bir araştırmada ise yine çalışmamızla aynı doğrultuda bulgulara rastlanmıştır (Ural, Güven, Sezer, Efe-Azkeskin ve Yılmaz, 2015). Buna göre literatürdeki bilgilere bakıldığında güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu bulgusu desteklenmektedir.

Katılımcıların duygu düzenleme becerileri ile ebeveyninden ayrılmaya verdiği tepki incelendiğinde, ebeveyninden ayrılmaya verdiği tepki kaygılı-gergin olan çocukların duygu düzenleme becerisinin, ebeveyninden ayrılmaya verdiği tepki kabullenici-rahatsız olan çocukların duygu düzenleme becerisine göre daha zayıf olduğu görülmektedir. Katılımcıların dikkat- dürtü kontrolü alt puanlarının ebeveyninden ayrılığa verilen tepkiye göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Ebeveyninden ayrılmaya verilen tepkinin kaygılı-gergin tepki olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolünün, ebeveyninden ayrılmaya verilen tepkinin kabullenici-rahatsız olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolüne göre daha gelişmiş olduğu saptanmıştır. Literatürde doğrudan çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveyninden ayrılmaya verdiği tepki arasındaki farka bakan bir araştırmaya rastlanmamıştır, çalışmamızda elde ettiğimiz bu bulgu literatüre ışık tutması açısından önemlidir.

Özellikle ilk okul deneyiminin yaşandığı okul öncesi dönemde, duygu düzenleme becerilerinin gelişmemesi halinde sosyal ilişkiler ve okula uyum süreci ile ilgili bazı zorluklar yaşanabilmektedir. Bu sebeple erken çocukluk dönemine tekabül eden okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerilerini kazanması açısından önem arz etmektedir (Calkins ve Hill, 2007). Çalışmamızda okula adaptasyonu zor olan çocukların duygu düzenleme becerisinin, okula adaptasyonu kolay olan çocukların duygu düzenleme becerisine göre daha zayıf olduğu görülmektedir. Yine duygu düzenleme becerisinin alt kategorilerinden olan dikkat ve dürtü kontrolü değişkenine bakıldığında okula adaptasyonu kolay olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolünün, okula adaptasyonu zor olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolüne göre daha gelişmiş olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara ek olarak literatüre bakıldığında duygu düzenleme ile okula geçiş döneminin daha kolay ya da zor olması arasında anlamlı ilişki olduğu görülen araştırmaya rastlanmaktadır (Suchodoletz, Trommsdorff,

Heikamp, Wieber ve Gollwitzer, 2009). Örnekleme 16 erkek 12 kızdan oluşan ve toplamda 28 Alman çocuk ile yapılan bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocuklardan duygularını kontrol etmede geride olanların, duygularını kontrol etmede ileride olanlara göre okula uyumunun daha uzun ve zor olduğu saptanmıştır.

Bireyin duygu düzenleme becerisini yaşamının ilk yıllarından itibaren geliştiriyor olması akran ilişkilerine, sosyal becerilerine ve akademik anlamda başarı elde etmesine olumlu katkılar sağlamaktadır (Bronson, 2000). Çalışmamızda akranlarıyla ilişki kurma girişimi zor olan çocukların duygu düzenleme becerisi, akranlarıyla ilişki kurma girişimi kolay olan çocukların duygu düzenleme becerisine göre daha zayıf olduğu görülmektedir. Akranlarla ilişki kurma girişimi kolay olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolü, akranlarla ilişki kurma girişimi zor olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolüne göre daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde okul öncesi dönemdeki 4 yaşlarındaki 96 çocuk ile yapılan bir çalışmada duygu düzenleme becerisi düşük olan çocukların akranlarıyla serbest oyun zamanında kaygılı ve sıkıntılı oldukları ve akranlarıyla ilişki kurarken çekingen davrandıkları görülmektedir (Rubin, Coplan, Fox ve Calkins 1995). Buna ek olarak düşük sosyal etkileşime ve duygu düzenleme becerisine sahip çocukların serbest oyun sırasında daha kaygılı davranışlar sergilediği görülmüştür. Alanyazında duygu düzenleme ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda da bu çalışmadaki bulgulara paralel bulguların elde edildiği görülmektedir. Kim ve Cicchetti (2010) 6-12 yaş aralığındaki 421 çocuk ile yapmış olduğu çalışmada, duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocukların akranları tarafından daha çok kabul edildiği ve bununla birlikte çocuğun akranlarıyla geliştireceği ilişkiler sayesinde psikolojik iyi oluş durumunu da olumlu etkilemesi yönünden önemli olduğu bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Duygu düzenleme becerilerinin erken çocukluk döneminde ele alınmasının önemi ortadadır, buradan hareketle öğretmenlere, bu konuda çocukların desteklenebilmesi için eğitim verilmesi yararlı olacaktır. Duygu düzenleme sürecinin önemini kavranması ve temel bakım veren olarak kendilerine düşen görevlerin farkındalığının kazandırılması için okullar aracılığı ile anne-babalara eğitim ve bilgilendirme çalışmaları yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen veriler her ne kadar literatürle uyumlu olsalar da çalışmanın kurgulanması sürecinde bazı sınırlılıklar da yer almaktadır. Örneğin, örneklem büyüklüğünün yetersizliği bu çalışmanın en önemli sınırlılığıdır. Ölçeklerin uygulama ve değerlendirme sürecinin uzun olması sebebiyle örneklem sayısı sınırlı kalmıştır. Hücre başına düşen vaka sayısının 5'ten az olduğu durumlar analize katılamamıştır. Araştırmaya katılan çocukların okul süreci ile ilgili bilgiler aileden alınan veriler ile sınırlıdır. Bu durumda okul ile ilgili ortak bilgilerin edinilmesi konusunda öğretmenler ile de iş birliği yapılarak, onlardan alınan bilgiler de araştırmaya dahil edilebilir. Çalışmada kullanılan ölçekler göz önünde bulundurulduğunda tüm uygulamaların araştırmacı tarafından yapılması, bilimsel körlük açısından önemli bir sınırlılık olabilmektedir. Tüm çocuklara aynı ölçeğin gösterilmesine rağmen uygulayıcının aynı kişi olması durumu yanlılık olasılığını arttırabilmektedir. Daha kalabalık örneklem ile duygu düzenleme becerileri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler (gelişim alanları, mizaç, empati, aile ile ilgili değişkenler vb.) açısından ele alındığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, J. P., ve Dozier, M. (2005). The influence of foster parent investment on children's representations of self and attachment figures. *Applied Developmental Psychology*, 26, 507–520. Booth-LaForce, C., Oh, W., Kim, A. H., Rubin, K. H., Rose. doi:10.1016/j.appdev.2005.06.003.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments Beyond Infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Barrett, F., Gross J., Christensen, T. & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15(6), 713-724.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol.I. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. U.S.A.: University of Chicago Press.
- Bronson, M. B., (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY: Guilford Press.
- Brumariu, L. E. (2015). Parent–child attachment and emotion regulation. In G. Bosmans, ve K. A. Kerns (Ed.), *New Directions For Child And Adolescent Development*, Vol. (148), 31–45. Hoboken, NJ: Wiley.
- Buhrmester, D.(2009). Methods and measures: The network of relationships inventory: Behavioral systems version. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 470-478.
- Calkins, S. D. ve Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. In J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation*, 229-248. London: Guilford Press.
- Campos J. J., Campos R. G. ve Barrett K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, Vol 25(3), 394-402.
- Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L. ve Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother–child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 111-124.
- Dodge, K. A. ve Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation.. J. Garberand ve K. A. Dodge (Ed.). In *The Development of emotion regulation and dysregulation*, 3-14. England: Cambridge University Press.

- Farb, N. A. S., Anderson, A. K., Irving, J. A., & Segal, Z. V. (2014). Mindfulness interventions and emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press. 548-567.
- Fındık-Tanrıbuyurdu, E. (2012). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L. ve Bouchey, H. A. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development*, 73 (1), 241-255.
- Garnefski, N., Kraaij, V. ve Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30:1311-1327.
- Goodall, K., Trejnowska, A. ve Darling, S. (2012). The relationship between dispositional mindfulness, attachment security and emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 622-626.
- Gökçe, G. (2013). Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Granot, D. ve Maysel, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 530- 541.
- Gross, J.J. ve Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: an affective science perspective. *Clinical Psychological Science Special Series*, Vol. 2(4) 387-401.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2006). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation*, 3-25. New York: The Guilford Press.
- Jacobson, J. L., ve Wille, D. E. (1986). The influence of attachment pattern on developmental changes in peer interaction from the toddler to the preschool period. *Child Development*, 57(2), 338-347.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51(6), 706-716.
- Kullik, A. ve Petermann, F. (2013). Attachment to parents and peers as a risk factor for adolescent depressive disorders: the mediating role of emotion regulation. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(4), 537-548.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and emotion*, 27(2), 77-102.
- Nakash-Eisikovits O, Dutra L, Westen D. (2000). Relationship between attachment patterns and personality pathology in adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 41(1111-1123).
- Özgün, Ö. (2013). Ebeveynlik ile ilgili kuramlar ve araştırmalar, Z. F. Temel (Ed.). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*, 72-109. 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Premo, J. E. & Kiel, E.L. (2014). The effect of toddler emotion regulation on maternal emotion socialization: moderation by toddler gender. *American Psychological Association*, 14(4), 782-793.
- Roque, L., Veríssimo, M., Fernandes, M., & Rebelo, A. (2013). Emotion regulation and attachment: Relationships with children's secure base, during different situational and social contexts in naturalistic settings. *Infant behavior and development*, 36(3), 298-306.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., ve Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 7-66.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F. ve Gollwitzer, P. M., (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19, 561-566.
- Şahin, G. (2015). *Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition: the development of emotion regulation and dysregulation: biological and behavioral aspects. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of Emotion Regulation in the Family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 249–268). The Guilford Press.
- Turner, P. J. (1991). Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. *Child development*, 62(6), 1475-1488.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe-Azkeskin, K. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 11, 589-598.
- Uluç, S. (2005). *Okul Öncesi Çocuklarda Benliğe İlişkin İnançlar, Kişilerarası Şemalar ve Bağlanma İlişkisinin Temsilleri Arasındaki İlişki: Ebeveynlerin Kişilerarası Şemalarının ve Bağlanma Modellerinin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Uluç, S. ve Öktem, F. (2010). Okul öncesi çocuklarda güvenli yer senaryoları ve kişilerarası beklentiler arasındaki ilişkiler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17/3,139-147.
- Young, J. E., Klosko, J. S. ve Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: The Guilford Press.

Sınıf Öğretmenlerinin Ahlak Eğitimi ile İlgili Görüşleri

Class Teachers' Views About Moral Education

İzzet KARACA¹

¹Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, izzetkaraca@gmail.com, orcid/0000-0002-9681-5073

Geliş tarihi/Received :13.08.2020

Kabul tarihi/Accepted :05.11.2020

Yayın tarihi/Published :15.12.2020

ÖZET

İnsanların yaşamları boyunca, düşüncelerinin, yaptıklarının, iyi veya kötü olarak ayırt edilebilmesi ahlaki gelişmişliklerini göstermektedir. Ahlaki gelişim hayat devam ettiği sürece devam eden, en iyiyi, en doğruyu bulma çabası olarak da adlandırılabilir. Bu sürecin en önemli aşamalarından biri de okul dönemidir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ahlak eğitimi ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okulda ahlak eğitimine bakış açılarının araştırılması önemli görülmektedir. Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi ve ilişkisel yöntemlere göre modellenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Sinop ili Boyabat ilçesinde görev yapan 27 kadın 19 erkek olmak üzere toplam 46 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı literatür incelenerek oluşturulan anket formudur. Çalışma sonuçlarına göre katılımcıların derslerde yeri geldikçe öğrencilere ahlaklı olmanın önemini ve ahlaklı insan davranışlarının neler olduğunu anlattıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlatım esnasında örnek şahsiyetler ile fıkra ve hikâye örneklerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ahlak eğitiminin verilmesinin; toplumda huzur ve düzeni sağladığı, değer yargılarının daha iyi öğrenildiği, halkın can ve malının güven altında olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin en önemli gördüğü ahlaki değer dürüstlüktür. Ahlaki olgunlaşmada en etkili faktörün aile olduğu, en iyi kademenin okul öncesi ve ilkökul seviyeleri olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ahlak, İlkokul, Değer, Dürüstlük, Sınıf Öğretmenliği

ABSTRACT

The ability to distinguish between people's thoughts and deeds as good or bad shows their moral development throughout their lives. Moral development can also be called the effort to find the best and the right, which continues as long as life continues. One of the most important stages of this process is the school period. In this study, it was tried to determine the opinions of classroom teachers about moral education. It is important to investigate classroom teachers' perspectives on moral education in school. This study was modeled according to the scanning method and the relational method among the quantitative research methods. Participants of the study consist of a total of 46 teachers, among whom are 27 women and 19 men, working in the town of Boyabat in Sinop province. The data collection tool in the study is a questionnaire form created by examining the literature. According to the results of the study, it was revealed that the participants had told the students the importance of being moral and what moral human behaviors had been when they were involved in the lessons. They stated that they made use of exemplary personalities and examples of anecdotes and stories during this narration. Providing moral education; They stated that it ensured peace and order in the society and that value judgments were learned better, and the lives and that it enables properties of the public to be safer. However, the most important moral value teachers see is honesty. It has been observed that the most effective factor in moral maturation is family, and the best grade is preschool and primary school levels.

Keywords: Morality, Primary School, Value, Honesty, Classroom Teaching

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan, içinde yaşadığı toplumda çeşitli kurallara uymak zorundadır. Bu kuralların başında ahlaki kurallar gelir. Her toplumun kendine özgü yapısı, inanış ve düşünceleri temelinde gelişen ahlaki değerler, kendi gelişim sürecimizde değişebilir olduğundan kimsenin kuşkusu yoktur (Heidbrink, 1991). Dolayısıyla ahlaki değerler zaman içerisinde evrileceği gibi, kişiden kişiye de farklılık gösterebilir. Ahlakın, davranışları şekillendiren ve bireysel farklılıkları açıklayan bir etmen olarak görülmesi gelişiminin ampirik olarak araştırılmasını zorunlu kılmaktadır (Regenbogen, 1984). Ahlaki gelişim, birçok araştırmacının üzerinde çalıştığı bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle 20.yüzyıldan itibaren bu alanda birçok farklı kuram ortaya çıkmıştır. Sigmund Freud, psikanalitik kuramda ahlak kavramını id, ego ve süperego'nun dengesi ile açıklamıştır. Kişinin doğuştan getirdiği güdüler(id), toplumsal etkileşimle ortaya çıkar(ego). Toplumsal kurallara göre hareket etme isteği ise kişinin ahlaki yönünü (süperego) oluşturur. Rol model ile etkileşim sonucu gelişimi savunan davranışçılara göre ise ahlaki gelişimini çevrenin değerlendirmesi oluşturur. Davranış pekiştirici alıyorsa doğru, ceza alıyorsa yanlış olarak tanımlanır. Dolayısıyla ahlaki gelişimi çevresel faktörler şekillendirir. Sosyal öğrenme kuramına göre ise ahlaki gelişim içinde yaşanan toplumun normlarının içselleştirilmesi sonucu oluşur. Ahlaki kurallar evrensellikten çok toplumsaldır. Bireyin ilk rol modeli olan ebeveyninden aldığı değerleri benimseyerek davranış haline getirmesi ahlaki gelişimini oluşturur. Bilişsel gelişim kuramında ise ahlaki gelişimin bilişsel gelişimle beraber birbirini izleyen evreler halinde oluştuğunu savunmuşlardır. Piaget, bireyin, kuralları dış faktörler etkisiyle anlamaya ve öğrenmeye başladığını ve kendine göre iyi ile başkasına göre iyi olanı ayırt ettiğini belirtir (Marr, 1990). Kohlberg, ahlak gelişimini bilişsel etkenler ile açıklamaya çalışarak kuramını bu temele oturtmuştur. Ama Piaget'ten farklı olarak ahlaki ikilemlere verilen cevapların açıklamaları üzerinde durarak ahlak gelişimini şekillendirmiştir. Düzenli bir sıra ile ilerleyen ahlaki gelişimin tamamlanması için evreler sindirilerek ilerlemektedir. Üç düzey ve altı evreden oluşan kurama göre; evrensel ahlak düzeyini tamamlayan birey ahlak gelişimini tamamlamış olur. Günümüz şartlarında toplumları bileşenleri olanları aile faktöründe değişiklikler olmuştur. Büyük (geleneksel) aile yapısı yerini küçük (çekirdek) aileye bırakmıştır. Aile büyükleri ile geçirdiği zaman azalan çocuk, aile bireyleri ile de çalışma hayatının yoğun temposu içinde fazla zaman geçirememektedir. Dolayısıyla çocuklar daha çok yaşlıları ile zaman geçirmektedir. Bu da çocukların ahlaki gelişimini ve değer oluşturmalarını eğitim ile sağlamayı zorunlu kılmaktadır. Eğitim, değer oluşturmayı ve bu değerleri davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Çağlar,2003).Yaşam boyunca devam edecek olan ahlaki gelişimin en önemli zaman dilimlerinden biri de okul hayatıdır. Ahlak, uzun ve özenli bir eğitim sonucunda gerçekleştiği için çok çetin bir süreçtir(Coşan,1995).Ahlak kurallarına uyum bir eğitim sürecinin sonucudur (Binbaşıoğlu, 2000). Çünkü, yapılan her davranış dolaylı veya dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilir (Dilmaç, 2002). Yaşanılan toplumun kültürel atmosferi bireylerin kişilik ve ahlaki gelişimine imkânlar sağlar (Poyraz,1999). Okul hayatında planlı programlı bir şekilde yapılan ahlak eğitimi kişinin ilerleyen yaşamındaki tutum ve davranışlarını etkileyen en önemli süreç olduğu düşünülmektedir. Bu süreçteki eğitimin verimliliğinin en üst düzeyde olmasında temel faktör birimler arası eşgüdumdür. Yine öğrencilere en büyük rol model olan öğretmenlerin tutum ve davranışları, ahlak eğitiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri de öğrencilerin ahlaki gelişimlerini gerçekleştirmelerinde çok önemlidir.Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin derslerde ahlak eğitimine yer verme sıklıkları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ahlak ve ahlak eğitimine ilişkin bakış açıları nedir?
3. Sınıf öğretmenlerine göre;

- En önemli ahlaki değer nedir?
- Ahlaki olgunlaşmada en etkili faktör nedir?
- Ahlak eğitiminin en iyi verileceği kademe nedir?

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırma modeli, örneklem, araştırma bağlamı, veri toplama aracı ve verilerin analizine yönelik açıklamalarda bulunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, amacına en uygun model olan genel tarama modellerinden ilişki tarama türü tarama modeli ile yürütülmüş olup betimsel nitelikte bir çalışmadır. İlişki tarama yaklaşımı iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda kullanılır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında Sinop ili Boyabat ilçesinde görev yapan 46 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine dair dağılıma bakıldığında; 27 öğretmen (%58,7) kadın, 19 öğretmen (%41,3) erkek şeklinde görülmektedir. Çalışmada grubun tamamına ulaşılması hedeflenmiş olup verilerin toplandığı gün 46 öğretmene yani çalışma grubunun % 100' ne ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Problem durumu ile ilgili kaynak taraması yapılarak, ahlak ve ahlak eğitimi ile ilgili çalışmalar derlenmiştir. Bu derlemelerdeki bilgiler harmanlanarak ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu araç kişisel bilgileri içeren birinci bölüm ile ahlak eğitimi ile ilgili görüş ve düşünceleri içeren ikinci bölümden oluşmaktadır. Anket beşli dereceleme ölçeği ile değerlendirilmiştir. Anketi cevaplayanlar görüş ve değerlendirmelerinde “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle katılmıyorum” ölçütlerinden birini seçmişlerdir. Veriler internet ortamında gönüllülük ilkesine göre toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel değerlendirilmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Tanımlayıcı bilgilerin analizinde sayı, yüzdelik ve ortalama kullanılmıştır.

Parametrik Testlerin Varsayımları

- 1- Normal dağılım testinde Kolmogorov Smirnov testi sonuçları anlamlı çıkmıştır. Skewness değerleri -1,50 +1,50 arasında (1,17) olduğu için normal dağılım özelliği gösterdiği varsayılır.
- 2- Parametrik Test Ortalaması ise 1,40'dir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde öncelikle katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiş; daha sonra araştırma sorusu bazında bulgulara değinilmiştir.

Tablo 1: *Katılımcıların Eğitim Düzeyleri*

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Ön lisans	6	13,04
Lisans	38	82,62
Yüksek lisans	2	4,34
Toplam	46	100,00

Tablo 1'e göre ;öğretmenlerin eğitim düzeyine bakıldığında; 6 öğretmen (%13,04) ön lisans, 38 öğretmen (%82,62) lisans, 2 öğretmen (%4,34) yüksek lisans şeklinde görülmektedir.

Tablo 2: *Katılımcıların Mesleki Kıdemleri*

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
0-5 yıl	3	6,52
6-10 yıl	6	13,04
11-20 yıl	18	39,13
21-30 yıl	11	23,91
31 yıl ve üstü	8	17,40
Toplam	46	100,00

Tablo 2'e göre ;öğretmenlerin mesleki kıdem düzeyine bakıldığında; 3 öğretmen (%6,52) 0-5 yıl, 6 öğretmen (%13,04) 6-10 yıl, 18 öğretmen (%39,13) 11-20 yıl, 11 öğretmen (%23,91) 21-30 yıl, 8 öğretmen (%17,40) 31 yıl ve üstü şeklinde görülmektedir.

Tablo 3:Sınıf Öğretmenlerinin Ahlakı Derslerde Anlatım Durumları

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	Ortalama	Standart Sapma	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Konularda yeri geldikçe öğrencilere ahlaklı olmanın önemini anlatırım.	34	73,90	12	26,10							46	100,00	1,26	0,44
Konularda yeri geldikçe ahlaklı insan davranışlarının neler olduğunu belirtirim.	35	76,10	11	23,90							46	100,00	1,23	0,43
Ahlakı anlatırken tarihi şahsiyetlerden örnekler veririm.	25	54,40	18	39,10	3	6,50					46	100,00	1,52	0,62
Konuları işlerken ahlaki konuları işleyen fıkralar, hikâyeler anlatırım.	19	41,30	24	52,20	3	6,50					46	100,00	1,65	0,60
Ahlaki davranışlarla ilgili telkinlerde bulunurum.	30	65,20	16	34,80							46	100,00	1,34	0,48
İyi davranış sonunda ödül veririm.	23	50,00	20	43,50	3	6,50					46	100,00	1,56	0,62
Ders kitaplarında ahlaki değerlerin anlatıldığı okuma parçaları vardır.	17	37,00	27	58,70	2	4,30					46	100,00	1,67	0,55

Tablo 3'e göre ;sınıf öğretmenlerinin derslerinde ahlaki konulara yer verme sıklığı ölçeği analiz sonuçları incelendiğinde; cevapların ortalama aralığı 1 (Kesinlikle katılıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılmıyorum) arasında değerlendirilmiş olup ortalama değer 3'tür. Bu anlamda verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında "Ders kitaplarında ahlaki değerlerin anlatıldığı okuma parçaları vardır." maddesi ($x=1,67$) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahiptir. "Konularda yeri geldikçe ahlaklı insan davranışlarının neler olduğunu belirtirim." maddesi ise ($x=1,23$) ortalama ile en küçük ortalamaya sahip soru maddesi olarak görülmektedir. "Konularda yeri geldikçe ahlaklı insan davranışlarının neler olduğunu belirtirim.", "Konularda yeri geldikçe öğrencilere ahlaklı olmanın önemini anlatırım.", "Ahlakı anlatırken tarihi şahsiyetlerden örnekler veririm.", "İyi davranış sonunda ödül veririm." ve "Ahlaki davranışlarla ilgili telkinlerde bulunurum." maddelerinde katılımcılar tarafından ağırlıklı olarak "kesinlikle katılıyorum" görüşü hakim olmuştur. "Konuları işlerken ahlaki konuları işleyen fıkralar, hikâyeler anlatırım." ve "Ders kitaplarında ahlaki değerlerin anlatıldığı okuma parçaları vardır." maddelerinde katılımcılar tarafından ağırlıklı olarak "katılıyorum" görüşü hakim olmuştur.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Derslerde Ahlak ve Ahlak Eğitimi İlişkin Bakış Açıları

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		Ortalama	Standart Sapma
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Ahlak dışı davranışların cezası kanunlar yoluyla verilmeli, insanlar maddi yaptırım uygulamamalıdır.	19	42,20	15	33,30	7	15,60	3	6,70	1	2,20	45	100,00	1,93	1,03
Başkalarının haklarına saygılı olmalıyız.	41	91,10	4	8,90							45	100,00	1,08	0,28
Ahlaklı insan kaba kuvveti en son çare olarak düşünür.	32	69,60	11	23,90			2	4,30	1	2,20	46	100,00	1,45	0,88
Ahlak kurallarının insanlar üzerinde yaptırım gücü vardır.	26	56,50	17	37,00	2	4,30			1	2,20	46	100,00	1,54	0,78
Savaş çözüm değildir, sorunlar anlaşarak karşılıklı saygı ile çözülebilir.	36	78,30	9	19,50	1	2,20					46	100,00	1,23	0,48
Halkın can ve malının güven altında olması, ahlaki değerlerin korunmasıyla olur.	37	80,40	8	17,40	1	2,20					46	100,00	1,21	0,46
Kanunlara, nizamaya karşı gelmiş insanları kanun adamlarına bildirmek vatandaşlık görevimizdir.	31	67,40	13	28,30	2	4,30					46	100,00	1,36	0,57
Haklarımıza saygı gösterilmesini istemek ve başkalarının haklarına saygı göstermek ahlaklı insan davranışıdır.	34	73,90	11	23,90	1	2,20					46	100,00	1,28	0,50
Gösteriş ve lüks hayata düşkün devlet adamları, ülke için yıkıcı bir unsurdur.	33	71,70	10	21,80	3	6,50					46	100,00	1,34	0,60
Ahlak eğitimi ile toplumun değer yargıları daha iyi öğrenilir.	31	67,40	13	28,30	2	4,30					46	100,00	1,36	0,57
Ahlak eğitiminin verilmesi toplumda huzur ve düzeni sağlar	34	73,90	11	23,90	1	2,20					46	100,00	1,28	0,50

Tablo 4'e göre ;sınıf öğretmenlerinin ahlak ve ahlak eğitimi ilişkin bakış açıları ölçeği analiz sonuçları incelendiğinde; cevaplar ortalama aralığı 1(Kesinlikle katılıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılmıyorum) arasında değerlendirilmiş olup ortalama değer 3'tür. Bu anlamda verilen

cevapların ortalamalarına bakıldığında “Ahlak dışı davranışların cezası kanunlar yoluyla verilmeli, insanlar maddi yaptırım uygulamamalıdır.” maddesi ($x=1,93$) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahiptir. “Başkalarının haklarına saygılı olmalıyız.” maddesi ise ($x=1,08$) ortalama ile en küçük ortalamaya sahip soru maddesi olarak görülmektedir. “Başkalarının haklarına saygılı olmalıyız.”, “Ahlaklı insan kaba kuvveti en son çare olarak düşünür.”, “Ahlak kurallarının insanlar üzerinde yaptırım gücü vardır.”, “Savaş çözüm değildir, sorunlar anlaşarak karşılıklı saygı ile çözülebilir.”, “Halkın can ve malının güven altında olması, ahlaki değerlerin korunmasıyla olur.”, “Kanunlara, nizamaya karşı gelmiş insanları kanun adamlarına bildirmek vatandaşlık görevimizdir.”, “Haklarımıza saygı gösterilmesini istemek ve başkalarının haklarına saygı göstermek ahlaklı insan davranışıdır.”, “Gösteriş, şarlatanlık, israf ve lüks hayata düşkün devlet adamları, ülke için yıkıcı bir unsurdur.”, “Ahlak eğitimi ile toplumun değer yargıları daha iyi öğrenilir.”, “Ahlak eğitiminin verilmesi toplumda huzur ve düzeni sağlar.” maddeleri katılımcılar tarafından ağırlıklı olarak “kesinlikle katılıyorum” görüşü hakim olmuştur. “Ahlak dışı davranışların cezası kanunlar yoluyla verilmeli, insanlar maddi yaptırım uygulamamalıdır.” maddesi ise; 19(%41,30) kesinlikle katılıyorum, 15(%32,60) katılıyorum ve 7 (%15,20) karasızım cevabı ile ortalama bir dağılım göstermiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin En Önemli Gördüğü Ahlaki Değer

Değer	Frekans(n)	Yüzde (%)
Saygı	3	6,52
Adalet	11	23,91
Doğruluk	10	21,74
Haya	2	4,35
Dürüstlük	12	26,10
Millet Sevgisi	6	13,04
Sorumluluk	1	2,17
Barış	1	2,17
Toplam	46	100

Tablo 5’e göre; öğretmenlerin en önemli gördükleri değere bakıldığında; 12 öğretmen (%26,10) dürüstlük, 11 öğretmen (%23,91) adalet, 10 öğretmen (%21,74) doğruluk, 6 öğretmen (%13,04) millet sevgisi, 3 öğretmen (%6,52) saygı, 2 öğretmen (%4,35) haya, 1 öğretmen (%2,17) barış ve 1 öğretmen (%2,17) sorumluluk şeklinde görülmektedir.

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Ahlaki Olgunlaşmada Etkili Olduğu Düşündükleri Faktörler

Değer	Frekans(n)	Yüzde (%)
Okul	6	13,00
Din	5	10,90
Aile	28	60,00
Çevre	4	8,70
Medya	2	4,30
Kişinin kendi yargıları	1	2,20
Toplam	46	100,00

Tablo 6'ya göre; öğretmenlerin ahlaki olgunlaşmada etkili olduğunu düşündükleri faktörlere bakıldığında; 28 öğretmen (%60,90) aile, 6 öğretmen (%13,00) okul, 5 öğretmen (%10,90) din, 4 öğretmen (%8,70) çevre, 2 öğretmen (%4,30) medya ve 1 öğretmen (%2,20) kişinin kendi yargıları şeklinde görülmektedir.

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerine Göre Ahlak Eğitiminin En İyi Verileceği Kademe

Değer	Frekans(n)	Yüzde (%)
Okulöncesi	20	43,50
İlkokul	23	50,00
Ortaokul	3	6,50
Toplam	46	100

Tablo 7'ye göre; öğretmenlerin, ahlak eğitiminin en iyi hangi kademedede verileceğine dair düşündükleri faktörlere bakıldığında; 20 öğretmen (%43,50) okul öncesi, 23 öğretmen (%50,00) ilkokul ve 3 öğretmen (%6,50) ortaokul şeklinde görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmanın uygulama basamağına dair ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir. Sınıf öğretmenlerinin ahlak ilgili konuları anlatım durumları incelendiğinde; genelde derslerde bu tür konulara yer verdikleri görülmüştür. Çengelci (2010) yaptığı çalışma ile sosyal bilgiler programında ahlaki değerlerin yeterince yer bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Aslan (2007)'in çalışması da bu sonucu desteklemektedir. Bu anlatımlarda fıkra, hikaye ve örnek şahsiyetleri kullandıkları görülmektedir. Ancak ders kitaplarında, ahlaki konuların olduğu okuma parçalarına yeterince yer verilmediklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin ahlak ve ahlak eğitimine bakış açıları incelendiğinde; ahlak kurallarının insanlar üzerinde yaptırım gücü olduğunu, dolayısıyla kişilerin mal ve can güvenliğinin olmasının ahlaki kurallar

ile olabileceği görülmektedir. Yine toplumun değer yargılarının ahlak eğitimi ile öğrenileceğini belirtmişlerdir. En önemli ahlaki değerler dürüstlük ve adalet olarak belirtilmiştir. Arpacı (2014)'nın yaptığı çalışma ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerine göre en önemli değerlerin dürüstlük, adalet ve doğruluk olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türk (2009) öğretmenlerin en önemli değer olarak saygı değerini gördüklerini belirtmiştir. Bu değerlerin olgunlaşmasında en önemli faktörün aile olduğu görülmektedir. Arpacı (2014) da yaptığı çalışmada ile değer oluşumunda en etkili faktörün aile olduğu daha sonra ise medya, din ve okul olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baydar (2009)'ın araştırma sonucuna göre; öğretmenler, değerler eğitiminde en önemli etkenin aile olduğunu belirtmişlerdir. Akdemir (2012) de değerler eğitimi konusunda sınıf öğretmenlerinin aileyi sorumlu gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında birçok araştırma sonucunda ise medyanın değerler eğitimini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Akbaş (2004)'ın araştırmasına katılan öğretmenler medyanın değerler eğitimi konusunda, okul ve öğretmenin etkisini azalttığını belirtmişlerdir. Tokdemir (2007) ise yaptığı araştırma ile değerler eğitiminde öğretmenlerin, problemin kaynağı olarak daha çok medyanın yer aldığını belirtmişlerdir. Ahlak eğitiminin en iyi ilkokul ve okul öncesinde olacağı belirtilmiştir. Bartan (2018), okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, değerlerin küçük yaşlarda kazandırılmasının önem arz ettiği için okul öncesi dönemde verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma ile ortaya çıkan veri ve bulgular ışığında yapılacak çalışmalara dönük öneriler şunlardır:

- Ahlaki olgunlaşma için en önemli dönem okul dönemidir. Bu dönemde verilecek ahlak eğitiminde, mutlaka aile ile iş birliği içinde olunmalıdır. Yazar'ın (2010) yaptığı araştırmayla okulda yapılan ahlak eğitiminde yapılacak okul-veli iş birliği, aile katılımının daha yararlı olacağını belirtilmektedir. Literatür incelendiğinde birçok çalışmada da bu sonuca ulaşılmıştır. Yel ve Aladağ(2009) ile Doğanay (2009), bu çalışmalara örnek olarak verilebilir. Bununla birlikte Akbaş (2004) ve Kurtdede Fidan (2009)'ın araştırmalarında okul ile aile arasında değerler eğitimi konusunda işbirliği olmadığını belirtmişlerdir. Aile ve okulda ahlak eğitimi verilirken; bu eğitimin amacına ulaşabilmesi için aileye düşen en önemli görevlerden birisi de çocuğun gelişimine etki eden sosyal çevre ve etkenleri düzenlemedir. Ancak yapılan birçok araştırmada bunun aksine sonuçlar çıkmıştır. Sağlam ve Genç (2015) yaptıkları araştırma sonucunda; öğretmenlerin değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunları aile ve okul dışı sosyal çevrenin olumsuz etkileri olarak belirtmişlerdir.
- Ahlaki kavramlar hikaye, fıkra, örnek şahsiyetler ile anlatılmalıdır. Çocuğa modelleme yapılırken dikkat edilmesi gereken en önemli husus; olumlu örnekler sunmalı, olumsuz örneklerden kaçınılmalıdır(Caneri,1998). Rol modelin olumsuzluğu bilinçaltına yerleşir ve bu olumsuz durumlar birikerek normal bir durum olarak algılanmaya başlanabilir.
- Davranış geliştirmede önemli bir unsur olan pekiştireçler kullanılmalıdır. Bir davranışın ilerde tekrarlanma ihtimalini artıran uyarıcılara pekiştireç denir(Sönmez,2011). Amaçların gerçekleşmesinde önemli bir faktör olan pekiştireçlerin amaca veya korkuya dönüşmeden kullanılması ahlaki olgunlaşmadaki önemi yadsınamaz. Bunun için pekiştireçler amacına uygun bir şekilde, eğitim öğretim sürecinin tüm aşamalarında kullanılmalıdır.
- Bu çalışma öğretmenlerle yapılmış olup, aynı çalışma ailelerle yapılabilir.
- Aynı çalışma farklı araştırma yöntemleri ile yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdemir, S. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili görüşleri ve bunların kazandırılmasına ilişkin uygulamaları*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arpacı, M. (2014). Öğretmen ve velilerin İDKAB dersinde değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 14(2), 107-121.
- Aslan, R. (2007). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bartan, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ile sınıf içi uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *Ailede ve okulda eğitim sorunları*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Caneri, H. (1998). *Ahlak bilinci*. İstanbul: Denge.
- Coşan, M. E. (1995). *Ailenin ahlak kılavuzu*. Seha.
- Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. Cemil Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım*. (2. Baskı). (s. 255-286). Ankara: Pegem A.
- Heidbrink, H. (1991). *Stufen der moral: Zur gültigkeit der kognitiven entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs*. Quintessenz-Verlag.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(20), 1-18.
- Marr, P. R. (1990). *Development of an intergenerational curriculum for Christian education ministry in the church*. (Doctoral dissertation, Eastern Baptist Theological Seminary). Ann Arbor, MI: ProQuest Company.
- Poyraz, H. (1999). Ahlaki özgürleşmenin önündeki bir engel olarak fanatizm. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 177-188.
- Regenbogen, A. (1984). Überlegungen zur Rationalität von moralischen Urteilen. *A. Regenbogen*.
- Sağlam, Ö. E., & Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki değerlerin kazandırılması sürecinde karşılaşılan güçlüklerin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 106-118.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara:Anı.

- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*, Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yazar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi programının mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi, (Ed. M. Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 119-150). Ankara: Pegem Akademi.

Yaygın Anksiyete Bozukluğu Tanılı Mevsimlik Tarım İşçilerinde Anksiyete ile İlişkili Faktörlerin İncelenmesi

Investigation of the Factors Associated With Anxiety In Seasonal Agricultural Workers With Generalized Anxiety Disorder

Mehmet Hamdi Örum¹, Gökçe Mart², Mehmet Mart³

¹*Tıp Doktoru, Uzman Dr., Psikiyatri, Kahta Devlet Hastanesi, Adıyaman, Türkiye, mhorum@hotmail.com, 0000-0002-4154-0738

²Tıp Doktoru, Uzman Dr., Psikiyatri, Kahta Devlet Hastanesi, Adıyaman, Türkiye, gokcekar91@gmail.com, 0000-0002-3053-8931

³Tıp Doktoru, Uzman Dr., Psikiyatri, Adıyaman Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Adıyaman, Türkiye, mehmetmart89@gmail.com, 0000-0001-5055-9951

Geliş tarihi/Received : 10.11.2020

Kabul tarihi/Accepted: 26.11.2020

Yayın tarihi/Published:15.12.2020

ÖZET

Mevsimlik tarım işçiliğinde (MTİ) sosyal ve ekonomik sorunlar bireysel sorunlarla karşılıklı etkileşim içindedir. MTİ ile ilişkili sorunlar bireylerde anksiyete belirtilerinin ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu çalışmada, yaygın anksiyete bozukluğu (YAB) tanısıyla takip edilen hastalardan MTİ yapanların anksiyete ve ilişkili faktörlerinin sosyodemografik veriler ışığında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kesitsel tipte bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini, Adıyaman Kahta Devlet Hastanesi psikiyatri polikliniğinde YAB tanısıyla takip edilen 18-59 yaş arası MTİ yapan kadın ve erkekler oluşturmaktadır. Hastaların işlevsellik düzeyleri Global Değerlendirme Ölçeği (GAS) ile anksiyete düzeyleri Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (STAI) ile ölçülmüştür. Çalışmada 22 kadın 22 erkek olmak üzere 44 hastanın verileri incelenmiştir. Ortalama yaş, eğitim durumu, medeni durum, ek psikiyatrik ve tıbbi hastalık açısından kadın ve erkek olguların benzer olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Kadınlar YAB tanısını daha erken yaşta almışlardır ($p=0,048$). Korelasyon analizinde, GAS ve STAI arasında anlamlı bir negatif korelasyon olduğu ($r=-0,942$; $p<0,001$); bir yılda MTİ'de geçirilen süre ile GAS ($r=-0,899$; $p<0,001$) ve STAI ($r=0,967$; $p<0,001$) arasında anlamlı korelasyonlar olduğu görülmüştür. Bu çalışma, bir yıllık süre içerisinde MTİ'de geçirilen süre ile klinik skorlar arasında anlamlı korelasyonlar olduğunu göstermektedir. Sonuçlarımızın halk sağlığı alanındaki uygulamalara fayda sağlayacağı düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Anksiyete, mevsimlik tarım işçiliği, yaygın anksiyete bozukluğu

ABSTRACT

Social and economic problems in seasonal agricultural work (SAW) are in interaction with individual problems. Problems associated with SAW may cause anxiety symptoms in individuals. In this study, it was aimed to examine the anxiety and related factors of those who had SAW among patients who were followed up with a diagnosis of generalized anxiety disorder (GAD) in the light of sociodemographic data. The research is a cross-sectional study. The population of the study is composed of males and females aged 18-59 years who were followed up with a diagnosis of GAD in the psychiatry outpatient clinic of Adıyaman Kahta State Hospital. Functioning levels of the patients were measured with the Global Assessment Scale (GAS) and their anxiety levels with the State-Trait Anxiety Inventory (STAI). The data of 44 patients, 22 females and 22 males, were analyzed in the study. It was observed that male and female cases were similar in terms of age, educational status, marital status, additional psychiatric and medical illnesses ($p<0.05$). Females were diagnosed with GAD at an earlier age ($p=0.048$). In correlation analysis, it was found that there is a significant negative correlation between GAS and STAI ($r=-0.942$; $p<0.001$); significant correlations were observed between the time spent in SAW in one year and GAS ($r=-0.899$; $p<0.001$) and STAI ($r=0.967$; $p<0.001$). This study shows that there are significant correlations between the time spent in SAW within a year and clinical scores. It is thought that our results will benefit applications in the field of public health.

Keywords: Anxiety, seasonal agricultural work, generalized anxiety disorder

GİRİŞ

Kırsal alanlardaki çiftçilerin farklı nedenlere bağlı olarak topraklarının azalması ve kendilerine yetersiz hale gelmesi bu insanları geçimlerini sağlamak amacıyla kendi bölgelerinde ya da farklı bölgelerde ücret karşılığında işçilik yapmaya yönlendirmektedir (Şimşek ve Koruk, 2009). Genelde tarımla uğraşan ve kalifiye olmayan bu insanların çoğunluğunu basit işlerde çalışan niteliksiz mevsimlik tarım (MT) işçileri oluşturmaktadır (Havlioğlu ve Koruk, 2013). Sosyal bilimler alanlarında MT işçileri ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğunluğu MT işçilerinin sosyal ve ekonomik durumlarını saptamak için iş amacıyla gittikleri ortamlarda yapılan alan çalışmalarından oluşmaktadır (Akbiyık, 2011; Görücü ve Akbiyık, 2010). Mevsimlik göçe katılanlardan niteliksiz tarım işçisi durumunda olanlar basit sulama işleri, pamuk ve mısır çapası, kayısı, fındık ve narenciye gibi ürünlerin toplanması ve çeşitli ürünlerin hasadından doğan işgücü talebini kapatırlar (Özbekmezci ve Sahil, 2004). MT işçiliğinde (MTİ) çalışabilecek yaşa ulaşmış, kadın, erkek ve çocuklar yer almaktadır. MT işçileri “yerel” ve “gezici” olmak üzere ikiye ayrılırlar. Yılın belirli bir kısmını gezici olarak geçiren MT işçilerinin belirli bir ikamet yerleri bulunmamaktadır. Bu nedenle devamlı gelir sağlayacakları bir işleri olmadığından bu kişiler genellikle kazandıkları ile ancak hayatlarını idame ettirebilmekte ve hayatlarının sonuna kadar bu şekilde yaşamaktadır (Yiğit, Çiçek ve Öztürk, 2017). Türkiye genelinde yapılan bir araştırmaya göre, mevsimlik tarım işçilerinin %53,1’inin Güneydoğu Anadolu Bölgesi kökenli olduğu saptanmıştır (Gülçubuk, Karabıyık ve Tanır, 2003). Adıyaman da Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan bir ildir ve Kahta ilçesi 120 binin üstündeki nüfusuyla Adıyaman’ın en büyük ilçesidir (<http://www.adiyaman.gov.tr/nufus-bilgileri>). Adıyaman, uzun yıllar boyunca dışarıya işçi verme açısından ilk akla gelen illerden biri olmuştur. Son yıllarda azalmış olmakla birlikte Adıyaman’daki MT işçiliği halen devam etmektedir (Tabcu, 2015).

Adıyaman kökenli olup MTİ için dışarıya göç eden ya da gezici MTİ yapan kişilerin de tıpkı diğer bölgelerden köken alan işçiler gibi çeşitli sorunları bulunmaktadır (Akbiyık, 2011; Tabcu, 2015). Mevsimlik çalışarak hayatlarını idame ettirmek durumunda olan işçilerin karşılaştıkları sorunlar çok çeşitli olmakla birlikte; ücretler, ulaşım, barınma, eğitim, sağlık ve çalışma ilişkileri ile sosyal güvencesizlik mevsimlik tarım işçileri açısından ivedilikle çözülmesi gereken problemler arasında yer almaktadır (Görücü ve Akbiyık, 2010). Sosyal ve ekonomik sorunlar çoğunlukla bireysel sorunlarla birliktedir ve karşılıklı etkileşim halindedir. Bazen bireysel sorunlar kişilerin iş gücü kaybına neden olup sosyoekonomik sorunlara neden olurken bazen de sosyoekonomik sorunlar kişilerin bireysel, fiziksel ve psikolojik sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Bu iki durumun birbirinden bağımsız bir şekilde başlaması ve birlikte daha büyük bir sorun olarak karşımıza çıkması da muhtemeldir (Weinberg, Stevens, Duinhof ve Finkenauer, 2019; Farah, 2017). Bu alanda sosyal bilimler tarafından yapılan çalışmalar daha çok yaşam kalitesi üzerine odaklanmaktadır. Havlioğlu ve Koruk’un (2013) gezici MT işçilerini esas alarak yaptıkları çalışmada kadın cinsiyetin yaşam kalitesindeki azalmayla daha fazla ilişkili olduğu bildirilmiştir. Yine çalışmalar okul çağındaki çocukların eğitimlerinin aksamasını da yaşam kalitesindeki azalmayla ifade etmişlerdir (Havlioğlu ve Koruk, 2013; Şimşek ve Koruk, 2009; Bekir ve Aydın, 2014). Bu çalışmalar tanı alan belli bir grup üzerinde gerçekleştirilmemiştir. Hastalık ise, dışarıdan tıbbi yardım almayı gerektiren durumları ifade eder (Rogers, 2003). Yaşam kalitesindeki azalma; depresif belirtiler, uyku sorunları ve anksiyete artışı gibi psikiyatrik belirtilerle birlikte olabilir (Sagayadevan vd., 2018). Literatürde psikiyatrik hastalığı olan mevsimlik tarım işçilerinin anksiyete belirtilerini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Anksiyete, bir tehdit ya da tehlike durumunda herkeste ortaya çıkabilen doğal bir tepkidir. Performans ve sınavlar, ailevi ve maddi problemler anksiyete düzeyini artırabilir. Anksiyete düzeyinin artması bir noktaya kadar sorunlarla baş etmek için hazırlıklı olmamızı, tehlike

anında hızlı karar vermemizi sağlar (Crocq, 2015). Ancak anksiyetenin süresinin uzaması, şiddetinin artması ve işlevselliğimizi bozup günlük hayatımızı etkileyecek düzeye gelmesi sonucunda yaygın anksiyete bozukluğu (YAB) dediğimiz psikiyatrik tablo ortaya çıkar (American Psychiatric Association, 2013). YAB; sürekli, aşırı ve durumla uyumsuz bir endişe durumudur. Endişenin aşırı olması bireyin gündelik yaşantısını olumsuz etkiler ve yaşamın normal akışını engeller (Crocq, 2015). İş, aile ve okul en fazla etkilenen işlevsellik alanlarıdır (Munir ve Takov, 2020). Romera vd. (2011) YAB tanılı hastaların Sheehan yeti yitimi ölçeği ile elde edilmiş işlevsellik düzeyinin sağlıklı kontrol grubuna göre anlamlı derecede azalmış olduğunu bildirmiştir. Revicki vd. (2012)'nin YAB'ın ekonomik ve sosyal yükünü araştırdıkları çalışmada, sağlıkla ilişkili yaşam kalitesi sonuçları değerlendirildiğinde, YAB hastalarında psikososyal işlevsellik, rol işlevi ve iş üretkenliğinin önemli ölçüde bozulduğu; yeti yitiminin arttığı bildirilmiştir.

Psikiyatri polikliniklerinde en sık karşılaşılan hasta grubu anksiyete belirtileri olan hastalardır (Tümkiye, Özdel, Değirmenci ve Kalkan-Oğuzhanoglu, 2005). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabının beşinci versiyonunda (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013) anksiyete bozuklukları başlığı altında ayrılma kaygısı bozukluğu, seçici konuşmazlık, özgül fobi, sosyal fobi, agorafobi, panik bozukluğu ve YAB gibi psikiyatrik bozukluklar yer almaktadır. Anksiyete grubundaki bu hastalıklardan da polikliniklere en fazla başvuru yapılan bozukluk YAB'dır (Remes vd., 2018). MTİ alanında yapılan çalışmalar çoğunlukla yaşam kalitesi üzerine odaklanmıştır. Hastaların tanı konulmuş hastalıklarıyla ilgili çalışmalar kısıtlı sayıdadır. Özellikle YAB gibi toplumda sık karşılaşılan psikiyatrik bozuklukların MTİ ile ilişkisi henüz araştırılmamıştır. Bu çalışmada, MTİ işçisi olarak başka illere çalışmaya gidenlerin yoğun olarak bulunduğu bir bölgedeki hastanenin psikiyatri polikliniğine başvurmuş ve YAB tanısı almış hastalardan MTİ yapanların anksiyete ile ilişkili faktörlerini sosyodemografik ve klinik özellikler ışığında incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada MTİ yapan kadın ve erkeklerin anksiyete ile ilişkili özellikleri değerlendirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın modeli ilişki tarama modelidir. Tarama araştırması herhangi bir olay veya konuya yönelik katılımcıların görüş, tutum, yetenek, ilgi vb. özelliklerin tespit edildiği ve daha çok büyük örneklem gruplarında yapılan çalışmalardır. İlişki tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişkenin ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi için yapılan araştırma modelleridir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Çalışma Grubu

Bu kesitsel çalışmada Adıyaman Kahta Devlet Hastanesi psikiyatri polikliniğinde Ekim-Kasım 2020 tarihleri arasında YAB tanısıyla takip edilen 18-59 yaş arası MTİ yapan kadın ve erkek hastalar incelenmiştir. YAB tanısı DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013)'e göre konulmuştur. Buna göre YAB tanı kriterleri şu şekildeydi:

- [1] Çeşitli konular, olaylar veya aktiviteler hakkında en az altı aydır devam eden aşırı kaygı ve endişenin varlığı,
- [2] Endişenin kontrolü zordur. Hem yetişkinlerde hem de çocuklarda endişe, bir konudan diğerine kolaylıkla değişebilir,
- [3] Anksiyete ve endişeye takip eden fiziksel veya bilişsel belirtilerden en az üçü eşlik eder: Huzursuzluk, kolay yorulma, konsantrasyon güçlüğü, sinirlilik, kas ağrıları, uyumakta güçlülüdür.

Çalışmaya katılmayı kabul eden ve DSM-5'e göre YAB tanısı alan hastalar çalışmaya dâhil edilmiştir. Zekâ geriliği olan ve tiroit, karaciğer ve böbrek hastalıkları gibi ruhsal durumlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilecek organik rahatsızlıkları olan hastalar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu şekilde, ek psikiyatrik ya da organik hastalığı olan veya ilaç kullanan 78 kişi çalışmadan çıkarılmıştır. Çalışmaya, başvuru sırasında ilaç kullanmayan, son ilaç tedavisini ya da Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) gibi psikoterapi uygulamalarını bir yıldan uzun bir süre önce almış hastalar dâhil edilmiştir. Görüşmeler sırasında eksik bilgi veren hastalar çalışmaya alınmamıştır. Bu çalışma için Adıyaman Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan ve hastalardan onam alınmıştır (2020/9-25).

Veri Toplama Araçları

Sosyodemografik Veri Formu

Araştırmacı tarafından sosyodemografik ve klinik bilgileri içeren bir form doldurulmuştur. Formda değişkenler olarak yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve medeni duruma yer verilmiştir.

Global Değerlendirme Ölçeği (GAS)

GAS, kısa sürede uygulanan ve psikopatolojideki değişikliklerin tüm yönlerini (psikolojik, sosyal ve mesleki işlevsellik) kapsayan bir derecelendirme ölçeğidir. Değerlendirme klinisyen tarafından uygulanır ve 0-100 arasında puan alınabilir. Sıfır ve 100 arasındaki değerler 11 ayrı kategoriye ayrılmıştır (0, 1-10, 11-20, 21-30 şeklinde). Her bir kategoriye tanımlayan kısa bir metin vardır. Örneğin, 71-80 arası "Semptomlar varsa bile bunlar gelip geçicidir ve psikososyal stres kaynaklarına verilen beklenen tepkilerdir (örn. aile tartışmasından sonra düşüncelerini belirli bir konu üzerinde yoğunlaştırmada zorluk çekme); toplumsal, mesleki ya da okuldaki işlevsellikte hafif bir bozulma olmasından daha ileri bir durum yoktur (örn. geçici olarak okulda geri kalma)" şeklinde tanımlanır. Klinisyen bu kategorilerden sadece birini seçer ve bu aralıkta bir değeri özel olarak yazar. Örneğin, hastanın GAS skoru 74 olarak belirlenebilir. Endicott vd. (1976) tarafından geliştirilmiştir ve güvenilirlik düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla beş çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu beş çalışmanın sınıf içi güvenilirlik korelasyon katsayısı 0,69 ile 0,91 arasında değişmektedir. Literatürde GAS'ı farklı tanı gruplarında uygulayan çalışmalara rastlanmıştır (Tütüncü, Örsel ve Özbay, 2007; Yıldız, Tural, Kurdoğlu ve Önder, 2003).

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (STAI)

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, 20 maddeden oluşan Durumluk Kaygı Ölçeği ile 20 maddeden oluşan Sürekli Kaygı Ölçeği olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Durumluk Kaygı Ölçeği, bireylerin belirli bir anda belirli koşullarda kendisini nasıl hissettiğini betimlemesini, içinde bulunduğu duruma ilişkin duygularını dikkate alarak maddeleri cevaplaması gerektirir. Sürekli Kaygı Ölçeği ise; bireyin genellikle kendisini nasıl hissetmesi gerektiğini belirtir. Hem Durumluk hem de Sürekli Kaygı ölçeği içerisinde ters kodlanan maddeler bulunmaktadır ve uygulama sırasında bunlara dikkat edilmiştir. Her bir madde için 1-4 arasında puan karşılığı olan dört adet seçenek bulunmaktadır (Hiç=1, Biraz=2, Çok=3, Tamamıyla=4). En düşük 20 en yüksek 80 puan alınabilmektedir. Durumluk Kaygı Ölçeği'nde yer alan örnek maddeler şu şekildedir: "Şu anda sakinim", "Çok sinirliyim", "Kendimi rahatlamış hissediyorum". Sürekli Kaygı Ölçeği'nde yer alan örnek maddeler şu şekildedir: "Genellikle mutluyum", "Her şeyi ciddiye alır ve endişelenirim", "Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor". Dörtlü Likert tipi olan bu ölçeğin alfa güvenilirliği 0,83 ile 0,87 arasında değişmektedir. Spielberger vd. (1970) tarafından geliştirilmiştir, Öner ve Le Compte (1983) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Kahta ilçe merkezinde yer alan Adıyaman Kahta Devlet Hastanesi psikiyatri polikliniğine başvuran hastalardan Ekim-Kasım 2020 arasında toplanmıştır. Hastanenin günlük ortalama psikiyatrik başvuru sayısı 90-100 arasındadır ve bu hastaların büyük çoğunluğu anksiyete ile ilişkili belirtileri olan hastalardır. Hastanede aktif çalışan iki psikiyatri uzmanı bulunmaktadır. Poliklinik alanında iki muayene odası ve bir bekleme alanı vardır. Çalışmaya dâhil edilen hastaların sosyodemografik verileri muayene sırasındaki elde edilen bilgilerden ve hasta kayıt sisteminden elde edilip, GAS skoru muayene eden hekim tarafından sisteme kaydedilmektedir. STAI ise hastalar tarafından bekleme alanında yaklaşık 10 dakika içerisinde tamamlanıp hekimlere ulaştırılmıştır. Ölçme araçları muayene eden hekim tarafından uygulanmıştır. Toplanan ölçme araçları araştırmacılar tarafından incelenmiştir.

Verilerin Analizi

İstatistiksel analizlerde Windows SPSS 22.0 programı kullanıldı. Betimsel istatistikler ve sürekli değişkenler ortalama±standart sapma, kategorik değişkenler ise frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Kategorik verilerin analizinde Ki-kare testi kullanılmıştır. Değişkenlerin dağılımını incelemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Kadın ve erkek cinsiyetlerine ait sayısal verilerin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Spearman korelasyon analizi değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi tüm değerler için $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, Adıyaman'ın Kahta ilçesinde yaşayan ve başka illere MTİ için giden YAB tanıılı hastaların anksiyete ile ilişkili faktörlerini sosyodemografik ve klinik özellikler ışığında incelemeyi amaçlayan çalışmanın bulgu ve tartışmalarına yer verilecektir.

Bulgular

Tablo 1. Olguların Sosyodemografik Verileri

Değişken		Kadın n (%) & Ortalama±SS	Erkek n (%) & Ortalama±SS	<i>p</i> değeri
Yaş (yıl)		31,40±9,71	34,45±10,24	0,318
Eğitim Durumu (yıl)		7,55±3,42	7,90±3,53	0,384
Medeni Durum	Evli	12 (%48,0)	13 (%52,0)	0,761
	Bekâr	10 (%52,6)	9 (%47,4)	
Mevcut Durumda Öğrenci mi?	Evet	3 (%60,0)	2 (%40,0)	0,635
	Hayır	19 (%48,7)	20 (%51,3)	
Yaşadığı Yer	İlçe Merkezi	13 (%52,0)	12 (%48,0)	0,761
	Köy	9 (%47,4)	10 (%52,6)	
Ek Psikiyatrik Bozukluk	Var	4 (%66,7)	2 (%33,3)	0,380
	Yok	18 (%47,4)	20 (%52,6)	
Geçmiş Psikiyatrik Başvuru	Var	19 (%54,3)	16 (%45,7)	0,262
	Yok	3 (%33,3)	6 (%66,7)	
Psikotropik İlaç Kullanım Öyküsü	Var	17 (%54,8)	14 (%45,2)	0,322
	Yok	5 (%38,5)	8 (%61,5)	
Ek Tıbbi Hastalık	Var	4 (%57,1)	3 (%42,9)	0,680
	Yok	18 (%48,6)	19 (%51,4)	
Ek Tıbbi İlaç	Var	3 (%75,0)	1 (%25,0)	0,294
	Yok	19 (%47,5)	21 (%52,5)	

**p*<0,05

Çalışmada 22 kadın 22 erkek olmak üzere 44 hastanın verileri incelenmiştir. Tablo 1'e göre kadınlardaki ortalama yaş 31,40±9,71 yıl iken, erkeklerdeki ortalama yaş 34,45±10,24 yıl olarak bulunmuştur. Kadınlarda ortalama eğitim süresi 7,55±3,42 yıl iken, erkeklerde 7,90±3,53 yıl olarak belirlenmiştir. Ortalama yaş ve eğitim durumu açısından cinsiyetler benzer bulunmuştur. Hem erkeklerde (Evli=13, Bekar=9) hem de kadınlarda (Evli=12, Bekar=10) evli olanların sayısı daha fazla bulunmuştur. Hastaların tamamının gezici MTİ yapan kişiler olduğu belirlenmiştir.

Olguların MTİ özellikleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Olguların Mevsimlik Tarım İşçiliği Karakteristikleri

Değişkenler	Kadın Ortalama±SS	Erkek Ortalama±SS	<i>p</i> değeri
İlk YAB Tanısından Sonra Geçen Süre (yıl)	8,59±6,69	5,13±4,49	0,048*
MTİ Süresi (yıl)	13,68±5,96	16,36±9,08	0,254
Yılda MTİ Amacıyla Alınan Yol (km)	1359±684	1636±555	0,148
GAS	68,09±7,26	71,50±6,32	0,104
STAI	60,81±8,72	57,63±7,04	0,190
Yılda MTİ'de Geçirilen Süre (ay)	3,36±1,43	2,72±1,16	0,113
Yılda Şehir İçi MTİ Süresi (ay)	0,27±0,55	0,26±0,45	0,896
Yılda Şehir Dışı MTİ Süresi (ay)	3,09±1,23	2,45±1,05	0,073
Son MTİ Sonrası Geçen Süre (ay)	3,31±2,21	3,27±1,31	0,934
Yıllık MTİ Geliri (Türk lirası)	7709±3164	7681±3884	0,980

**p*<0,05

Tablo 2'ye göre, ilk YAB tanısından sonra geçen süre kadınlarda 8,59±6,69 yıl, erkeklerde 5,13±4,49 yıl olarak saptanmıştır. Ortalama kaç yıldır MTİ yaptıkları sorgulandığında, bu sürenin kadınlarda 13,68±5,96 yıl, erkeklerde 16,36±9,08 yıl olduğu belirlenmiştir. Kadınlarda GAS skoru 68,09±7,26 iken, erkeklerde 71,50±6,32 olarak belirlenmiştir. Kadınlarda STAI skoru 60,81±8,72 iken, erkeklerde 57,63±7,04 olarak bulunmuştur.

Tablo 3. Yılda MTİ'de Geçirilen Süre ile GAS ve STAI'nin Korelasyonu

	MTİ Süresi (r; p)	GAS (r; p)	STAI (r; p)	Yılda MTİ'de Geçirilen Süre (r; p)	Son MTİ Sonrası Geçen Süre (r; p)	Eğitim Durumu (r; p)
1	1	0,060; 0,702	-0,030; 0,847	0,014; 0,930	0,154; 0,325	-0,080; 0,611
2		1	-0,942; **	-0,899; **	0,362; *	-0,066; 0,675
3			1	0,967; **	-0,295; 0,055	0,001; 0,995
4				1	-0,287; 0,062	-0,063; 0,687
5					1	0,145; 0,353
6						1

*p<0,05; **p<0,001

Korelasyon analizinde, GAS ve STAI arasında anlamlı bir negatif korelasyon olduğu ($r=-0,942$; $p<0,001$); bir yılda MTİ'de geçirilen süre ile GAS ($r=-0,899$; $p<0,001$) ve STAI ($r=0,967$; $p<0,001$) arasında anlamlı korelasyonlar olduğu görülmüştür (Tablo 3).

Tartışma

Bu çalışma MT işçisi olup YAB tanısı bulunan kişilerin anksiyete ile ilişkili değişkenlerini klinik bir ortamda inceleyen ilk çalışmadır. Bulgular bir yıllık süre içerisinde MTİ'de geçirilen süre ile işlevsellik ve anksiyete düzeyleri arasında korelasyonlar olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın sosyodemografik verileri literatürdeki veriler ışığında değerlendirildiğinde benzer ve farklı özellikleri olduğu görülmüştür. Yiğit vd. (2017)'nin Isparta'daki yerel ve gezici MTİ yapanları karşılaştırdıkları çalışmada, gezici MT işçilerinin büyük çoğunluğunun 15-25 yaş arasında olduğu, yerel MT işçilerinin ise daha çok 46 yaş ve üzerinde olduğu bildirilmiştir. Bu çalışmada yerel MTİ yapanlarda ortalama yaşın yüksek saptanması, orta yaş grubu MT işçilerinin anket sürecine dahil olmak istememeleri ve konuşmaktan kaçınmalarıyla ilişkilendirilmiştir. Şanlıurfa örneklemeyle gerçekleştirilen bir çalışmada, gezici MTİ yapanların dahil edildiği 20-65 yaş arası hastaların yaş ortalaması 34,73 yıl olarak saptanmıştır (Kutlu, 2011). Özbekmezci ve Sahil (2004)'in Çukurova Aşağı Seyhan Ovası'nda gerçekleştirdikleri çalışmada örneklemin büyük çoğunluğunun 26-30 yaş grubunda olduğu bildirilmiştir. Kaya ve Özgülner (2015)'in Çukurova bölgesindeki Şanlıurfa MT işçilerini ele aldıkları çalışmada kadınlardaki ortalama yaş 35,5 yıl saptanırken erkeklerde 38,0 yıl olarak saptanmıştır. Bu çalışmada kadınlardaki ortalama yaş 31,40 yıl olarak erkeklerdeki ortalama yaş 34,45 yıl olarak saptandı. Bu çalışma grubunu oluşturan katılımcıların bazı demografik bilgilerine ilişkin bulguların literatürdeki çalışmalarla benzer olduğu görülmektedir.

Literatürdeki çalışmalar öğrenim durumu açısından incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunda verilerin sınıflandırılarak (ilkokul, ortaokul, vs.) sunulduğu görülmektedir. Yiğit vd. (2017)'nin çalışmasında yerel MTİ yapanların eğitim seviyesinin gezici MTİ yapanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Kaya ve Özgülner (2015)'in çalışmasında okuma ve yazma bilmeyen kadınların oranının erkeklerden fazla olduğu görülmüştür. Bu çalışmada örneklemin tamamı okuma-yazma bilenlerden seçildi ve kadınlardaki ortalama eğitim süresi (7,55 yıl) ile erkeklerdeki eğitim süresi (7,90 yıl) benzerdi ve ortalama eğitim seviyesi ortaokul düzeyindeydi. Kutlu (2011)'nin çalışmasında MTİ yapan kişilerin büyük çoğunluğunun evli olduğu belirlenmiştir. Kaya ve Özgülner (2015) da çalışmalarında evlilerin çoğunlukta olduğunu belirtmiştir. Literatürdeki bu çalışmalarla benzer şekilde bu çalışmada da hasta grubunun büyük çoğunluğunun evli olduğu görülmüştür.

Sağlıksız barınaklar, temiz içme ve kullanma suyunun olmayışı, barınma alanlarında biriken atık maddeler, tuvaletlerin sağlıklı olmayışı, gıda yetersizliği ve buna bağlı beslenme sorunları gibi yaşam koşullarının uygun olmaması; işin özelliklerine bağlı olarak maruz kaldıkları tarım ilacı, toz, güneş, gürültü ve ısı gibi çevresel faktörler; kaza ve yaralanmalar; sağlık, eğitim ve sosyal alanlardaki temel insan hakkı olan hizmetlere ulaşamama nedeniyle MTİ yapanlar duyarlı bir grubu oluşturur (Weathers ve Garrison, 2004; Havlioğlu ve Koruk, 2013). Yetişkinlerin yanında çocuk ve ergenler de yaşam boyu öğrenme olanaklarından yoksun kalmaktadır. Bu durum hem çocuk ve ergenlerde hem de bakım verenleri ya da ebeveynlerinde sıkıntı ve stres düzeyini artırabilmektedir (Tabcu, 2015). Havlioğlu ve Koruk'un (2013) MT işçisi olan ergenlerde gerçekleştirdikleri çalışmada, göçebe MT işçiliği yapan ergenlerin sağlıkla ilişkili yaşam kalitesinin düşük olduğu, erkeklerde yaşam kalitesinin kadınlara göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Özbekmezci ve Sahil'in (2004) Çukurova Aşağı Seyhan Ovası'nda 107 aile üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, MT işçileri ailelerinin genellikle kalabalık ve eğitim düzeyleri düşük bireylerden oluştuğu ve Güneydoğu Anadolu kökenli çekirdek aileler olduğu tespit edilmiştir. Sosyal imkânları kısıtlı olan bu ailelerin ekonomik durumlarının ülke ortalamasının altında olduğu ve genellikle tek geçim kaynaklarının MTİ olduğu bildirilmiştir. Her ne kadar bu çalışmada kişilerin MTİ sürecindeki yaşam koşulları sorgulanmamış olsa da bir yılda MTİ yaparak geçirilen süre ile hastalardaki anksiyete belirtileri arasında anlamlı bir korelasyon saptanmıştır. Ancak bu ilişkinin başka hangi değişkenlerden etkilendiğinin belirlenebilmesi için daha farklı değişkenlerin etkisinin de araştırılması gerekmektedir. Diğer yandan, yıllık MTİ süresi ile anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkinin MTİ koşulları ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür.

Yiğit vd.'nin (2017) Isparta'da gerçekleştirdikleri çalışmada, işçilerin yaşam ve çalışma koşulları göz önünde bulundurulduğunda ve elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, gezici MT işçilerinin durumlarının yerel MT işçilerine göre daha zor olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmada da gezici MT işçilerinin anksiyete ile ilişkili faktörleri incelenmiştir ve mevcut YAB tanısının bir yıldaki MTİ süresiyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, eğitim düzeyi, yaş ve ilk YAB tanısı alınan yaş ile anksiyete düzeyleri arasında ilişki saptanmamıştır. Cinsiyetler açısından durum değerlendirildiğinde, YAB tanı alma yaşının kadınlarda daha düşük olması dışında, yaşam kalitesi ile ilgili çalışmalarla uyumsuz olarak kadın ve erkek cinsiyetin anksiyete düzeyleri ile MTİ ve klinik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Havlioğlu ve Koruk, 2013; Görücü ve Akbıyık, 2010).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Süreğen, dirençli ve aşırı bir endişe durumunu ifade eden YAB, olağan yaşam etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin önüne geçer. Sosyal ve ekonomik sorunlar YAB belirtilerinin ortaya çıkmasına ya da var olan belirtilerin artmasına yol açabilir. MTİ yapanların çeşitli sosyal ve ekonomik sorunlarının bulunduğu literatürdeki çalışmalarda sıklıkla belirtilmiştir. Ancak bu çalışmalarda tanı konulmuş psikiyatrik bozuklukların MTİ ile ilişkisine değinilmemiştir. Bu çalışma YAB tanısı almış MT işçilerinin anksiyete ile ilişkili özelliklerini inceleyen ilk çalışmadır. Bu çalışmada, gezici MTİ yapan YAB tanılı hastalarda bir yılda MTİ'de geçirilen süre ile anksiyete düzeyleri arasında ilişki saptanmıştır. Geçmiş çalışmalardan yola çıkılarak ülkemizdeki MTİ koşulları göz önünde bulundurulduğunda, bu koşulların iyileştirilmesinin YAB tanılı hastalardaki anksiyete düzeylerini azaltmada yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bu çalışmanın anlamlı bulgularına rağmen çeşitli kısıtlılıkları bulunmaktadır. Uzunlamasına ve daha geniş örnekleme sahip, ölçek ve klinik değişkenleri genişletilmiş çalışmalar konu hakkında daha ayrıntılı bilgilere ulaşmamızı sağlayabilir. Ayrıca bir yıldaki MTİ süresi ile anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkiyi etkileyebilecek olası değişkenlerin araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbyık, N. (2011). Malatya'da çalışan mevsimlik tarım işçilerinin sosyal ve ekonomik sorunlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 132-154.
- American Psychiatric Association., 2013. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). Arlington, VA: APP.
- Bekir, H., Aydın, R. (2014). Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı yapma ve akran zorbalığına maruz kalma durumlarının aile içi çocuk istismarı ile ilişkisinin incelenmesi .(ed. O. Dolu) *Çocuk ve şiddet: Toplumsal şiddetin cenderesinde çocuklar, Şiddetin faali olan çocuklar*, , Risk altında ve korunması gereken çocuklar serisi-5, Cilt:2, 168-181, Ankara: Samer.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Crocq, M.A. (2015). A history of anxiety: from Hippocrates to DSM. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 17(3), 319-325.
- Endicott, J., Spitzer, R.L., Fleiss, J.L., & Cohen, J. (1976). The global assessment scale. A procedure for measuring overall severity of psychiatric disturbance. *Archives of General Psychiatry*, 33(6), 766-771.
- Farah, M.J. (2017). The neuroscience of socioeconomic status: correlates, causes, and consequences. *Neuron*, 96(1), 56-71.
- Görücü, İ. & Akbyık, N. (2010). Türkiye'de mevsimlik tarım işçiliği: sorunları ve çözüm önerileri. *Hikmet Yurdu: Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, (5), 189-219.
- Gülçubuk, B., Karabıyık, E. & Tanır, F. (2003). Baseline Survey on Worst Forms of Child Labour in the Agricultural Sector: Children in Cotton Harvesting in Karatas, Adana. Ankara. <http://www.ilo.org/ipeinfo/product/viewProduct.do?productId=5224>. Erişim Tarihi: 31.06.2011.
- Havlioğlu, S. & Koruk, İ. (2013). Göçebe mevsimlik tarım işçisi ergenlerde yaşam kalitesi düzeyi ve sorun davranışları. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 11(1), 11-22. <http://www.adiyaman.gov.tr/nufus-bilgileri>. Erişim Tarihi: 10.11.2020.
- Kaya, M. & Özgülner, N. (2015). Mevsimlik (gezici/geçici) tarım işçilerinin iki yerleşim birimindeki yaşam koşulları ve sağlık durumlarına niteliksel bakış. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 13(2), 115-126.
- Kutlu, S. (2011). Erişkin göçebe mevsimlik tarım işçilerinin yaşam kalitesi düzeyi ve etkileyen faktörler, Yüksek Lisans Tezi: Harran Üniversitesi. Şanlıurfa.
- Munir, S. & Takov, V. (2020). Generalized Anxiety Disorder. [Updated 2020 Nov 19]. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2020 Jan-. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK441870/>.
- Öner, N. & Le Compte, W.A. (1983). Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı. No: 333. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özbekmezci Ş & Sahil S. (2004). Mevsimlik tarım işçilerinin sosyal, ekonomik ve barınma sorunlarının analizi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 19(3), 261-274.

- Remes, O., Wainwright, N., Surtees, P., Lafortune, L., Khaw, K.T., Brayne, C. (2018). Generalised anxiety disorder and hospital admissions: findings from a large, population cohort study. *BMJ Open*, 8(10), e018539.
- Revicki, D.A., Travers, K., Wyrwich, K.W., Svedsäter, H., Locklear, J., Mattera, M.S., Sheehan, D.V., & Montgomery, S. (2012). Humanistic and economic burden of generalized anxiety disorder in North America and Europe. *Journal of Affective Disorder*, 140(2), 103-112.
- Rogers, W. (2003). We still need to ask 'what is disease?'. *Journal of Health Services Research & Policy*, 8(4), 245-247.
- Romera, I., Montejo, A. L., Caballero, F., Caballero, L., Arbesú, J., Polavieja, P., Desaiyah, D., & Gilaberte, I. (2011). Functional impairment related to painful physical symptoms in patients with generalized anxiety disorder with or without comorbid major depressive disorder: post hoc analysis of a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 11, 69.
- Sagayadevan, V., Lee, S.P., Ong, C., Abdin, E., Chong, S.A. & Subramaniam, M. (2018). Quality of life across mental disorders in psychiatric outpatients. *Annals Academy of Medicine Singapore*, 47(7), 243-252.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., & Lushene, R.E. (1970). Manual for the state-trait anxiety inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Şimşek, Z. & Koruk, İ. (2009). Çocuk işçiliğinin en kötü biçimlerinden biri; mevsimlik göçebe tarım işçiliği. *Çalışma Ortamı Dergisi*, 105, 7-9.
- Tabcu, G. (2015). Mevsimlik tarım işçilerinin ortaokul çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarının sosyolojik olarak incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi: Adıyaman Üniversitesi. Adıyaman.
- Tümkaya, S., Özdel, O., Değirmenci, T. & Kalkan-Oğuzhanoğlu, N. (2005). Bir üniversite hastanesi psikiyatri polikliniği hastalarında psikiyatrik tanı ve tedavi: Bir yıllık geriye dönük araştırma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6, 36-40.
- Tütüncü, R., Örsel, S., Özbay, M.H. (2007). Bipolar bozukluk başlangıç yaşının klinik ve gidiş özellikleriyle ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 63-68.
- Weathers, A.C. & Garrison, H.G. (2004). Children of migratory agricultural workers: the ecological context of acute care for a mobile population of immigrant children. *Clinical Pediatric Emergency Medicine*, 5, 120-129.
- Weinberg, D., Stevens, G.W.J.M., Duinhof, E.L. & Finkenauer, C. (2019). Adolescent socioeconomic status and mental health inequalities in the Netherlands, 2001-2017. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3605.
- Yıldız, M., Tural, Ü., Kurdoğlu, S., Önder, M.E. (2003). Şizofreni rehabilitasyonunda ail eve gönüllülerle yürütülen bir kulüp-ev denemesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14(4), 281-287.
- Yiğit, B., Çiçek, Ö. & Öztürk, M. (2017). Gezici mevsimlik tarım işçileri ile yerli mevsimlik tarım işçilerinin karşılaştırmalı analizi: Isparta ili örneği. *Ünye İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-25.

Ergenlerde Akran Zorbalığını Konu Alan “Klass” Adlı Filmin Ekolojik Sistemler Kuramı Açısından İncelenmesi

An Investigation of the Film Named "Klass" That is on Peer Bullying in Adolescents in Terms of Ecological Systems Theory

Ertuğrul TALU^{1*} İlknur Aycan ELMAS²

¹Dr. Öğr. Üyesi, Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, etalu@ahievran.edu.tr, orcid.org/0000-0002-3062-6130 *Sorumlu Yazar

²Öğrenci, Lisans, Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ilknuraycanelmas@gmail.com, orcid.org/0000-0002-2915-8958

Geliş tarihi/Received :31.10.2020

Kabul tarihi/Accepted:28.11.2020

Yayın tarihi/Published:15.12.2020

ÖZET

Akranlar arasında yaygın olarak görülen zorbalık davranışları ciddi bir toplumsal problem olma özelliğini her geçen gün artan bir önemde sürdürmektedir. Özellikle de ergenler arasındaki zorbalık davranışlarını etkileyen çevresel faktörleri bilmek bu konudaki mücadele yöntemlerinin planlanmasında ve etkililiğinin artırılmasında önemli olacaktır. Bu çalışmanın amacı ergenlerde akran zorbalığını konu alan “Klass” adlı filmin Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramı temelinde analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda yönetmenliğini Ilmar Raag’ın yaptığı 2007 Estonya yapımı “Klass” adlı film incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramındaki sistemler yaklaşımına göre içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgulara göre “Klass” adlı filmin ergenlerdeki akran zorbalığı türlerinden en fazla fiziksel ve sözel zorbalığı ele aldığı bunu diğer zorbalık türlerinin izlediği ayrıca filmdeki akran zorbalığına ilişkin yer verilen olayların Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramındaki mikrosistemden kronosisteme kadar tüm sistem katmanlarıyla ilişkisinin olduğunu ve bu sistemlerden etkilendiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak “Klass” adlı filmin ergenlerde akran zorbalığının çevresel faktörlerle olan ilişkisini açıklamada ve zorbalığın boyutlarına dikkat çekmede önemli bir aracı rol oynadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, ergenlik, ekolojik sistemler kuramı, klass filmi

ABSTRACT

Bullying behaviors, which are common among peers, are becoming increasingly important as a serious social problem. It will be important to know the environmental factors that affect bullying behaviors, especially among adolescents, in planning methods of interventions and increasing their effectiveness. The aim of this study is to analyze the film named "Klass", which is about peer bullying in adolescents, on the basis of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. For this purpose, the 2007 Estonian film "Klass" directed by Ilmar Raag was examined. The research was carried out using the document analysis method, one of the qualitative research methods. The data obtained were subjected to content analysis according to the systems approach of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. According to the findings obtained, it was seen that the movie named “Klass” mostly deals with physical and verbal bullying among the types of peer bullying in adolescents, followed by other bullying types. In addition, it has been determined that the events related to peer bullying in the film are related to all system layers from the microsystem to the chronosystem in Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory and are affected by these systems. As a result, it can be said that the movie “Klass” plays an important mediating role in explaining the relationship of peer bullying in adolescents with environmental factors and in drawing attention to the dimensions of bullying.

Keywords: Peer bullying, Adolescence, Ecological systems theory, Klass movie

GİRİŞ

Ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçişte önemli ve kritik bir gelişim dönemi olarak tanımlanmaktadır. Scholl ve Holman (1981)'a göre ergenlik, çocukluğun güvenli ve sakin dünyasından yetişkinliğin bilinmeyen ve güvensiz dünyasına bir geçiş sürecidir. Bu dönemle birlikte bireyler çevrelerindeki diğer bireylerle çocukluk yıllarından çok daha farklı bir şekilde yeni ilişkiler kurma eğilimi içerisine girerler ve bu ilişkiler içerisinde şüphesiz en özel ve etkili olanı ise akranlarıyla kurdukları ilişkilere (Bayhan ve Işıtan, 2010; De Goede, Branje, Delsing ve Meeus, 2009). Ergenlerin akran gruplarıyla kurdukları bu ilişkilerinin olumlu birçok işlevinin olacağı gibi olumsuz birçok işlev ve etkisinin de olacağı aşikârdır (Esen, 2003). Akran ilişkilerinde yaşanabilecek bu olumsuzluklardan bir tanesi de kuşkusuz akran zorbalığıdır.,

Olweus (1995) zorbalığı “fiziksel ve ruhsal olarak güçlü olan biri tarafından sürekli ve kasıtlı olarak saldırganlığa maruz kalma” olarak tanımlamaktadır. Zorbalık akranlar arasında tek boyutlu ilerleyen bir süreç değildir. Özellikle de okul ortamındaki ergenler arasında yaygın bir şiddet davranışı olan zorbalık; zorba ve kurban arasında bir güç farkı bulunduran, belirli aralıklarla tekrarlanan akran saldırganlığı-okul zorbalığı gibi kavramlarla da anılan çok boyutlu bir şiddet davranışıdır (Jia ve Mikami, 2018). Zorbalık başka bir boyutuyla akranların güçlerini sistematik olarak birbirlerine karşı kötüye kullanmaları olarak da tanımlanmaktadır (Menesini ve Salmivalli, 2017). Akran zorbalığından bahsederken her zorbanın zamanında bir kurban olabileceği, her kurbanın da gelecekte bir zorba olabileceği unutulmamalıdır. Diğer yandan zorbalık hoş olmayan sosyal karşılaşmaların ve dışlayıcılığın ötesinde, bir kişiye hem fiziksel hemde psikolojik olarak zarar verme davranışı olarak da ele alınmaktadır (Farrington, 1993; O'Donnell, 2015).

Literatürde zorbalığın birçok farklı türünden söz edilmesine rağmen genellikle Olweus'un oluşturduğu sınıflandırmanın daha yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Olweus (1993) zorbalığı “fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve sosyal dışlama-izolasyon zorbalığı” şeklinde üç boyutta ele almıştır.

Fiziksel zorbalık: Fiziksel zorbalık daha çok şiddet içerikli davranışlar olarak nitelendirilebilecek ve kolay gözlemlenebilecek zorbalık türlerinden birisidir. Vurma, itme, yumruk atma, çelme takma, tekme atma, tükürme, saçını çekme gibi fiziksel temasları içermektedir. Fiziksel zorbalıkta zorba ve kurban arasında diğer zorbalık türlerinde olduğu gibi güç farkı bulunmaktadır (Güven, 2015; Olweus,1993; Pişkin ve Ayas, 2011).

Sözel zorbalık: En sık karşılaşılan zorbalık biçimlerinden birisidir. Aşağılayıcı dil kullanma, küfürlü konuşma, lakap takma, bedensel eksikliklerle alay etme, ait olunan kültüre karşı aşağılayıcı ifadeler kullanma, aile değerlerini ve ebeveynleri aşağılama gibi durumlar sözel zorbalık kapsamında değerlendirilebilir (Gültekin, 2003; Güvenir, 2008).

Sosyal dışlama -İzolasyon zorbalığı: Zorbalık sadece bir eylem sonucu ortaya çıkmayabilir. Bazı durumlarda eylemsizlik davranışı da zorbalığa neden olabilmektedir. Bu zorbalık biçimi, sosyal gruplardan bireyin kasıtlı olarak dışlanması veya grup içindeki bireyi yok sayma, onu görmezden gelme ve yıldırma davranışları olarak tanımlanmaktadır. Bu zorbalık türü fiziksel ve sözel zorbalıktan daha zor tespit edilen bir zorbalık türüdür ve aynı zamanda birey üzerinde yıkıcı bir psikolojik etkinin oluşmasına neden olabilmektedir (Güven, 2015; Pişkin ve Ayas, 2011).

Yukarıda belirtilen bu zorbalık türlerinden, fiziksel ve sözel zorbalık dışarıdan daha kolay gözlenebileceği için doğrudan zorbalık türleri olarak tanımlarken, sosyal dışlama-izolasyon zorbalığı ise fiziksel ve sözel zorbalık kadar dışarıdan net gözlenemediği için dolaylı zorbalık türü olarak değerlendirilmektedir (Schwartz, Farver, Chang ve Lee-Shin, 2002).Bu yaygın rastlanan üç zorbalık türünün yanı sıra söylenti zorbalığı, eşya zorbalığı, cinsel zorbalık ve siber zorbalık gibi farklı zorbalık türlerinin ergenlerde sıklıkla rastlanan zorbalık türlerinden olduğu ifade edilmektedir (Ayas ve Pişkin, 2015; Elliott, 2002; Holt, Bowman, Alexis ve Murphy, 2018; Lee, 2004; Li, 2006; Slonje ve Smith, 2008; Thomas, Connor ve Scott, 2015).

Söylenti zorbalığı: Bu zorbalık türü sözel zorbalığa benzetilebilmektedir. Ancak aralarında önemli bir fark vardır. Sözel zorbalıkta zorba kurbanıya yönelen hakaret içerikli ve rencide edici sözcükleri kullanırken söylenti zorbalığında direkt kurbanıya yönelen bir sözel saldırı yoktur. Zorba kurban hakkında bazı özel bilgileri (gerçek ya da kurmaca) onun bilgisi ve izni olmadan başkalarıyla paylaşır. Bu açıdan bu zorbalık türü şekil itibari ile diğer zorbalık türlerinden farklılaşmakta ve zorbaca davranış ertelenmiş olarak kurbanı dolaylı olarak ulaşmaktadır. Söylenti zorbalığında hedef kurban olsa da araçlar kullanılarak zorbalık yapılmaktadır (Kepenkçi ve Çinkır, 2006; Li, 2006; Pişkin, 2002).

Eşya zorbalığı: Bu zorbalık türü zorbanın kurbanıya ait olan özel eşyaları zorla alması olarak tanımlanabilmektedir. Eşya zorbalığının hırsızlıktan farklı olarak kasten ve açık bir şekilde yapılmasıdır. Eşya zorbalığı yapan zorba kurbanıya ait olan özel bir eşyaya onun gözü önünde kaba kuvvetini kullanarak el koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında eşya zorbalığında temel amaç eşyaya sahip olmak değil kurbanı aşağılamaktır. Zorbalar kurbanın eşyalarına kaba kuvvet ile sahip olarak kurbanda güvensizlik ve yetersizlik duygularını oluştururlar. Bazı durumlarda zorbalar kurbanın eşyalarına el koymak yerine o eşyalara zarar vermeyi tercih edebilmektedirler. Eşyalarına zarar verildiğini gören ve bu durum karşısında bir şey yapamayan kurbanlar ezilmişlik hissedebilirler. Kimi durumlarda ise zorbalar kurbanın eşyalarına zarar vererek bu yolla onlara güvende olmadıkları mesajını verirler (Dracic, 2009; Ayas ve Pişkin, 2011).

Cinsel zorbalık: Bu zorbalık türü içerisinde elle sarkıntılık etmek, cinsel içerikli sözcükler kullanmak, kızların eteklerini açmak, erkeklerin pantolonlarını indirmek gibi cinsel içerikli davranışları barındırmaktadır. Her zorbalık türünde olduğu gibi cinsel zorbalıkta da zorba kurban üzerinde baskı oluşturmak ve onu aşağılamak istemektedir (Kepenkçi ve Çinkır, 2006).

Siber zorbalık: Son yıllarda teknolojideki ilerlemeler nedeniyle siber zorbalık (cyber bullying) adı verilen yeni bir zorbalık türü ortaya çıkmıştır. Siber zorbalık; bilgisayar, cep telefonu ve diğer iletişim teknolojileri yoluyla bir bireye veya bir gruba karşı kasıtlı ve tekrarlanan taciz eylemleri olarak tanımlanmaktadır. Bu zorbalık türünde rahatsız edici SMS ve e-postalar göndermek veya sosyal iletişim sitelerini (Whatsapp, Facebook.com) kullanarak kişileri rahatsız etmek ve kişiden habersiz olarak onun ismini ve fotoğraflarını kullanmak, paylaşmak gibi davranışları içermektedir (David-Ferdon ve Hertz, 2007; Dempsey, Sulkowsky, Nichols ve Storch, 2009).

Akran zorbalığının çocukların ve ergenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan tek yönlü bir problem olmanın ötesinde aile, okul, arkadaş ilişkileri, öğretmen tutumu ve içinde yaşanılan kültürün de rol oynadığı çok boyutlu ve karmaşık bir problem olduğu bilinmektedir (Doğan, 2010). Akran zorbalığının bu çok boyutlu yapısı, farklı türlerinin oluşu ve zorbalık olayına zemin hazırlayan çevresel faktörlerinin varlığı düşünüldüğünde Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'nın bu çok boyutlu ve kompleks davranış yapısını açıklamakta temel bir çerçeve sunabileceği düşünülmektedir (Espelage ve Swearer, 2003).

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramında çocuk veya ergenin gelişimini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen beş farklı sistem yapısından bahsedilmektedir. Bu sistemler mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak sıralanmaktadır (Boyd ve Bee, 2006; Drakenberg ve Vincenti-Malmgren, 2013).

Mikrosistem: Çocuğun veya ergenin günlük hayatta karşılıklı ve yakın etkileşim içerisinde olduğu kişileri ve bu kişilerle olan ilişkilerini içermektedir. Bireyin üzerinde en büyük etkiye sahip olan bu sistem en temelde anne-babayı, kardeşleri, yakın akrabaları, okulu, öğretmenleri ve arkadaş gruplarını kapsamaktadır (Bronfenbrenner 1986). Çocuğun değişen ihtiyaçları ve gelişim sürecine paralel olarak farklı mikrosistemler ile olan ilişkilerinde değişiklikler olabilmektedir. Örneğin ergenlik dönemindeki ergen-aile-arkadaş ilişkisi çocukluk dönemindeki kurulan ilişkilere göre farklılıklar göstermektedir.

Mezosistem: Çocuk ve ergenin aktif bir katılımcı haline geldiği iki veya daha fazla mikrosistem arasındaki etkileşimi içermektedir (Bronfenbrenner 1986). Aile ve akranlar, aile ve okul yönetimi ve aile ve öğretmenler arasındaki etkileşim en temel mezosistem yapıları olarak ele alınmaktadır. Bu yönüyle mezosistemin, mikro sistemdeki yapılarla arasında bir ilişki ve etkileşimin olduğu görülmektedir (Muuss 2006; Lau ve Ng, 2014).

Ekzosistem: Çocuk ve ergenin doğrudan içinde bulunmadığı fakat onun gelişimini dolaylı olarak etkileyen etkileşimleri içermektedir (Bronfenbrenner, 1986). Ekzosistem iki yönlüdür. Bu şekilde ekosistemde meydana gelen ve mikrosistemi etkileyen olaylar da ters yönde meydana gelebilir. Örneğin ekosistemdeki bir olay mikrosistemdeki bir bireyi dolaylı olarak etkileyebilirken aynı kişi mikro sistem içinde ekosistem üzerinde bir etkiye neden olabilecek bir olayı oluşturabilir (Lau ve Ng, 2014). Örneğin ebeveynlerin iş durumunun (yoğun iş temposu ve stresi, işsizlik) veya işyerindeki rol ve sorumluluklarının ergenlerin gelişimini dolaylı olarak etkilediği gözlenmiştir (Schneewind, 1986). Ayrıca okul yöneticilerinin okulda meydana gelen saldırgan davranışlara karşı tutumları, alınan önlemler, disiplin cezaları vb. ekzosistem kapsamında ele alınabilir (Barboza ve diğerleri, 2009).

Makrosistem: Çocuk ve ergenin gelişiminde yine doğrudan etkisi bulunmayan ama beraberinde bireyin içinde yaşadığı sosyo-kültürel ve ekonomik çevreyle olan dolaylı etkileşimini içermektedir. Bir toplumdaki yasalar, politikalar, kültürel değerler, inanç sistemleri, yaşam tarzları ve kitle iletişim araçları vb. makrosistemde yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1986). Örneğin şiddetin toplumsal olarak kabul gördüğü ve sıkça uygulandığı toplumlarda zorbalık davranışlarına daha çok rastlandığı tespit edilmiştir (Yoneyana ve Naito, 2003).

Kronosistem: Ekolojik sistemler kuramında bütün sistemleri kapsayan en son sistem ise çocuğun içinde yaşadığı çevrede, zaman içinde olan değişimlerin çocuğun gelişimini hangi ölçüde etkilediğini ifade eden kronosistemdir. Kronosistem en basit şekli ile bir yaşam geçişine odaklanmaktadır. Genel olarak bakıldığında zaman içerisinde olan bu değişimlerden bazıları normatif (örn. ilkokula başlama, erinlik) iken bazıları normatif olmayan (örn. boşanma, ebeveyn ölümü, taşınma) geçişler olabilir. Bu tür geçişler yaşam süresi boyunca meydana gelirler ve genellikle gelişimsel değişim için doğrudan itici bir güç görevi görürler. (Bronfenbrenner, 1986). Örneğin kronosistem bağlamında akran zorbalığını incelediğimiz zaman zorbaca davranışlar yapma ve bunlara maruz kalmanın zaman içerisinde nasıl değiştiğini incelemek gerekmektedir.

Son yıllarda akran zorbalığı, ergenlerin hem okulda hem de gündelik yaşamlarında onların gerek fiziksel sağlıklarını gerekse de ruh sağlıklarını tehdit eden önemli bir şiddet türü haline gelmiştir (Limo, 2015). Akran zorbalığı özellikle gelişimin her açıdan hızlı ilerlediği ergenlik döneminde birçok olası olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bu açıdan zorbalık ergen gelişim sürecini olumsuz etkileyecek durumlardan bir tanesi olarak görülmektedir (Elliott, 2002). Ekolojik sistem kuramının yapısı temel alındığında zorbalık gözlenebilen ekolojik bir olaydır ve kişisel ve kişilerarası değişkenlerin karşılıklı etkileşiminin bir ürünüdür. Ekolojik bağlamda aile, okul, akran grubu ve diğer toplumsal faktörler bireyin hem kişisel özelliklerini etkilemekte hem de onlardan etkilenmektedir (Öztürk, Kutlu ve Atlı, 2014).

Sonuç olarak akran zorbalığı, çocukların ve ergenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan tek yönlü bireysel bir sorun olmaktan ziyade aile, arkadaş, okul, öğretmen ve içinde yaşanılan kültürün de rol oynadığı çok boyutlu ve karmaşık bir yapının ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada ergenlik döneminin riskli davranışlarından biri olan akran zorbalığına etki eden çevresel faktörlerin Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde ele alınıp incelenmesi esas alınmıştır. Bu doğrultuda ergenlerde akran zorbalığını konu alan yönetmenliğini Ilmar Raag'ın yaptığı "Klass" adlı film çalışma kapsamında incelenmek için seçilmiştir. Bu filmin seçilme nedeni ise toplam süresi 99 dakika olan bu filmin yaklaşık 61 dakikasında akran zorbalığına ilişkin sahneler yer verilmiş olmasıdır. Diğer yandan filmin

akran zorbalığına ilişkin bireyin arkadaş gruplarından, ebeveynlerine, okul, öğretmenler ve diğer ilişkili olduğu ekolojik faktörlere yönelik birçok sahneyi içermesi nedeniyle Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı bağlamında analiz edilmesi uygun bulunmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ergenlerde akran zorbalığını konu alan "Klass" adlı filmin Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı temelinde analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. "Klass" adlı filmde akran zorbalığı türlerine ilişkin yer alan sahneler ve sahnelere ilişkin içerikler nelerdir?
2. "Klass" adlı filmde yer alan akran zorbalığı türlerine ilişkin sahneler Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde açıklanabilir mi?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma yönetmenliğini Ilmar Raag'ın yaptığı "Klass" adlı filmi Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı temelinde analiz eden betimsel bir çalışmadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırılması amaçlanan olgular hakkında ilgili yazılı ve görsel materyallerin analizini içermektedir (Goodson ve Walker, 1988; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Filmin Künyesi

Yönetmen: Ilmar Raag.

Yapımcı: Ilmar Raag, Riina Sildos

Oyuncular: Vallo Kirs (Kaspar), Pärt Uusberg (Joosep), Lauri Pedaja (Anders), Paula Solvak (Thea)

Tarih: 2007

Ülke: Estonya

Süre: 99 Dakika

IMDB Puanı:8.0

Filmin Konusu: Estonya yapımı olan film bir lisede geçmektedir. Ana karakterlerden olan Joosep; arkadaşları tarafından hor görülen ve ezik diye tabir edilen, sessiz ve çekingen bir tiptir. Okulda her gün sınıf arkadaşları tarafından türlü zorbalıklara uğramasına rağmen bu duruma karşı çıkmak yerine gözden kaybolmaya çalışmakta ve okulun bitmesini beklemektedir. Diğer bir ana karakter olan Kaspar ise okumak için kırsal kesimden babaannesinin yanına gelmiştir. Kaspar, Joosep'in aksine dışlanmamak için sınıftaki popüler kişilere uyum sağlamaya çalışmaktadır. Ancak bir gün sınıfın en popüler üyesi olan Anders ile zıt düşünce kendisini Joosep'in yanında bulmuştur. Okul yönetimi ve ebeveynlerin yetersiz destek ve denetimiyle de artan akran zorbalığı neticesinde Joosep ve Kaspar dayanamayacak hale gelirler. İkili birlikte hareket ederek sınıf arkadaşlarının uyguladığı zorbalıklara karşı gelmeye çalışırlar (<https://www.sinemalar.com/film/80186/klass>).

İşlem

Bu çalışmada ergenlerde akran zorbalığını konu alan "Klass" adlı filmin Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde analiz edilmesi amaçlanmıştır. Literatürdeki bilgi birikimine katkıda bulunmak ve bu alanda farklı bir bakış açısı sunmak amacıyla, filmde yer alan akran zorbalığı türlerine ilişkin çeşitli sahneler ve diyaloglar Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramında yer alan temel katmanlara göre gruplandırılmış ve analiz edilmiştir.

Analiz sürecinde "Klass" adlı film önce iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı izlenerek kodlanmış sonra birlikte izlenerek ortaya çıkan değerlendirme listesine son şekli verilmiştir. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği; "Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu formüle göre yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %92 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada araştırma sonuçlarının geçerliliğini sağlamak için ise veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmış ve bu doğrultuda filmde yer alan çeşitli sahne ve diyaloglara ilişkin doğrudan alıntılanmış örneklere yer verilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin ilk olarak "Klass" adlı filmde akran zorbalığının türlerine ilişkin yer alan gösterim zamanı ve süre dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. "Klass" Adlı Filmde Akran Zorbalığı Türlerine İlişkin Sahnelerin Gösterim Zamanı, Süresi ve İçerikleri

Sahne	Filmdeki Gösterim Zamanı	Sahne İçeriği	Gösterim Süresi
1	01'.20" – 01'.24"	Sözel Zorbalık	4 Saniye
2	02'.05" – 02'.12"	Fiziksel Zorbalık Sözel Zorbalık	7 Saniye
3	03'.00" – 04'.35"	Fiziksel Zorbalık Sözel Zorbalık	1 Dakika 35 Saniye
4	04'.36" – 05'.55"	Sosyal Dışlanma- İzolasyon Zorbalığı Eşya Zorbalığı Cinsel Zorbalık	1 Dakika 19 Saniye
5	16'.38" – 17'.55"	Fiziksel Zorbalık Sözel Zorbalık Sosyal Dışlanma-İzolasyon Zorbalığı	1 Dakika 17 Saniye
6	18'.37" – 19'.25"	Sosyal Dışlanma-İzolasyon Zorbalığı	48 Saniye
7	19'.27" – 23'.45"	Eşya Zorbalığı	4 Dakika 18 Saniye
8	23'.58" – 25'.03"	Sözel Zorbalık Sosyal Dışlanma-İzolasyon Zorbalığı	1 Dakika 5 Saniye
9	25'.04" – 29'.00"	Sosyal Dışlanma-İzolasyon Zorbalığı	4 Dakika 56 Saniye
10	30'.30" – 32'.34"	Fiziksel Zorbalık Sözel Zorbalık	2 Dakika 4 Saniye
11	32'.50" – 35'.20"	Fiziksel Zorbalık Sözel Zorbalık Eşya Zorbalığı	2 Dakika 30 Saniye
12	35'.30" – 38'.10"	Sözel Zorbalık Sosyal Dışlanma-İzolasyon Zorbalığı Eşya Zorbalığı	2 Dakika 40 Saniye
13	45'.35" – 49'.15"	Fiziksel Zorbalık	3 Dakika 40 Saniye
14	50'.15" – 55'.30"	Fiziksel Zorbalık Sözel Zorbalık	5 Dakika 15 Saniye
15	59'.55" – 64'.07"	Fiziksel Zorbalık Söylenti Zorbalığı Cinsel Zorbalık	4 Dakika 52 Saniye
16	66'.20" – 70'.34"	Siber Zorbalık Sözel Zorbalık	4 Dakika 14 Saniye
17	72'.49" – 74'.20"	Siber Zorbalık	1 Dakika 31 Saniye
18	74'.25" – 80'.00"	Fiziksel Zorbalık Sözel Zorbalık Cinsel Zorbalık	5 Dakika 35 Saniye
19	80'.40" – 93'.31"	Fiziksel Zorbalık	12 Dakika 51 Saniye

Tablo 1 incelendiğinde filmde akran zorbalığının türlerine ilişkin ilk sırada 39 dakika 46 saniye ile fiziksel zorbalığa (%40,16) ilişkin sahnelerin yer aldığı, bunu sırası ile 26 dakika 26 saniye ile sözel zorbalığın (%26,70), 12 dakika 5 saniye ile sosyal dışlanma-izolasyon zorbalığının (%12,20), 11 dakika 46 saniye ile cinsel zorbalığın (%11,88), 10 dakika 47 saniye ile eşya zorbalığının (%10,89), 5 dakika 45 saniye ile siber zorbalığın(%5,80), 4 dakika 52 saniye ile de söylenti zorbalığının (% 4,91) izlediği tespit edilmiştir.

Aşağıda filmdeki akran zorbalığı türlerine ilişkin en çarpıcı sahnelere ilişkin diyalog örneklerine yer verilmiştir. Bazı sahnelerde birden fazla zorbalık türünün aynı anda yer alması durumunda en baskın zorbalık türü göz önüne alınarak örneklendirilmiştir.

Fiziksel Zorbalık

Çete, Joseep'i tutar ve Anders fiziksel şiddet uygulamaya başlar.

Anders: Bugün özür dilemene gerek olmadığını mı sandın?

Toomas: Onu bizzat tekmeleyebilir miyim?

Anders: Tamam, dene. Normal bir tekme olsun.

Toomas, Joosep' e bir tekme atar.

Anders: B... gibi tekme atıyorsun, herif hala ayakta durabiliyor! Haydi filmlerdeki gibi yapmayı deneyelim, bir tekmede yeri boylasın.

Paul: Bu mümkün değil!

Anders: Ama sen yine de Joosep'i tek bir tekmeyle yere indirmeyi dene.

Olav: Tamam. Tam doğru anda bırakın.

Anders: Ne b... yemeye yüzüne vuruyorsun ki! Çürükleri herkes görebilecek!

Olav: Ne olur ki?

Anders: Kafan çalışmıyor mu senin? Sen bir daha vurmuyacaksın!

Anders: Tutun onu!

Paul: Kahretsin, ne dedim ben size? Bu vuruşla kimse yere düşmez.

Anders: Tutun şunu, bu işi kendim yaparım.

Anders, Joosep'in göğüs kafesine çok sert bir tekme atar ardından ikinci tekmeyle atar ve Joosep yere yığılır. Nefes almakta zorlanır.

Anders: Ne oldu ki? Nefes alabiliyor musun?

Paul: Ne sanyordun ki, ciğerlerine tekme attın.

Anders: Biliyorum! Tamam, hadi bugünkü özür de kabul edildi diyelim. (50'.15" – 55'.30" /Fiziksel Zorbalık).

Sözel Zorbalık

Basketbol oynadıkları sahnede Joosep'e

Anders: Faul, seni gerizekalı ayakaltında ne geziniyorsun?

Anders: Seni ahmak! Madem şut atamıyorsun, ne diye deniyorsun?

Paul: Hayatında ilk defa mı şut çekiyorsun? Tişörtünü giyme. Kaslarını görmek istiyoruz.

Anders: Hey, aşağılık herif, seninle konuşuyoruz! Duş almayacak mısın? Sınıfı kokutacaksın!

Seninle konuşurken yüzüme bak! (01'.20" – 04'.35" / Sözel Zorbalık).

Sosyal Dışlanma- İzolasyon Zorbalığı

Sınıf partisi sahnesi.

Anders: Kaspar! Bugün o ineği niye korudun?

Kaspar: Ne? Ben kimseyi korumadım.

Anders: Öyleyse Joosep'in dışarı çıkmasına neden izin verdin?

Thea: Ne fark eder, haydi gidelim.

Anders: İşte bizim o b... çuvalını koruyan adam burada!

Thea: Kes şunu!

Anders: Kokusu senin üzerine de sinebilir!

Kaspar: Ben kimseyi korumadım. Paul: Anders yapmış diyorsa, yapmışsındır.

Kaspar: Anders öyle diyorsa... Peki, koruduysam ne olacak?

Anders: Bana bak, adamım... Sınıfta kimse Joosep'i korumayacak.

Kaspar: Ah, doğru tabi. Sen öyle diyorsan. Patron sensin çünkü. (16'.38'' – 17'.55''/ Sosyal Dışlanma-İzolasyon Zorbalığı).

Cinsel Zorbalık

Paul: Joosep'in pantolonunu indir!

Anders: İndir şunu!

Olav: Bıçağı çek, belki o zaman onu öpebilir falan.

Joosep kaçmaya çalışır ancak Anders yakalar.

Anders: Cezanı henüz tam olarak çekmedin! Kıpırdama seni rezil! Kıpırdarsan, böbreklerini deşerim, anladın mı beni?

Anders: Bir şeyler yap. Joosep'in pantolonunu indir! Pantolonunu indir dedim sana, aşağılık herif! Daha ne kadar beklemem gerekiyor?

Kaspar, bıçak zoruyla Joosep'in pantolonunu indirmeye başlar.(74'.25'' – 80'.00''/ Cinsel Zorbalık).

Eşya Zorbalığı

Paul: Bu herifin böyle ayakkabılar giymesi normal mi?

Anders: Şimdi de başımıza sporcu mu kesildin?

Paul: Annesi sporcudur.

Anders: İnekler böyle ayakkabı giymezler!

Paul: Çakıtı olan var mı?

Olav: Ben de var.

Paul: Bak, Joosep, ben gerçekten senin için en iyisini istiyorum. Bilirsin işte, sen çılgın p... tekisin. Çılgın p...ler "Sebix" marka ayakkabı giymezler. O yüzden, sana hiç uymayan bir markadan kurtulman için sana yardım etmek istiyorum. Tamam, sonra geri veririm.

(Ayakkabının marka logosunubıçakla keser)

Anders: Hadi, bugünlik yeterli olsun diyelim. Fakat yarın doğru düzgün özür dileyeceksin. Anlaşıldı mı? (32'.50'' – 35'.20''/ Eşya Zorbalığı).

Siber Zorbalık

Anders ve çetesi Joosep adına sahte bir mail adresi açıp, Kaspar'a bir mail atarlar. "Kaspar, seni seviyorum. Joosep."

Anders: Cevap geldi mi? Belki de bunun gerçekte Joosep olmadığını anlamıştır.

Paul: Ne fark eder?

Toomas: Cevap verdi.

Kaspar'ın cevap attığımailde "Joosep, ben homo değilim." yazıyordu.

Anders: *Durun bir dakika. Haydi aynı şekilde Kaspar için de bir e-posta yaratalım. Ve aynı mesajı Joosep'e gönderelim.*

Paul: *Böylece onlara bir buluşma mı ayarlasak?*

Anders: *Sence buluşmaya gelirler mi?*

Paul: *Olayı çok basit tutalım. "Sahilde buluşalım, çok önemli". (72'.49'' – 74'.20''/Siber Zorbalık).*

Söylenti Zorbalığı

Anders ders esnasında bir kâğıda yazı yazıp, Kaspar'ın kız arkadaşı Thea'ya gönderir. Kağıtta "*Son giren i....*" Thea, *sen bir i.... mi seviyorsun?*" yazıyordu. Buradaki direkt kurbanaya yönelik olmayan dolaylı bu hareket söylenti zorbalığı olarak değerlendirilebilir. (59'.55''–64'.07''/ Söylenti Zorbalığı).

Araştırmanın bir diğer temel bulgusundan olan Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramına göre filmde yer alan akran zorbalığına ilişkin sahnelerin analizine yönelik verilere tablo 2' de yer verilmiştir.

Tablo 2. "Klass" Adlı Filmde Yer Alan Akran Zorbalığı Sahnelerinin Ekolojik Sistemler Kuramına Göre İncelenmesi

Sahne	Filmdeki Gösterim Zamanı	Sahne İçeriği	Gösterim Süresi
1	01'.20'' – 02'.12''	Mikrosistem	52 Saniye
2	03'.30'' – 05'.55''	Mikrosistem, Makrosistem	2 Dakika 25 Saniye
3	07'.45'' – 08'.10''	Makrosistem	25 Saniye
4	08'.58'' – 10'.10''	Mikrosistem, Mezosistem	1 Dakika 12 Saniye
5	12'.00'' – 12'.40''	Mikrosistem	40 Saniye
6	16'.38'' – 17'.55''	Mikrosistem	1 Dakika 17 Saniye
7	18'.37'' – 19'.25''	Mikrosistem	48 Saniye
8	19'.27'' – 23'.45''	Mikrosistem, Mezosistem, Ekzosistem	4 Dakika 18 Saniye
9	23'.58'' – 25'.03''	Mikrosistem	1 Dakika 5 Saniye
10	25'.04'' – 29'.00''	Mikrosistem, Mezosistem, Ekzosistem, Makrosistem	4 Dakika 56 Saniye
11	30'.30'' – 32'.34''	Mikrosistem	2 Dakika 4 Saniye
12	32'.50'' – 35'.20''	Mikrosistem	2 Dakika 30 Saniye
13	35'.30'' – 38'.10''	Mikrosistem, Makrosistem	2 Dakika 40 Saniye
14	40'.20'' – 41'.15''	Makrosistem	55 Saniye
15	41'.20'' – 43'.45''	Mezosistem	2 Dakika 25 Saniye
16	43'.50'' – 45'.04''	Mikrosistem, Mezosistem	1 Dakika 14 Saniye
17	45'.35'' – 49'.15''	Mikrosistem, Makrosistem	3 Dakika 40 Saniye
18	50'.15'' – 55'.30''	Mikrosistem	5 Dakika 15 Saniye
19	59'.55'' – 64'.07''	Mikrosistem	4 Dakika 52 Saniye
20	64'.08'' – 65'.49''	Mikrosistem, Mezosistem- Ekzosistem	1 Dakika 31 Saniye
21	66'.20'' – 70'.34''	Mezosistem, Ekzosistem	4 Dakika 14 Saniye
22	70'.50'' – 72'.30''	Mezosistem, Ekzosistem	1 Dakika 40 Saniye
23	74'.25'' – 80'.00''	Mikrosistem	5 Dakika 35 Saniye
24	80'.40'' – 93'.31''	Kronosistem	12 Dakika 51 Saniye

Tablo 2 incelendiğinde filmde akran zorbalığına ilişkin sahnelerin Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramında yer alan katmanlar doğrultusunda analiz edilmesi sonucunda en çok ilişkili

olan katmanın 46 dakika 54 saniye ile mikrosistem (%47,37) olduğu bunu 21 dakika 30 saniye ile mezosistem (%21,71), 16 dakika 39 saniye ile ekzosistem (%16,81), 15 dakika 1 saniye ile makrosistem (%15,16) ve 12 dakika 51 saniye ile kronosistemin (%12,97) 'in izlediği tespit edilmiştir. Filmde bazı sahnelerde birden fazla ekolojik sistemlerin aynı anda yer aldığı tespit edilmiştir ve durum tabloda aynı sütunda yer verilerek gösterilmiştir.

Aşağıda filmdeki Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramında yer alan katmanlara ilişkin en çarpıcı sahnelere ilişkin diyalog örneklerine yer verilmiştir. Bazı sahnelerin birden fazla katmanda aynı anda yer alması durumunda ise en baskın katman göz önüne alınarak örneklendirilmeye gidilmiştir.

Mikrosistem: Çocuğun veya ergenin günlük hayatta karşılıklı ve yakın etkileşim içerisinde olduğu kişileri (anne- baba, kardeş, yakın akraba, okul arkadaşları, öğretmenler, arkadaş grupları) ve bu kişilerle olan ilişkilerini içermektedir (Bronfenbrenner, 1986).

Annesi Joosep'in vücudundaki yara izlerini görünce endişelenir ve neler olduğunu sorar ardından babası Joosep'e şiddete şiddetle karşılık vermesi gerektiğini söyleyince Joosep'in ebeveynleri tartışmaya başlar.

Annesi: Joosep, kavga etmişsin.

Babası: En azından sende vurdun mu?

Annesi: Deli misin sen? Kiminle kavga ettin?

Babası: Eğer kavga ettiyse sorun yok ama korkarım ki birisi öylece sana döşemiş.

Joosep: Sayıları çok fazlaydı!

Babası: Kimler? Onlarla konuşacağım!

Joosep: Hayır! Bu, işleri daha da kötü yapar, artık o okulda okuyamam!

Babası: Doğru!

Annesi: Burada doğru olan ne olabilir? Kimdi onlar?

Joosep: Söylemeyeceğim, sizi ilgilendirmez! Kendim halledebilirim!

Babası: Güzel! Erkek adam kendi halletmeli! Yoksa kimse ona saygı duymaz!

Annesi: Sen neden bahsediyorsun! Baksana, ya onu sakat bırakırlarsa. Gazeteleri görmüyor musun? Sen maço olabilirsin ama Joosep öyle değil.

Babası: O korkağın teki! Lanet olsun, bir erkek gibi davranmalı!" (64'.08'' – 65'.49''/Mikrosistem).

Mezosistem: Çocuk ve ergenin aktif bir katılımcı haline geldiği iki veya daha fazla mikrosistem (aile ve akranlar, aile ve okul yönetimi, aile ve öğretmenler) arasındaki etkileşimi içermektedir (Bronfenbrenner, 1986).

Joosep'in annesinin arayıp durumu bildirmesi üzerine öğretmen, sınıfta bir konuşma yapmaya karar verir fakat sınıfın Joosep'i suçlamasıyla karşılaşır. Joosep bu durum üzerine eve döndüğünde ebeveynlerini suçlar ardından babasıyla tartışma yaşarlar.

Joosep: Sana öğretmenimi aramanı ben mi söyledim?

Babası: Dur bir dakika... Ben kimseyi aramadım.

Joosep: Kahretsin!

Babası: Annen aramış olmalı. Ne oldu?

Joosep: Öğretmen sınıfa gelip Joosep'i kim dövdü diye sordu.

Babası: Ya sonra?

Joosep: Kimse bir şey anlatmadı.

Babası: Ve sen de kaçtın mı?

Joosep: Peki ne yapsaydım? (70'.50'' – 72'.30''/ Mezosistem).

Ekzosistem: Çocuk ve ergenin doğrudan içinde bulunmadığı fakat onun gelişimini dolaylı olarak etkileyen etkileşimi içermektedir (Bronfenbrenner, 1986).

Öğretmeni Joosep'e ödevini sorduğunda Joosep'in ödev defterinin çalındığını söylemesiyle öğretmen tüm sınıfı ayakta bekletme cezasını verir. Paul, okul müdürüne Joosep'in defterini Kaspar'ın çaldığını söylemiştir. Bunun üzerine okul müdürü ve Kaspar'ın konuşması sırasında okul müdürü kırsaldan gelen Kaspar'a inanmaz ve onu okuldan göndermekle tehdit eder. Okuldan gelen şikâyet telefonu üzerine büyükannesinin Kaspar ile konuşması üzerine Kaspar yeterince açıklama yapmaz bu durumda büyükannesi Kaspar'a inanmaz.

Müdire: Peki öyleyse defteri kimin aldığını nasıl oldu da göremedin? Bana yalan söylüyormuşsun gibi geliyor. Seni bu okulda tutmak için herhangi bir zorunluluğumuz olmadığını biliyor musun? Seni derhal, Antsla'daki ailenin yanına geri gönderebiliriz. O not defterini sen aldın.

Kaspar: Ben mi? Bunu size kim söyledi?

Müdire: Paul.

Kaspar: Paul mü? Onu Paul aldı.

Müdire: Bu sana da gülünç gelmiyor mu? Paul bu sınıftaki en iyi öğrencidir. Not defterini ne yapсын ve neden yalan söylesin ki?

Kaspar: Peki benim ne işime yarar ki? Ben neden yalan söyleyeyim?

Müdire: Pekâlâ. Bu durumu daha fazla soruşturmayacağım. Ama büyükannene söylediklerimi hatırla: Kötü notlar, kötü davranışlar ve senin gibi bir köy çocuğu bu okuldan atılır. Anlıyor musun, Kaspar?

Kaspar: Evet.

Müdire: Gidebilirsin. (25'.04'' – 29'.00''/ Ekzosistem)

Makrosistem: Çocuk ve ergenin gelişiminde yine doğrudan etkisi bulunmayan ama beraberinde bireyin içinde yaşadığı sosyo-kültürel ve ekonomik çevreyle olan dolaylı etkileşimini içermektedir. Bir toplumdaki yasalar, politikalar, kültürel değerler, inanç sistemleri, yaşam tarzları ve kitle iletişim araçları vb. makrosistemde yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1986).

Ders bittiğinde sınıftan çıkınca Anders ve çetesi koridorda Kaspar'ı tutarlar ve arkadaşı Joosep'e fiziksel şiddet uygularlar ardından ayakkabısının marka logosunu keserler. Joosep ve Kaspar derse biraz geç gelirler ve öğretmen Joosep'e ayakkabılarının nerede olduğunu sorar. Bunun üzerine Joosep marka karşıtı bir konuşma yaparak kıyafetindeki marka logosunu da yırtar (35'.30'' – 38'.10'' /Makrosistem).

Kaspar ile kız arkadaşı Thea arasında şu diyalog geçer:

Thea: Birdenbire Joosep'le bu alakan neden? Onu neden bu kadar fazla koruyorsun?

Kaspar: Peki ne yapmalıyım? Durup diğerlerinin onu itip kakmasını mı izlemeliyim?

Thea: Ama diğer çocuklarla kavga etmen falan, gerçekten aptalca.

Kaspar: Thea hayatımda ilk defa şunu hissediyorum ki... Bunun bir şeref meselesi olduğunu hissediyorum. (40'.20" – 41'.15" / Makrosistem)

Kronosistem: En basit şekli ile bir yaşam geçişine odaklanmaktır. Bu tür geçişler yaşam süresi boyunca meydana gelir ve genellikle gelişimsel değişim için doğrudan itici bir güç görevi görür (Bronfenbrenner 1986). Kronosistem bağlamında akran zorbalığını incelediğimiz zaman örneğin okul döneminin başında zorbalık davranışlarının maruz kalan bir ergen, içinde bulunduğu akran grubunun etkisiyle dönem sonunda kendisini zorba davranışlar sergileyen biri olarak bulabilir (Barboza ve diğerleri, 2009).

Film boyunca defalarca Anders ve çetesinin her tür zorbalığına maruz kalan Joosep ve Kaspar son olarak Joosep'in maruz kaldığı cinsel ve fiziksel saldırının bardağı taşırdığını düşünerek birlikte bir karar alırlar ve plan yaparlar. Bu plan doğrultusunda Joosep babasının evdeki silahlarını çantasına koyarak okula gelir ve Kaspar ile buluşur. Birlikte yemekhaneye girerler. Yemekhanenin kapısında Kerli ile karşılaşılırlar.

Kerli: İçeri mi gireyim yoksa dışarı mı çıkayım?

Kaspar: Dışarı çık.

Kerli: Teşekkür ederim.

Kaspar: Ne oldu?

Joosep: Korkuyor musun?

Kaspar: Bu hep istediğimiz bir şeydi. Haydi gidelim.

Anders ve çetesinin masasına doğru giderler. Anders gördüğünde Kaspar ateş eder ama ıskalar. Yemekhanede kargaşa çıkar. Bu esnada kaçışmaya çalışan Anders ve çetesinin üzerine rastgele ateş etmeye başlarlar ve Anders ve tüm çete üyelerini öldürürler. Bir tek Thea sağ kalır. Joosep ona sıkacakken Kaspar onu korur. Yaptıkları plan gereği Kaspar ve Joosep son mermileriyle kendi kafalarına sıkarak intihar edeceklerdir. Joosep kafasına dayadığı silahı sıkar fakat Kaspar bunu yapmaz.

Kaspar: Size rağmen ölmeyeceğim. (Filmin final sahnesi/ 80'.40" – 93'.31" / Kronosistem).

Tartışma

Ergenlerde akran zorbalığını konu alan yönetmenliğini Ilmar Raag'ın yaptığı 2007 Estonya yapımı "Klass" adlı filmin Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı temelinde analiz edilmesini amaçlayan bu filmin analiz sonuçlarına göre toplam süresi 99 dakika olan filmin yaklaşık 61 dakikasında akran zorbalığının farklı türlerine yönelik sahnelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Filmde zorbalık türlerinden ise en fazla fiziksel zorbalığa yönelik sahnelere yer verildiği görülmüştür. Filmde tespit edilen bu bulgunun literatürde (Coşkun, 2018; Çelenk Adalar ve Yıldızlar, 2019; Hanani, 2018; Kepenekçi ve Çinkır, 2006; Karakuş-Şahbaz, 2019; Mercan ve Sarı, 2018; Tural Hesapçioğlu ve Yeşilova, 2015) tarafından gerçekleştirilen ve ergenler arasında en fazla rastlanan zorbalık türünün fiziksel zorbalık olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca (Birkinshaw ve Eslea, 1998; Borg ve Falzon, 1989; Boulton, 1997; Hazler, Miller, Carney ve Green, 2001; Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt ve Lemme, 2006) tarafından öğretmenlerin okullarda gözlemlediği zorbalık türlerine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin, öğrenciler arasında en çok (%86,2) fiziksel zorbalığı rapor ettikleri ve bunu sözel zorbalığın izlediği bildirilmiştir. Bu

araştırmalardaki ortak nokta olarak öğretmenlerin fiziksel zorbalığı sözel ve toplumsal zorbalığa göre çok daha olumsuz olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin daha önemli buldukları için fiziksel zorbalığı daha sık rapor ediyor olabilecekleri gibi diğer zorbalık türleri fiziksel zorbalık kadar dikkat çekici olmadığından öğretmenler tarafından farkına varılmamış ve bu yüzden daha düşük sıklıkta bildirilmiş olabilir şeklinde yorumlanabilir.

Yine filmde akran zorbalığının kızlara oranla erkek ergenler tarafından daha fazlaca yapıldığına ilişkin sahnelerin çok fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durum literatürde (Abdulsalam, Al Daihani ve Francis, 2017; Arslan ve Savaşer, 2009; Bilik, 2019; Chan ve Wong, 2019; Corboz, Hemat, Siddiq ve Jewkes, 2018; Ertuğrul ve Eker, 2019; Gür, 2019; Hellström ve Beckman, 2020; Hong, Voisin, Cho, Smith ve Resko, 2018; Kanadıkırık-Kılıç ve Kılıç, 2013; Kaya, Candeğer ve Bedir, 2019; Kazarian ve Ammar, 2013; Kazancı ve İlci, 2018; Kızıllan, 2017; Li, Chen ve Li, 2020; Midgett, Doumas, Trull ve Johnson, 2017; Namlı, 2020; Öztuna, 2018; Öztürk, Tezel ve Öztürk, 2019; Topçu ve Dönmez, 2015) tarafından gerçekleştirilen ve erkeklerin kızlara göre çok daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığını ortaya koyan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Literatür incelendiğinde hem zorbalık yapan, hem de zorbalığa maruz kalan ergenlerin önemli bir bölümünün erkeklerden oluşması durumu ise ergenler arası en yaygın rastlanılan zorbalık türünün fiziksel zorbalık olduğu yönündeki yukarıdaki örnek araştırma bulgularıyla birlikte ele alıp değerlendirildiğinde; erkeklerin bedensel yapılarının yumruk, tokat, tekme atma ve bıçak çekme gibi güce dayalı fiziksel zorbalık eylemlerine daha yatkın olmalarından ve de bazı toplumsal çevreler içerisinde fiziksel şiddetin erkeklere ilişkin bir "erkeklik kimlik" göstergesiymiş gibi algılanıp, bazende kışkırtıcı bir tavırla desteklenmesinden kaynaklanan bir durum olarak yorumlanabilir.

Diğer yandan filmdeki akran zorbalığına ilişkin sahneler incelendiğinde erkek öğrencilerin grup halinde ve çeteleşme örüntüsü içinde daha çok zorbalık davranışını sergiledikleri görülmüştür. Bu durum literatürde (Baldry ve Farrington, 2000; Carney ve Merrell, 2001; Cohn ve Canter, 2003; Demaray ve Malecki, 2003; Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach ve Unger, 2004; Nansel ve diğerleri, 2001; O'Moore ve Hillery, 1989;

Pişkin, 2006; Salmivalli, 2010; Salmivalli ve Nieminen, 2002) tarafından gerçekleştirilen ve erkeklerin grup halinde çeteleşme şeklinde zorbalık yaptığını ortaya koyan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Gerek filmde yer verilen akranlar arasında çeteleşme eylemleri olsun gerekse literatürdeki yukarıda yer verilen araştırma bulguları olsun akran zorbalığında çeteleşmenin önemine dikkat çekmesi ve çeteleşmenin önüne geçilmesine yönelik önleme çalışmalarının önemine ilişkin projeksiyon sunması açısından filmin bu yönde önemli mesajlar barındırdığı söylenebilir.

Ayrıca filmin analiz sürecinde ergenlerde akran zorbalığı kapsamında fiziksel zorbalık dışında rastlanılan ikinci en yaygın zorbalık türünün ise sözel zorbalık olduğu tespit edilmiştir. Bu durum literatürde (Çelenk Adalar ve Yıldızlar, 2019; Fekkes, Pijpers ve Verloo-Vanhorick, 2005; Kepenekçi ve Çinkır, 2006; Lessne ve Yanez, 2016; Pişkin, 2002; Pişkin, 2006; Richter, Palmary ve De-Wet, 2000; Santos, Cabral-Xavier, Paiva, ve Leite-Cavalcanti, 2014; Seals ve Young, 2003; Serra-Negra ve diğerleri, 2015; Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson ve Sarvela, 2002; Tınas Telci, 2019; Tural Hesapçıoğlu ve Yeşilova, 2015) tarafından gerçekleştirilen ve fiziksel zorbalıktan sonra en çok rastlanılan zorbalık türünün sözel zorbalık olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Sözel zorbalığın birçok

çalışmada fiziksel zorbalıktan sonra en fazla görülen zorbalık türü olmasını aslında çoğu fiziksel zorbalık eyleminin gerçekleştirildiği anda buna sözel zorbalığında eşlik etmesi şeklinde açıklanabilir. Diğer yandan filmde görülen diğer zorbalık türlerinden; sosyal izolasyon ve dışlanma zorbalığı (Malhi, Bharti ve Sidhu, 2015; Mercan ve Sarı, 2018), cinsel zorbalık (Ateş ve Yağmurlu, 2010; Ayas ve Pişkin, 2011; Genç ve Aksu, 2010; Kepenekçi ve Çınkır, 2006; Kim, Kim, Maleku ve Moon, 2019; Peyton, Ranasinghe ve Jacobsen, 2017), eşya zorbalığı (Alper, 2008; Lessne ve Yanez, 2016), siber zorbalık (Schenk ve Fremoun, 2012; Sumter ve Baumgartner, 2016; Thomas, Connor ve Scott, 2015; Yaman, ve Peker, 2012) ve söylenti zorbalığı (Coşkun, 2018; Karakuş-Şahbaz, 2019) türlerinin, literatürdeki sıralan bu araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın temel bulgularından bir diğeri olan "Klass"adlı filmde akran zorbalığına ilişkin sahnelerin Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramda yer alan katmanlar doğrultusunda analiz edilmesi sonucunda ise en çok ilişkili olan katmanın mikrosistem olduğu bunu mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemin izlediği tespit edilmiştir. Mikrosistem, çocuğun veya ergenin günlük hayatta karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu kişileri ve bu kişilerle olan ilişkilerini içeren bir sistemdir. Bu sistem en temelde aileyi, okulu, öğretmenleri ve arkadaş gruplarını kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1986). Bu bağlamda filmdeki kurban karakterlerinden biri olan Joosep karakterinin aile yapısı incelendiğinde babanın emekli bir asker olduğu, annenin ise pasif karakterde bir ev kadını olduğu görülmektedir. Ayrıca babanın sürekli okuldan dayak yiyip eve gelen çocuğuyla tartışıp onu aşağılaması ve sürekli şiddet göstermesi için teşvik edici söylemlerde bulunması ve bazen de çocuğuna karşı fiziksel şiddet uygulaması mikrosistem yapısının en temel ögesinden biri olan ailenin sistemindeki olumsuz etkilerin yansımalarını ortaya koymaktadır. Bu konuda literatürdeki (Baldry ve Farrington, 2000; Bernstein ve Watson, 1997; Butler ve Platt, 2008; Duncan, 2004; Olweus, 1980; Schwartz, Farver, Chang ve Lee-Shin, 2002; Şirvanlı-Özen, 2006; Totan ve Yöndem, 2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre aile ortamının özellikleri ile zorbalık davranışları arasında yakın bir ilişki bulunduğu dikkat çekilmektedir. Yine ilgi, sevgi ve sıcaklıktan yoksun bir aile ortamının (örn. yüksek düzeyde ebeveyn çatışması, çocuğa yönelik ihmal ve istismar) özellikle babaları ile aralarında negatif ve zayıf bir ilişki olduğu görülen ergenlerin zorbalık davranışları göstermesinde bu durumun tetikleyici bir rol oynadığı bildirilmiştir. Bu yönüyle filmdeki akran zorbalığı kurbanı olarak yer verilen Joosep'in aile yapısının özellikleri yukarıdaki araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu sonuç zorbalık davranışı gösteren ergenlerin evde fiziksel güce dayalı disiplin tekniklerinin kullanıldığı, saldırgan davranışlar göstermelerinin hoşgörü ile karşılandığı ve problem çözümünde fiziksel gücün yüceltildiği aile çevrelerinden gelme olasılıklarının yüksek olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Ergenin yaşamında önemli bir yer tutan bir diğer mikrosistem ise okul ve akran gruplarıdır. Okulun fiziksel ortamı, öğretmenlerin davranışları ve okul atmosferi akran zorbalığına yön verip zemin hazırlayan etmenler arasında yer almaktadır. Filmde akranlar arası zorbalığın daha çok okul bahçesi, kantin, sınıf ve koridorlarda bir kısmının ise okula gidiş geliş yol güzergâhlarında yapıldığı tespit edilmiştir. Literatürde (Buchanon ve Winzer, 2001; Craig, Pepler ve Atlas, 2000; Cooper ve Snell, 2003; Kepenekçi ve Çınkır, 2003; Öztürk, Kutlu ve Atlı, 2014; Seals ve Young, 2003; Smith ve Shu, 2000; Wolke, Woods, Stanford ve Schulz, 2001; Yurtal ve Cenkseven, 2007) tarafından yapılan bir dizi çalışmada zorbalığın yapıldığı

yerlere ilişkin hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden elde edilen bulgulara göre zorbalığın en yüksek oranda okul bahçesinde yaşandığı bunu okul koridorları, sınıf ve okula gidiş-dönüş yolunun izlediği bildirilmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından zorbalığın yapıldığı yerlere ilişkin en yüksek oranda okul alanlarına ilişkin yerlerin bildirilmiş olmasıdır. Bu bulgular filmde yer alan akran zorbalığının geçtiği okul mekanlarına fazlaca yer verildiği sahnelerle tutarlılık göstermektedir. Bu durum akran zorbalığı için okul ve yakın çevresinin ciddi risk taşıyan ve daha çok önlem alınması gereken yerler olarak değerlendirilebilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramında ikinci sırada yer alan ve mikrosistemle iç içe geçmiş yapılardan bir diğeri mezosistemdir. Bu sistemde çocuğun ilişki içerisinde bulunduğu iki veya daha fazla mikrosistem (aile ve akranlar, aile ve okul yönetimi ve aile ve öğretmenler) arasındaki etkileşimler yer almaktadır (Bronfenbrenner 1986). Filmde akran zorbalığına maruz kalan zorba ve kurban öğrencilerin ailelerinin çocuklarının okul yönetimi ve öğretmenleri ile olan iletişimlerinin problemlili olduğu, çocuklarının okul yaşamıyla çok ilgisiz oldukları ve çocuklarını akademik ve sosyal yönden destekleyici bir ilişki yerine sadece eleştiren ve reddeden bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu durum literatürde (Akgün, 2005; Baldry, 2003; Bernstein ve Watson, 1997; Bridge, 2010; Bowers, Smith ve Binney, 1994; Holmes ve Holmes-Lonergan, 2004; Holt ve Espelage, 2007; Olweus, 2003; Perren ve Hornung, 2005; Smokowski ve Kopasz, 2005; Spriggs, Iannotti, Nansel ve Haynie, 2007; Totan ve Yöndem, 2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramında üçüncü sırada yer alan ve ekzosistem adı verilen yapıda ergenin doğrudan içinde yer almadığı fakat onun gelişimini dolaylı olarak etkileyen öğeler bulunur. Örneğin ebeveynlerin eğitim durumu, meslekleri, işyerindeki rol ve sorumlulukları gibi ya da okul yöneticilerinin saldırgan ve şiddet içerikli davranışları görmezden gelmeleri ve öğretmenlere bu konu hakkında eğitim verilmemesi, okuldaki zorbalık davranışlarının artmasına yol açabilmektedir (Barboza ve diğerleri, 2009). Bu doğrultuda filmde kurban karakterini canlandıran Joosep'in babasının emekli bir asker olması geçmişte iş yaşamının stresli ve zorluklarla geçmiş olması ve babanın sürekli şiddet davranışlarını yücelten bir yanının olması ve de evde birden çok silah bulundurması ekosistem içerisinde değerlendirilebilir. Bu durum literatürde (Baldry ve Farrington, 2000; Duman Gürsoy, 2017; Gürsoy, 2010; Totan ve Yöndem, 2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Yine filmde yer alan okul ortamındaki akranlar arası çok fazla saldırgan ve zorba davranışların sergileniyor olması ve bu durum karşısında okul yönetimi ve öğretmenlerin bu davranışları görmezden gelmesi, gerekli denetim ve önleyici girişimlerde yetersiz kalışı zorbalık davranışlarının giderek çok vahim sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir. Bu durum literatürde (Bowers, Smith ve Binney, 1994; Idsoe, Solli ve Cosmovici, 2008; Kasen, Berenson, Cohen ve Johnson, 2004; Wienke-Totura ve diğerleri, 2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca filmde zorbalık yapan öğrenciler ve arkadaşları incelendiği zaman, saldırgan davranışların gruptaki tüm arkadaşlar tarafından onaylandığı ve kabul edilebilir bir davranış olarak görüldüğü ve desteklendiği tespit edilmiştir. Bu durum literatürde Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu ve Simons-Morton (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramında dördüncü sırada makrosistem yer almaktadır. Makrosistem çocuk ve ergenin gelişiminde yine doğrudan etkisi bulunmayan ama beraberinde bireyin içinde yaşadığı sosyo-kültürel ve ekonomik çevreyle olan dolaylı etkileşimini içermektedir. Bir toplumdaki yasalar, politikalar, kültürel değerler, inanç sistemleri, yaşam tarzları ve kitle iletişim araçları vb. makrosistemde yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1986). Ayrıca zorbalığa ilişkin yaşanan ülkede ve bölgede şiddet davranışlarının yaygın bir toplumsal sorun teşkil etmesi ve şiddet davranışına ilişkin olumsuz modellerin çok fazla olması makrosistem düzeyinde akran zorbalığını etkileyen bir diğer faktör olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda analiz edilen filmin Estonya gibi bir İskandinav ülkesinde geçmiş olması ve Olweus (1997)'e göre İskandinav ülkelerinin akran zorbalığının görülme sıklığında dünyada üst sıralarda yer alıyor olması bu duruma örnek olarak verilebilir. Yine Yoneyana ve Naito (2003) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada şiddetin toplumsal olarak kabul gördüğü ve sıkça uygulandığı toplumlarda zorbalık davranışlarına daha çok rastlandığı tespit edilmiştir. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramında son sırada yer alan ve bütün diğer sistemlerle etkileşim içinde bulunan kronosistem en basit şekli ile bir yaşam geçişine odaklanmaktadır. Bu tür geçişler yaşam süresi boyunca meydana gelirler ve genellikle gelişimsel değişim için doğrudan itici bir güç görevi görürler (Bronfenbrenner, 1986). Filmde sürekli akran zorbalığına maruz kalan Kaspar ve Joosep adlı başrol karakterlerinin film boyunca arkadaş çevrelerinden izole edilmeleri, sürekli şiddet görmeleri ama bu konuda gerek ailelerinden gerekse de okulda öğretmen ve yöneticilerden gerekli desteği almamaları ve tüm bunların etkisi ile filmin sonunda bu iki karakterin okulu silahla basarak zorbaca davranış sergileyen ve onlara seyirci kalan herkesi yine çok zorbaca bir eylem girişimiyle öldürmeleri, yani başlarda kurban olanların zamanla nasıl zorbaya dönüşebildiklerine ilişkin bir geçiş sürecinin varlığını çarpıcı bir biçimde gözler önüne sermektedir. Filmin bu final sahnesi kronosistemdeki yaşantı geçişine örnek teşkil eden bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu konuda literatürde Barboza ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, okul döneminin başında zorbalık davranışlarına maruz kalan bazı ergenlerin, zamanla arkadaş ilişkilerinin değişmesi, aile ve okul yönetiminden alınan sosyal destek ile okul dönemi sonunda kurban olmaktan kurtulabildikleri gibi dönem başında sadece zorbalığa maruz kalan bazı ergenlerin ise içinde bulunduğu akran grubunun etkisiyle dönem sonunda kendilerini zorba davranışlar sergileyen biri olarak bulabildikleri tespit edilmiştir. Bu da filmde kronosistemle ilgili tespit edilmiş olan bulgularla tutarlılık göstermektedir. Diğer yandan filmin final sahnesinde yine zorbalığa uğrayan baş karakterlerden birinin intihar etmesi ise akran zorbalığı ile intihar riski arasındaki ilişki olduğunu (Flonery, Wester ve Singer, 2004; Furlong ve diğerleri, 2004; Güven, 2015; Polat-Külcü, 2015; Paulson ve Overall, 2001; Rigby, 2000) ortaya koyan literatür bulgularıyla ve Gençtanırım (2015) tarafından gerçekleştirilen ergen intiharlarını ekolojik bir bakış açısıyla inceleyen çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında ergenlerde akran zorbalığını bütün yönleriyle, çok çarpıcı bir biçimde ele alan "Klass" adlı film Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistem Kuramı bağlamında analiz edilmiştir. Analiz sonucunda filmin Ekolojik Sistem Kuramına uygun olarak akran zorbalığını açıklamada yeterli veriler sunduğu tespit edilmiştir. Filmde akran zorbalığının iç içe geçmiş birçok ekolojik bağlantılarla ilişkisi olduğu görülmüştür. Özellikle de son zamanlarda

okullardaki zorbalık ve şiddet olaylarının akranlar arasında giderek yaygınlaşması da göz önüne alındığında böyle bir araştırmanın akran zorbalığının nedenlerini ve ilişkili olduğu çevresel süreçlere ilişkin bilgileri bir film üzerinden sunması açısından literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada önemli bir sanat dalı olan sinemanın gücünden de yararlanılmış olması ergenlerde akran zorbalığının tüm yönleriyle ve çarpıcı biçimde ortaya çıkarılabilmesi açısından filmlerin önemli ve etkili bir aracı rol üstlenebileceğini ve bundan daha fazla yararlanılmasının gerektiğini ortaya koymaktadır.

Toplum içinde akran zorbalığı davranışlarının, her geçen gün giderek yaygınlaştığı, farklı şekillerde ortaya çıktığı ve bu durumun birçok yönden istenmeyen sonuçlara yol açtığı gerçeğinden hareketle, önlenmesine yönelik bireyin etkileşimde bulunduğu tüm ekolojik katmanlar kapsamında, bütüncül yaklaşıma dayanan bir bakış açısıyla, konunun ele alınmasına ve bu yönde daha etkin önleyici girişimlere ihtiyaç vardır. Diğer yandan akran zorbalığı okullardaki şiddetin en yaygın biçimi olup öğrencilerin gerek hedeflenen akademik kazanımlarını gerekse de fiziksel ve ruhsal sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bunun önüne geçilmesi için özellikle de okullarda zorbalığı önleme, müdahale etme ve iyileştirmeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılması ya da var olan çalışmaların geliştirilmesi önerilebilir. Bu kapsamda her okulun yapısı ve çevresel ihtiyaçlarına uygun bir zorbalık önleme programına ihtiyaç duyulabilir ve de bu tarz programların etkili sonuçlar vermesi için de öğrenci, veli, okul, öğretmen gibi tüm paydaşların iş birliği içinde birlikte yer aldığı çalışmalar planlanabilir. Ayrıca ülke düzeyinde şiddet ve zorbalıkla mücadele strateji planlarının yapılması ve illerde zorbalık davranışı gösteren ve zorbalığa maruz kalan bireylere psiko-destek verebilecek merkezlerin kurulması zorbalıkla mücadelede başarılı sonuçların alınmasında etkili olabilir. Yine kitle iletişim ve sosyal medya araçları yoluyla, akran zorbalığının süreç ve sonuçlarına ilişkin öğrenci, veli, okul ve toplumun her kesiminde farkındalık oluşturacak etkinliklere yer verilmesi zorbalıkla mücadelede önemli rol oynayabilir. Son olarak bu çalışma akran zorbalığı gibi toplumda yaygın görülen bir olayı bir sinema filmi üzerinden ve bir kuram çerçevesinde ele alıp analiz etmeye dayalı bir çalışmadır. Akran zorbalığına ilişkin farklı kuramlar yine konuyla ilgili farklı sinema filmleri yoluyla analiz edilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdulsalam, A. J., Al Daihani. A. E. ve Franscis, K. (2017). Prevalenceandassociatedfactors of peervictimization (bullying) amonggrades 7 and 8 middleschoolstudent in Kuwait. *International Journal of Pediatrics*, 1-8.
- Akgün, S. (2005). *Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne-baba ergen ilişkisi açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alper, İ. S. (2008). *İlköğretimde zorbalık*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Akran zorbalığını önlemede okul hemşiresinin rolü. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 118-123.
- Ateş, A. D. ve Yağmurlu, B. (2010). Examining victimization in Turkish schools. *European Journal of Educational Studies*, 2(1), 31-37.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı ölçeği: Ergen formu. *Akademik Bakış Dergisi*, (50), 316-324.
- Baldry, A.C. ve Farrington, D.P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristis and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 713-732.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J. ve diğerleri. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An Ecological perspective. *J Youth and Adolesc*, 38(1), 101-121.
- Bayhan, P. ve Işıtan, A. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20 (20), 33-44.
- Bernstein, J.Y. ve Watson, M.W. (1997). Children who are targets of bullying: A victim pattern. *J. Inter personal Violence*, 12: 483-498.
- Bilik, M. B. (2019). Liselerde akran zorbalığı/ Peer bullyingin high school. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(67), 557-563.
- Birkinshaw, S. ve Eslea, M. (1998). *Teachers' attitudes and actions toward boy & girl and girl & boy bullying*. Poster Presented at The Annual Conference of the Developmental Section of the British Psychological Society, Lancaster University.
- Bridge, B. (2010). *Zorbalık-mobbing bilinmeyen çeşitleri ve çözümleri*, (2. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Development Psychology*, 22,723- 742.
- Borg, M.G. ve Falzon, J.M. (1989). Primary school teachers' perception of pupils'undesirable behaviours. *Educational Studies*, 3, 251-259.
- Boulton, M.J. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.

- Bowers, L. Smith, P. K. ve Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social Personal Relationships*, 11(2), 215-232.
- Boyd, D. ve Bee, H. (2006). *Life span development* (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- Buchanan, P. ve Winzer, M. (2001). Bullying in schools: Children's voices. *International Journal of Special Education*, 16(1), 67-79.
- Butler, J.L. ve Platt, R. (2008). Bullying: A family and school system treatment model. *Am J Family Therapy*, 36, 18-29.
- Carney, A.G. ve Merrell, K.W. (2001). Bullying in schools: Perspective so under standing and preventing an international problem. *School Psychol Int*, 22(3), 364-382.
- Chan, H.C.ve Wong, D.S. (2019). Traditional school bullying and cyber bullyin perpetration: Examining the psychosocial characteristics of Hong Kong male and female adolescents. *Youth & Society*, 51(1), 3-29.
- Craig, W. M., Pepler, D. ve Atlas, R. (2000). "Observations of bullying in the playground and in the classroom." *School Psychology International*, 21 (1), 22-36.
- Cohn, A. ve Canter, A. (2003). Bullying: Facts for schools and parents. *National Association of School Psychologists*. 11.07.2020 tarihinde http://www.naspcenter.org/factsheets/bullying_fs.html adresinden erişilmiştir.
- Cooper, D. ve Snell, J. L. (2003). Bullying. *Educational Leadership*, 60, 22-25.
- Corboz, J., Hemat, O., Siddiq, W. ve Jewkes, R. (2018). Children's peer violence perpetration and victimization: Prevalence and associated factors among school children in Afghanistan. *Plo Sone*, 13(2), 1-16.
- Coşkun, A. (2018). *Ortaokula devam eden öğrencilerde akran zorbalığına neden olan etkenlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çelenk-Adalar, T. E. ve Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 24-31.
- David-Ferdon, C. ve Hertz, M.F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An Emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health* 41(9), S1-S5
- Demaray, M.K. ve Malecki, C.K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471-490.
- Dempsey, A. G., Sulkowsky, M. L., Nichols, R. ve Storch, E. A. (2009). Differences between peer victimization in cyber and physical settings and associated psychosocial adjustment in early adolescence, *Psychology in the Schools*, 46 (10), 962-973.
- De Goede, I. H., Branje, S. J., Delsing, M. J., ve Meeus, W. H. (2009). Link ages over time between adolescents' relationships with parents and friends. *Journal of Youthand Adolescence*, 38(10), 1304-1315.
- Drakenberg, M. ve Vincenti-Malmgren, T. (2013). School principals' perceptions of 'basic values' in the Swedish compulsory school system in regard to Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. Citizenship, *Social and Economics Education*, 12(2), 118-128.

- Dracic, S. (2009). Bullying and peer victimization, *Materia Socio Medica*, 21 (4), 216-219.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Duman -Gürsoy, Ö. (2017). *Ordu ili Akkuş ilçesinde ergenlerin algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalma durumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, Avrasya Üniversitesi, Trabzon.
- Duncan, R.D. (2004). The impact of family relationships on school bullies and victims. bullying in American schools, Espelage, D. ve Swearer, S. (Ed). *A Social ecological perspective on bullying prevention and intervention* içinde (ss. 227-244). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc,
- Ertuğrul, F. ve Eker, E. (2019). Ön ergenlik döneminde zorbalık davranışı ile bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 5(2), 117-140.
- Espelage, D. L. ve Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psych Rev*, 32, 365-383.
- Elliott, M. (2002). *Bullying. A practical guide to coping fo rscholls* (3. Baskı). London: Longman Group UK Limited.
- Esen, B. K. (2003). Akran baskısı, akademik başarı ve yaş değişkenlerine göre lise öğrencilerinin risk alma davranışının yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).79-85.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 381-458.
- Fekkes, M., Pijpers, F. M. I. ve Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Educ. Res*, 20, 81-91.
- Flonnery, D. J., Wester, K. L. ve Singer, M. I. (2004). Impact of exposure to violance in school on child and adolescent mental health and behaviour. *Journal of Community Psychology*. 32(5), 559-573.
- Furlong, M.J.ve diğerleri. (2004). Bullying and abuse on school campuses. Spielberger, C. (Ed). *Encyclopedia of Applied Psychology*. Hardbound: Elsevier Inc.
- Genç, G. ve Aksu, M. B. (2010). Genel lise öğrencilerinin zorba kurban davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 413-448.
- Gençtanırım, D. (2015). Ergen intiharlarının önlenmesi: Ekolojik bakış açısı, *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 151-164.
- Goodson, I. ve Walker, R. (1988). Putting life into educational research. Sherman R. R. ve Webb.R. B. (Ed), *Qualitative research in education: focus and methods*, içinde (ss. 108-122). London: Routledge.
- Gültekin Z. (2003). *Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gür, N. (2019). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde akran zorbalığı ve eşlik eden duygusal davranışsal sorunlar*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi/Tıp Fakültesi. Bursa.

- Gürsoy, E.C. (2010). *Ergenlerde sosyo-demografik özelliklere ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güven, F., 2015, *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin zorbalık yapımları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Mersin.
- Güvenir, T. (2008) *Okulda akran istismarı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Hanani, A.A. K. (2018). *Filistin'de lise öğrencileri arasındaki akran zorbalığının incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Haynie, D. L., Nansel, T. R., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., ve Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29–49.
- Hazler, R.J., Miller, D.L., Carney, J.V. ve Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*. 43, 133- 146.
- Hellström, L. ve Beckman, L. (2020). Adolescents' perception of gender differences in bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 90-96.
- Holmes, J. R. ve Holmes-Lonergan, H. A. (2004). The bully in the family: Family influences on bullying. Sanders, C.E. ve Phye, G.D.(Ed). *Bullying: Implications for the classroom*. içinde (111-135). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Holt, M. K. ve Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 984-994.
- Holt, M., Bowman, C., Alexis, A., ve Murphy, A. (2018). Bullying, suicide, and suicide prevention in education. Shapiro, H. (Ed), *The Hand book of Violence in Education: Forms, Factors, and Prevention*. içinde (ss. 449-464). Hoboken, N.J: Wiley Blackwell.
- Hong, J. S., Voisin, D. R., Cho, S., Smith, D. C. ve Resko, S. M. (2018). Peer victimization and substance use among African American adolescents and emerging adults on Chicago's southside. *American journal of the psychiatry*, 88(4), 431-440.
- Idsoe, T., Solli, E. ve Cosmovici, E.M. (2008). Social psychological processes in family and school: More evidence on the irrelative etiological significance for bullying behavior. *Aggress Behav*, 34, 460-474.
- Jia, M. ve Mikami, A. (2018). Issues in the assessment of bullying: Implications for conceptualizations and future directions. *Aggression and violent behavior*, 41 (1), 108-118.
- Kanadıkırık-Kılıç, A. ve Kılıç, A. (2013). *MEB ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ve özgüven arasındaki ilişki*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildirileri. 23-29.
- Karakuş-Şahbaz, Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Adana İli Yüreğir İlçesi pilot çalışma*. (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P. ve Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying, Espelage, D. ve Swearer, S. (Ed). *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Bullying*

- Prevention and Intervention* içinde (ss. 187-210). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Kaya, Z., Candeğer, H. ve Bedir, G. (2019). *Farklı okul türlerine devam eden ergenlerin zorba ve kurban olma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. EJER Congress Bildiri Kitabı. 1344-1357.
- Kazancı, F. ve İlci, B. H. (2018). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde spor yapma durumlarına göre atılganlık ve akran zorbalığı özelliklerinin incelenmesi, Bitlis ili örneği. *Uluslararası Dağcılık ve Tırmanış Dergisi*, 1(1),25-30.
- Kazarian, S. S. ve Ammar, J. (2013). School bullying in the Arab world: A review. *The Arab Journal of Psychiatry*, 24(1), 37-45.
- Kepenekçi, Y. ve Çınkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Kepenekçi Y. ve Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school children. *Child Abuse Negl*, 30, 193-204.
- Kızılkan, İ. O. (2017). *Ergenlerde akran zorbalığı, sosyal destek ve depresyon arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, Y. K., Kim, Y. J., Maleku, A. ve Moon, S. S. (2019). Typologies of peer victimization, depression, and alcohol use among high school youth in the United States: measuring gender differences. *Social Work in Public Health*, 34(4), 293-306.
- Klass. (2007).<https://www.sinemalar.com/film/80186/klass>.
- Polat-Külcü, D. (2015). *Çocuklarda akran zorbalığı ve benlik saygısının incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Lau, J. ve Ng, Kok-Mun. (2014). Conceptualizing the counseling training environment using Bronfenbrenner's ecological theory. *Int J Adv Counselling*, 36, 423-439.
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Lessne, D. ve Yanez, C. (2016). *Student Reports of Bullying: Results from the 2015 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey. Web Tables*. (Report No. NCES 2017-015). Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychol Int*, 27, 157-170.
- Li, L., Chen, X. ve Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review*, 113, 1-8.
- Limo, S. (2015). *Bullying among teenager sandits effects*. (Bachelor's thesis). Turku University of Applied Sciences, Finland.
- Malhi, P., Bharti, B. ve Sidhu, M. (2015). Peer victimization among adolescents: relational and physical aggression in Indians chools. *Psychological Studies*, 60 (1), 77-83.
- Menesini, E. ve Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253.

- Mercan, H. ve Sarı, H. Y. (2018). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 26(1), 21-29.
- Midgett, A., Doumas, D. M., Trull, R. ve Johnson, J. (2017). Training students who occasionally bully to be peer advocates: Is a by stander intervention effective in reducing bullying behavior? *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 3(1), 1-13.
- Miles, M.B.ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A. ve Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence San Diego*. 39(154), 315-335.
- Muuss, R.E. (2006). *Theories of adolescence* (6th ed.). New York: McGraw-Hill Publishers.
- Namlı, G. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyal anksiyetenin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nansel, T.R., Overpeck M, Pilla RS., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. ve Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psycho-social adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094-2100.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R. ve Lemme, F. (2006). Teachers and pupils definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 553-576.
- O'Donnell, M. B. (2015). *The impact of bullying and actvariables on meaning in life for adolescents*. (Degree of master of science). Colorado State University, Colorado.
- Olweus, D. (1980). Familial and temper a mental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A casual analysis. *Development Psychology*, 16, 644-660.
- Olweus, D. (1995). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational leadership*, 60 (6), 12-17.
- O'Moore, A.M.ve Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10(3), 426-441.
- Öztuna, A. (2018). *Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı göstermenin ve akran zorbalığına maruz kalmanın psikolojik belirtilerle ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, N., Kutlu, M. ve Atlı, A. (2014). Ortaokul öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(3), 43-63.
- Öztürk, A., Tezel, A. ve Öztürk, F. Ö. (2019). Bir ortaöğretim kurumunda akran zorbalığının değerlendirilmesi. *Konuralp Tıp Dergisi*, 11(1), 82-88.
- Paulson, B.L. ve Everall, R.D. (2001). The teen suicide research project. *The Alberta Journal of Educational Research*, 47(1), 91-94.
- Perren, S. ve Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: victims' and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology / Schweizerische Zeitschrift für Psychologie / Revue Suisse de Psychologie*, 64(1), 51-64.
- Peyton, R. P., Ranasinghe, S.ve Jacobsen, K. H. (2017). Injuries, violence, and bullying among

- middle school students in Oman. *Oman Medical Journal*, 32(2), 98-105.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. (2006). *Akran zorbalığı olgusunun ilköğretim öğrencileri arasında yaygınlığının incelenmesi*. I. Şiddet ve okul: Okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler sempozyumu kitabı (s. 19). İstanbul. <http://iogm.meb.gov.tr/siddetveokul/index.htm> adresinden erişilmiştir.
- Richter, L., Palmary, I. ve Wet, D. (2000). The trans mission of violence in schools: Birth to ten children's experiences of bullying. *Urban Health and Development Bulletin*, 3(3), 19-22.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23 (1), 57-68.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C. ve Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Santos, J. A., Cabral-Xavier, A. F., Paiva, S. M. ve Leite-Cavalcanti, A. (2014). The prevalence and types of bullying in 13 to 17 year-old Brazilian school children. *Revista de Salud Publica*, 16(2), 173-183.
- Schenk, A.M. ve Fremouw, W. J. (2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyber bully victims among college students. *Journal of School Violence*, 11, 21-37.
- Schneewind, K.A. (1986). *Contextual approaches to family systems research: The macro/micro puzzle*. Presented at the Conference on Family Systems and Life Span Development. Max Planck Institute for Human Development and Education, Berlin, Germany.
- Schwartz, D., Farver, J. M., Chang, L. ve Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 113-125.
- Scholl, G. ve Holman, I. (1981). *Impacts of main streaming during career building ages*, 13-21. In *Blindness, 1980-81*, (ss.72-80). Washington, D.C: American Association of Workers for The Blind.
- Seals, D. ve Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relation ship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Serra-Negra, J. M., Paiya, S. M., Bendo, C. B., Fulgencio, L. B., Lage, C. F., Correa-Faria, P., ve Pordeus, I. A. (2015). Verbal school bullying and life satisfaction among Brazilian adolescents: Profiles of the aggressor and the victim. *Comprehensive Psychiatry*, 57, 132-139.
- Slonje, R., ve Smith, P. K. (2008). Cyber bullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, P.K. ve Shu, S. (2000). What good school can do about bullying: findings from a survey in English school safter a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 93-212.
- Smokowski, P. R. ve Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools*, 27 (2), 101-110.

- Spriggs, A. L., Iannotti, R., Nansel, T. R. ve Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences a crossrace/ethnicity. *The Journal of Adolescent Health, 41(3)*, 283-293.
- Stockdale, M.S., Hangaduamb., S, Duys, D., Larson, K., ve Sarvela, P.D. (2002). Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *Am J Health Behav.26(4)*,266-77.
- Sumter, S. R. ve Baumgartner, S. E. (2016). Psychosomatic complaints in adolescence: Untangling the relationship between off line and online peer victimization, psychosomatic complaints and social support. *European Journal of Developmental Psychology, 14(4)*, 1-17.
- Şirvanlı-Özen, D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 21*,77-94.
- Thomas, H. J., Connor, J. P., ve Scott, J. G. (2015). Integrating traditional bullying and cyber bullying: challenges of definition and measurement in adolescents a review. *Educational Psychology Review, 27(1)*, 135-152.
- Tinas-Telci, H. (2019). *Liselerde akran zorbalığının yaygınlığı ve mağdurların sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Topçu, A. E.ve Dönmez, A. (2015). Bir grup süreci olarak akran zorbalığı: katılımcı rollerinin cinsiyet ve sosyal statü açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 30(75)*, 1-17.
- Totan, T. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 8(2)*, 53-68.
- Tural Hesapçioğlu, S. ve Yeşilova, H. (2015). Lise öğrencilerinin zorbalığa ve zorbalara ilişkin duyguları, düşünceleri ve tutumları. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi, 16(4)*, 284-293.
- Wienke-Totura, C.M., Mac.Kinnon-Lewis, C., Gesten, E.L., Gadd, R., Divine, K. P., Dunham, S., ve Kamboukos, D. (2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school: The influence of perceived family and school contexts. *J Early Adolesc, 29(4)*, 571-609.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. ve Shultz. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. *Brit J Psychol, 92*, 673-696.
- Yaman, E ve Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. (11)3*, 819-833.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoneyana, S. ve Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *Br J Socio Educ, 24*, 315-330.
- Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 28(3)*, 1-13.

Ekolojik Sistemler Perspektifinden Psikolojik Sağlamlık¹

Psychological Resilience from the Ecological Systems Perspective

Zülfıye Güzin Topcu^{*}, Haktan Demircioğlu²

^{*}Araş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, zguzintopcu@gmail.com, 0000-0003-0236-6703

²Doç Dr., Hacettepe Üniversitesi, hdemircioglu@hacettepe.edu.tr, 0000-0002-5092-1698

Geliş tarihi/Received :06.11.2020

Kabul tarihi/Accepted:24.11.2020

Yayın tarihi/Published:15.12.2020

ÖZET

Psikolojik sağlamlık, çok boyutlu bir olgudur. Sabit ve değişmez bir yapıdan ziyade, çevre ile etkileşimle şekillenen ve değişken bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir. Psikolojik sağlamlığın çocuklarda ve yetişkinlerde nasıl işlediğini, nasıl şekillendiğini ve nasıl desteklenebileceğini açıklayabilmek amacıyla literatürde çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Psikolojik sağlamlığı açıklamak için, riskler ve koruyucu faktörlerin de hesaba katılması ile Bronfenbrenner'in ekolojik sistem teorisinin yardımcı olabileceği görülmüştür. Buna istinaden bu çalışmada, bu savununun temelleri ve gerekçeleri tartışılmıştır. Sırasıyla, riskler ve stres, psikolojik sağlamlık tanımları, koruyucu faktörler, ekolojik sistem yaklaşımının psikolojik sağlamlığa bakış açısı ve sağlamlığa dair son çıkarımlara yer verilmiştir. Tartışma kısmında ise, literatürde sağlamlığın neden ekolojik perspektifle açıklanabileceğine dair gerekçelere yer verilmiştir. Sonuç olarak, ekolojik perspektifin, sağlamlığı anlama ve sağlamlığa katkıda bulunmak adına önemli çıkarımlara rehberlik edebileceği öngörülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sağlamlık, ekolojik sistemler kuramı, riskler, koruyucu faktörler, Bronfenbrenner

ABSTRACT

Psychological resilience is a multidimensional phenomenon. Rather than being a fixed and unchangeable structure, it is thought to have a variable structure shaped by interaction with the environment. There are several theories in the literature to explain how resilience functions in children and adults, how it is shaped and how it can be supported. It has been seen that Bronfenbrenner's ecological system theory can help explain psychological resilience, taking into account the risks and protective factors. Based on this, the foundations and rationales of this argument are discussed in this study. Risks and stress, definitions of psychological resilience, protective factors, perspective of the ecological system approach to psychological resilience and final conclusions about resilience are given, respectively. In the discussion part, the reasons for why resilience can be explained from an ecological perspective in the literature are given. As a result, it is predicted that the ecological perspective can guide important inferences for understanding and contributing resilience.

Keywords: Psychological resilience, ecological systems theory, risks, protective factors, Bronfenbrenner

GİRİŞ

Hayatın herhangi bir aşamasında bir zorlukla yüzleşebilme ihtimalinin olduğu (Seery & Quinton, 2016) ve herkesin hayatında bir ya da daha çok kez bu zorlukları tadacağı (Bonanno, 2004; Grotberg, 1995) bilinen bir gerçektir. Her insanın kendince bir mücadelesinin olduğu ve kendi hayatına dair zorluklar yaşadığı söylenebilir. Ancak, bu zorluklara rağmen devam etme ya da vazgeçme kararı ise, içsel ve dışsal birçok faktöre sahip bir olgu temelinde alınır. Bu olgu, psikolojik sağlamlık olarak isimlendirilmektedir.

Psikolojik sağlamlık kavramı, bir maddenin elastik olması ve kolaylıkla eski haline dönmesi anlamına gelen, fizik temelli Latince bir sözcük olan "resilire"¹den gelmektedir (Gizir, 2007; Hanewald, 2011; Kelly & Emery, 2003; Masten & Gewirtz, 2006; Resnick & Taliaferro, 2011). Bu sözcüğün insan gelişimine yönelik kullanımının başlaması ise, 1960 ve 1970'lere dayanmaktadır. Bilim insanları tarafından, düşük sosyo-ekonomi, ailesel psikopatoloji, kayıp

¹ Bu çalışma Doç. Dr. Haktan Demircioğlu'nun danışmanlığında Arş. Gör. Z. Güzin Topcu tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

benzeri durumlarına bağlı olarak çocuklarda ve gençlerde gözlemlenen psikopatolojik olguların incelenmesi sırasında, bazı bireylerin tüm bu etmenlerden etkilenmeden gelişimsel gereksinimlerini yerine getirdikleri fark edilmiştir. Bu bireylerin neden bu etmenlerden etkilenmediği sorusu bazında psikolojik sağlamlık olgusu bir kavram olarak incelenmeye başlamıştır (Resnick & Taliaferro, 2011).

Psikolojik sağlamlık, İngilizce literatürde “resilience” ya da “psychological resilience” olarak geçerken, Türkçe literatür için kullanımlarının değişiklik gösterdiği görülmüştür. 2000-2017 yılları arasında “resilience”i içeren Türkçe araştırmaları ve lisansüstü tezleri inceleyen Börekçi ve Gerçek (2018) bu kavramın Türkçeye nasıl yansıdığını araştırmıştır. Sonuçta, “resilience” ya da “psychological resilience” için çeviriler arasında en çok “dayanıklılık”, “sağlamlık” ve “yılmazlık” kavramlarının kullanıldığı görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı, psikolojik sağlamlık literatürüne bir derleme kazandırmanın yanı sıra, sağlamlığın daha iyi anlaşılabilmesi ve desteklenmesini sağlayabilmek için teorik tabanda tartışmasını sunabilmektir. Literatürde sağlamlığı açıklamak üzere çeşitli teorilerin olduğu görülmekteyse de; gerek risk ve stres faktörleri, sağlamlığın kendisi ve koruyucu faktörler olsun, ekolojik sistem yaklaşımıyla açıklanabilirliğine dair savunuların büyük oranda olduğu görülmüştür. Bu argümanı desteklemek amacıyla, derleme niteliğinde olan bu çalışma kapsamında sırasıyla psikolojik sağlamlığa dair temel tanımlar, ekolojik sistem yaklaşımıyla sağlamlığa bakma ve sağlamlığa dair tarihi süreçteki açıklamalar paylaşılmıştır. Ekolojik sistem yaklaşımıyla, psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi anlamlandırabilmek adına bu basamaklar teker teker açıklanmış, yaklaşımın sağlamlığı açıklamada neden işlevsel olabileceği sorusu ise, tartışma kısmında ele alınmıştır.

Risk ve Stres

Psikolojik sağlamlığı anlama yolunda bilinmesi gereken ilk tanımlar risk ve stres olgularıdır. Bireyin dengesini bozmaya yönelik algılanan tehditler stres olarak tanımlanmaktadır (Honor, 2017). Bireyin hem fiziksel hem de psikolojik olarak strese tepki verdiği (Banny, Cicchetti, Rogosch, Oshri, & Crick, 2013); bunun yanında bebeklik ve erken çocukluk dönemi gibi kritik dönemlerde maruz kalınan stresin, duygusal ve bilişsel davranışların temellendirildiği beyin devrelerini etkileyerek, yetişkinlik dönemini de kapsayan etkileri olduğu bilinmektedir (Taylor, 2010). Çocukluk çağında zorlu yaşam koşullarına maruz kalmanın yetişkinlik döneminde depresyona yakalanma ihtimalini artırdığı bulunmuşken, psikolojik sağlamlığa sahip bireylerde bu ihtimalin düştüğü Poole, Dobson ve Pusch (2017) tarafından ortaya konmuştur.

Risk faktörlerinin genel anlamda ne olduğu sorusuna gelindiğinde üç durumdan bahsedilmektedir. Bunlar sırasıyla, (a) çocuğun çevre ile etkileşime girmesi sonucunda stresle birlikte sınırlama ya da zorluk getiren süreçler; (b) bütünlüğü, dengeyi ya da öğrenme olanaklarını tehdit eden durumlar; ya da (c) anksiyeteyi arttıran etmenlerdir (Murphy & Moriarty, 1976).

Gizir (2007) literatüre bağlı kalarak risk faktörlerini üç grupta incelemiştir. İlk grup, bireysel risk faktörlerini ele alarak; prematüre doğum, zorlu yaşam olayları ve kronik hastalıkları kapsamaktadır. İkinci grup, ailevi risk faktörleri olarak; ebeveynlerdeki hastalık ile psikopatolojik özellikleri, boşanma, ebeveyn kaybı ya da tek ebeveynle yaşama durumu ile ergen yaşta ebeveyn olmayı kapsamaktadır. Son grup ise çevresel risk faktörlerinden oluşarak; ekonomik zorluklar ve yoksulluğu, çocuk ihmal ve istismarını, doğal afet ya da insan eliyle gelen afetleri, sosyal şiddet ve ailevi felaketleri ve evsizliği kapsamaktadır. Honor (2017) literatür kapsamında bu faktörlere, kanun hükmü ile ev halkına katılımı gerçekleştiren kişilerin varlığını da eklemiştir. Zorluklar Masten ve Coatsworth (1998) tarafından; ırkçılık, ebeveynlerin madde kullanımı gibi durumları içine alan zorlayıcı yaşam koşulları ile aile ya da toplum kaynaklı şiddet, ebeveynin ölümü gibi durumları içeren travmalar olarak iki kategoride incelenmiştir. Schorr (1988) ise, evlerin yapılarındaki çevresel zehirler; yüksek suç, uyuşturucu kullanımı ve şiddet oranları; olumsuz çocuk bakımı ve eğitim koşulları gibi çoklu risk

faktörlerini içinde barındırması ihtimali sebebiyle yoksulluğun en büyük risk faktörü olduğunu savunmuştur.

Stresin ve genel anlamda erken dönemde baş gösteren kronik olumsuz yaşam durumlarının nöral çerçevede yarattığı etkilerin yaşam boyu sürdüğüne ve bireylerin yetişkinlik hayatlarında da bunların yansımalarının görüldüğüne yönelik bilgiler mevcuttur (Danese & McEwen, 2012; Woods-Jaeger, Cho, Sexton, Slagel, & Goggin, 2018).

Psikolojik Sağlamlık

1970'lerde bir grup psikoloğun öncü olduğu psikolojik sağlamlık olgusu, çevresel ve genetik etmenlere bağlı bir şekilde psikopatolojinin ve dayanıklılığın sorgulanmaya başlaması ile ortaya konmaya başlamıştır (Masten, 2001). Riskle ve zorlu yaşam koşulları ile karşılaşan çocukları ve deneyimlerini konu eden araştırmalarda odaklanılanlardan biri, "Bazı çocuklar zorlu koşullar tarafından hırpalanmasına rağmen, bazı çocuklar nasıl güçlü kalır?" sorusu olmuştur (Engle, Castle, & Menon, 1996). Zorlu yaşam koşullarına maruz kalan çocukları anlama ve onlara yardım etme yolunda "Güçlü kalanlar nasıl güçlü kalmaktadır?" sorusuna bulunacak cevabın önem arz ettiği fikri ile psikolojik sağlamlık kavramının ortaya konması sürecinde ilk adımlar atılmıştır. Özellikle psikoloji bilimi içinde yer alan bir yaklaşım olan pozitif psikoloji için son 30 senedir psikolojik sağlamlık, odaklanılan önemli konulardan biridir (Seligman, 2002). Esas çıkış noktasının, şizofreni tanısı taşıyan ebeveynlerin varlığının çocukların gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesine dayalı olduğu belirtilmektedir (Resnick & Taliaferro, 2011). Psikolojik sağlamlık olgusunun araştırılmasının ardındaki amaç, çevreye ve genetik etmenlere bağlı olarak kişilerin psikolojisini anlayarak daha verimli müdahale programları hazırlama olarak belirtilmiştir (Demircioğlu, 2017; Masten & Coatsworth, 1998).

Bireylerin yüksek risk karşısında olumsuz sonuçlardan etkilenmeye yönelik yatkınlıkları "incinebilirlik" olarak ele alınırken, olumsuz sonuçlara karşı direnebilmeleri ve gelişim gereklerini yerine getirebilmeleri "psikolojik sağlamlık" çerçevesinde incelenmektedir (Engle ve diğ., 1996). Genel anlamıyla ele alındığında ise, psikolojik sağlamlık hayatın getirdiği zorluklarla ya da travma ile baş edebilme becerileri olarak tanımlanmıştır (Bonanno, 2004). Psikolojik sağlamlık Rutter (2006) tarafından ise; çevresel risk deneyimlerine karşı azalan incinebilirlik, stres ya da zorlukla başa çıkabilme ya da risk deneyimlerine rağmen olumlu sonuçlar elde edebilme olarak tanımlanmıştır.

Psikolojik sağlamlık, Masten (2001) tarafından ise uyum sağlamaya ya da gelişime yönelik tehditlere rağmen olumlu sonuçlara ulaşabilmeye ilgili bir olgu olarak tanımlanmıştır. Buna bağlı olarak, bireyin psikolojik anlamda sağlam olarak tanımlanabilmesi için, bireyin hayatında geçmişten gelen ya da mevcutta deneyimlediği bir riskin varlığından söz edilmesi gerekmektedir. Diğer bir kriter ise, bu risk sonrasında elde edilen çıktının, başka bir deyişle sonucun olumlu olması gerektiğidir. Bu iki kriterin ise, geleneksel bir anlayış olan "kötü koşullarda yaşayan kötü sonuçlar elde edecektir" kabulünü geride bıraktırmaya başladığı görülmektedir (Waller, 2001b). Özetle, psikolojik sağlamlık olgusundan bahsedebilmek için gereken iki koşulun; riskin var olması ve riske rağmen olumlu sonucun elde edilebilmesi şeklinde olduğu söylenebilmektedir (Masten & Powell, 2003; Masten & Reed, 2002; Resnick & Taliaferro, 2011).

Sapienza ve Masten (2011) tarafından psikolojik sağlamlık; gelişimi, yaşayabilirliği ve istikrarı tehdit eden zorluklara karşı durabilme ve onların birey üzerindeki etkilerini iyileştirme kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Diğer taraftan sağlamlığın dinamik bir sistem olduğunu savunmuşlardır. Walsh (2016) ise, psikolojik sağlamlığın zorluklara karşı ortaya çıkmasından ziyade, zorluklar sayesinde ortaya çıktığını savunmaktadır.

Psikolojik sağlamlık Connor ve Davidson (2003) tarafından, bireylerin olumsuz hayat koşulları ile başa çıkmasını sağlayan kişisel bir özellik olarak ele alınmıştır. Psikolojik sağlamlığın sabit

bir özellik olmayıp, çocuğu belirli riskli durumlara karşı koruyan bir koruyucu mekanizma olduğu (Breslin, 2005) ve bunun yanında buna dair özelliklerin var olan çevresel faktörler ile oluşturulup artırılacağı de savunulmaktadır (Harris, 2015; Murray, 2003). Buna bağlı olarak, psikolojik sağlamlığın yalnızca bir kişilik özelliği olarak addedilemeyeceği savunulabilir (Atwool, 2006). Thornton ve Sanchez (2010) psikolojik sağlamlığı, olumsuz koşullara bireyin cevap vermesi ya da adapte olması konusunda kolaylık sağlayan dinamik bir süreç olarak ele almıştır. Rutter (2013) için de psikolojik sağlamlık dinamik bir süreçtir. Başka bir deyişle psikolojik sağlamlığın hem kişinin içsel özellikleri ile hem de kişinin çevresi ile ilişkisinde interaktif bir özellik sergilemekte olduğu belirtilmiştir.

Psikolojik sağlamlığın incelenmesinde yanıtıcı olabilen bazı noktaların mevcut olduğu bilinmektedir (Resnick & Taliaferro, 2011). Öncelikle, strese karşı direnme durumu kesin bir durum olmayıp bireyler arasında görecelidir. Temeli ise hem çevresel faktörlerle hem de bünyesel durumlarla ilişkilidir. Diğer taraftan, bireylerin sağlam kalma durumu hem koşullara göre hem de zaman içerisinde farklılık gösterebilir. Ancak tüm bunlara rağmen, psikolojik sağlamlık olgusu üzerinden, belirli tehditler karşısında bireylerin uyum sağlayabilme durumları incelenmektedir.

Mevcut tanımlardaki farklılık ve bireysel durumlardaki göreceliliğe rağmen, psikolojik sağlamlık gelişimsel anlamda büyük ilgi uyandırmaktadır. Reynolds ve Ou (2003) buna dört sebep sunmaktadır. Psikolojik sağlamlık gelişimin olumlu bir sonucudur ve işlevsiz davranışa farklı bir perspektiften bakabilmeyi sağlar. Diğer bir deyişle, işlevsiz ve patolojik davranışa odaklanmak etiketleyicidir ancak sağlamlık değildir. İkincisi, psikolojik sağlamlık dinamik bir olgu olarak kökleri klinik araştırmalara iner. Temelde insan gelişimini yansıması ile farklı disiplinlere ve halka hitap edebilir. Üçüncü olarak, psikolojik sağlamlık olgusu risk karşısında norm dışı ve beklenmedik bir gelişimle ilerliyor olduğu için, ihtiyaç halindeki insanlara dikkati çekebilirken, sağlamlığı ilerletmeye dair ders çıkarmayı da sağlayabilir. Son olarak, uyumu sağlayan koruyucu faktörlerin keşfini sağlamaktadır. Özellikle de risk altındaki insanlar için neyin rehber olarak kullanılması gerektiği konusunda aydınlatıcı olabilir.

Koruyucu Faktörler ve Özellikler

Werner ve Smith (1992)'in düşük sosyoekonomik olanaklara sahip aile ve çocuklarla yapmış olduğu boylamsal çalışma, koruyucu faktörler hakkında önemli bilgiler barındırmaktadır. Bu çalışma kapsamında, düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan ailelerdeki çocuklar doğumlarından ilk yetişkinliklerine kadar takip edilmiş olup, farklı gelişimsel dönemlerde kendileri ve çevreleri ile iletişimde kalınmıştır. Katılımcı çocuklardan psikolojik anlamda sağlam olarak değerlendirilenlerin, bebekliklerinde olumlu/kolay mizaca sahip oldukları, hareket yeteneğini kolay edindikleri, kendi kendilerine belirli işleri başarabildikleri belirtilmiştir. Diğer taraftan, herhangi bir zorluk durumunda bu çocukların yanlarında yakın arkadaşlarını ve aileleri ya da akrabalarını bulabildikleri belirtilmiştir (Erdem, 2017).

Koruyucu faktörler üzerine ışık tutan bir diğer boylamsal araştırma ise Sameroff, Seifer, Zax ve Barocas (1987) tarafından 1970 yılında başlatılarak gerçekleştirilmiştir. Düşük sosyoekonomik koşullar altında, semptomatolojik anlamda farklı şiddette psikopatolojik tanılar almış annelerin durumunun, 0-4 yaş arasındaki çocukların üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Hamileliklerinden itibaren anneler ve çocuklarıyla, çocukları 4 yaşına gelinceye kadar belirli aralıklarla değerlendirmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, sosyoekonomik dezavantajı yaşayan ve annelerindeki kronik hastalığın daha belirgin olduğu çocuklarda bilişsel ve duygusal anlamda daha fazla olumsuz etkinin gözlemlendiği belirtilmiştir. Buna bağlı olarak ebeveynin zihinsel durumunun, çocuğun genel gelişimi ve dolayısıyla psikolojik sağlamlık üzerindeki gelişimine yönelik etkisi görülmüştür.

Atwool (2006) tarafından psikolojik sağlamlık ile “kişisel karakter özellikleri, aile desteği ve aile dışındaki bir yetişkinin ya da bir kurumun desteği” olmak üzere üç etkenin ilişkilendirildiği

belirtmiştir: Ungar (2003) ise kültürün de dördüncü bir faktör olduğunu belirtmiştir. Kişisel karakter özellikleri mizaç, yeterlik, öz yetkinlik ve öz güven olarak ele alınmıştır. Hornor (2017) literatür bazında yaptığı derleme sonrasında, yüksek bilişsel beceri, psikolojik dayanıklılık, sosyal beceriler, umut edebilme, kendine ve başkalarına saygı, hayata yönelik kontrol hissi ve travmatik deneyimlere yönelik yaşananların bireyin hatası olmadığı yönünde açıklama getirebilmesi şeklinde eklemeler de yapmıştır.

Allan ve Ungar (2014) tarafından ekolojik perspektife göre en az yedi koruyucu faktörün olduğu öne sürülmüştür. Bunlar, (a) korunma, barınma, beslenme benzeri kaynaklara ulaşım; (b) diğer kişilerle olan destekleyici ilişkiler; (c) birey tarafından gurur duyulan ve kabul edilen bir kişilik algısı; (d) güç ve kontrol deneyimleri; (e) kültürel bağlılık; (f) bireyin içinde bulunduğu toplumdan ve diğer insanlardan gördüğü sosyal adalete yönelik deneyimler; (g) bir kişinin kişisel çıkarlarını bir sorumluluk duygusuyla dengelemeyi veya hayatının anlamı olduğunu hissetmeyi veya daha iyi hissetmeyi içeren sosyal bütünlük algısı olarak belirtilmiştir. Garnezy (1985) tarafından üç çeşit koruyucu mekanizma ortaya konmuştur. İlki çocuğun huyu gibi kendi nitelikleridir. Diğerleri aile bağı ve sıcaklığı olurken sonuncusu çocuk ve aile tarafından ulaşılabilen ve kullanılabilen dış desteklerdir. Resnick ve Taliaferro (2011) ise, psikolojik sağlamlığın korunması için dört çeşit süreçten bahsetmiştir: İlki, riskin etkisinin ya da riskin azaltılması yönündedir. İkincisi, kötü olaylarla ya da deneyimlerle ortaya çıkan zincir reaksiyonların azaltılmasıdır. Üçüncüsü, başarı üzerinden bireyin özgüven ve öz-yetkinliğini artırma olarak ele alınırken, dördüncü süreç yaşamda gerekli kaynakları veya yeni yönleri sağlayan olumlu ilişkiler ve yeni fırsatları teşvik etme ile şekillenmektedir.

Atwool (2006)'a göre psikolojik sağlamlığın destekleyicilerini ortaya çıkaran en önemli etkenlerden biri "güvenli bağlanma" ve "sevilebilme" durumudur. Çocuğa kendisini değerli ve sevilebilir hissettiren bir yetişkinin varlığı olmadan belirli kişisel özellikler ortaya çıkamaz. Yeterlilik ve problem çözme becerileri yüksek özgüven ile ilişkilendirilirken (Cohn, 1990; George & Solomon, 1989; Matas, Arend, & Sroufe, 1978), buna bağlı özelliklerin temellendirildiği ilk yerin ev ortamı olduğu savunulmuştur. Diğer taraftan yüksek özgüven ve psikolojik sağlamlık arasında da olumlu yönde bir ilişkinin olduğu savunulmaktadır. Çocuğun otonomisinin de psikolojik sağlamlıkla ilgili diğer bir etmen olduğu ve yine bunun da güvenli bağlanma ile ilişkisinin olduğu (Rutter, 1993) göz önünde tutulduğunda, güvenli bağlanmanın ve sevilebilirliğin psikolojik sağlamlık açısından çok önemli olduğu söylenebilmektedir.

Psikolojik sağlamlıkla ilişkilendirilen bir diğer boyut, bağlanma şekilleri üzerine olmuştur. Buna yönelik, Bartholomew ve Horowitz (1991) tarafından ortaya konan dört bağlanma şekline sadık kalınarak yapılmış araştırmanın sonuçlarına göre, güvenli bağlanan ve kayıtsız bağlanan bireylerin psikolojik sağlamlıkları yüksek bulunup duygusal regülasyonları yüksek görülürken; psikolojik sağlamlık anlamında en olumsuz sonuçların saplantılı bağlanma yaşayan bireylerde görüldüğü belirtilmiştir (Karreman & Vingerhoets, 2012). Buna bağlı kalınarak, bireylerin psikolojik sağlamlıklarında, etrafındaki insanlarla olan olumlu bağlanma paterninin etkili olduğu savunulmuştur.

Woods-Jaeger ve ark. (2018) tarafından çoğunlukla düşük gelirli ebeveynlerle yapılan araştırmaya göre travmalar ve zorlu yaşam koşullarının etkileri nesiller arasında çoklu aktarıma uğramaktadır. Bunun karşısında ise psikolojik sağlamlığı koruyucu en önemli faktörler; açık iletişim, sevginin ifade edilmesi ve yakın aile ilişkileri olarak bulunmuştur.

Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosevinge ve Hjemdal (2005) tarafından psikolojik sağlamlık faktörlerinin beş ana başlıkta toplandığı belirtilmiştir. Bu başlıklar; bireysel yeterlilik, sosyal yeterlilik, kişisel yapı, ailenin bütünlüğü ve sosyal destektir. Bu başlıklara Büyük Beşli adını vermiş olup, bu faktörlere sahip olan bireylerin iyi olma halinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu özellikler daha geniş kapsamlı açıklandığında, nevrotik olmama, diğer insanlara karşı olumlu uyum sergileme ve rekabetçi olmama, sıcakkanlı ve empatik olma ile sorumluluk duygusuyla hareket etme özelliklerine ulaşılmıştır. Werner'dan aktardıkları

kadarıyla, rekabetçilik ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin tam olarak açıklanamamasının yanında, rekabetçi yapının insanları uzaklaştırması ihtimali üzerinde durmuşlardır (Werner, 2001). Sorumluluk duygusu ile hareket etmenin kapsadığı durumlardan bazıları dürtüsel hareket etmenin tercih edilmeyerek planlı davranışın uygulanması olarak sunulmuştur. Ailenin bütünlüğü ve sosyal kaynaklar ise bireyin dışındaki koruyucu faktörlerdir. Psikolojik sağlamlığa sahip çocukların başarmaya odaklı (Friborg ve diğ., 2005; Wayman, 2002), yüksek özgüvenli (Gilligan, 2000), otonomi sahibi ve yaşlıları tarafından desteklenen ve yönlendirilen çocuklar olduğu savunulmaktadır (Harris, 2015). Psikolojik sağlamlığa sahip insanların, çevrelerinde olması için yine dayanıklı bireyleri olumlu model ve destek olarak seçebildikleri belirtilmiştir (Murphy & Moriarty, 1976).

Kontrol hissi için çaba gösterme durumu Brown (2015)'in çalışmasında, olaylar karşısında ya da olaylara yönelik tutumlar üzerinde bir dereceye kadar kontrolün sağlanabileceğine dair olan subjektif inanç olarak tanımlanmıştır. Kontrol edebilirlik inancı olarak ele alınan bu özelliğin ise kişinin kendisinde zaten var olabileceği veya yetişkinler tarafından formal/informal öğrenme yolları ile çocukta desteklenebileceği savunulmuştur. Kontrol edebilirlik inancı ya da diğer bir deyişle kontrol odağı için içsel kontrol ve dışsal kontrol inancı durumları mevcuttur. Dışsal kontrol inancı bireyin yapabilirliğinin dışında kalan ve kontrol edemediği; kaderi, şansı ve daha güçlü diğerlerini kapsayan ya da evrenin tam anlamıyla nasıl işliyor olduğunun anlaşılamayacağı üzerine kurulu bir inanıştır (Gore & Rotter, 1963). Diğer taraftan içsel kontrol ise bireyin eylemlerini kontrol ve adapte edebileceği üzerine kurulu bir inanış olarak geçmektedir.

Bireylerin zeka düzeylerinin de psikolojik sağlamlığın üzerinde etkisinin olduğunu belirten araştırmalar mevcuttur (Friborg ve diğ., 2005). Daha zeki insanların daha iyi problem çözme becerisine sahip olması ve gerçek hayattaki stres türleriyle daha kolay başa çıkabiliyor olduğu savunusuyla, yüksek zeka yüksek psikolojik sağlamlıkla ilişkilendirilmiştir.

Problem çözme yaklaşımının gerektiğinde yardım isteme ve yardım kaynaklarını kullanabilme davranışları ile de ilişkisinin olduğu belirtilmiştir (Heppner & Lee, 2002). Problemleri çözme becerisine sahip insanların, çevrelerinde probleme çözüm olarak kullanabilecekleri kaynakları iyi belirleyerek bunu başardıkları; bunu yaparken de probleme yaklaşım, kaynaklarına yönelik farkındalık, kaynaklardan yararlanma ve yardımcı kaynaklara yönelik memnuniyet duyma aşamalarından geçtikleri belirtilmiştir. Bu noktada aslında problem çözmenin birçok başa çıkma stratejisi ile ilişkili olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Mizahı psikolojik sağlamlığı destekleyen bir düşünme biçimi olarak kabul eden araştırmacılar mevcuttur. Mizahın üretiminin daha yetkin çocuklarda daha fazla görüldüğü Masten (1982) tarafından belirtilmiştir (Luthar & Zigler, 1991). Diğer taraftan, Magnano, Craparo ve Paolillo (2016) tarafından aktarıldığına göre; Werner ve Smith (1992) psikolojik sağlamlığı yüksek insanların olumlu duygularını mizah ile daha da pekiştirdiğini belirtmektedir. Lefcourt (2002)'un belirttiğine göre, mizah stresli olaylarla başa çıkabilmek için iyi bir araçtır.

İyimserlik ise psikolojik sağlamlığın bir başka boyutu olarak kabul edilmektedir. Bir düşünüş tarzı olarak iyimserlik psikolojik sağlamlığı destekleyici bir faktör olarak görülürken; sürekli bir iyimserliğin, maskelenmiş sakıngan başa çıkma yöntemi olması ihtimali sebebiyle olumsuz olduğu belirtilmiştir (Brown, 2015). Bu noktada, yolunda gitmeyen durumları yadsımaksızın yolunda gidenlere odaklanma durumu ya da başka bir deyişle sağlıklı iyimserlik-sağlıklı kötümserlik dengesi söz konusu hale gelmektedir. Carver ve Scheier (2002)'in belirttiğine göre ise, iyimserlik genel anlamda "problem odaklı" bir yaklaşım çeşididir. İyimser insanların, problem henüz kontrol edilebilir olduğunda problemi nasıl çözebileceklerine odaklandıklarını; problem artık kontrol altında olmadığına ise, problemi kabullendiklerini ve mizahı kullandıklarını öne sürmüşlerdir. Lefcourt (2002)'un da belirttiği üzere, mizah bizzat yüzleşmecî ve etkin başa çıkma teknikleri ile ilişkiliyken; kaçınma ve ret ile negatif ilişkidir.

Özetle, Carver ve Scheier (2002)'in de öne sürdüğü üzere, problemi reddetme ve problemden uzak durma davranışları iyimser insanlar için geçerli değildir.

Umut, amaç yönelimli kararlılık ve bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik planlar yapma olarak Snyder ve ark. (1991) tarafından tanımlanmıştır. Umudun psikolojik sağlamlıktaki yerini belirtmek üzere önceliğin; bir bireyin amaçlarına ulaşabilmesi için, amaçları adına rotalar üretebileceğine dair kendini yetkin görmesi gerektiği fikrinin olacağı belirtilmiştir (Snyder, Rand, & Sigmon, 2002). Buna bağlı olarak umudun, bireyin ulaşmak istediği amaç, bu amaca ulaşmaya yönelik olası yolların planlanması ve bu amaca ulaşmaya yönelik motivasyon ve enerjiye sahip olma gibi bileşenleri mevcuttur (Snyder, 2002). Bu söylemlere dayanarak, Satıcı (2016) ile Satıcı ve Deniz (2017) tarafından planlanan araştırmaların da sonuçlarına göre, umut ve psikolojik sağlamlığın, iyi olma hali ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Benzer bir şekilde, Grotberg (1995)'in kontrol listesine bakıldığında da, umudun bileşenlerinin psikolojik sağlamlığın birçok boyutuna karşılık gelmesinin bir tesadüf olmadığı savunulabilir.

Psikolojik sağlamlığı desteklemek adına belirli stratejiler mevcuttur. Bunlar öz düzenleme teknikleri, kontrol-göreve sadakat-mücadele gibi dayanıklılık özellikleri, gelişim odaklı zihin, olumlu açıklayış tarzı ve içsel kontrol odağı olarak ele alınmıştır (Brown, 2015). Armstrong, Galligan ve Critchley (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre, olumsuz durumlar karşısında, duygusal zekânın alt boyutları olan duygusal farkındalık, duyguları ifade etme, duygusal anlamda kendini kontrol etme ve duyguları kontrol edebilme becerilerinin psikolojik sağlamlıkla yakından ilişkili olduğu bulunmuştur.

Uluslararası Psikolojik Sağlamlık Projesi kapsamında, psikolojik sağlamlığın kazandırılması adına ailenin, okulun ve daha geniş çevrelerin payı göz ardı edilmeksizin odaklanılan şey çocuğun kendisinin olduğu belirtilmiştir. Çocuk ise, içinde bulunduğu bağlamlardan bağımsız olarak düşünülmemiştir (Grotberg, 1995). Psikolojik sağlamlığın temeli için ise “sahiplik” (I HAVE), “durum” (I AM) ve “yapabilirlik” (I CAN) olarak üç kaynak belirtmiştir. Bu kaynaklar ayrıntılı olarak Tablo 1.'de yansıtılmıştır. Grotberg (1995)'e göre çocuk bu kaynakların hepsine sahip olmayabilir ancak bu kaynaklardan yalnızca birine sahip olmak da yeterli olmayacaktır.

Tablo 1. Psikolojik Sağlamlığın Kaynakları (Grotberg, 1995'ten uyarlanmıştır)

SAHİPLİK (I HAVE): Psikolojik sağlamlığı destekleyen dış kaynaklar	Güven Veren İlişkiler: Etrafımda güvendiğim insanlara sahibim ve onlar beni ne olursa olsun severler.
	Evdeki Kurallar: Benim için sınırlar çizen insanlara sahibim ki böylelikle tehlike ya da problem olmadan ne zaman duracağımı bilirim.
	Rol Modeller: Bana bir şeyleri nasıl doğru yapacağımı, kendi uygulamalarıyla gösteren insanlara sahibim.
DURUM (I AM): Çocuğun içsel ve kişisel güçleri	Otonomi için Teşvik: Bir şeyleri kendi kendime yapmayı öğrenmemi isteyen insanlara sahibim.
	Sağlık, Eğitim, Refah ve Güvenlik Hizmetlerine Erişim: Hasta olduğumda, tehlike altındayken ya da öğrenmeye ihtiyacım olduğunda bana yardım eden insanlara sahibim.
	Sevilebilme ve İnsanlara Hitap Edebilme: İnsanların hoşlanabileceği ve sevebileceği bir insanım.
	Sevecen, Empatik ve Özgecil Olma: Başkaları için bir şeyler yapmaktan ve ilgimi göstermekten dolayı memnunum.
YAPABİLİRLİK (I CAN): Sosyal ve insanlar arası beceriler	Benlikten Duyulan Gurur: Kendime ve diğerlerine karşı saygılıyım.
	Otonomi ve Sorumluluk Sahibi Olma: Yaptığım şeylerin sorumluluğunu almaya gönüllüyüm.
	Umut, İnanç ve Güvenle Dolu Olma: Eminim ki her şey yoluna girecek.
	İletişim Kurabilme: Başkalarıyla beni korkutan ya da rahatsız eden şeyler hakkında konuşabilirim.
	Problem Çözebilme: Yüzleştiğim problemleri çözmek için yollar arayabilirim.
	Duygu ve Dürtü Kontrolü: Doğru veya tehlikeli olmayan bir şey yapmak istediğimde kendimi kontrol edebilirim.
	Kişisel Mizacını ve Başkalarınınkini Anlama: Birisiyle konuşmak ya da eyleme geçmek için doğru zamanı anlayabilirim.

Güven Vaat eden İlişkiler Arayabilme: İhtiyacım olduğunda bana yardım edecek birini bulabilirim.

Brown (2015) psikolojik sağlamlığı bir değer olarak ele almış olup sağlamlığın birçok şekilde eğitimciler ve diğer yetişkinler tarafından ele alınıyor olduğundan bahsetmiştir. Sözcüğümlerimi, eğer bir eğitimci, göreve odaklanıp onun üzerinde çaba harcayarak başarıya ulaşmayı hedeflemeyi destekliyorsa, genel anlamda gelişim odaklı zihni destekliyordur; bu anlamda psikolojik sağlamlığın da öğretilerle ilgili olduğu savunulmuştur (Brown, 2015). Gelişim odaklı zihnin ise psikolojik sağlamlığın en önemli destekleyicilerinden biri olduğu savunulmaktadır.

Risk, Psikolojik Sağlık ve Koruyucu Faktörler: Ekosistemsel Yaklaşım

Psikolojik sağlamlığa dair en önemli teorilerden ekosistemsel yaklaşımı anlamak için ön koşulun Bronfenbrenner'in ekolojik sistem teoreminin anlaşılması olduğu düşünülmektedir. Teorinin temelinden kısaca bahsedildiğinde, Bronfenbrenner'ın (1977, 1979) birey ve çevresi arasında çift yönlü bir etkileşimin olduğu açıklaması bir başlangıç olabilir. Buna göre birey, çevre tarafından etkilendiği gibi çevreyi de etkileyebilir. Diğer taraftan, birey katmanlı bir çevre ile sarılıdır. Bu katmanlar *mikrosistem*, *mezosistem*, *ekzosistem* ve *makrosistem* olarak isimlendirilmiştir.

Mikrosistem: Bireyin birincil dereceden ilişki içinde bulunduğu çevredir. Sözcüğümlerimi aile, arkadaş ve okul ortamı gibi çocuğun birincil dereceden etkileşim içinde bulunduğu ortamlardır (Bronfenbrenner, 1977). Etkinlik örüntüleri, sosyal roller ve yüz yüze gerçekleşen sosyal etkileşimi içine almaktadır (Bronfenbrenner & Ceci, 1993; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Mezosistem: Mikrosistemlerin oluşturduğu sistem olarak adlandırılmıştır ve bireylerin birbiri ile etkileşime giren mikrosistemleridir. Özetle iki ya da daha fazla mikrosistemin etkileşimidir (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Ekzosistem: Formal ya da informal bazı mezosistemlerden oluşmaktadır. Kasten oluşturulmuş ya da oluşumunu devam ettiren, belirli kuruluşları, medyayı, mahalleleri, yerel yönetim organlarını içine alan katmandır (Bronfenbrenner, 1977). Gelişmekte olan insanı doğrudan kapsamayabilir ancak içerdiği etkenler neticesinde gelişmekte olan insanı etkiler (Bronfenbrenner & Morris, 2006)

Makrosistem: Mikro, mezo ve ekzosistemlere şeklini veren, kültürel, ekonomik, sosyal, eğitimsel, yasal tüm yapılar olarak ele alınmıştır (Bronfenbrenner, 1977).

Bahsi geçen sistemlerin psikolojik sağlamlığa yansımaları hem koruyucu faktörler hem de riskli tetikleyici unsurlar üzerinden olmaktadır. Çocuğun psikolojik sağlamlığını riske eden/destekleyen durum, birincil anlamda etkileşime girdiği mikrosistemdeki ailesi tarafından oluşturuluyor olabilmektedir. Diğer yandan, makrosistemde içinde yaşadığı toplumun yasal işlemleri ve kültürü tarafından da risk ya da destek ortaya çıkarılabilmektedir (Waller, 2001a). Buna bağlı olarak, sistemlerin kendi aralarındaki ve bireyin sistemlerle arasındaki çift yönlü etkileşimi göz önüne alındığında, psikolojik sağlamlığı oluşturan ortam ve tepkiler daha iyi görülebilmektedir. Bireyin bireysel özelliklerini etkilediği düşünülen ve bağlanma stilini belirleyen birincil ortamı olan ailesi, diğer bir deyişle ilk mikrosisteminin tüm bu etkileşimi başlattığı düşünülmektedir (Ungar, 2011). Kısacası psikolojik sağlık ekosistemsel yaklaşıma göre, bireyin kendisinden başlayarak (mikro düzey) bireyin karşılıklı etkileşime girdiği tüm çevreleri içine alarak gelişen bir mekanizmadır (Ungar, Ghazinour & Richter, 2013).

Bronfenbrenner ve Ceci (1993)'nin ekolojik yaklaşımına göre çocuk çevresi ile yani bahsi geçen tüm etmenlerle karşılıklı etkileşim halindedir. Buna bağlı olarak çevresel etmenlerin kontrol edilmesi halinde, risk etmenlerinin kontrol edilebileceği, dahası bu etmenlerle başa çıkma stratejilerinin de geliştirilebileceği savunulmaktadır. Bu durumda çocuk çevresi ile etkileşim içindedir ve iyilik halini oluşturmak için aktif bir rol de oynar (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Riskin hangi katmana bağlı olarak ortaya çıktığının, çocuğun psikolojik sağlık açısından etkilenme miktarını artıracığı savunulmaktadır (Masten, Best, & Garmezy, 1990). Bu durum riskin yakın (proksimal) ya da uzak (distal) oluşu ile açıklanmaktadır (Baldwin, Baldwin, & Cole, 1990). Uzak risk için, çocuğun doğrudan etkilenmeyip dolaylı olarak etkilendiği; ancak yakın destekleyici faktörlerle olumsuz etkinin azaltılabileceği düşünülmektedir. Sözelimi, sosyal sınıf farklılığı çocuk tarafından doğrudan hissedilmese bile, ailenin destekleyici duruşu ile olumsuz etkilerinin üstesinden gelinebilir. Diğer taraftan, besin eksikliği, istismar benzeri yakın riskleri çocuk doğrudan deneyimler ve bu durum çocuğu doğrudan etkiler.

Psikolojik sağlık adına “yayılmışlık” ve “çift kutupluluk” ilkelerinin mevcut olduğu savunulmaktadır (Masten, 2001). Riskler ve koruyucu etmenlerin yayılmış olduğu görüşüne göre, eğer bir birey bir alanda bir riskle ya da koruyucu etmenle karşılaşıyorsa, bu etmenlerin diğer alanlara da yayılmasının muhtemel olduğu savunulur (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy & Ramirez, 1999). Buna göre eğer bir birey düşük sosyoekonomik bir aileye sahip ise, daha az kaynak ve destek sunan bir okula gitmesi ya da tam anlamıyla destekleyici bir ortama sahip olmaması ihtimali yüksektir. Aynı durum tam tersi için de geçerli kabul edilmektedir. Bunun yanında, zincir reaksiyonların varlığından bahsedilmektedir. Eğer bir çocuk, bebekliğinde bir sorunla ya da koruyucu bir etmenle karşı karşıya ise, bunun ilerleyen gelişim dönemlerinde de devam edeceği varsayılmaktadır (Waller, 2001b).

Ungar, Ghazinour ve Richter (2013)’in savunduğu üzere, kişinin bireysel özelliklerinden ziyade içinde bulunduğu çevre, psikolojik sağlık açısından daha önemlidir ve bunu ekolojik perspektife dayandırmışlardır. Masten (2001) ise, psikolojik sağlamlığın kaynağının nadir ve özel özelliklerden ziyade çocukların zihinleri, aileleri ve yürüttükleri ilişkileri ile içinde buldukları toplum olduğunu öne sürmektedir. Bu görüşün, ekolojik sistem perspektifin bir tür özeti niteliğinde olduğu söylenebilir.

Psikolojik Sağlık: Genetik ve Çevre Etkileşimi

Psikolojik sağlamlığın nasıl ortaya çıkıyor olduğu, çevre ve genetik tartışmalarını doğurmuştur. Ekolojik sistem perspektifi üzerinden bireylerin kişisel özelliklerinin yanında dolaylı ya da doğrudan etkileşime girdikleri çevrenin etkisi tartışılmaktadır. Psikolojik sağlamlığın çevresel etkilenebilirliğinin yanında nöral ve genetik anlamda da etkenlerin olduğu belirli araştırmalarca desteklenmektedir (Hornor, 2017).

Genetiğin %82’ye kadar çocukların antisosyal davranışlarını belirlediği belirtilmiştir (Arseneault ve diğ., 2003). Buna bağlı olarak; çocukların davranışsal ve bilişsel gelişiminde olduğu kadar düşük sosyoekonomi üzerinde de genetik faktörler varsa, çocukların davranışsal ve bilişsel esnekliğinde sosyoekonomik statünün dezavantajı üzerinde de genetiğin etkilerinin var olmasının mantıklı bir çıkarım olacağı düşünülmüştür (Kim-cohen, Moffitt, Caspi, & Taylor, 2017). Diğer taraftan, genetik faktörlerin, ev ortamı ve ergenlerin bilişsel gelişimi arasındaki ilişkide aracılık ettiği bilgisi mevcuttur (Braungart, Fulker, & Plomin, 1992). Son olarak, belirli genlerin kötü muameleye uğramış çocukların antisosyal davranışlar sergilemesini önlediği (Caspi ve diğ., 2010); ve belirli genlerin ise depresif semptomları ön plana çıkardığı (Banny ve diğ., 2013) bulgusu alan yazında yer almaktadır. Özetle, genetik faktörlere bağlı olarak, çevrenin şekillenmesi ve psikolojik sağlıkla ilintisi üzerine yapılan araştırmalara göre; genler çocukların düşük sosyoekonomik şartlara uyum sağlamasını etkilemektedir ve düşük sosyoekonomik koşullara karşı psikolojik sağlamlığın kısmen de olsa genlerle aktarılabirliği mevcuttur (Kim-cohen, Moffitt, Caspi, & Taylor, 2017).

Bazı araştırmalarca, seretonin taşıyıcı genlerdeki çok biçimliliğe bağlı olarak, gen ve çevre ilişkisinin bir noktaya kadar kontrol edilebileceği savunulmaktadır. Bu genlerin aktifliğine bağlı olarak direncin yanında incinebilirliğin varlığı araştırılmaktadır (Feder, Nestler, & Charney, 2009). Ancak diğer taraftan, Brody ve diğerleri (2009) tarafından, mevzubahis gene sahip olan ve aynı zamanda riskli çevresel şartlarda yaşayan ailelere yapılan bir müdahale çalışmasının

sonucunda, depresyona yönelik içselleştirici davranışların ve madde bağımlılığına yönelik dışsallaştırıcı davranışların genç yaş grubundaki katılımcılarda görülme sıklığının azaldığı kaydedilmiştir. Rutter (2013) ise erken dönemde yapılan teröpatik müdahalelerin genler ve çevre etkileşimini içererek olumlu sonuç sağlıyor olmasını nöral esnekliğe bağlı olarak açıklamaktadır. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda Brofenbrenner (2005)'in, bireylerin çevre ile etkileşimlerinin; gelişimsel yeterlilik için olan genotiplerinin fenotipe aktarılması mekanizması olduğuna dair söylemine kanıt niteliği taşıdığı söylenebilmektedir. Özetlenecek olursa, gen ve çevre tartışmasında desteklenen durum, genlerin kendine dair fenotipleri gösterebilme ihtimallerinin, çevresel müdahalelerle yönetilebileceği şeklinde olabilir. Bu sav, psikolojik sağlamlığı anlamak kapsamında çok değerli bir bilgi olarak addedilmiştir.

Psikolojik Sağlamlık Kavramının Gelmış Olduğu Son Nokta

Psikolojik sağlamlığın araştırmacılarca ele alınması belirli safhalardan geçtiği ve bu safhalar dahilinde psikolojik sağlamlık, riskler ve koruyucu faktörler için genel çizgilerin çizilmiş olduğu belirtilmektedir (Wright, Masten, & Narayan, 2013). Psikolojik sağlamlık araştırmalarının günümüze kadar dört safhadan geçtiği belirtilmiştir. İlk safhada, psikolojik sağlamlık bireyin içsel bir etmeni olarak ele alınmış olup, odağın bireyin kendisinde olduğu belirtilmektedir. İkinci dalgada, gelişimsel psikopatolojinin de ortaya çıkması ile gelişimsel süreçler ile birlikte ele alınmaya başlamıştır. Bu şekilde bağlamsal ve gelişimsel değişkenler üzerine açıklamalar getirilmeye çalışılmıştır. Üçüncü dalgada, ilk iki dalgadan çıkarılan sonuçlarla; müdahale ve önleme amaçlarını taşıyarak, psikolojik sağlamlık için müdahale kavramı incelenmiştir. Dördüncü dalgada ise çoklu seviyelerde dinamikleri içerir halde, genlere, nörobiyolojik uyum, beyin gelişimi, davranış ve bağlamlara aynı anda odaklanmıştır (Brooks & Brooks, 2014).

Psikolojik sağlamlık literatürü genel anlamda toparlandığında;

- Ortaya çıkması için bir risk faktöründen bahsedilmesi gerekmektedir (Gizir, 2007; Resnick & Taliaferro, 2011).
- Sağlanması için belirli koruyucu faktörler mevcuttur (Gizir, 2007).
- Zorluk karşısında olumlu uyumun ya da iyileşmenin gerçekleşmesi gerekmektedir (Gizir, 2007).
- Bireyin kişisel özelliklerinin yanında etkileyici çevresel faktörler vardır (Gizir, 2007).
- Çevre ve birey arasındaki çift taraflı etkileşimin bir ürünü olarak kabul edilmiştir (Ungar, Ghazinour, & Richter, 2013).
- Çevrenin etkileri üzerinde mikro anlamdaki değişimlerin bile, riskleri kontrol edebilmesi sebebiyle, psikolojik sağlamlığın üzerinde etkileyici olacağı düşünülmektedir (Bronfenbrenner & Ceci, 1993; Rutter, 2013).

TARTIŞMA

Bu çalışmada psikolojik sağlamlığa dair temel kavramlar üzerinden, psikolojik sağlamlığın neden ekolojik sistem perspektifi ile daha iyi açıklanabileceği ele alınmak istenmiştir. Çalışmanın bu kısmında, sağlamlığı ekolojik sistem perspektifiyle açıklamadaki gerekçeler tartışılacaktır.

Sosyo-ekolojik/biyo-ekolojik yaklaşım, bireyler ve çevreleri arasındaki ilişkinin; bireylerin çevrelerinden etkilenmesi ve çevrelerini etkilemesi bakımından karşılıklı olduğunu savunan bir görüş olup, Bronfenbrenner (1978) tarafından ortaya konmuştur (akt: Frydenberg, 2017). 1980'lerde Bronfenbrenner, hem ekolojik yani çevresel, hem de gelişimsel bağlamın birbirleriyle ilintili olduğunu öne sürmüştür. Olumsuz olay ve koşullarla başa çıkmada olduğu gibi, bireylerin ve çevreleri ile arasında çift yönlü bir işlem olduğu ve buna karşılık bağlam ve

gelişme arasında karşılıklı bir etkileşim de olduğu varsayımı vardır. Dolayısıyla, psikolojik sağlık ve başa çıkma söz konusu olduğunda, hem felsefi hem de sosyokültürel etkilerin dikkate alınması gerekliliği öne sürülmektedir (Frydenberg, 2017).

Psikolojik sağlamlığın kavramsallaştırılması karmaşık olmasına rağmen, bireysel özelliklerin ve becerilerin gelişimine bağlılığı; bakım veren, aile desteği, kültürel ve toplumsal çevre gibi çocuğun dışındaki faktörlerden de etkilendiği ve korunduğu fikirleri kabul edilmektedir. Bu dış faktörlere teorik yaklaşım ise, çocuk gelişiminin, yakın bakım ilişkileri, kültürel ve toplumsal çevre gibi yakın çevre tarafından şekillendirildiğini öneren Bronfenbrenner (1981) tarafından sosyo-ekolojik model bazında şekillendirilmiştir. Buna istinaden, olumlu çocuk gelişimi ve psikolojik sağlık üzerinde çalışırken bu çoklu sistemlerin ele alınmasının dikkat edilmesi gereken önemli hususlar olduğu belirtilmiştir (Heard-Garris, ve diğ. 2018).

Bronfenbrenner'ın ekolojik sistemleri özetlendiğinde, temel fikirler şu şekildedir: “Çoklu seviyelerde etkileşimde bulunan sistemler, yaşayan sistemlerin gelişimini ve işlevini şekillendirir. Bir sisteme adapte olabilmek kapasitesi ve bunun gelişimi dinamiklidir (her zaman değişir). Yaşayan sistemlere aktarılan ara bağlantı ve etkileşimlerden ötürü, değişim alanlara ve işlev seviyelerine sıçrayabilir. Sistemler birbiri içinde bağımlıdır.” (Masten & Cicchetti, 2016; Masten, 2018). Bu durumlar bireysel ve ailevi anlamda psikolojik sağlık adına çok şey ifade etmektedir. Bireyler aile gibi sistemlere dahil olduğu gibi, aileler de daha büyük sistemlere dahil olur. Bireylerin birbiri arasındaki ve içinde buldukları sistemlerin etkileşimi de bir yerde psikolojik sağlamlıklarını yapılandırmada etkili olacaktır (Masten, 2018). Bu noktadan çıkarılan sonuç ise, sağlamlığın sabit ve değişmez ve bireysel bir olgu olmasından ziyade, sistemler arasındaki işlevleri içinde bulunduran dinamik etkileşimlerin bir ürünü olmasıdır. Çocukta psikolojik sağlık olgusu da, birbiri ile etkileşimde bulunan sistemler ve çocuğun içinde bulunduğu ilişkiler üzerinden ele alınır (Masten, 2015; Masten & Monn, 2015; Masten, 2018).

Psikolojik sağlık araştırmaları, bir yandan dış risk faktörleri ile bireysel güçsüz noktaları diğer yandan dış koruyucu faktörler ve kişisel güçlü yönler arasındaki karmaşık etkileşimleri de göz önünde bulundurabilir (Bowman, 2013). Psikolojik sağlamlığa ekolojik sistem çerçevesinden bakmak, psikolojik sağlamlığın bir çok faktör üzerinden anlaşılabilmesini ve daha yapıcı çözümlerle sorunlara müdahale edilebilmesini kolaylaştırabilmektedir. Sağlamlığa bireysel yaklaşımın yanında daha geniş çevrelerin de hesaba katılmasının daha yararlı olabileceği fikri zaman içerisinde daha çok desteklenmiştir. Örneğin, Bowman (2013)'dan aktarıldığı kadarıyla, Janssen, Bechtold, Ruijter, Pinelli, Prarolo ve Stenius (2010) tarafından sunulan çalışmalar, kültürel çeşitlilik politikalarının; sistemsel eşitsizlik, kronik yoksulluk, çevresel tehditler ve de küreselleşmeye bağlı olumsuzluklardan mustarip bireyler arasındaki dayanıklılığı güçlendiren stratejiler de dahil olmak üzere çok düzeyli müdahaleleri teşvik edebileceklerini savunur. Heard-Garris ve ark. (2018) ise, olumsuz yaşam koşullarını deneyimleyen çocukların da, psikolojik sağlamlıklarını artırabilmek amacıyla topluluklarına daha bağlı hale gelebilmesi ihtimali üzerine, topluluğa dair faktörlerin, politikaların üretilmesinden sorumlu olan öğelerce daha iyi tanımlanmasını ve geliştirilmesini önermektedir. Ancak Masten (2004)'dan da aktardıkları gibi, psikolojik sağlık bazında okul ve öğretmen etkilerine nazaran, literatürde topluluk faktörlerine daha az odaklanıldığı görülmüştür.

Aile yatırımı ve aile stres modeline (*family investment ve family stress model*) göre Shuey ve Leventhal (2017), aile ve yaşadığı çevrenin belirli bir sistemin ürünü olmak üzere birleştiğini savunmuştur. Çalışmalarına göre, yoksulluk olgusu ebeveynliği de belirli bağlamlarda etkileyecektir (Jencks & Mayer, 1990; Leventhal, Dupéré, & Shuey, 2015). Aileler yaşadıkları semtlere imkan dahilinde yerleşmişlerdir ve bu ortamlar da eninde sonunda çocuk yetiştirme unsurunu etkileyecektir. Örneğin, refah seviyesi daha yüksek yerleşim yerlerindeki ebeveynlerin kariyerlerine daha çok zaman ayırmaları, çocuk yetiştirme faaliyetlerini kısıtlayabilirken; ekonomik anlamda refah seviyesi daha düşük bir semtte yaşayan ebeveynlerin

daha farklı fiziksel sıkıntıları olabilmektedir. Buna bağlı olarak da ailenin yaşadığı yer ile ebeveynlik örüntüsünün farklı şekillerde etkilenebileceği savunulmaktadır. Ebeveynlik örüntüsüne bağlı olarak da çocukların psikolojik sağlamlığı şekillenecektir. Aynı şekilde, Heard-Garris ve diğ. (2018) tarafından yapılan araştırmada da, çoklu olumlu imkanlara sahip çevrelerde yaşama durumunun psikolojik sağlamlıkla bağımsız da olsa ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Brezilya'da yapılan psikolojik sağlamlık çalışmalarının yaklaşımlarını ele alan Koller ve Lisboa (2007) çoğunlukla çocuk, ergen, yetişkin ve ebeveynlerin yetkinliklerini artırmak amaçlı gerçekleştirilen psiko-eğitim programlarının, psikolojik sağlamlığı desteklemek adına en uygun girişim olduğunu savunmuşlardır. Ancak bu girişimler gerçekleştirilmeden önce, hangi grupla çalışılıyor olursa olsun, ekolojik sistem bağlamının, bireylerin bireysel gelişimlerinin, nesiller arası süregelen inançların bilinip hesaba katılmasını önermişlerdir. Bu minvalde, aslında standart ve herkese uygulanan bir uygulamanın da olamayacağından bahsetmektedirler.

Bronfenbrenner (1979)'a göre okullar çocuğun mikrosisteminin anahtar parçalarından biridir ve buna istinaden de psikolojik sağlamlığın yapılandırılması adına okul deneyimleri büyük önem arz ettiği savunulur (Toland & Carrigan, 2011). Okulların, psikolojik sağlamlık ile ilgili beceriler de dâhil olmak üzere, çocukların ruh sağlığının tüm yönlerinin gelişiminde bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Mallin, Walker & Levin, 2013). Çocuklarla ve ailelerle sürekli temas halinde bulunulması ve birçok akademik/sosyal yeterliliğin modelleme ve doğrudan öğretme fırsatı ile verilebilmesi olanakları ile okulların fiziksel ve zihinsel sağlığı teşvik etmek için bilinçli, yönlendirilmiş ve titizlikle değerlendirilen faaliyetler için ideal olduğu savunulmuştur. Okullarda rutin olarak ilişki geliştirme, sorumlu karar verme, çatışma çözme, zorbalığı yönetme, ebeveynlere erişim ve kaygı azaltma gibi konulara yönelik programların uygulandığı belirtilmiştir. Diğer yandan, iyi uygulamalar olduğu takdirde okulun zihinsel sağlığı geliştirmek için örnek stratejilere sahip olacağı savunulmuştur (Fergus & Zimmerman, 2005). Bu imkânlar düşünüldüğünde, önleyici yaklaşım teorisyenleri tarafından okulun riski azaltma ve yetkinlik geliştirme çabaları için ideal bir mekan olduğu belirtilmiştir (Wolin & Wolin, 1997).

Archdall ve Kilderry (2016) tarafından, öğretmenlerin psikolojik sağlamlığı nasıl desteklediklerine dair 19 öğretmenle yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre; kendiliğinden ve plansız öğretim stratejilerinin, eğitimcilerin çocukların psikolojik sağlamlığını destekleme yolundaki ana yaklaşımları olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık hususunda belirli tanımlara sahip oldukları ve sağlamlığın çocukların duygusal gelişimi açısından önemli olduğunu düşündüklerini görmüşlerdir. Ancak bu kavramı eğitim hayatına uygularken belirsiz oldukları bilgisini elde etmişlerdir. Buna istinaden öğretmenler genellikle psikolojik sağlamlığı doğrudan ele almaktansa, tesadüfi yaşam deneyimleri üzerinden çocuklara verme eylemini uygulamaktadırlar. Ancak yazarların bu sonuç karşısında yönelttikleri soru ise; psikolojik sağlamlığın kendiliğinden meydana gelen olayların kaderine bırakılacak bir eğitim meselesi olmak için fazla önemli olup olmadığı şeklindedir. Bu konuda, Nolan, Taket ve Stagnitti (2014) tarafından yapılan çalışmadan çıkarılan sonuçlara göre ise; öğretmenlerin çocukların dirençli olmalarını desteklemek için oynayabilecekleri aktif rol çok önemlidir ve yazarlara göre öğretmenlerin psikolojik sağlamlığa dair “sadece arzu edilen eğilimleri, davranışları öğretmekle kalmayıp modellemeleri” gereğini savunmaktadırlar. Masten, Gewirtz ve Sapienza (2013) de benzer bir şekilde, çocukların mikrosistemindeki öğretmenlerin çocukların gelişim ve öğrenmelerinde büyük bir rol oynuyor olduklarını belirtmiştir. Buna istinaden çocukların psikolojik sağlamlığına yönelik anlayışlarının olması gerektiğini ve özellikle zorluklar karşısında psikolojik sağlamlığın nasıl desteklenebileceğine dair ne yapmaları gerektiği hakkında bilgili olmaları gerektiğini savunmuşlardır.

Çocuk gelişimine dair farklı alanlardaki 32 uzmanla yapılan Delphy Çalışması'nda ise, uzmanların psikolojik sağlamlığa nasıl yaklaştıkları ve bu konuda neler yapılabileceklerini düşündükleri ele alınmıştır (Avdagic ve diğ. 2018). Çalışmanın sonuçlarına göre tüm katılımcılar psikolojik sağlık müdahalelerinin hem çocuğu hem de çocuğun çevresini hedef alması gerektiği konusunda hemfikirdir. Ayrıca, seçilen müdahalelerin belirli noktalara odaklanması gerekliliğinden bahsedilmiştir. Çocuğun gelişim aşamasını dikkate alması; çocuklara sağlık, özerklik ve sorumluluğu teşvik eden deneyimler sunmaya odaklanması; çocuklara duygusal ve sosyal beceriler öğretmek temelinde olması ve çocuk için koruyucu sosyal çevreler inşa etmek amacıyla olması bahsedilen noktalardır. Verilen cevapların içerisinde, çocukların güvenliği ve otonomiye deneyimleyebilecekleri olumlu oyun alanlarının olması gerektiği fikirleri mevcuttur. Ayrıca, toplulukla bağ kurabilecekleri, kendileri için ve ailelerinde olmak üzere toplumda kendilerini ilgilendiren hususlarda söz alabilmeleri gerektiği; topluluğu da içine alan eğlenceli ve çocuklara özgü etkinliklerin olması gerektiği söylemlerine rastlanmıştır. Son olarak, genel anlamda çocuğa bakım veren herkesin çocuk ruh sağlığı konusunda eğitime ulaşabilmeleri için gereken kaynakların sağlanması gerektiği görüşleri öne sürülmüştür. Bunlar gerçekleştirildiği takdirde ilerleyen zamanlarda gerçekleşebilecek ruhsal ve zihinsel rahatsızlıkların önünün kesilebileceğini düşünen uzmanlar, aynı zamanda psikolojik sağlık hakkında daha fazla açıklamanın da profesyonel olarak daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. Kısacası, bu çalışmadan çıkan sonuçta da, sağlık kısmen anlaşılmalı bir olgu ise de, çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve başka sistemlerle etkileşim halinde olduğu bilinmektedir.

Aynı yaklaşımla, Bottrell ve Armstrong'un (2012) çalışmasına göre, bir çocuğun eğitimcilerle etkileşimi tek başına bireysel bir nitelik olmamakla birlikte; okul, toplum ve kültürel faktörlerden de güçlü bir şekilde etkilenir. Bu noktada, çocuğun davranışında bir değişikliğin meydana getirilmesi amaçlanıyorsa, çocuğu değiştirmeye çalışmaktan ziyade çocuğun ortamdaki sistemsel öğeler için değişime gidilmesinin daha anlamlı bir sonuca varacağı görüşü savunulmuştur (Ungar & Liebenberg, 2013).

Ekolojik sistem perspektifinde, sosyal destek de Bronfenbrenner (1979) tarafından önemsenen bir elementtir. Psikolojik sağlamlığı artırmak anlamında, sosyal ilişkiler yoluyla bireyde kimlik oluşturma ve olumlu değerlendirmelerde bulunmak önemlidir. Sosyal destek sayesinde bireyin özgüveni, yeterlilik algısı ve çevresi üzerindeki kontrolüne yönelik algısı gelişmektedir ki bu da psikolojik sağlık ile ilişkilendirilir (Metzger, 2008). Sosyal desteğin aile üyelerinin psikolojik ve fiziksel anlamdaki iyi olma hali üzerindeki olumlu etkileri çeşitli araştırmalarca da desteklenmiştir (Geens & Vandebroek, 2012; Vangelisti, 2009; Fuentes ve diğ., 2016).

Psikolojik sağlamlığın daha geniş çerçevede şekillendirilebilmesi adına Heard-Garris, Davis, Szilagy ve Kan (2018) sağlık hizmetleri, sosyal hizmetler, adalet sistemi, politika oluşturucular ve toplum ortakları arasındaki disiplinler arası işbirliklerinin, zorlu yaşam koşullarına maruz kalan çocuklarda dayanıklılığı artırmaya yardımcı olabileceğini savunmuşlardır. Buna istinaden, risk altındaki hastalar için yerel rehberlik organizasyonları, okul sonrası veya rekreasyon programları ve erken çocukluk eğitim programlarının sunulabileceğini veya ortak işbirliğinin yapılabileceğini öne sürmüşlerdir. Bunun yanında, politikacılar gibi kilit paydaşlarla kurulan ortaklıkların, topluluk liderlerinin rekreasyon merkezleri, kütüphaneler ve parklar gibi topluluk kaynaklarını artırabilecek ve risk altındaki mahallelerdeki çocuklar için dayanıklılığı artıracak kaynakların ortaya çıkarılmasına çalışabileceğini belirtmişlerdir. Kısacası, çocuğa ve çevresine ekolojik bir perspektiften bakarak psikolojik sağlık adına daha sağlam müdahale programlarının oluşturulacağı görüşündedirler.

Ekolojik perspektif kapsamında, aile ve çocuk için sağlık adına yapılan müdahaleler çoğunlukla olumsuz yaşam koşullarıyla karşılaşmayı azaltmak, kaynakları güçlendirmek ve koruyucu faktörleri harekete geçirmek yoluyla gerçekleştirilmektedir (Masten, 2011). Masten (2018) tarafından evsizlik, şiddete maruz kalma, annelik depresyonu olumsuz koşullara örnek

olarak sayılmaktadır. Diğer taraftan ev edinmeye yönelik destek, sağlık bakımı, burslar, maddi yardım kaynakları güçlendirmeye örnek iken; ebeveyn-çocuk ilişkisinin artırılması, ebeveynlik ya da koruyucu ailelik, felaketler sonrası aileleri birleştirme gibi konular ise koruyucu faktörlerin harekete geçirilmesi kapsamında ele alınmıştır. İçinde doğrudan çocuğa yönelik girişim bulunduran ya da bulundurmadan uygulanan ebeveyn odaklı müdahalelerin ise en çok katkı sağlayan müdahaleler olarak bulunduğunu vurgulamıştır. Ebeveyn yönetimi eğitimlerinin sosyal öğrenme ve davranışsal modellere dayandırılmasının ise yarar sağladığını savunmuştur. Aile terapilerinin ise bu noktada ebeveynlik becerileri kadar, aile iletişimini, duygusal iklimi, baskıyı ve rutinleri hedef aldığını belirtmiştir. Newland (2014) tarafından belirtildiğine göre ise, çocuğun iyiliğini ve psikolojik sağlamlığını ele alan yaklaşımlar doğrudan; aile ile gerçekleştirilip de çocuğa yönelik çıktılarını iyileştirilmesini sağlama yaklaşımları ise dolaylı uygulamalardır.

Newland (2014) çocuklardaki iyi olma hali ve sağlamlığı güçlendirmek adına belirli önerilerde bulunmuştur. Bunlar, doğrudan alıntı halinde olup aşağıdaki gibidir:

1. Aile sisteminin içinde bulunduğu bağlamı değerlendirin. Kendine has bağlamsal faktörleri (örn: yoksulluk, mahalli riskler ya da kaynak yetersizliği) saptayın.
2. Aile iyi oluşunu değerlendirin: (a) Fiziksel ve duygusal anlamda, ailedeki yetişkinler ne kadar iyi işlev görmektedir? (b) Aile kendi kendine yeterli olabilmek için becerilere ve kaynaklara sahip midir? Değilse, kendi kendine yeterlik adına ailede eksik olan nedir? (c) Aile çelişkili ve stresli durumlar içerisinde iken dayanıklı mıdır? Hayatın zorlukları ile baş edebilmek adına güçlü iletişim ve problem çözme becerilerine sahip midir? Ailede liderliğe yönelik kanıt var mıdır? Ailenin güçlü destek ağı var mıdır?
3. Ebeveynlik ve ortak ebeveynlik becerilerini değerlendirin. Ebeveynler şefkatli, yanıtlayıcı, cesaretlendirici ve ilgili midir? Çocuklarına uygun disiplin stratejilerini kullanmayı öğretmekte ve onlara rehberlik etmekte midir? Ebeveynlik gelişimsel ve çocuğun ihtiyaçlarına paralel değişir şekilde midir? Çocuklar, bir ya da iki ebeveynle birden güvenli bağlanmalı ilişkilere sahip midir? Ebeveynler ve diğer önemli bakım verenler, çocuk için istikrarı sağlayacak şekilde tutarlı/sürekli bir şekilde ortak ebeveynlik gerçekleştirmekte midir?
4. Çocuğun iyi olma halini ve psikolojik sağlamlığını değerlendirin. Ailedeki her bir çocuk kendi fiziksel sağlığı, zihinsel sağlığı, öz-düzenleme, sosyal yeterlilik ve bilişsel yeterliliğini nasıl görüyor? Çocukların kendi kendini değerlendirmeleri çocuk refahına dair diğer önlemlerle nasıl uyumludur? Çocuklar dayanıklılık gösteriyor mu yoksa bazı alanlarda uyumsuz mu?
5. Aileye bir 'iyi olma merceği' ile bakarak, güçlü yanlara dayanan ve riskleri azaltan kişiselleştirilmiş bir aile önleme veya müdahale planı oluşturun. Ailelere, kendi yararları için geniş aile, öğretmenler veya akranları ile mevcut destekleyici ilişkilere dayanmak gibi koruyucu faktörler kullanmayı öğretin. Ailelerin akıl sağlığı hizmetleri ve ebeveynlik sınıfları gibi topluluk kaynaklarına erişmelerine yardımcı olun. Aktif başa çıkma becerileri ve iyimser yaşam görüşleri gibi psikolojik sağlamlıkla ilgili kişi değişkenlerini (hem ebeveynlerde hem de çocuklarda) tanımlayın ve destekleyin. Geliştirilmiş iletişim, çatışma yönetimi, liderlik ve aile içi ilişkiler yoluyla ailelerin dayanıklılık geliştirmelerine yardımcı olun.

Ungar (2012)'a göre, yeterli derecede kaynaklandırılmış çevre, çocuğun motivasyonu, mizacı ve özel becerileri ile başarılı gelişimsel sonuçlar elde etmesine yardımcı olur. Bu noktada, onlar

da psikolojik sağlamlığı ölçebilmek adına, çocuk ve çevresi arasındaki etkileşimlere ve genel anlamda birey-çevre eşitliğinin iki yanındaki yeterliliğe bakılması gerektiğini savunur. Ungar, Ghazinour ve Richter (2013) ise buna kanıt olarak, en travmatize olmuş çocukların dahi istikrarlı ve gelişim adına en iyi gelebilecek ortamlarda daha iyi başa çıkma davranışını sergileyebildiği çalışmaları göstermiştir (Bonanno, Westphal & Mancini, 2011; Wekerle, Waechter & Chung, 2012).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Psikolojik sağlamlık, bireyler, aileler, okullar ve topluluklar seviyesinde birçok etmenin etkileşimde olduğu, kendi içinde dinamik bir kavramdır (Tolland & Carrigan, 2011). Sağlamlığı koruyacak ya da riske atacak faktörlerin her biri bu seviyelerin bir ürünü olacaktır. Eğer bahsi geçen etkileşimler ve bu dinamik tam anlamıyla anlaşılırsa, çocukların ve genel anlamda bireylerin psikolojik sağlamlığı adına daha çeşitli yollar denenebilecek ve daha verimli sonuçlara ulaşılabilecektir. Bu yüzden, psikolojik sağlamlığa ekolojik sistem perspektifinden bakmak, sağlamlığın daha kolay anlaşılmasını sağlayacaktır.

Çocukla doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkileşim halinde çalışan uzmanların çocukların sağlamlığına nasıl katkıda bulunacağını anlaması önemlidir. Özellikle risk altındaki çocuklarla çalışan uzmanların faydalı eylemlerde bulunabilmesi adına, bireysel olarak çocuğu ve çocuğun etkileşimde bulunduğu sistemleri bilmesi tarafımızca önerilmektedir. Çocuğa dair hangi risklerin ve hangi koruyucu faktörlerin mevcut olduğunu anlayarak, gerek psikolojik sağlamlık adına gerekse diğer alanlarda daha etkili müdahalelerin yapılabileceği tarafımızca savunulmaktadır. Bu minvalde, sağlamlığı desteklemek adına ekolojik sistemler yaklaşımının uzmanlara yol göstereceği umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Allan, R., & Ungar, M. (2014). Resilience-Building Interventions with Children, Adolescents, and Their Families. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience Interventions for Youth in Diverse Populations* (pp. 447–462). Springer.
- Archdall, K., & Kilderry, A. (2016). Supporting children's resilience: Early childhood educator understandings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(3), 58-65.
- Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 331–336. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.025>
- Arseneault, L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., Rijdsdijk, F. V., Jaffee, S. R., ... Measelle, and J. R. (2003). Strong genetic effects on cross-situational antisocial behaviour among 5-year-old children according to mothers, teachers, examiner-observers, and twins' self-reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44(6), 832–848. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/57090015?accountid=9851%5Cnhttp://tf5lu9ym5n.search.serialssolutions.com/?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&rft_id=info:sid/ProQ%3Aassiashell&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&rft.genre=article&rft.j
- Atwool, N. (2006). Attachment and resilience: Implications for children in care. *Child Care in Practice*, 12(4), 315–330. <https://doi.org/10.1080/13575270600863226>
- Avdagic, E., Wade, C., McDonald, M., McCormack, D., Dakin, P., Macvean, M., ... & Phan, T. (2018). Resilience in young children: A Delphi study to reach consensus on definitions, measurement and interventions to build resilience. *Early Child Development and Care*, 1-12.
- Baldwin, A. L., Baldwin, C., & Cole, R. E. (1990). Stress-resistant families and stress-resistant children. In D. C. J. Rolf, A. S. Masten & S. W. K. H. Neuchterlein (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 257–280). Cambridge University Press.
- Banny, A. M., Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Oshri, A., & Crick, N. R. (2013). Vulnerability to depression: A moderated mediation model of the roles of child maltreatment, peer victimization, and 5-HTTLPR genetic variation among children from low-SES backgrounds. *Biophysical Chemistry*, 257(5), 2432–2437. <https://doi.org/10.1016/j.immuni.2010.12.017>. Two-stage
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226–244.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bonanno, G.A., Westphal, M., & Mancini, A.D. (2011). Resilience to loss and potential trauma. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7, 511–535.

- Bottrell, D., & Armstrong, D. (2012). Local resources and distal decisions: The political ecology of resilience. In *The Social Ecology of Resilience* (pp. 247-264). Springer, New York, NY.
- Bowman, P. J. (2013). A strengths-based social psychological approach to resiliency: Cultural diversity, ecological, and life span issues. In *Resilience in children, adolescents, and adults* (pp. 299-324). Springer, New York, NY.
- Börekçi, D. Y., & Gerçek, M. (2018). "Resilience" kavramının sosyal bilimlerde Türkçe kullanımları bağlamında değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30). <https://doi.org/10.5505/pausbed.2018.72473>
- Braungart, J. M., Fulker, D. W., & Plomin, R. (1992). Genetic mediation of the home environment during infancy: a sibling adoption study of the HOME. *Developmental Psychology*, 28(6), 1048–1055. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1048>
- Breslin, D. (2005). Children's capacity to develop resiliency: How to nurture it. *Young Children*. <https://doi.org/10.2307/42729180>
- Brody, G. H., Beach, S. R. H., Philibert, R. A., Chen, Y., & Murry, V. M. (2009). Prevention effects moderate the association of 5-HTTLPR and youth risk behavior initiation: Gene× environment hypotheses tested via a randomized prevention design. *Child Development*, 80(3), 645–661.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.14195/0870-4147-48-1>
- Bronfenbrenner, U. (1978). The social role of the child in ecological perspective. *Diesoziale Rolle des Kindes in ökologischer Perspektive*, 7(1), 4–20.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Children and families: 1984?. *Society*, 18(2), 38-41.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=fJS-Bie75ikC&oi=fnd&pg=PT7&dq=bronfenbrenner+2005&ots=QxjKBL6OUq&sig=LQ7m9Awiw5M57ZUFsIMQBddzl-Y&redir_esc=y#v=onepage&q=bronfenbrenner+2005&f=false
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1993). Heredity, environment, and the question "How?": A first approximation. In R. Plomin & G. E. McClearn (Eds.), *Nature, nurture & psychology* (pp. 313–324). <https://doi.org/10.1037/10131-015>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6., Vol. 91, pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc.
- Brooks, R., & Brooks, S. (2014). Creating Resilient Mindsets in Children and Adolescents: A Strength-Based Approach for Clinical and Nonclinical Populations. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience Interventions for Youth in Diverse Populations* (pp. 58–82). Springer.
- Brown, R. (2015). Building children and young people's resilience: Lessons from psychology. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14, 115–124. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2015.06.007>

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231–243). Oxford University Press.
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., ... Poulton, R. (2010). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, *297*(5582), 851–853. <https://doi.org/10.1126/science.1072290>
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, *61*(1), 152–162.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, *18*(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Danese, A., & McEwen, B. S. (2012). Adverse childhood experiences, allostasis, allostatic load, and age-related disease. *Physiology & Behavior*, *106*(1), 29–39. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2011.08.019>
- Demircioğlu, H. (2017). Psychological resilience at social-emotional development. In I. Koleva & G. Duman (Eds.), *Educational research and practice* (pp. 125–170). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Engle, P. L., Castle, S., & Menon, P. (1996). Child development: Vulnerability and resilience. *Social Science & Medicine*, *43*(5), 621–635. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(96\)00110-4](https://doi.org/10.1016/0277-9536(96)00110-4)
- Erdem, E. (2017). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların yılmazlık özellikleri ve yılmazlığı destekleyici faktörlerin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi.
- Feder, A., Nestler, E. J., & Charney, D. S. (2009). Psychobiology and molecular genetics of resilience. *Nature Reviews Neuroscience*, *10*(6), 446–457. <https://doi.org/10.1038/nrn2649>
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annu. Rev. Public Health*, *26*, 399–419.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, *14*(1), 29–42.
- Frydenberg, E. (2017). Positive psychology, mindset, grit, hardiness, and emotional intelligence and the construct of resilience: A good fit with coping. In *Coping and the Challenge of Resilience* (pp. 13-28). Palgrave Macmillan, London.
- Fuentes-Peláez, N., Balsells, M. À., Fernández, J., Vaquero, E., & Amorós, P. (2016). The social support in kinship foster care: a way to enhance resilience. *Child & Family Social Work*, *21*(4), 581-590.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In *Recent research in developmental psychopathology* (pp. 213–233). Oxford: Pergamon Press.
- Geens, N., & Vandebroek, M. (2012). The (ab) sense of a concept of social support in parenting research: a social work perspective. *Child & Family Social Work*, *19*(4), 491-500.
- George, C., & Solomon, J. (1989). Internal working models of caregiving and security of attachment at age six. *Infant Mental Health Journal*, *10*(3), 222–237.

- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: the protective value of positive school and spare time experiences. *Children and Society*, 14(1), 37–47.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113–128.
- Gore, P. M., & Rotter, J. B. (1963). A personality correlate of social action. *Journal of Personality*, 31(1), 58–64. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1963.tb01840.x>
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. Early childhood development: practice and reflections.*
- Hanewald, R. (2011). Reviewing the Literature on “ At-Risk ” and Resilient Children and Young People. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 15–29. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n2.2>
- Harris, K. I. (2015). Children’s spirituality and inclusion: strengthening a child’s spirit with community, resilience and joy. *International Journal of Children’s Spirituality*, 20(3–4), 161–177. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2015.1086728>
- Heard-Garris, N., Davis, M. M., Szilagy, M., & Kan, K. (2018). Childhood adversity and parent perceptions of child resilience. *BMC pediatrics*, 18(1), 204.
- Heppner, P., & Lee, D. (2002). Problem-solving appraisal and psychological adjustment. In C. R. Snyder & L. Jane (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 288–298). Oxford University Press.
- Honor, G. (2017). Resilience. *Journal of Pediatric Health Care*, 31(3), 384–390. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2016.09.005>
- Janssens, M., Bechtold, M., Ruijter, A., Pinelli, D., Prarolo, G., & Stenius, V. (2010). *Sustainability of cultural diversity: Nations, cities, and organizations*. Cheltenham: Edward Elger.
- Jencks, C., & Mayer, S. E. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. *Inner-city poverty in the United States*, 111, 186.
- Karreman, A., & Vingerhoets, A. J. J. M. (2012). Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 821–826. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.06.014>
- Kelly, J. B., & Emery, R. E. (2003). Children’s adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives. *Family Relations*, 52(4), 352–362. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00352.x>
- Kim-cohen, J., Moffitt, T. E., Caspi, A., & Taylor, A. (2017). Genetic and environmental processes in young children’s resilience and vulnerability to socioeconomic deprivation. *Child Development*, 75(3), 651–668. <https://doi.org/10.2307/3696586>
- Koller, S. H., & Lisboa, C. (2007). Brazilian approaches to understanding and building resilience in at-risk populations. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 16(2), 341-356.
- Lefcourt, H. (2002). Humor. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 619–631). Oxford University Press.
- Leventhal, T., Dupéré, V., & A. Shuey, E. (2015). Children in neighborhoods. *Handbook of child psychology and developmental science*, 1-41.

- Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6–22. <https://doi.org/10.1037/h0079218>
- Magnano, P., Craparo, G., & Paolillo, A. (2016). Resilience and emotional intelligence: which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research*, 9(1), 9–20. <https://doi.org/10.21500/20112084.2096>
- Mallin, B., Walker, J. R., & Levin, B. (2013). Mental health promotion in the schools: Supporting resilience in children and youth. In *Resilience in children, adolescents, and adults* (pp. 91-112). Springer, New York, NY.
- Masten, A. N. N. S. (1982). *Humor and Creative Thinking in Stress-Resistant Children. Proquest Dissertations and Theses.*
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2004). Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 310-319.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and psychopathology*, 23(2), 493-506.
- Masten, A. S. (2015). Pathways to integrated resilience science. *Psychological Inquiry*, 26(2), 187-196.
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12-31.
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. *Developmental psychopathology*, 1-63.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. (2006). Resilience in Development : The Importance of Early Childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1–6.
- Masten, A. S., & Monn, A. R. (2015). Child and family resilience: A call for integrated science, practice, and professional training. *Family Relations*, 64(1), 5-21.
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1–25). Cambridge University Press.
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). Oxford University Press.
- Masten, A. S., Gewirtz, A. H., & Sapienza, J. K. (2013). Resilience in development: The importance of early childhood (rev. ed.). In R. E. Tremblay, M. Boivin & R. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 6-10).
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity : Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11(1), 143–169.

- Masten, A., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444.
- Matas, L., Arend, R. A., & Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49(3), 547–556.
- Metzger, J. (2008). Resiliency in children and youth in kinship care and family foster care. *Child welfare*, 87(6), 115.
- Murphy, L. B., & Moriarty, A. E. (1976). *Vulnerability, coping, and growth from infancy to adolescence*. Yale University Press.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience: A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(1), 16–26.
- Newland, L. A. (2014). Supportive family contexts: promoting child well-being and resilience. *Early Child Development and Care*, 184(9-10), 1336-1346.
- Nolan, A., Taket, A., & Stagnitti, K. (2014). Supporting resilience in early years classrooms: The role of the teacher. *Teachers and Teaching*, 20(5), 595-608.
- Poole, J. C., Dobson, K. S., & Pusch, D. (2017). Childhood adversity and adult depression: The protective role of psychological resilience. *Child Abuse & Neglect*, 64, 89–100. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.12.012>
- Resnick, M. D., & Taliaferro, L. A. (2011). Resilience. In *Encyclopedia of adolescence* (pp. 299–306). Academic Press.
- Reynolds, A. J., & Ou, S.-R. (2003). Promoting resilience through early childhood intervention. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 436–459). Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1993). Resilience : Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(1993), 626–631.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1–12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience - clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 474–487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Zax, M., & Barocas, R. (1987). Early Indicators of Developmental Risk: Rochester Longitudinal Study. *Schizophrenia Bulletin*, 13(3), 383–394. <https://doi.org/10.1093/schbul/13.3.383>
- Sapienza, J. K., & Masten, A. S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion in Psychiatry*, 24, 267–273. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32834776a8>
- Satıcı, S. A., & Deniz, M. E. (2017). Mizahla Başa Çıkma ve İyi Hali: Psikolojik Sağlık ve İyimserliğin Aracılık Rolünün İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1343–1356. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330262>

- Satici, S. A. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences, 102*, 68–73. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.057>
- Schorr, L. B. (1988). *Within our reach: Breaking the cycle of disadvantage*. New York, NY: Doubleday.
- Seery, M. D., & Quinton, W. J. (2016). Understanding Resilience. In *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 181–245). <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2016.02.002>
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). Oxford University Press.
- Shuey, E. A., & Leventhal, T. (2017). Pathways of risk and resilience between neighborhood socioeconomic conditions and parenting. *Children and youth services review, 72*, 52-59.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249–275. <https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. X., ... Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(4), 570–585.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: a member of the positive psychology family. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 257–276). Oxford University Press.
- Taylor, S. E. (2010). Mechanisms linking early life stress to adult health outcomes. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 107*(19), 8507–8512. <https://doi.org/10.1073/pnas.1003890107>
- Thornton, B., & Sanchez, J. E. (2010). Promoting resiliency among native american students to prevent dropouts. *Education, 131*(2), 455–465.
- Toland, J., & Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International, 32*(1), 95-106.
- Ungar, M. (2003). Qualitative Contributions to Resilience Research. *Qualitative Social Work: Research and Practice, 2*(1), 85–102. <https://doi.org/10.1177/1473325003002001123>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. In *The social ecology of resilience* (pp. 13-31). Springer, New York, NY.
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2013). A measure of resilience with contextual sensitivity—The CYRM-28: Exploring the tension between homogeneity and heterogeneity in resilience theory and research. In *Resilience in Children, Adolescents, and Adults* (pp. 245-255). Springer, New York, NY.
- Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 54*(4), 348–366. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12025>

- Vangelisti, A. L. (2009). Challenges in conceptualizing social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 39-51.
- Waller, M. A. (2001a). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 290–297. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.3.290>
- Waller, M. A. (2001b). Resilience in ecosystemic perspective: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 290–297.
- Walsh, F. (2016). *Strengthening family resilience* (3.). London: The Guilford Press.
- Wayman, J. C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *The Journal of Educational Research*, 95(3), 167–178.
- Wekerle, C., Waechter, R., & Chung, R. (2012). Contexts of vulnerability and resilience: Childhood maltreatment, cognitive functioning and close relationships. In *The social ecology of resilience* (pp. 187-198). Springer, New York, NY.
- Werner, E. (2001). *Journeys from childhood to midlife: risk, resilience, and recovery*. Ithaca NY: Cornell University Press.
- Werner, E., & Smith, R. S. (1992). Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. <https://doi.org/10.1086/230130>
- Wolin, S., & Wolin, S. J. (1997). Shifting paradigms: Taking a paradoxical approach. *Resiliency in Action*, 2(4), 23-28.
- Woods-Jaeger, B. A., Cho, B., Sexton, C. C., Slagel, L., & Goggin, K. (2018). Promoting Resilience: Breaking the Intergenerational Cycle of Adverse Childhood Experiences. *Health Education & Behavior*, 45(5), 772–780. <https://doi.org/10.1177/1090198117752785>
- Wright, M. O., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 15–37). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_2

Siber Zorbalığın Nedenleri Üzerine Kuramsal Açıklamalar

The Theoretical Explanations on the Causes of Cyberbullying

Gülendam Akgül¹

¹Dr. Öğretim Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü,
gulendamakgul@karatekin.edu.tr, 0000-0003-1648-3118

Geliş tarihi/Received :02.08.2020
Kabul tarihi/Accepted :07.11.2020
Yayın tarihi/Published :15.12.2020

ÖZET

Siber zorbalık ve siber mağduriyet İnternet erişiminin ve kullanımının artmasıyla beraber, giderek artan yaygınlık oranlarıyla çocuk ve ergenlerin yaşantılarını, psikolojik iyilik hallerini ve akademik başarılarını etkileyen önemli bir kavramdır. Kuramsal çalışmalar siber zorbalığın nedenlerinin belirlenerek müdahale programlarının geliştirilmesinde önemlidir. Alan yazında son yıllarda siber zorbalığı açıklayan kuramlar ve bu kuramların test edilmesine yönelik pek çok çalışma gerçekleştirilmektedir. Ancak Türkiye’de yapılan çalışmalarda siber zorbalığın çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesine karşın, kuramsal temelli çalışmaların sayıca az olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışmanın amacı, siber zorbalık davranışının nedenlerini ve sürdürülmesini etkileyen faktörleri açıklamaya yönelik olarak alan yazında yer alan kuramların incelenmesidir. Bu amaçla, Sosyal Ekolojik Kuram, Çevrimiçi Umursamazlık Etkisi, Genel Saldırganlık Kuramı, Gerekelendirilmiş Eylem ve Planlanmış Davranış Kuramları, Barlett ve Gentile’in Siber Zorbalık Modeli, Genel Gerginlik Kuramı, Rutin Aktiviteler Kuramı ve Üç I Kuramının siber zorbalık davranışının ortaya çıkmasına ve sürdürülmesine yönelik geliştirdikleri açıklamalar ile bu kuramlara yönelik yapılmış araştırmaların bulgularına yer verilmiştir. Farklı kuramsal çerçevelerin dikkate alındığı bu çalışmalar gözden geçirildiğinde, etkili müdahale ve önleme programlarında; bilgilendirme, konu ile ilgili bilinçlendirme ve önleyici tedbirler öne çıkmaktadır. Ayrıca bu çalışmalarda çocuk ya da ergenlere yönelik müdahalelerin yanı sıra aile, öğretmenler, okul ve akranları da kapsayacak müdahalelerin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Kuramların nedensel açıklamaları, önleme ve müdahale çalışmalarına yönelik katkıları kapsamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Siber Zorbalık, Kuramlar, Önleme ve Müdahale

ABSTRACT

Together with the increase of internet access and usage, cyberbullying and victimization has become important concepts which affect children and adolescents’ lives, psychological well-being and academic success due to the high prevalence rates. Theoretical studies are important in the development of intervention programs. In the literature, there is plenty of research which explains theories of cyberbullying and test them. However, despite the research on the relationship between cyberbullying and various variables, the relatively less number of theoretical research in especially Turkish literature draws attention. The aim of this study is to investigate the theories which try to explain the underlying causes and maintaining factors for cyberbullying behaviours in the literature. Hence, the explanations of Social Ecological Theory, Online Disinhibition Effect, General Aggression Theory, Theory of Reasoned Action and Planned Behavior, Barlett and Gentile’s Cyberbullying Model, General Strain Theory, Routine Activities Theory and I Cubed Theory for causes and maintaining factors of cyberbullying are presented in the current review study, in addition to research findings about these theories. Intervention and prevention programs which take into account providing information, raising awareness on the subject and preventive measures come into prominence when all these studies are taken together. Besides the intervention programs for child and adolescents, the necessity of more comprehensive programs which include family, teachers, school and peers have emerged. The causal explanations of theories are discussed in terms of their contribution to prevention and intervention studies.

Keywords: Cyberbullying, theories, prevention and intervention

GİRİŞ

İnternet giderek artan kullanımıyla yaşamın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2018) verilerine bakıldığında, 16-24 yaş aralığında gençlerin 2018 yılı Ocak, Şubat ve Mart aylarında İnternet kullanım oranı %90.7 olarak bildirilmiştir. Bu oran Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD, 2017) verileri ile örtüşmektedir. OECD verilerine göre 15 yaş grubu ergenlerin tamamına yakınının (%91) cep telefonunda İnternet bağlantısına; dörtte üçünün dizüstü bilgisayara ve yarısının İnternet bağlantılı tablete sahip olduğu görülmektedir. Çalışmada ayrıca, ergenlerde İnternet ve diğer bilgi iletişim teknolojilerinin yaygın olarak kullanılmasının bazı riskleri beraberinde getirdiği vurgulanmıştır. Bu riskler arasında yabancılarla tehlikeli çevrimiçi ilişkiler, aşırı video oyunları oynama, mesajlaşma, aşırı telefon kullanımı ya da siber zorbalık belirtilmektedir.

Siber zorbalık, “bilgisayar, cep telefonu ya da diğer elektronik araçlar kullanılarak, kasıtlı ve tekrarlayan biçimde zarar verme” olarak tanımlanmaktadır (Hinduja ve Patchin, 2009). Siber zorbalığın başka tanımlarında da “kötü niyet”, “tekrar” ve “elektronik iletişim araçlarının kullanılması” kavramları yer almaktadır (Smith ve diğ., 2008). Bazı tanımlamalarda ise siber zorba ve siber mağdur arasındaki “güç dengesizliği” ve “anonimlik” (siber zorbanın kimliğinin bilinmemesi) kavramlarına da yer verilmektedir (Field, 2018).

Yaygınlık oranları, siber zorbalığın tanımına, çalışmada ulaşılan örneklemin yaş grubuna, cinsiyete, araştırmanın yapıldığı ülkeye ve ölçme aracına bağlı olarak değişmektedir (Tokunaga, 2010). Ayrıca cinsiyet yaygınlık oranını etkileyen diğer önemli bir değişkendir. Örneğin ABD’de siber zorbalıkta bulunma %9.1 ile %23.1 arasında değişirken siber mağduriyet ise %5.7 ile %18.3 arasında değiştiği bildirilmiştir (Hinduja ve Patchin, 2018). Yapılan bir metaanaliz çalışmasında ise 80 çalışmadaki yaygınlık oranları incelenmiş, siber zorbalık ve siber mağduriyet oranlarının %15 civarında olduğu bildirilmiştir (Modecki ve diğ., 2014).

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında da oranlar yaş grubuna göre değişmektedir. Sırasıyla siber zorbalık ve siber mağduriyet oranlarının; ilkökul düzeyinde %11-18 (Ayas ve Horzum, 2012); ortaokul düzeyinde %10.5-37.5- %23-35 (Arıca ve diğ., 2008; Peker, 2013) ve lise düzeyinde %10-10.5- %14-17 (Baker ve Tanrıku, 2010; Özdemir ve Akar, 2011) olduğu bildirilmektedir. Oranlar farklılık göstermekle birlikte çalışmalar hem siber zorbalığın hem de siber mağduriyetin okul çağı çocuk ve gençlerinde yaygın olduğunu gösterilmekte ve konunun öneminin altı çizilmektedir. Özellikle psikolojik sorunlarla (Kim, Colwell, Kata, Boyle ve Georgiades, 2017) ve akademik sorunlarla (Gardella, Fisher ve Teurbe-Tolon, 2017) ilişkisi dikkate alındığında konunun araştırılması daha da önem taşımaktadır.

Alanyazında, siber zorbalık ve siber mağduriyet son yıllarda hem Türkiye hem de dünyada en çok araştırılan konular arasında yer almaktadır. Ancak bu çalışmalar ağırlıklı olarak yaygınlık, cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenler arasındaki ilişkiler, önleme çalışmaları ve siber zorbalığın ve mağduriyetin sonuçlarına odaklanmaktadır. Siber zorbalığa neden olan etkenleri açıklamaya yönelik kuramsal çalışmalar dünya alan yazınında son yıllarda artış göstermeye başlamıştır. Kuramlar; olayları davranışları ya da durumları anlamayı kolaylaştırmakta; açıklamalar yaparak ya da tahminlerde bulunarak değişkenler arasındaki ilişkiler hakkında bilgi vermektedir. Siber zorbalığın neden ortaya çıktığının açıklanmasında, hangi değişkenler ile ilişkili olduğunun anlaşılmasında ve siber zorbalığı yordayan değişkenlerin belirlenmesinde kuramlar yol gösterici olacaktır.

Alan yazında yer alan kuramların bazıları yalnızca siber zorbalığın açıklanması için ortaya atılmış iken, bir kısmı var olan sosyal psikoloji, suç ya da saldırganlık kuramlardan siber zorbalığı açıklamak amacıyla yararlanmıştır. Ancak Türkiye’de siber zorbalığın kuramsal temellerine dayanarak konuyu araştıran çalışmaların sayıca az olduğu görülmektedir (örneğin; Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı Akbulut ve Erişti, 2011; Seçim Kuramı, Tanrıku, 2014;

Tanrikulu ve Erdur-Baker, 2019). Bu çalışmanın amacı siber zorbalığın açıklanmasına yönelik son yıllarda alan yazında yer alan kuramların incelenmesidir. Kuramsal olarak etken olabilecek faktörlerin ortaya koyulması, ileride siber zorbalık alanında yapılacak çalışmalara yön vermesi açısından önemlidir. Siber zorbalığın neden ortaya çıktığını bilmek önlemeye yönelik müdahalelerin etkililiğine de olumlu katkı sunacaktır.

Bu amaçla, alan yazında yer alan kuramlardan Sosyal Ekolojik Kuram, Çevrimiçi Umursamazlık Etkisi, Genel Saldırganlık Kuramı, Gerekçelendirilmiş Eylem ve Planlanmış Davranış Kuramları, Barlett ve Gentile'in Siber Zorbalık Modeli, Genel Gerginlik Kuramı ve Rutin Aktiviteler Kuramının siber zorbalık davranışının ortaya çıkmasına ve sürdürülmesine yönelik geliştirdikleri açıklamalar sunulacaktır. Ayrıca, bu kuramlar çerçevesinde yapılmış olan ve alanyazın taramasında ulaşılabilen araştırmaların bulgularına yer verilecektir.

1. Sosyal Ekolojik Kuram

Sosyal Ekolojik Kuram, Bronfenbrenner (1977) tarafından öne sürülen, çocuğun davranışlarının şekillenmesinde içinde yaşadığı çevrenin rolünü vurgulayan bir gelişim kuramıdır. Çocuğun çevresini oluşturan aile, okul, arkadaşlar gibi bağlamsal sistemlerin çocuğun gelişimindeki üzerindeki etkisini açıklar. Bu sistemler çocuğun en yakını olan aileden, onu dolaylı biçimde etkileyen anne babanın çalışma ortamı gibi bir dizi faktörü açıklar. Bronfenbrenner iç içe geçmiş beş sistemden bahseder. Çocuğun doğrudan iletişim içinde olduğu ailesi ve arkadaşları, *mikrosistem (1)*; aile ve öğretmenleri arasındaki etkileşimi, *mezosistem (2)*; çocuğun doğrudan ilişki içinde olmadığı, ancak mikrosistemini etkileyen her türlü sosyal etki, *ekzosistem (3)*; çocuğun toplumsal çevresi, değerleri, gelenekler, yasalar gibi çocuk üzerindeki daha geniş düzeyde etkiler, *makrosistem (4)* ve zamana bağlı olarak oluşan gelişmeler, *kronosistem (5)* olarak adlandırılmaktadır.

Kuram siber zorbalığa uyarlandığında bu katmanların her birisinin siber zorbalığın ortaya çıkmasında ya da sürdürülmesindeki rolü teker teker ele alınmaktadır (Espelage, Rao ve Craven, 2013). Ergenin mikrosistemini oluşturan ailesi, akranları ve öğretmenleri ile arasında gerçekleşen doğrudan ve karşılıklı ilişkiler siber zorbalık açısından önemlidir. Çocuğun içinde bulunduğu akran grubunun siber zorbalığa dair tutumları; öğretmenlerinin ya da ailesinin konu ile ilgili bilgi düzeyleri, tutumları ve davranışları; çevrede yaşanan siber zorbalık ya da mağduriyet olaylarında verilen tepkiler siber zorbanın davranışını ya da mağduriyet tepkisini etkilemektedir. Mezosistem boyutunda aile ve okul arasındaki ilişkiler, siber zorbalığın fark edilmesinde ve olumsuz sonuçlarının önlenmesinde önemlidir. Bir üst düzeyde yer alan ekzosistemde, okul kuralları, okulun genel yapısı, akranların normları, toplumsal kuralların tamamı siber zorbalıkta bulunmayı ya da mağduriyeti etkilemektedir. Makro sistem boyutunda, yaşanan yerin teknolojik erişim olanakları dikkate alınmaktadır. Örneğin bazı ülkelerde siber zorbalık daha yaygın iken bazılarında daha az gözlenebilmektedir. Son olarak, kronosistem, yani son yıllarda gelişen teknolojinin sonucu olarak sosyal medya ve metin mesajlarının artan kullanımının çocuk üzerindeki etkisi olarak değerlendirilmektedir.

Sosyal Ekolojik Kuram temel alınarak siber zorbalığın ve mağduriyetin önlenmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Avustralya'da gerçekleştirilen bir çalışmada 37 farklı ortaokulda Sosyal Ekolojik Kuram temelli bir müdahale programının etkililiği üç yıl süren boylamsal bir çalışmada test edilmiştir (Cross, Barnes, Papageorgiou, Hadwen, Hearn ve Lester, 2015). Çalışmada siber zorbalık için risk oluşturabilecek faktörler Sosyal Ekolojik Kuramın öne sürdüğü farklı düzeyler için ayrı ayrı belirlenmiştir. Mikrosistem ve mezosistem boyutunda bireysel faktörler (örneğin; demografik özellikler, empati eksikliği, ahlaki umursamazlık ve siber zorbalığın kabul görmesi, zorbalık yanlısı tutumlar, problem çözme becerilerinde ve atıflarda yetersizlik, geleneksel zorbalıkta bulunma ya da zorbalığa maruz kalma gibi), ailesel faktörler (anne baba izlemi, ailenin çevrimiçi ortamlar hakkında bilgi sahibi olması ve çocuğun ebeveynle olan ilişkisi gibi), akran faktörü (örneğin; siber zorbalık yapan,

ya da yapılmasını destekleyen akranların varlığı, siber zorbalık konusunda sosyal kurallar ya da beklentiler, diğer problemlerle davranışlarla ilişkili olma ve okul ortamı gibi) ve çevrim içi düzeyde etkenler (örneğin; teknolojiye erişim olanakları ve kullanım süresinin fazla olması, teknoloji bağımlılığı, çevrimiçi ortamda sansürün kaybolması ve çevrimiçi beklentilerin yüksek olması gibi) ele alınmıştır. Mezosistem boyutunda bir üst kademeye geçiş ve yasal farkındalık düzeyi gibi toplumsal düzeyde etkenler belirlenmiştir. Bu kuramsal temele dayanarak, belirtilen etkenler dikkate alınarak bir hazırlanan müdahale programının üç yıllık etkililiği, deney ve kontrol grupları aracılığıyla değerlendirilmiş ve programın düşük ama manidar düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir. Sosyal Ekolojik Kuram temel alınmasına rağmen, müdahale programında hangi ekolojik düzeyde çalışma yapıldığını kesin olarak belirtmemesi çalışma için önemli bir sınırlılıktır.

Başka bir çalışmada ise Sosyal Ekolojik Kuram çerçevesinde riskler ve koruyucu etkenler belirlenmiştir (Papatraianou, Levine ve West, 2014). Buna göre, siber düzeyde; İnternet ortamında bilginin yayılma hızı ve kalıcılığı, siber zorba ile yüzleşmeyi sağlayacak ortamın bulunmaması ve teknolojiye erişimin fazla olması risk faktörleri olarak değerlendirilirken; siber ortamda bazı sitelerde yaş kısıtlamalarının bulunması koruyucu faktörler olarak ele alınmıştır. Kişisel düzeyde iç kontrol odağı, yüksek özgüven ve hayatta anlam ve amaç bulma, aile düzeyinde güçlü aile bağları, teknolojinin güvenli kullanımı konusunda takip ediliyor olma; akran düzeyinde güçlü akran ilişkileri; okul düzeyinde ise akıl hocası (mentör) programlarının koruyucu olduğu bildirilmiştir.

Sosyal Ekolojik Kuram, Swearer ve Hymel (2015) tarafından geleneksel zorbalığı açıklamak için de kullanılmıştır. Öne sürülen Sosyal Ekolojik Stres-Yatkınlık Kuramı zorbalığın açıklanmasında genetik, sosyal ve çevresel faktörlerin dinamik etkileşimini dikkate alır. Ansary (2020) sosyal ekolojik kuram temelinde Stres-Yatkınlık yaklaşımının siber zorbalıkta da yararlı olacağını ifade etmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında çocuğun saldırganlık eğilimleri (örneğin, genetik yatkınlık, ahlaki kopukluk vb.); geçmiş siber mağduriyet deneyimleri (çevresel stres faktörleri); siber ortamlarda denetleyici faktörler (örneğin, teknolojik beceriler); ve ebeveyn faktörlerinin (örneğin, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve bağlama özgü faktörler olan anne baba izlemi gibi) siber zorbalık davranışı açısından etkileştiğini ifade etmektedir.

Son yıllarda Sosyal Ekolojik Kuram temelinde yapılan çalışmalarda özellikle siber zorbalığa seyirci olanların tepkilerine odaklanmaktadır. Bu konuda yapılan bir gözden geçirme çalışmasında, siber zorbalıkta seyircilerin tepkilerinin bireysel (empati, benlik saygısı, ahlaki özellikler gibi), bağlamsal (başka seyircilerin varlığı, olayın algılanan şiddeti gibi) ve sosyal çevreye ait faktörlerce (akranlar, aile, öğretmenler gibi) belirlendiği ifade edilmiştir (Machackova, 2020). Sonuç olarak Sosyal Ekolojik Kurama dayalı bakış açısının siber zorbalıkların, mağdurların ve siber ortamlardaki seyircilerin davranışlarını açıklamakta farklı düzeylerden konuyu ele alan araştırmalara yön verdiği görülmektedir.

2. Çevrimiçi Umursamazlık Etkisi

Çevrimiçi ortamlarda, insanların içsel sansürü azalmakta, gerçek hayatta söylemeyecekleri ve yapmayacakları pek çok şeyi daha rahat yapabilmektedir. Bu etki Suler (2004) tarafından “Çevrimiçi Umursamazlık Etkisi” olarak tanımlanmaktadır. Bu etki sayesinde insanlar gizli duygularını daha rahat paylaşabildikleri, normalden daha fazla kibar ya da cömert olabildikleri (iyi huylu umursamazlık) gibi; acımasız eleştirilerde bulunma, öfke ve tehdit içeren davranışlarda da (zararlı umursamazlık) bulunabilmektedir. Suler (2004) bunun nedenlerini; kimliğin gizlenerek sanal dünyadaki aktivitelerin gerçek yaşamda gizli kalması, iletişim kuran kişilerin karşılıklı olarak birbirlerini görmemesi, alıcının iletişime verdiği tepkinin bilinmemesi, gerçek hayattaki sonuçların göz ardı edilmesi, sanal karakterlerin sanal ortamda kalacağı düşünülmesi ve günlük yaşamda bulunan otorite figürlerinin sanal ortamda bulunmaması gibi etkenlerle açıklamaktadır.

Çevrimiçi umursamazlık etkisinin anlaşılmasında ve açıklanmasında Sosyal Buradalık Kuramından yararlanılmıştır (Kim ve Chang, 2017). Sosyal Buradalık çevrimiçi ortamlarda insanların gerçek kişiler olarak algılanması olarak tanımlanmaktadır (Gunawardena, 1995). Kuram ilk olarak telefonla iletişim gibi yüz yüze olmayan, aracılı iletişim ortamlarında sosyal davranışları açıklamak amacıyla ortaya atılmış (Short, Williams ve Christie, 1976; akt. Gunawardena ve Zittle, 1997), sonrasında bilgisayar aracılığıyla kurulan iletişimlerin açıklanmasında kullanılmıştır (Biocca, Harms ve Burgoon, 2003). Aracılı iletişimler bazı kendine has özellikleri nedeniyle yüz yüze iletişimden farklılaşmaktadır. Sosyal Buradalık, yüz yüze ortamlarda daha fazla hissedilirken, yazılı iletişimde ise daha az hissedilmektedir. Karşıdaki kişi ile fiziksel temasın artması; yakınlık, sıcaklık ve kişilerarası uyumu artırmaktadır. Öte yandan çevrimiçi iletişim teknolojilerinin en büyük dezavantajı, kişiyi karşı tarafta gerçek bir kişinin var olduğu hissinden yoksun bırakmalarıdır. Yüz yüze iletişimin bulunmadığı ortamlarda karşıdaki kişiye yönelik empati duygusu da ortadan kalkmakta ve çevrimiçi ortamlar başkaları üzerinde güç kullanmayı kolaylaştırmaktadır. Bu tür ortamlarda, çocuklar ya da gençler karşı tarafta gerçek bir kişiye zarar verdiklerini fark etmeksizin, kolayca zorbalık yapabilmektedir. Bu kurama dayalı olarak siber zorbalığı inceleyen az sayıda da olsa çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Mark ve Ratliffe (2011) Sosyal Buradalık hissini azalmasının empatik duyguların azalmasında ve saldırgan davranışların artmasında etkili olduğunu bildirmektedir.

3. Genel Saldırganlık Kuramı

Genel Saldırganlık Kuramı sosyal öğrenme ve sosyal bilişsel kuramlarını temel alarak medyadaki şiddet ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Bushman ve Anderson, 2002). Siber zorbalık ve mağdurluğun yaygınlığını, diğer değişkenlerle ilişkilerini ve sonuçlarını araştıran 131 çalışmayı inceleyen Kowalski, Giumetti, Schroeder ve Lattanner (2014) bütüncü bir model yardımıyla siber zorbalığı açıklamıştır. Modelde kişisel ve durumsal etkenler, yollar, yakın süreçler ve uzak sonuçlar kullanılarak siber zorbalık açıklanmıştır.

Siber zorbalığa neden olan etkenlerden kişisel faktörler (demografik özellikler, değerler ve algılar gibi), durumsal faktörler (kışkırtma, okul iklimi, anonimlik algısı gibi) ve bireyin içsel özellikleri (biliş, duygu, uyarılma gibi) bireyin bir değerlendirme yapmasına ve siber zorbalıkta bulunup bulunmama kararı vermesine etki etmektedir (Kowalski ve diğ., 2014). Davranışın sonuçları süreç içinde bireyin kararını etkileyecek yeni girdileri oluşturacaktır. Örneğin, siber zorbalık yapıp olumsuz bir sonuçla yüzleşmemesi, anonimlik algısını besleyeceği için, birey tekrar siber zorbalıkta bulunma kararını daha kolay verecektir. Model, siber mağduriyette de kişisel ve durumsal faktörlerin etkili olduğunu ifade etmektedir. Mağduriyetin yarattığı düşünceler, duygular, uyarılmışlık bireyin bir değerlendirmede bulunmasına ve teki vermesine neden olmaktadır. Bu noktada, mağdur dürtüsel bir karar vererek kendisi siber zorbalık yapabilir.

Siber zorbalığın ortaya çıkmasını kolaylaştıran bireysel faktörlerden intikam, daha önce siber mağdur olmak ya da siber zorbalık yapmış olmak, teknolojik becerilerini göstermek, eğlenmek ya da güçlü hissetmek gibi dürtüler, empati ve narsizm gibi kişilik özellikleri, kaygı ve depresyon, İnternete kolay erişim ve uzun süre İnternette vakit geçirme, sigara, alkol kullanımı, fiziksel saldırı geçmişi ya da hırsızlık gibi davranışlar, zorbalığın ahlaki olarak onaylanması ve ahlaki serbestlik gibi değerler bildirilmiştir. Öte yandan, düşük sosyal zekâ, dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi özelliklerin siber mağduriyeti yordadığı belirtilmiştir. Koruyucu etkenler olarak ise arkadaşlardan algılanan destek, anne babanın desteği, anne baba ile güçlü duygusal bağlar, anne baba izlemi, olumlu okul ortamı bildirilmiştir. Siber zorbalık yapanların kimliğinin gizli kalması, mağdurlar için siber zorbalık yapma kapısını aralayan önemli bir durumsal etken olarak gösterilmiştir.

Siber zorbalığı yordayan durumsal ve bireysel etkenler ile sonuçlarının incelendiği bir çalışmada modele kısmi destek sunulmaktadır (Morin, Bradshaw ve Kush, 2018). Siber zorbalığa maruz kalmanın mağdurlar üzerinde olumsuz sonuçları olduğu, ancak bazı koruyucu etkenlerin bu olumsuz etkileri azalttığı görülmüştür. Geleneksel zorbalığa maruz kalma, geçmiş siber zorbalık davranışı, sınıf düzeyinin artması, siber zorbalığa maruz kalma olasılığını arttırırken; kentleşme, okul büyüklüğü, farklı etnik kökenlerden öğrencilerin okulda bulunması gibi durumsal faktörlerin etkisi olmadığı bulunmuştur. Öte yandan uyku ve stres sorunları gibi içselleştirilmiş sorunlar ile okulu asma ve düşük notlar gibi okulda işlevselliği etkileyen siber zorbalığın olumsuz sonuçları çalışmada desteklenmektedir. Çalışmanın bir diğer önemli bulgu ergenlerin arkadaşları ile ilişkilerinin, bahsedilen olumsuz sonuçların tamamı açısından koruyucu bir etkiye sahip olmasıdır. Bir başka çalışmada da çocukluk döneminde psikolojik istismar yaşantısının siber zorbalıkta bulunmayı yordadığı, ancak Genel Saldırganlık Kuramınca öne sürülen kişisel etkenlerden ahlaki kişilik özelliklerin bu ilişkiye aracılık ettiği bildirilmektedir (Zhang, Sun, Chen, Yang ve Wang, 2020).

Sözel saldırganlığın siber zorbalıkta bulunma davranışını etkilediğini gösteren bir çalışma kuramı desteklemektedir (Savage ve Tokunaga, 2017). Siber zorbalığın açıklanmasında çok sayıda etkeni ele almış olması ve aynı zamanda hem siber zorbalığı hem de siber mağduriyeti açıklamasının kuramın güçlü yanları olarak gösterilebilir. Bu değişkenlerin boylamsal olarak incelenmesi nedensel açıklamalar açısından yarar sağlayabileceği düşünülmektedir.

4. Gereçlendirilmiş Eylem Kuramı ve Planlanmış Davranış Kuramı

Gereçlendirilmiş Eylem Kuramına (GEK) göre insanların bir davranışı yapmak istemesinin tutum ve kişisel norm olmak üzere iki temel nedeni bulunur (Fishbein ve Ajzen, 1975). *Tutum*, yani kişinin söz konusu davranışı istenen ya da istenmeyen bir davranış olup olmadığını değerlendirmesidir. *Kişisel norm* ise davranışa yönelik algılanan toplumsal baskıdır. Bu iki etkene *algılanan davranışsal kontrol* (davranışın yapılmasının kişinin kendi kontrolünde olup olmadığına yönelik algısı) boyutu eklenerek Planlanmış Davranış Kuramı (PDK) oluşturulmuştur.

Kuramdan yola çıkarak yapılan bir araştırmada siber mağdurlara duyulan empatinin düşük olması siber zorbalığa karşı olumlu tutumla, olumlu tutum siber zorbalık niyetinde artışa ve niyet ise siber zorbalık davranışında artışla ilişkili bulunmuştur (Doane, Pearson ve Kelley, 2014). Ergenlerin hemen hemen tamamının İnternete bir şekilde erişimlerinin olması nedeniyle algılanan davranışsal kontrol bu çalışmada ele alınmamıştır.

Tokunaga (2010), PDK'nın siber zorbalık davranışını açıklamada yardımcı olabileceğini öne sürmektedir. Çocuk ya da ergenin siber zorbalığa karşı tutumu ve kişisel normları olumlu ise, bir engelle karşılaşmıyorsa ve karşısına fırsat çıkıyorsa, siber zorbalıkta bulunma davranışını gerçekleştirme niyeti o kadar fazladır. Yapılan bir çalışma, ergenlerin siber zorbalığa karşı tutumları, kişisel normları ve siber zorbalıkta bulunmayı kolay bir davranış olarak algılamalarının siber zorbalıkta bulunma davranışını %44 oranında yordadığını göstermiştir (Heirman ve Walrave, 2012). Yapılan bir başka çalışma da tutum, kişisel normlar ve algılanan davranışsal kontrolün kişinin siber zorbalık yapma niyetini anlamlı düzeyde (%28.8) açıkladığı belirtilmektedir (Pabian ve Vandebosch, 2014).

Bu kurama dayalı geliştirilen bir müdahale çalışmasında, üniversite öğrencilerine siber zorbalık tanımı, tanık olunan siber zorbalık türleri, tepkiler ve olaya tepki olarak yapabilecekleri başka bir şey olup olmadığı gibi konuları içeren bir video izletilmiştir (Doane, Pearson ve Kelley, 2020). Videoyu izleyen katılımcıların siber zorbalığa şahit olduklarında mağdura yardım etmeye eğilimlerinin arttığı bulunmuştur. Ancak izleme çalışmalarında etki kalıcı olmamıştır. Benzer bir önleme çalışması daha küçük yaş gruplarında (10-12 yaş) çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir (Vlaanderen, Bevelander ve Kleemans, 2020). Bu çalışmada çocukların bilgi, farkındalık ve empati yetkinlikleri ele alınmıştır. Siber zorbalıkla karşılaştıklarında

müdahaleye yönelik olumlu tutumlarını, müdahaleye yönelik olumlu öznel normları ve algılanan davranışsal kontrollerinin artırılması yoluyla çocukların müdahale etme niyetlerini artırmaya yönelik siber zorbalık ile ilişkili bilgiler, örnek durumlar, kısa videolar, yazma etkinliklerinin yer aldığı 35 dakikalık bir program geliştirilmiştir. Sonuçlar çocukların müdahale programından sonra karşılaştıkları siber zorbalık durumlarına müdahale etme olasılığının arttığını desteklemektedir. Ancak, kuramın boyutları bu etkiyi açıklamamıştır.

5. Barlett ve Gentile'in Siber Zorbalık Modeli (BGSZM)

Barlett (2016) çeşitli kuramların genel zorbalığı açıklasalar da siber zorbalığı açıklamakta yetersiz olacaklarını öne sürmektedir. Bu nedenle Genel Saldırganlık Kuramı ve Genel Öğrenme Modellerinden yola çıkarak çevrimiçi ortamın özelliklerine özgü bir kuram geliştirme ihtiyacı hissetmiştir. Model, siber zorbanın kimliğinin bilinmemesi ve geleneksel zorbalıkta kurban mağdur arasındaki fiziksel güç dengesizliğinin siber zorbalıkta olmamasını siber zorbalığa özgü özellikler olarak değerlendirmektedir.

Bu kurama göre bir öğrenme yaşantısı (herhangi bir uyarana maruz kalma) sonucunda kişi o davranışın bilişsel, duygusal, sosyal ve davranışsal sonuçları ile olayı eşleştirmektedir. Siber zorbalıkta da bu tür yaşantı deneyimleyen saldırgan, kimliğinin fark edilmediğini, fiziksel olarak güçlü olmaksızın başkalarına karşı güç kullanabildiğini, yaptığı saldırgan davranışların sonucunda herhangi fiziksel bir yaptırım yaşamadığını, yaptığı davranışın mağdurda ortaya çıkardığı zararı ya da olumsuz sonuçları görmediğini öğrenir. Bu durum zamanla siber zorbalığa karşı olumlu tutum geliştirilmesine ve davranışın artmasına neden olur.

Siber zorbalık ve geleneksel zorbalık davranışlarının ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Barlett ve Gentile, 2012, Beran ve Li, 2007). Ancak Barlett (2017) siber zorbalığa karşı tutumun geleneksel zorbalıkta bulunma davranışını etkilemiyor olmasını öne sürerek, modelin siber zorbalığa özgü olduğunu ifade etmektedir. Barlett, Chamberlin ve Witkower (2017) tarafından yapılan boylamsal bir çalışma modeli desteklemektedir. Çevrimiçi ortamda fiziksel gücün gereksizliğine inanç ve kimliğin gizliliği algısı, zaman içinde siber zorbalığa karşı tutumu; bu tutumun da sonrasında siber zorbalıkta bulunma davranışını yordadığı görülmüştür. Bir başka çalışmada ise, İnternet ortamında harcanan süre, teknoloji erişimi algısı ve yaş olmak üzere üç dışsal değişkenin etkisi incelenmiştir (Barlett, Madison, Heath ve DeWitt, 2019). İnternette harcanan sürenin artışı, siber zorbalığı etkileyen en önemli değişken olarak bulunmuştur. Yaş, teknolojiye erişim ile ilişkili bulunurken, yaşanan ülkenin İnternet erişimi algısı sadece siber zorbalık ile ilişkili bulunmuştur. Bu değişkenlerin modele dahil edilmesi özellikle önleme çalışmaları açısından önemlidir. Ergenlerin İnternet ortamında geçirdikleri süre ve yaşadıkları ülkedeki İnternet erişim olanakları, siber zorbalığa karşı var olan yasal düzenlemeler konusunda bilgilendirilmeleri önleme çalışmalarında dikkat edilmesi gereken boyutlardır.

Kültürlerarası yapılan bir çalışma da bağımlı ve bağımsız farklı kültürleri temsil eden yedi ülkede çok sayıda katılımcı ile kuram test edilmiştir (Barlett ve diğ., 2020). Hem farklı ülkelerde ayrı ayrı hem de tüm örneklemde bakıldığında öne sürülen değişkenlerin (kimliğin gizliliği algısı ve çevrimiçi ortamda fiziksel gücün gereksiz olduğu inancı) siber zorbalıkta bulunmayı yordadığı bulunmuştur. Özellikle ABD, Avustralya ve Almanya gibi bağımsız kültürlerde bu etki Brezilya, Singapur, Çin ve Japonya gibi daha bağımlı kültürlerde daha fazladır. Yine de kuram kişisel (öz-kontrol gibi) ve bağlamsal (aile izlemi gibi) faktörleri ve geçmiş siber mağduriyet yaşantılarını dikkate almadığı için eleştirilmektedir (Ansary, 2020). Türkiye'de kuramın öne sürdüğü kavramların siber zorbalıkla ilişkisini araştıran bir çalışma bulunmamaktadır.

6. Genel Gerginlik Kuramı

Genel Gerginlik Kuramı şiddet içeren davranışların açıklanmasına yönelik olarak geliştirilmiştir (Agnew, 1992). Kuram başkalarıyla ilişkilerde; kişinin değer verdiği hedeflerine ulaşmasının engellenmesi, kişinin sahip olduğu olumlu uyarıların uzaklaştırılması ve kişiye zararlı ya da olumsuz uyarılar sunulması (ya da bunlardan herhangi biriyle tehdit edilme) olmak üzere üç ana gerginlik nedenini vurgular. Bu gerginlikler kişinin öfke ve gerginlik duyarak şiddet içeren davranışlarda bulunmasına neden olmaktadır. Örneğin, hak ettiği halde bir başarıyı elde edemediğini düşünmek; arkadaş kaybı, akranının ciddi bir hastalığı, okul değişikliği, maddi sorunlar ya da sınav stresi bu gerginlik kaynaklarına örnek olarak verilebilir. Bu olumsuz durumların olumsuz duygular yaşamasına neden olur. Bu olumsuz duygulardan birisi olan öfke, intikam hissine neden olduğu için kuram açısından ayrı bir öneme taşır. Üç farklı ülkede yapılan bir çalışmada, farklı zorbalık türlerinin duygusal etkileri arasında en çok ifade edilen duygu olarak öfke belirtilmiştir (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra ve Vega, 2012). Bu tür olumsuz duygular saldırgan ya da şiddet içeren davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Akıl hastaları, ergenler gibi farklı örneklemlerde yapılan çalışmalarda şiddet ve saldırgan davranışların açıklanmasında stres ve gerginliğin önemli bir etken olduğu görülmüştür (Link ve diğ., 2016; Nivette, Eisner ve Ribeaud, 2017).

Kuram siber zorbalığı hem gerginlik kaynağı hem de gerginliğin sonucu olarak kabul eder. Aile ilişkileri, akranlar tarafından kabul görmeme, okul ve ödev baskısı gibi sosyal gerginlik etmenleri gençlerin siber zorbalıkta bulunmasını anlamlı olarak yordamaktadır (Paez, 2018). Akranları tarafından kabul görmeyen ve okul karşı olumsuz tutuma sahip ergenler, akranlarınca kabul gören ve okula karşı tutumları olumlu ergenlere oranla daha fazla siber zorbalıkta bulunmaktadır. Sonuçlar kuramın öne sürdüğü gerginliklerin siber zorbalıkta bulunma ile ilişkili olduğunu desteklemektedir.

Bir başka çalışmada ise Genel Gerginlik Kuramını test etmek amacıyla çevrimdışı ortamlarda zorbalığa maruz kalmanın siber zorbalık yapma ile ilişkisi incelendiğinde, geleneksel zorbalığa maruz kalan ergenlerin daha fazla siber zorbalık yaptıklarını yani öfkelerini sanal ortamda dışa vurdukları görülmektedir (Jang, Song ve Kim, 2014). Ayrıca diğer gerginlik türlerinden anne baba ve ergen arasında yaşanan çatışmalar, sınavlar ve maddi sorunlar gibi farklı stres kaynaklarının siber zorbalıkta bulunma ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Ancak bu çalışmada siber zorbalığa maruz kalma bir gerginlik sebebi olarak ele alınmamıştır.

Siber zorbalığı açıklamak amacıyla bu kuramdan yararlanan bir diğer çalışma siber mağduriyet, algılanan sosyal destek, akademik ya da maddi sorunların siber zorbalıkta bulunma üzerine etkilerini araştırmıştır. Buna göre, daha fazla gerginliğin katılımcıların daha fazla öfke duyma ile ve öfkenin de daha fazla siber zorbalıkta bulunma ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Lianos ve McGrath, 2017). Çalışmada ayrıca gerginlik ve stresin siber zorbalık davranışını öz-kontrolle karşılaştırıldığında daha fazla açıkladığı bildirilmektedir.

Kültürlerarası bazı çalışmalarda kurama destek sunmaktadır (Choi ve Kruis, 2018; Oh ve Connolly, 2018). Türkiye’de yapılan bir çalışmada, gerginlik nedenlerinden siber mağduriyetin siber zorbalığı boylamsal olarak anlamlı düzeyde yordadığı bildirilmiştir (Akgül, 2018).

7. Rutin Aktiviteler Kuramı

Rutin Aktiviteler Kuramı (RAK, Routine Activities Theory) kriminoloji uzmanları tarafından suçun açıklanmaya yönelik olarak geliştirilmiş ve suçun açıklanmasında çevresel etkenlere vurgu yapmıştır (Cohen ve Felson, 1979). Kuram, suç işleme oranlarındaki artışın, insanların günlük yaşantılarındaki aktivitelerden kaynaklandığını ve evden uzakta geçirdikleri zamanın artışı nedeniyle suç için uygun fırsatların oluştuğunu iddia etmektedir.

Kuram motive olmuş bir suçluya yakınlık, uygun hedef ve koruyucunun yokluğu olmak üzere üç etkenin suçun ortaya çıkmasına neden olduğunu ileri sürmektedir. Uygun hedef, kendisini korumak için yeterli önlemleri almayan, kolay ulaşılabilir, uygun ve çekici kişileri ifade

etmektedir. Özellikle kendisi ile ilgili kişisel bilgileri daha fazla paylaşan, sosyal ağlarda yaptıkları paylaşımlar sadece arkadaşlarına değil herkese açık olanlar, İnternet ortamında tanıştığı kişilerle gerçek hayatta iletişim kuranlar uygun hedef olarak görülmektedir. Koruyucunun yokluğu fiziksel ya da sosyal olarak hedefi suçtan koruyabilecek mekanizmaların ya da kişilerin yokluğunu ifade eder. Bilgisayar kullandığı ortamlarda anne baba, öğretmen, arkadaş gibi başka kişilerin varlığı, ailelerin bilgisayar kullanımına sınırlılık getirip getirmemesi, filtre programları kullanıp kullanmaması gibi etkenlerin bu açıdan önemli olduğu kabul edilmektedir. Son olarak İnternette geçirilen sürenin artışının motive olmuş bir suçluyla karşılaşma olasılığını arttırdığı kabul edilmektedir. Uygun bir hedef bulunduğu anda, yeterli koruyucu mekanizma yok ise, suç işlemeye motive olmuş kişi uygun fırsatı yakalayıp siber zorbalıkta bulunmaktadır.

Kuram, gençlerin çevrim içi zorbalığa maruz kalmalarının bu üç etkene bağlı olarak açıklanabileceğini öne sürmüştür (Marcum, Higgins & Ricketts, 2010). İnternette (özellikle sosyal ağlarda) daha fazla zaman geçirme motive olmuş bir saldırganla karşılaşma olasılığını arttıracığı ve kişiyi siber zorbalık için uygun hedef haline getireceği öne sürülmektedir. Marcum ve diğerlerinin (2010) yaptıkları çalışmada RAK'ın üç kavramını; uygun hedef, motive olmuş suçlu ile karşılaşma ve etkili bir koruyucunun bulunmaması gibi etkenlerin siber zorbalığa maruz kalma ile ilişkisini incelemiştir. Bu amaçla, katılımcılara İnternette geçirilen süre, İnternette kişisel bilgilerin paylaşımına yönelik faaliyetler ile öğretmen, aile ve koruyucu yazılım programları gibi koruyucu etkenlere yönelik sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, bilgisayar- aracılı iletişim kullanımı (uygun hedef), çevrim içi kişisel bilgilerin paylaşımı ve çevrimiçi ortamlarda tanışılan kişilerle iletişimin (motive olmuş suçlu ile karşılaşma) siber zorbalığı yordayan en güçlü değişkenler olduğu bulunmuştur. Kuramın üçüncü etkeni olan etkili bir koruyucunun bulunması ise siber zorbalık ile ilişkili bulunmamıştır. Çalışmanın sonucunun kısmen kuramı desteklediği görülmektedir. Yani çevresel etkenler, bilgisayar aracılığıyla iletişim kurma, İnternette uzun zaman geçirme gibi ergenlerin rutin aktiviteleri, siber zorbalığa maruz kalmalarını açıklamaktadır.

Benzer biçimde Navarro ve Jasinski (2012) RAK'ın siber zorbalık yaşantısını açıklayıp açıklayamayacağını test etmiştir. Kuramda belirtilen üç etken olan uygun hedef, motive olmuş suçlu ve etkili bir koruyucunun varlığı benzer sorularla ölçülmüştür. Sonuçlar, Marcum ve arkadaşlarının (2010) bulguları ile tutarlı biçimde, birinci ve ikinci etkene destek sağlamaktadır. Ancak etkili koruyucunun varlığı boyutunda sonuçlar farklılaşmaktadır. Anne babaların tutum ve davranışları siber zorbalık yaşantısı ile ilişkili bulunmazken, filtreleme yazılımı kullanılmasının siber zorbalığın önlenmesi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. RAK'ın test edildiği başka bir çalışmada ise uygun hedef, motive olmuş suçlu ve etkili bir koruyucunun varlığı gibi etkenler incelenmiştir (Choi, Earl, Lee ve Cho, 2019). Diğer iki çalışmadan farklı olarak sonuçlar hem geleneksel hem de siber zorbalık açısından değerlendirilmiş ve kuramın desteklediği görülmüştür. Özellikle etkili koruyucu faktörlerin varlığının hem geleneksel hem de siber zorbalığın önlenmesinde etkili olduğu bulunmuştur. Ancak bu çalışmada hem siber hem de fiziksel olmayan zorbalık ele alındığı için, gündelik yaşama dair etkenler çalışmada bağımsız değişken olarak incelenmiştir. Başka çalışmalarda da kuram desteklenmektedir (Bossler ve Holt, 2009; Hinduja ve Patchin, 2008). Ayrıca çevrim içi ortamlarda gerçekleşen başka siber suçlarda da RAK'ın etkililiği test edilmiştir. Siber taciz (Wick ve diğ., 2017), takipçi tacizcilik (cyber stalking) (Reyns ve diğ., 2011), İnternet dolandırıcılığı (Van Wilsem, 2011) ve kimlik avcılığı (Pratt ve diğ., 2010) gibi bazı çalışmalar kuramın açıklamalarına destek sağlamış, öte yandan bazı çalışmalarda ise kuram doğrulanamamıştır (Leukfeldt, 2014).

RAK çevresel etkenleri vurgulayarak, ergenin yaşantısının, İnternet kullanım süresi, kullandığı sosyal ağlar, İnternet kullanım alışkanlıkları ve koruyucu tedbirlerin varlığı gibi çok sayıda nedenin siber zorbalığın ortaya çıkması açısından önemine değinir. Bu nedenle önleme çalışmalarında çocuk ya da gençlerin siber rutinleri ya da alışkanlıklarının belirlenmesi ve daha

az siber zorbalıkta bulunmalarına ya da daha az siber zorbalığa maruz kalmalarına yardımcı olacak, İnternet kullanım süresinin azaltılması, anne babaların kontrolü, filtre ve güvenli İnternet kullanımının yaygınlaştırılması, çocuk ve gençlerin kişisel bilgilerinin gizliliği, İnternet ortamında yayınlanan içeriklerin silinmeyeceği gibi temel bilgiler konusunda farkındalıklarının artırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

8. Üç I Kuramı (I³ ya da I cubed theory)

Son yıllarda siber zorbalığın açıklanmasında kullanılan bir diğer kuram Üç I Kuramı kuramıdır. Kuram saldırgan davranışların açıklanması amacıyla geliştirilmiş, uygun koşulları veya risk faktörlerini belirleyerek ve bu risk faktörleri arasındaki etkileşimleri ele alan bir meta kuramdır (Slotter ve Finkel, 2011). Kurama göre saldırgan davranışları etkileyen kışkırtma, itici güç ve engelleme olmak üzere 3 temel faktör bulunur. *Kışkırtma (instigation)*, bireyi saldırganlığa teşvik edebilecek durumsal olayları veya durumları ifade eder. *İtici güç (impellance)*, bir bireyin agresif davranma olasılığını artıran eğilimlerini veya durumsal faktörleri ifade eder. *Engelleme (inhibition)*, bir bireyin saldırganlık dürtüsünü hafifleten öz-kontrol gibi özellikleri veya durumsal faktörleri ifade eder. Bu üç etken birbirlerinden bağımsız olmakla birlikte saldırgan davranışın yordanmasında birbiriyle ilişkilidir (Finkel ve diğ., 2012).

Üç I Kuramı Wong, Cheung ve Xiao (2018) tarafından siber zorbalığın açıklanmasında ele alınmış, siber zorbalık ve siber mağduriyet için risk faktörlerinin belirlenmesinde yararlanılmıştır. Buna göre siber zorbalıkta bulunma için geçmiş siber mağduriyetin kışkırtıcı, çevrim içi umursamazlığın ise itici güç faktörleri olarak değerlendirilmiştir. Özdenetim ise engelleme faktörü olarak ele alınmıştır. Ansary (2020) ayrıca kuramın siber zorbalığın açıklanmasında yeni olduğunu, farklı örneklerde de test edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

9. Kuramlara Genel Bir Bakış

Yukarıda değinilen kuramların siber zorbalığı farklı açılardan incelediği görülmektedir. Genel olarak bakıldığında her kuramın siber zorbalığın nedenine ilişkin kendi bakış açısından bir açıklama sunduğu görülmektedir. Bu açıklamalar özet olarak Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmada yer alan çeşitli kuramların siber zorbalığın nedenlerine ilişkin açıklamaları

Kuramlar	Siber zorbalığın nedenine yönelik açıklamalar
1. Sosyal Ekolojik Kuram (Espelage ve diğ., 2013)	Çocuk ya da ergenin içinde bulunduğu ekosistemin etkisi
2. Çevrimiçi Umursamazlık Etkisi (Suler, 2004)	Çevrimiçi ortamlarda içsel sansürün azalması
3. Genel Saldırganlık Kuramı (Kowalski ve diğ., 2014)	Sosyal öğrenme ve sosyal bilişsel kuram temelinde kişisel (örneğin demografik özellikler ya da psikolojik durum) ve durumsal (örneğin arkadaşlardan alınan sosyal destek, ana baba izlemi) etkenler
4. Gerekçelendirilmiş Eylem Kuramı ve Planlanmış Davranış Kuramı (Tokunaga, 2010)	Tutumlar, normlar ve algılanan toplumsal baskılar
5. Barlett ve Gentile'in Siber Zorbalık Modeli (Barlett, 2017; Barlett ve Gentile, 2012)	Çevrimiçi ortamın özellikleri, siber zorbalık davranışının bilişsel, duygusal, sosyal ve davranışsal açıdan öğrenilmiş sonuçları ve tüm bunlar sonucunda oluşan tutumlar
6. Genel Gerginlik Kuramı (Paez, 2018)	Çocuğun ya da ergenin hedeflerine ulaşmasının engellenmesi, değer verdikleri şeylerin kaybı ya da başarıya ulaşamama gibi gerginlikler
7. Rutin Aktiviteler Kuramı (Marcum ve diğ., 2010)	Motive olmuş bir suçlu ile karşılaşmayı ve uygun hedef olarak algılanmayı sağlayacak davranışlar ve koruyucu tedbirlerin yokluğu
8. Üç I Kuramı (Wong ve diğ., 2018)	Kışkırtıcı, itici ve engelleyici faktörler

Bu kuramlardan yola çıkılarak etkili bir önleme çalışmasında bilgilendirme, bilinçlendirme ve önleyici tedbirlerin varlığı öne çıkmaktadır (Tablo 2). Özellikle ergenlerin İnternet kullanım süresi ve sıklığının azaltılmasına yönelik çalışmalar; bilgisayar, cep telefonu gibi iletişim araçlarında filtre programların kullanılması teşvik edilmelidir. Anne baba ve öğretmenler gibi çocuk ya da ergenin çevresindeki yetişkinleri özellikle mağdurları erken fark etmelerine yardımcı olacak bilgilerle desteklemek ve etkili ebeveyn kontrolünün sağlanması için konu ile ilgili bilgilendirmek gerektiği göze çarpmaktadır. Ergenlere yönelik olarak yapılacak çalışmalarda siber ortamın özelliklerini doğru tanımları sağlanmalıdır. İnternet ortamında kimliğin gerçekten gizli olup olmadığı, paylaşılan materyallerin kalıcı ve görünür olduğu, çevrimiçi ortamlarda yapılan paylaşımların hızla yayılma potansiyelleri gibi konularda farkındalık oluşturulması sağlanmalıdır. Siber zorbalık türleri ve hangi davranışların siber zorbalık olarak kabul edildiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu sayede sosyal buradalığın daha az hissedildiği ortamlarda iletişim kurulan kişilerin aslında gerçek kişiler olduklarının anlaşılması mümkün olacaktır. Siber zorbalığa karşı tutumların önemi düşünüldüğünde, bu tür davranışların kabul edilebilir, herkesin yaptığı basit ve sıradan davranışlar olmadıkları vurgulanarak, aksine olumsuz tutum oluşturmak için gerekli bilinçlendirme çalışmalarının yapılması, gerekmektedir. Siber zorbalığa maruz kalanların yaşayacakları olumsuz duygular ve sonuçlar konusunda farkındalık kazandırılması ve mağdurların yaşadıkları olumsuz duygular ve sonuçları hakkında bilgi verilmesi, öç alma amaçlı davranışlarının önlenmesi de ergenlere yönelik önleme çalışmalarında bir diğer önemli boyutu oluşturmaktadır.

Tablo 2. Siber zorbalığın önlenmesine yönelik alınabilecek tedbirler

Amaç	Tedbir
Bilgilendirme	Siber zorbalığın tanımı ve türleri Siber ortamın özellikleri Kimliğin gizliliği kavramı Siber zorbalığın sonuçları Paylaşımların kalıcılığı, görünürlüğü ve yayılma hızı
Bilinçlendirme	Aile ve öğretmenlerin mağdurları erken fark etmelerine yardımcı bilgiler Çocuk ve ergenlerde siber zorbalığa karşı olumsuz tutum geliştirme Siber zorbalığın olumsuz sonuçları konusunda farkındalığın artırılması
Önleme	Anne baba izlemi Filtre programlarının kullanılması İnternet kullanım süresinin sınırlandırılması

Kuramsal çalışmalar ayrıca demografik özellikler açısından kimlerin siber zorbalıkta bulunacağı ya da kimlerin mağdur olabileceği konusunda risk altında olduğu konusunda da bilgi vermektedir. Farklı kuramlar tarafından risk altında olabilecek gruplar Tablo 3’de sunulmaktadır. Siber mağduriyet (Lianos ve McGrath, 2017), düşük empati (Doane ve diğ., 2014), internette geçirilen sürenin artışı (Navarro ve Jasinski, 2012) ve siber zorbalığa ilişkin normlar, tutumlar, değerlerin olumlu olmasının (Barlett ve Gentile, 2012; Pabian ve Vandebosch, 2014) sıklıkla kuramlar tarafından dile getirildiği görülmektedir. Ancak, siber mağduriyet açısından az sayıda kuramın açıklaması olduğu görülmektedir (Kowalski ve diğ., 2014; Marcum ve diğ., 2010).

Tablo 3. Çalışmada yer alan çeşitli kuramlara göre siber zorbalık ve siber mağduriyet açısından risk grubunda olanlar

Kuram	Siber zorbalıkta bulunma	Siber mağdur olma
1. Sosyal Ekolojik Kuram (Espelage ve diğ., 2013)	Akran gruplarının siber zorbalığa karşı olumlu tutumu Teknolojiye erişimin fazla olması	
2. Çevrimiçi Umursamazlık Etkisi (Suler, 2004)	Düşük empati düzeyi	
3. Genel Saldırganlık Kuramı (Kowalski ve diğ., 2014)	Düşük empati düzeyi ve narsizm gibi kişilik özellikleri Depresyon ve kaygı İnternette geçirilen sürenin uzun olması Siber zorbalığa yönelik olumlu algı Madde kullanımı ve fiziksel saldırganlık Arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin az olması Anne baba ile olumsuz ilişkiler	Düşük sosyal zekâ, dikkat eksikliği ve hiperaktivite Depresyon ve kaygı Arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin az olması
4. Gerekçelendirilmiş Eylem Kuramı ve Planlanmış Davranış Kuramı (Tokunaga, 2010)	Siber zorbalığa karşı olumlu tutum ve kişisel normlar Siber zorbalığın kolay bir davranış olarak algılanması Düşük empati düzeyi	
5. Barlett ve Gentile'in Siber Zorbalık Modeli (Barlett, 2017; Barlett ve Gentile, 2012)	Siber zorbalığa ilişkin olumlu tutumlar Kimliğinin gizli olduğunu düşünme Siber ortamda fiziksel gücün gerekmediği inancı	
6. Genel Gerginlik Kuramı (Paez, 2018)	Siber zorbalığa maruz kalmış olma Anne baba ile çatışmalar Maddi sıkıntılar	
7. Rutin Aktiviteler Kuramı (Marcum ve diğ., 2010)	Anne baba izleminin yetersiz olduğu çocuk ve gençler	İnternette daha çok zaman geçirenler Kişisel bilgilerini paylaşanlar Koruyucu yazılım programları kullanmayanlar
8. Üç I Kuramı (Wong ve diğ., 2018)	Siber zorbalığa maruz kalmış olma Öz-denetimin düşük olması Çevrimiçi umursamazlığın yüksek oluşu	

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada siber zorbalık davranışının ortaya çıkmasına ve sürdürülmesine yönelik olarak alan yazında yer alan kuramlardan Sosyal Ekolojik Kuram, Sosyal, Çevrimiçi Umursamazlık Etkisi, Genel Saldırganlık Kuramı, Gerekçelendirilmiş Eylem ve Planlanmış Davranış Kuramları, Barlett ve Gentile'in Siber Zorbalık Modeli, Genel Gerginlik Kuramı, Rutin

Aktiviteler Kuramı ve Üç I Kuramı ile bu kuramlar ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Tüm bu kuramsal bakış açılarının kendi çerçevelerinden yaptıkları açıklamalar yapılan araştırmalarda desteklenmektedir. Farklı kuramların farklı bakış açıları, davranışın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olurken, aynı zamanda önlemeye yönelik müdahaleler açısından uygulamacılara çeşitlilik sunmaktadır. Bu nedenle, önleme çalışmalarında farklı kuramsal bakış açılarını kapsayacak müdahaleler geliştirilmesi etkililiği arttıracaktır.

Siber zorbalıkla ilgili araştırmalarda, değişkenlerin tek bir kuramsal bakış açısından ele alındığı görülmektedir. Farklı kuramsal yaklaşımlara dayalı değişkenlerin aynı çalışmada incelenmesinin, kuramların etkililiğinin karşılaştırılmasında yararlı olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu alanda yapılan çalışmaların etkililiklerinin meta-analiz çalışmaları yardımıyla incelenmesi de kuramsal çalışmalara netlik kazandıracaktır.

Siber zorbalığa yönelik olarak özellikle son yıllarda artan kuramsal açıklamalar bundan sonra gerçekleştirilecek nicel ve nitel araştırmalara dayanak oluşturması açısından önem taşımaktadır. Davranışın nedenlerine yönelik açıklamalar, incelenen değişkenlerin belirlenmesinde yardımcı olacağı gibi aynı zamanda, müdahale ve önleme çalışmalarında yol gösterici olacaktır. Farklı kuramsal temellerin bütünleştirilerek, daha kapsamlı müdahale programları geliştirilmesinin, programların etkililiğini arttırmada yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30(1), 47-88.
- Akbulut, Y., & Eristi, B. (2011). Cyberbullying and victimisation among Turkish university students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7), 1155-1170. Doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.910>
- Akgül, G. & Artar, M. (2020). Cyberbullying: relationship with developmental variables and cyber victimization. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 8, 25-37.
- Ansary, N. S. (2020). Cyberbullying: Concepts, theories, and correlates informing evidence-based best practices for prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 50, 101343.
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(3), 253-261.
- Ayas, T. ve Horzum, M.B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *İlköğretim Online*, 11(2), 369-380.
- Baker, Ö. E. & Tanrıkulu, İ. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2771-2776.
- Barlett, C. P. (2016). Exploring the correlations between emerging adulthood, Dark Triad traits, and aggressive behavior. *Personality and Individual Differences*, 101, 293-298.
- Barlett, C. P. (2017). From theory to practice: Cyberbullying theory and its application to intervention. *Computers in Human Behavior*, 72, 269-275.
- Barlett, C. P. & Gentile, D. A. (2012). Attacking others online: The formation of cyberbullying in late adolescence. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(2), 123-135.
- Barlett, C.P., Chamberlin, K., & Witkower, Z. (2017). Predicting cyberbullying perpetration in emerging adults: a theoretical test of the Barlett Gentile Cyberbullying Model. *Aggressive Behavior*, 43(2), 147-154.
- Barlett, C. P., Madison, C. S., Heath, J. B., & DeWitt, C. C. (2019). Please browse responsibly: A correlational examination of technology access and time spent online in the Barlett Gentile Cyberbullying Model. *Computers in Human Behavior*, 92, 250-255.
- Barlett, C. P., Seyfert, L. W., Simmers, M. M., Hsueh Hua Chen, V., Cavalcanti, J. G., Krahe, B., ... & Skowronski, M. (2020). Cross-cultural similarities and differences in the theoretical predictors of cyberbullying perpetration: Results from a seven-country study. *Aggressive Behavior*, 1-9. <https://doi.org/10.1002/ab.21923>
- Beran, T. & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16-33.
- Biocca, F., Harms, C., & Burgoon, J. K. (2003). Toward a more robust theory and measure of social presence: Review and suggested criteria. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 12(5), 456-480.

- Bossler, A. M., & Holt, T. J. (2009). On-line activities, guardianship, and malware infection: An examination of routine activities theory. *International Journal of Cyber Criminology*, 3(1), 400-420.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bushman, B. J. & Anderson, C. A. (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1679-1686.
- Choi, J., & Kruis, N. E. (2018). The Effects of Life Domains on Cyberbullying and Bullying: Testing the Generalizability of Agnew's Integrated General Theory. *Crime & Delinquency*, 1-29. Doi:10.1177/0011128718814860
- Choi, K. S., Earl, K., Lee, J. R., & Cho, S. (2019). Diagnosis of cyber and non-physical bullying victimization: A lifestyles and routine activities theory approach to constructing effective preventative measures. *Computers in Human Behavior*, 92, 11-19.
- Cohen, L. & M. Felson. (1979). Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activity Approach. *American Sociological Review*, 44, 588-608.
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 109-117.
- Doane, A. N., Pearson, M. R., & Kelley, M. L. (2014). Predictors of cyberbullying perpetration among college students: An application of the theory of reasoned action. *Computers in Human Behavior*, 36, 154-162.
- Doane, A.N., Ehlke, S. & Kelley, M.L. (2020). Bystanders Against Cyberbullying: a Video Program for College Students. *Int Journal of Bullying Prevention* 2, 41-52. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00051-5>
- Espelage, D. L., Rao, M. A., & Craven, R. G. (2013). *Theories of cyberbullying. Principles of cyberbullying research: Definitions, Measures, and Methodology*, (Eds. Bauman, S., Cross, D., & Walker, J. L.). (2013). Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology, 49-67. Routledge.
- Field, T. (2018). Cyberbullying: A narrative review. *Journal of Addiction Therapy and Research*, 2, 10-27. <https://dx.doi.org/10.29328/journal.jatr.1001007>
- Finkel, E. J., DeWall, C. N., Slotter, E. B., McNulty, J. K., Pond Jr, R. S., & Atkins, D. C. (2012). Using I³ theory to clarify when dispositional aggressiveness predicts intimate partner violence perpetration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 533.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. MA: Addison-Wesley.
- Gardella, J. H., Fisher, B. W., & Teurbe-Tolon, A. R. (2017). A Systematic review and meta-analysis of cyber-victimization and educational outcomes for adolescents. *Review Educational Research*, 87(2), 283-308.
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2), 147-166.

- Gunawardena, C.N. & Zittle, F. J. (1997) Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment, *American Journal of Distance Education*, (11)3, 8-26, Doi:10.1080/08923649709526970
- Heirman, W., & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, 24(4), 614-620.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks: SAGE.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2018). Cyberbullying research summary: Cyberbullying and suicide. Online: http://www.cyberbullying.us/myspace_youth_research.pdf
- Jang, H., Song, J., & Kim, R. (2014). Does the offline bully-victimization influence cyberbullying behavior among youths? Application of general strain theory. *Computers in Human Behavior*, 31, 85-93.
- Kim, H., & Chang, Y. (2017). Managing online toxic disinhibition: The impact of identity and social presence. *SIGHCI 2017 Proceedings*, 1-5.
- Kim, S., Colwell, S. R., Kata, A., Boyle, M. H., & Georgiades, K. (2017). Cyberbullying victimization and adolescent mental health: evidence of differential effects by sex and mental health problem type. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-12.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Leukfeldt, E. R. (2014). Phishing for suitable targets in the Netherlands: Routine activity theory and phishing victimization. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(8), 551-555.
- Lianos, H., & McGrath, A. (2017). Can the general theory of crime and general strain theory explain cyberbullying perpetration?. *Crime & Delinquency*, 1-27.
- Link, N. W., Cullen, F. T., Agnew, R., & Link, B. G. (2016). Can general strain theory help us understand violent behaviors among people with mental illnesses?. *Justice Quarterly*, 33(4), 729-754.
- Machackova, H. (2020). Bystander reactions to cyberbullying and cyberaggression: individual, contextual, and social factors. *Current Opinion in Psychology*, 36, 134-136. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.06.003>
- Marcum, C. D., Higgins, G. E., & Ricketts, M. L. (2010). Potential factors of online victimization of youth: An examination of adolescent online behaviors utilizing routine activity theory. *Deviant Behavior*, 31(5), 381-410.
- Mark, L., & Ratliffe, K. T. (2011). Cyber worlds: New playgrounds for bullying. *Computers in the Schools*, 28(2), 92-116.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.

- Morin, H. K., Bradshaw, C. P., & Kush, J. M. (2018). Adjustment outcomes of victims of cyberbullying: the role of personal and contextual factors. *Journal of School Psychology, 70*, 74-88.
- Navarro J. N. & Jasinski, J. L. (2012). Going Cyber: Using Routine Activities Theory to Predict Cyberbullying Experiences. *Sociological Spectrum, 32*(1), 81-94, Doi:10.1080/02732173.2012.628560
- Nivette, A., Eisner, M., & Ribeaud, D. (2017). Developmental Predictors of Violent Extremist Attitudes: A Test of General Strain Theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 54*(6), 755-790.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. PISA: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Oh, G., & Connolly, E. J. (2018). Anger as a Mediator Between Peer Victimization and Deviant Behavior in South Korea: A Cross-Cultural Application of General Strain Theory. *Crime & Delinquency, 1-21*. Doi:10.1177/001128718806699
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 217*(4), 197-204.
- Özdemir, M., & Akar, F. (2011). Lise öğrencilerinin siber-zorbalığa ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 4*(4), 605-626.
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2014). Using the theory of planned behaviour to understand cyberbullying: The importance of beliefs for developing interventions. *European Journal of Developmental Psychology, 11*(4), 463-477. <http://doi.org/10.1080/17405629.2013.858626>
- Paez, G. R. (2018). Cyberbullying among adolescents: A general strain theory perspective. *Journal of School Violence, 17*(1), 74-85.
- Papatraianou, L. H., Levine, D., & West, D. (2014). Resilience in the face of cyberbullying: An ecological perspective on young people's experiences of online adversity. *Pastoral Care in Education, 32*(4), 264-283.
- Peker, A., (2013). İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının problemlı İnternet kullanımı ve siber zorbalık üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Pratt, T. C., Holtfreter, K., & Reisig, M. D. (2010). Routine online activity and internet fraud targeting: Extending the generality of routine activity theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 47*(3), 267-296.
- Reyns, B. W., Henson, B., & Fisher, B. S. (2011). Being pursued online: Applying cyberlifestyle-routine activities theory to cyberstalking victimization. *Criminal Justice and Behavior, 38*(11), 1149-1169.
- Savage, M. W., & Tokunaga, R. S. (2017). Moving toward a theory: Testing an integrated model of cyberbullying perpetration, aggression, social skills, and İnternet self-efficacy. *Computers in Human Behavior, 71*, 353-361.

- Slotter, E. B., & Finkel, E. J. (2011). I3 Theory: Instigating, impelling, and inhibiting factors in aggression. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Human aggression and violence: Causes, manifestations, and consequences* (pp. 35–52). Washington, DC: American Psychological Association.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(4), 376-385.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*, *7*(3), 321-326.
- Swearer, S., & Hymel, S. (2015). Bullying and discrimination in schools: Exploring variations across student subgroups. *School Psychology Review*, *44*(4), 504-509. doi: 10.1037/a0038929
- Tanrikulu, T. (2014). Cyberbullying from the perspective of choice theory. *Educational Research And Reviews*, *9*(18), 660-665. Doi:10.5897/ERR2014.1761
- Tanrikulu, I., & Erdur-Baker, Ö. (2019). Motives behind cyberbullying perpetration: a test of uses and gratifications theory. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-26. Doi:10.1177/0886260518819882.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, *26*(3), 277-287.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2018). Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028
- Van Wilsem, J. (2011). ‘Bought it, but never got it’ Assessing risk factors for online consumer fraud victimization. *European Sociological Review*, *29*(2), 168-178.
- Vlaanderen, A., Bevelander, K. E., & Kleemans, M. (2020). Empowering digital citizenship: An anti-cyberbullying intervention to increase children's intentions to intervene on behalf of the victim. *Computers in Human Behavior*, *112*, 106459. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106459>
- Wick, S. E., Nagoshi, C., Basham, R., Jordan, C., Kim, Y. K., Nguyen, A. P., & Lehmann, P. (2017). Patterns of Cyber Harassment and Perpetration among College Students in the United States: A Test of Routine Activities Theory. *International Journal of Cyber Criminology*, *11*(1), 24-38. Doi:10.5281/zenodo.495770
- Wong, R. Y., Cheung, C. M., & Xiao, B. (2018). Does gender matter in cyberbullying perpetration? An empirical investigation. *Computers in Human Behavior*, *79*, 247-257. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.022>
- Zhang, H., Sun, X., Chen, L., Yang, H., & Wang, Y. (2020). The mediation role of moral personality between childhood psychological abuse and cyberbullying perpetration attitudes of college students. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1215-1222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01215>

İstismar ve İhmalin Çocuk Üzerindeki Etkileri ve Tedavisi

Effects and Treatment of Abuse and Neglect on Children

Müne Aktay¹

¹Doktora Öğrencisi, Üsküdar Üniversitesi, muneaktay@gmail.com, 0000-0001-8688-5564

Geliş tarihi/Received :02.08.2020

Kabul tarihi/Accepted:07.11.2020

Yayın tarihi/Published:15.12.2020

ÖZET

Çocuklara yönelik şiddet ve istismar geçmişten günümüze kadar her dönem önemli bir problem olmuştur. Çocuğun sağlıklı büyümesine ve gelişmesine engel olan çocuğun istismarı ve ihmali, üzerinde çok yönlü çalışmalar yapılması gereken önemli bir sorundur. Fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar ve ihmal olarak görülmektedir. İstismar ve ihmal çocuklarda fiziksel, duygusal, davranışsal ve psikolojik açıdan zarar vermektedir. Bu nedenle bu konuda çalışmaların artırılması ve istismarın önlenmesi için gereken düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Çocuk ihmali ve istismarını konu alan bu derleme yazısında istismarın tipleri, nedenleri, etkileri, tedavi ve önleyici yolları tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İstismar, ihmal, çocuk psikiyatrisi, şiddet

ABSTRACT

Violence and abuse against children has been a major problem in every period from the past to the present day. It is an important problem that needs to be studied broadly regarding the abuse and neglect of the child which obstructs the child's healthy growth and development. Physical abuse, sexual abuse, emotional abuse are seen as forms of neglect. Abuse and neglect harm children physically, emotionally, behaviorally and psychologically. For this reason, necessary arrangements should be made in order to increase relevant work and prevent abuse. In this review article on child abuse and neglect, types, causes, effects, treatment and preventive ways of abuse are discussed.

Keywords: Abuse, neglect, child psychiatry, violence

GİRİŞ

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde çocuk kavramı; bebeklik ve erginlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan küçük yaşta kız veya erkek olarak tanımlanmaktadır (Çocuk, ty). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine göre 18 yaşını doldurmamış her birey çocuk kabul edilmektedir (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1995). İnsanın hem fizyolojik hem de psikolojik gelişimi açısından kritik bir öneme sahip olan çocukluk dönemi ebeveynler ve toplum tarafından dikkat gösterilmesi gereken bir çağdır. Bu dönemde deneyimlenen olumlu ve olumsuz yaşantıların etkileri yaşam boyu sürecektir. Bu açıdan çocukluk çağında yaşanan şiddet ve istismar olayları göz ardı edilmemelidir.

Çocuk istismarı ve ihmali dünyada ve ülkemizde son zamanlarda artış gösteren ve üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Çocuk istismarı; ebeveyn veya bakım veren kişiler ve yabancı kişiler tarafından gerçekleştirilen, çocuğa zarar veren, çocuğun gelişimini engelleyen her türlü kötü muamele olarak nitelendirilmektedir (Tıraşçı ve Gören, 2007). Çocuk ihmali ise ebeveynlerin veya bakım veren kişilerin, çocuğun beslenme, barınma, giyinme, eğitim, sağlık ve sevgi gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmaması sonucunda çocuğun gelişiminin zarar görmesi olarak tanımlanmaktadır (Butchart ve Harvey, 2006).

İstismar ve ihmal vakalarının günümüzde daha sık görülmesi ciddi bir tehlikeyle karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir. Türkiye'de kamuoyuna yansıyan ve yansımayan pek çok istismar

vakası gerçekleşmektedir. Sürekli yaşanan ve engellenemeyen bu durum dikkatle incelenmesi gereken ciddi bir sorundur.

Geleceğimizi emanet edeceğimiz çocukların şiddete ve istismara uğraması toplumun işleyişini olumsuz yönde etkilemektedir. Çocukların maruz kaldığı istismar ve ihmaller onların ruh sağlığına büyük ölçüde zarar vermektedir. Bu yüzden çocuğa yönelik şiddetin önlenmesi için çalışmaların yapılması gerekmektedir. Araştırmanın amacı, istismar ve ihmal konusunda daha önce yapılmış araştırmaları inceleyerek konuyla ilgili problemlere ışık tutmaktır. Bu çalışmada çocuk ihmali ve istismarı, çocuk istismarının tipleri, istismarın ve ihmalin nedenleri, çocuk üzerindeki etkileri, tedavi yaklaşımları, istismar konusunda ülkemizde yürütülen sosyal politikalar ve istismarın önlenmesi için yapılabilecek uygulamalar hakkında bilgiler verilerek bu konuda yapılan araştırmaların sonuçları değerlendirilmiştir.

Çocuk İstismarı

Dünya Sağlık Örgütü çocuk istismarını, çocuğun sağlığına, fiziksel ve psikososyal gelişimine zarar veren, yetişkin veya toplum tarafından uygulanan her türlü fiziksel, duygusal ve cinsel kötü muamele olarak tanımlamaktadır (World Health Organization, 2020). Çocukların ebeveynleri ya da bakıcıları tarafından kötü muamele görmesi önemli bir halk sağlığı sorunu haline gelmiştir. Çocuğa kötü muamele ölüm, ciddi yaralanma ve uzun vadeli sonuçlara neden olabilmektedir. Çocuğun yaşamını, ailesini ve toplumu olumsuz yönde etkilemektedir (Gilbert ve diğerleri, 2009).

Çocuk istismarı konusu yüzyıllardır var olan bir problemdir. Hem dünyada hem de ülkemizde çocuk istismarı uzun yıllardır yoğun olarak yaşanmakta ve önüne geçilememektedir. Çocuk istismarı konusunda ilk tıbbi tanımlama 19. yüzyılda adli tıp doktoru olan Ambroise Tardieu tarafından yapılmıştır. Daha sonra Amerikan hekimleri çocuk istismarının klinik ve radyolojik bulgularını tanımlamaya başlamışlardır. Çocuk doktoru ve radyolog John Caffey 1946'da uzun kemik kırıkları ve subdural hematoma bulguları ile çocuk istismarı arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır (Christian ve Block, 2009). 1962 yılında Henry Kempe' in "Hırpalanmış Çocuk Sendromu" tanımlamasını yapmasıyla çocuk istismarı konusu önemli bir gelişme kaydetmiştir. Bu gelişmenin ardından çocuk istismarı ve ihmalinin tüm yönleriyle ilgili birçok bilimsel çalışma yapılmıştır (Powers ve diğerleri, 1990; Arthur, 1997). Çocuk istismarı çalışmaları sadece dövülen çocukları değil, aynı zamanda aile veya toplum içinde duygusal ve cinsel istismara uğrayan çocukları da ele almaya başlamıştır (Lynch, 1985).

Çocuk ihmali ve istismarı dünya ülkeleri için ortak bir problem olarak görülmektedir. Her yıl yaklaşık 1.6 milyon çocuğun istismara veya ihmale maruz bırakıldığı ve 1000'den fazla çocuğun bu yüzden hayatını kaybettiği tahmin edilmektedir (Alpaslan, 2014). Çocuk ihmali ve istismarının yaygınlığını görmek amacıyla geriye dönük yapılan bir çalışmada yetişkinlerin %22,6'sı fiziksel istismara, %36,3'ü duygusal istismara maruz kaldığı saptanmıştır (Butchart ve Mikton, 2014). Tarihin bütün dönemlerinde, her ülke veya kültürde çocuklar ihmal ve istismara maruz kalmıştır. Geçmişten beri var olan istismar, toplumların gelişmesiyle birlikte daha çok konuşulmaya başlamış ve önemli toplumsal bir sorun olarak görülmüştür.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından düzenlenen Çocuk Hakları Sözleşmesi 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Türkiye ve birçok ülkenin onayladığı sözleşme ile çocuk haklarının korunması ve gözetilmesi amaçlanmıştır (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1995). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuklara tanımlanan haklar dil, din ve ırk ayrımı gözetmeksizin bütün çocuklar için geçerlidir. Bu sözleşmede bulunan temel ilkeler; ayrımcılığın önlenmesi, çocuğun yüksek yararının korunması, yaşama ve gelişme hakkı, katılım hakkı olarak sınıflandırılabilir (Kurt, 2015).

Çocuk istismarını önlemek amacıyla hazırlanan bir diğer uluslararası sözleşme ise Avrupa Konseyi Çocukların Sömürü ve İstismara Karşı Korunması Sözleşmesidir. Lanzarote Sözleşmesi olarak da bilinen sözleşme Türkiye'de 1 Nisan 2012 tarihinde yürürlüğe girmiştir

(Avrupa Konseyi Çocukların Cinsel Sömürü ve İstismara Karşı Korunması Sözleşmesi, 2011). Çocukların cinsel gelişiminin korunması ve cinsel suistimalinin önlenmesi açısından önemli bir sözleşmedir. Bu sözleşmenin amaçları; çocuğa yönelik cinsel istismarı önlemek ve bunlarla mücadele etmek, cinsel istismar mağduru çocukların haklarını korumak ve çocuk cinsel istismarına karşı ulusal ve uluslararası işbirliğini yaygınlaştırmaktır.

Türkiye’de Medeni Kanunda çocukların temel hakları Çocuk Hakları Sözleşmesinde düzenlenmiştir. 03.07.2005 tarihinde kabul edilen ve resmi gazetede yayımlanan 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununun amacı, koruma ihtiyacı olan veya suça sürüklenen çocukların korunmasına, hakların ve esenliklerinin güvence altına alınmasına ilişkin esasları düzenlemektedir. Çocuğun yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının güvence altına alınması, koruyucu ve destekleyici tedbirler, danışmanlık tedbiri, eğitim tedbiri, bakım ve sağlık tedbirini kapsamaktadır (Çocuk Koruma Kanunu, 2005). Ayrıca, çocuk istismar ve ihmali yasal çerçevede tanımlamak amacıyla Türk Ceza Kanunu’nda düzenlemeler yapılmıştır. Türk Ceza Kanunu ‘Kötü muamele’, ‘Çocukların cinsel istismarı’, ‘Reşit olmayanla cinsel ilişki’ ve ‘Cinsel taciz’ maddeleriyle tanımlamaları, kapsamı ve ceza oranları belirlenmiştir. Ensest konusuna yasalarda yer verilmiştir. Suçun mağdur ile arasında evlenme yasağı bulunan kişi tarafından işlenmesi halinde, şikayet aranmaksızın, on yıldan on beş yıla kadar hapis cezasına hükmolunur. Yasalara göre ceza oranlarını belirlemede kıstas olarak penetrasyon varlığı, cebir tehdit olup olmadığı, istismarcının yakınlık derecesi gibi hükümler belirlenmiştir. 15 yaş sınır kabul edilerek 15-18 yaş arası çocukların şikayete bağlı olarak çocuk istismarı suç olarak şekillendirilmiştir (Civelek, 2019).

Çocuğa yönelik istismar ve ihmal konusunda çalışmaların yapılması ve yasaların oluşturulmasına rağmen maalesef çocuklar şiddete ve istismara uğramaya devam etmektedir. Dünya Sağlık Örgütü’nün 2017 yılında yayımladığı rapora göre; her yıl 15 yaş altı yaklaşık 41 bin çocuk cinayete kurban gitmektedir. Aynı yıl Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu’nun yayımladığı ‘Tanıdık Bir Yüz: Çocukların ve Gençlerin Hayatlarında Şiddet’ isimli çalışmada her 7 dakikada bir gencin şiddet sonucunda öldüğü belirtilmiştir. Ayrıca dünya genelinde 2-4 yaş aralığındaki çocukların dörtte üçü veya 300 milyon çocuk evlerinde ebeveynleri ya da bakım veren kişiler tarafından psikolojik ve fiziksel şiddete maruz kalmaktadır (UNICEF, 2017).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de çocuğa yönelik istismar çok sık görülen ve önüne geçilmesi gereken toplumsal bir sorundur. Ege Üniversitesi Çocuk Koruma Birimi’nde 2009-2010 yılları arasında istismar tanısı alan 89 çocuğun incelendiği bir çalışmada çocukların %24,7’si fiziksel istismara, %49,4’ü cinsel istismara, %11,2’si duygusal istismara ve %14,6’sının ise ihmale maruz kaldığı saptanmıştır. İstismar türüne göre cinsiyet dağılımına bakıldığında ise fiziksel istismara maruz kalanların kız ve erkek cinsiyetlerinde eşit oranda görüldüğü, ancak cinsel istismara uğrayanların %56,8’inin kız olduğu tespit edilmiştir. Fiziksel istismarın %66,7’si baba tarafından, cinsel istismarın ise %59,1’i yabancı bir kişi tarafından gerçekleştirildiği saptanmıştır (Koç ve diğerleri, 2012).

Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) 21 Temmuz 2020 tarihinde Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri raporunu yayımlamıştır. Bu rapora göre; güvenlik birimlerine gelen veya getirilen çocukların karıştığı olay sayısı 2019 yılında, 2018 yılına göre %5,8 oranında artarak 511.247 olmuştur. Bu olaylarda çocukların %46,1’inin mağdur olarak, %32,9’unun suç olarak tanımlanan bir fiil işlediği iddiasıyla (suça sürüklenme) güvenlik birimlerine geldiği tespit edilmiştir. Güvenlik birimlerine mağdur olarak gelen 235.931 çocuğun %87,5’ini suç mağduru, %12,5’ini takibi gereken olay mağduru çocuklar oluşturmaktadır. Suç mağduru çocukların %53,8’inin erkek, %46,2’sinin kız çocuğu olduğu görülmüştür. Güvenlik birimlerine suç mağduru olarak gelen 206.498 çocuğun %57,6’sı yaralama, %15,2’si cinsel suçlar, %11’i aile düzenine karşı suçlardan mağdur olmuştur. Ayrıca mağdur çocukların %3,5’i tehdit, %2,7’si kişiyi hürriyetinden yoksun kılma, %2,1’i ise hırsızlık

suçundan mağduriyet yaşamıştır (TÜİK, 2020). Türkiye İstatistik Kurumunun paylaştığı verilere bakıldığında çocukların suça karışma ve mağduriyet oranında artış gözükmektedir. Çocuk istismarı ve ihmali konusunda yapılan araştırmaların sonuçları ve istatistik verileri bize alınan önlemlerin, çıkarılan yasaların ve yürütülen çalışmaların yetersiz olduğunu göstermektedir. İstismara maruz kalan çocuk sayısı her yıl giderek artış göstermekte ve bu durumun önlenmesi için harekete geçilmezse daha vahim sonuçlarla karşılaşabiliriz. Bu yüzden çocuk istismarı üzerinde önemle durulması gereken ciddi bir sorundur. Dolayısıyla çocuk istismarının türlerinin tanımlanması ve incelenmesi önem taşımaktadır.

Çocuk İstismarı Tipleri

Çocuğa yönelik istismarda farklı şekillerde sınıflandırmalar yapılabilmektedir. Ancak genel olarak; fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar ve ekonomik istismar olarak ayrılmaktadır. Fiziksel istismar sarsılmış bebek sendromu ve munchausen by proxy sendromunu da içermektedir. Ayrıca enest cinsel istismarın bir türü olarak değerlendirilmektedir.

Fiziksel İstismar

Fiziksel istismar, 18 yaşından küçük olan çocuğun ebeveyni veya bakımı ve gelişiminden sorumlu kişi tarafından sağlığını olumsuz yönde etkileyecek şekilde fiziksel hasara uğraması ve yaralanmasıdır. Çocuğa elle veya bir nesneyle vurulması, yakılması, itilmesi, sarsılması, bıçaklanması ve ısırılması fiziksel istismarı tanımlayabilir (Kaplan, Pelcovitz ve Labruna, 1999). Fiziksel istismar çocukların en sık maruz kaldığı istismar türüdür. Her gün birçok çocuk ailesi veya çevresi tarafından fiziksel şiddete uğramaktadır. Bu durum bazı ailelerde günlük hayatta sıradanlaşan bir davranış haline dönüşmüştür. Özellikle şiddet uygulayarak çocuğu disiplin etme davranışı toplumumuzda oldukça sık görülmektedir.

En fazla rastlanılan istismar çeşidi olan fiziksel istismarın Amerika Birleşik Devletleri'nde görülme sıklığının 5-20/1000 olduğu bildirilmiştir (Arthur, 1997). 10 yıl içindeki istismar oranlarının değerlendirildiği bir araştırmada 1980-1986 yılları içerisinde fiziksel istismar oranı 3-4/1000 iken, 1993 yılında bu oran 5.7/1000 'e yükselmiştir (Kaplan, Pelcovitz ve Labruna, 1999). Türkiye'de istismar ile ilgili yapılan çalışmada çocukların %65,72'sinin anne veya baba tarafından fiziksel istismara uğradığı tespit edilmiştir (Aral, 1997). Fiziksel istismar oranlarının yüksek olması şiddetin ve dayağın terbiye ve disiplin aracı olarak görülmesidir. Bu yüzden çocuklarda fiziksel istismar vakalarıyla daha çok karşılaşmaktadır. Çocuğa uygulanan her türlü şiddet fiziksel istismar olarak kabul edilmektedir.

1986-1987 yılları arasında New York'ta evsiz çocuklarla yapılan bir araştırmada yaşları 15-16 arasında değişen çocukların %60'ı fiziksel istismara, %42'si duygusal istismara uğradığı ortaya çıkmıştır. Fiziksel istismar olgularında cinsiyetler arasında belirgin bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Kız çocuklarının en çok ergenlik dönemlerinde istismarla karşılaştığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca evsiz çocukların çoğunluğu aileleri tarafından evden atılmış ve kötü muameleye maruz kalmıştır. Çocukların %63'ünün anneleri tarafından, %45'inin babaları tarafından kötü muameleye maruz bırakıldığı belirtilmiştir (Powers, Eckenrode ve Jaklitsch, 1990).

Fiziksel istismarın sıklığının araştırıldığı bir meta analiz çalışmasında dünya çapındaki prevalansı %22,6 olarak bulunmuştur (Stoltenborg ve diğerleri, 2015). Ege Üniversitesi Çocuk Koruma Birimi'nde yapılan çalışmada istismar tanısı alan 89 çocuğun 22'si fiziksel istismara maruz kalmıştır. Yaşanan fiziksel istismarın çoğunlukla baba tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür. Ayrıca fiziksel istismarda istismar biçimi incelendiğinde olguların %95'inde tokat atarak cezalandırma olduğu, %17,9'unda bir araç olmaksızın ağır dövme şeklinde cezalandırıldığı tespit edilmiştir (Koç ve diğerleri, 2012). Çocuğa uygulanan şiddeti normal görmek ve bunu bir terbiye etme aracı olarak kullanmak çoğu ailenin temel problemidir. Bu

durumun olduğu ailelerde çocuklar sürekli olarak fiziksel ve duygusal şiddetle karşı karşıya kalmaktadır. Bunun sonucunda çocuğun hem psikolojik hem de fiziksel gelişimi ciddi anlamda zarar görmektedir.

Sarsılmış Bebek Sendromu

Sarsılmış bebek sendromu, bebeğin kuvvetli bir şekilde sarsılmasıyla bebekte kafa içi kanama, beyin hasarı ve göz dibi kanaması gibi ciddi sağlık sorunlarına yol açabilen durumdur. Bebeğin kuvvetli sarsılması sonrasında ölüm durumları da yaşanabilmektedir (Şahin ve Taşar, 2012). Sarsılmış bebek sendromu en fazla iki yaşın altındaki bebeklerde görülmekte ve ölüm gibi ciddi sonuçlar doğurabilmektedir (Kara, Biçer ve Gökalp, 2004).

Munchausen By Proxy Sendromu

Meadow tarafından 1977 yılında tanımlanan Munchausen by Proxy Sendromu; ebeveyn ya da bakım veren kişinin çocukta bir hastalık olduğunu düşünerek çocuğu sürekli doktora götürmesidir. Hastalıkla ilgili çocuğa tıbbi müdahaleler yapılmakta ve bu uygulamalar sonucunda çocuk zarar görebilmektedir (Kara, Biçer ve Gökalp, 2004). 1965-2017 yılları arasında dünya genelinde birçok ülkede yayımlanan vaka raporlarında Munchausen by Proxy tanısı alan vakalarla ilgili yapılan sistematik bir çalışmada istismarcıların büyük çoğunluğunun (%95,6) mağdurların anneleri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca istismarda bulunan kişilerin %23,5'inin doğum komplikasyonu yaşadığını ve %30'unun çocukluk çağıında kötü muameleye maruz kaldıklarını belirttikleri görülmüştür (Yates ve Bass, 2017).

2001-2013 yılları arasında Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi'ne başvuran hastalar üzerinden yapılan bir değerlendirmeye göre, Munchausen by Proxy tanısı almış 15 vakanın %73'ü kız olduğu ve %60'ının bir yaşın altında olduğu saptanmıştır (Öznur, 2014). Munchausen by Proxy sendromunda çocuk ciddi derecede zarar görmektedir. Bu vakalarda çocuğu koruyabilmek için ebeveynler mutlaka incelenmeli ve tedavi edilmelidir.

Cinsel İstismar

Cinsel istismar, 18 yaşından küçük çocuğun, yetişkinlerin cinsel tatminini sağlamak amacıyla yetişkin ile çocuk arasında cinsel ilişki kurulmasıdır (Green, 1993). Psikososyal gelişimini henüz tamamlamamış küçük yaşta çocukların yetişkinler tarafından cinsel uyarın olarak görülüp kullanılması cinsel istismar olarak tanımlanmaktadır (Turla, 2002). Dünyada cinsel istismara en çok çocuklar ve kadınlar maruz kalmaktadır. Çocukların savunmasız olmasından faydalanarak cinsel istismarda bulunan kişilerin çocukta yarattıkları travmaların ağır sonuçları olmaktadır. Cinsel istismar yaş, sosyoekonomik düzey, coğrafi konum fark etmeksizin her toplumda görülmektedir.

Çocuğa kötü muamele yüksek gelirli ülkelerde önemli bir halk sağlığı sorunu haline gelmiştir. Çocukluk döneminde kızların %5'i ile %10'u, erkeklerin ise %5'i cinsel istismara maruz kalmaktadır (Gilbert ve diğerleri, 2009).

Dünya Sağlık Örgütü'nün 2017 yılında yaptığı çalışmaya göre dünyada 15-19 yaş aralığındaki yaklaşık 15 milyon kız çocuk hayatlarının bir döneminde cinsel ilişkiye veya başka bir cinsel eyleme zorlanmıştır. Ayrıca 28 ülkede cinsel ilişkiye zorlanan kızların ortalama %90'ı olayın failinin tanıdıkları bir kişi olduğunu belirtmiştir. Ergen yaşlardaki erkeklere yönelik cinsel istismarın faileri arasında ise en sık arkadaşlar ve partnerler görülmektedir (UNICEF, 2017).

Türkiye İstatistik Kurumunun verilerine göre 2014 yılında 11.095 çocuk, 2015 yılında 12.689 çocuk, 2016 yılında 16.877 çocuk ve 2017 yılında 18.623 çocuk cinsel istismara maruz bırakılmıştır. Bu rakamlara bakıldığında ülkemizde çocuklara yönelik cinsel istismar düzenli artış göstermektedir. Verilere göre kız çocukları erkek çocuklara oranla daha fazla cinsel istismara maruz kalmaktadır.

2015-2019 yılları arasındaki süreçte Malatya Çocuk İzlem Merkezine başvuran cinsel istismar mağduru çocukların dosyalarının incelendiği bir çalışmada 2015 yılına ait 8 vaka bulunurken,

2016 yılında 85, 2017 yılında 171, 2018 yılında 212, 2019 yılında ise 202 vaka olduğu tespit edilmiştir. Bu rakamlar yıllara göre artışın ne kadar yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca resmi kayıtlara yansımaya vakaların olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı araştırmadaki verilere göre istismarcıların çoğunlukla (%42,2) çocuğun sosyal çevresinden tanıdığı kişiler olduğu görülmektedir. Aile içi ensest vakalarının oranı ise %15,7 olduğu belirtilmiştir (Aksüt, 2020).

Üniversite öğrencilerinde cinsel istismar mağduriyetinin incelendiği bir çalışmada öğrencilerin %41,6'sı çocukluk çağında en az bir defa cinsel istismara uğradığı belirtilmiştir. Çocukluk döneminde cinsel istismara uğrayan öğrencilerin %56,3'ü kadın, %43,7'si erkektir. Ayrıca mağdurların istismarı adli birimlere bildirme oranı %4,6 olarak bulunmuştur. Çocukluk döneminde yaşanan cinsel istismarın en sık bireysel nedenler, sonrasında toplumsal ve ailesel nedenlerden dolayı bildirilmediği saptanmıştır (Şahin, 2020).

Cinsel istismar vakalarının ortaya çıkması genellikle çok zor olmaktadır. Kültürümüzde cinsellikle ilgili durumların ayıp olarak nitelendirilmesi çocukların bunu söylemesine engel olabilmektedir. Bu bakımdan çalışmalarda veriler sadece kurumlara bildirilen vakalardır. Çoğu cinsel istismar vakası bireysel, ailesel ve toplumsal sebeplerle ilgili mercilere bildirilmemektedir.

Aile İçi Cinsel İstismar: Ensest

Aile içinde yaşanan cinsel istismar ensest olarak tanımlanmaktadır. Aile içindeki cinsel istismarı ifade eden ensest ilişkilerde iki kişi arasında kan bağı bulunmaktadır ve yasalara göre evlenmeleri yasaktır. Ensest ilişki; toplum tarafından kabul edilemeyen ve yadırganan bir durumdur. Bu ilişki açıklanması ve ortaya çıkması zor bir durumdur.

TÜİK'in son yıllarda paylaştığı çocuk istismarı verilerine göre kız çocukları erkek çocuklara oranla daha fazla cinsel istismara maruz kalmaktadır (TÜİK, 2020). Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp Anabilim Dalına gönderilen ensest olgularıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada çıkan sonuçlara göre olguların büyük çoğunluğunun (%44,8) 12-15 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca olguların %50'sinde sanık mağdurun öz babası, %12,9 öz kardeş, %9,5 üvey baba, %7,8'inde amca, %6,9'unda ise dayı olduğu saptanmıştır. Öz babası tarafından cinsel istismara uğrayan olguların %62,5'inde psikiyatrik bir bulgu tespit edildiği belirtilmiştir (Karamiş, 2018).

Duygusal İstismar

Duygusal istismar gündelik hayatta çok sık karşılaşılan, çocuğun etrafındaki yetişkinler tarafından uygulanan ve çocuğun kişiliğine zarar veren, duygusal gelişimini engelleyen eylemler veya eylemsizliklerdir (Şahiner, Yurdakök, Kavak ve Çetin, 2001).

1983 yılında yapılan Uluslararası Duygusal İstismar toplantısında genel bir tanımlama yapılmıştır. "Duygusal istismar çocuk ve gençlerin psikolojik olarak kötüye kullanılması, yapılan veya yapılması gerekli olan ancak ihmal edilen toplumsal ve bilimsel standartlara göre psikolojik açıdan zarar verici oldukları saptanan davranışlardır. Bu davranışlar yaş, bilgi ve pozisyon gibi özellikler ile çocuk veya gencin üzerinde güç sahibi olan kişi ya da kişiler tarafından gerçekleştirilir. Bu tür davranışlar çocuğun bilişsel, duygusal veya fiziksel gelişimine hemen veya gelecekte zarar verme potansiyeli taşıyan ve veren davranışlardır." (Gabriano ve Gabriano, 1986). Çocukları duygusal istismara maruz bırakmak çocuğun kişiliğine ve gelişimine zarar vermektedir. Çocukluk çağında yaşanan kötü yaşantılar birçok psikiyatrik bozukluğun gelişmesine zemin hazırlayabilmektedir.

Duygusal istismar, çocuğun duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyecek eylemleri içermektedir. Çocuğu aşağılamak, küçük düşürecek sözler kullanmak, çocukla ilgilenmemek ve onu görmezden gelmek duygusal istismar olarak görülen davranışlardır (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi ve Lozano, 2002).

2010 yılında UNICEF tarafından ülkemizde yapılan çalışma sonrası sunulan raporda 7-14 yaş aralığındaki kız çocukları en çok arkadaş, öğretmen, anne ve babaları tarafından duygusal istismara uğradığı belirtilmiştir. Erkek çocuklar ise en çok arkadaşları, öğretmenleri ve babaları tarafından duygusal istismara maruz bırakılmaktadır. Hakaret etmek, alay etmek, lakap takmak, tehdit etmek, baskı kurmak, bağırarak, küçük düşürmek ve başkalarıyla kıyaslamak en çok vurgulanan istismar türleri olmuştur (UNICEF, 2010).

Ekonomik İstismar

Çocukların fizyolojik, psikolojik ve duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyecek, çocuk haklarını ihlal edici işlerde ücretsiz veya düşük ücretle çalışması veya çalıştırılması ekonomik istismar olarak tanımlanır. Çocukların ağır işlerde çalıştırılması çocuğun fiziksel, psikolojik ve duygusal gelişimini zedelemektedir. Sokak çocuklarının ve yoksul çocukların ekonomik istismara uğrama riski daha fazladır (Aydın, 2019). Çocukların ekonomik istismara maruz kalmasının en temel sebepleri yoksulluk, göç, işsizlik ve eğitimsizliktir. Ekonomik istismara maruz kalan çocuklar sokakta çalışırken birçok tehlike ile karşı karşıya gelmektedir. Çocuklar kaçırlma, şiddete uğrama, fiziksel ve cinsel istismara uğrama tehlikesi yaşamaktadır. Bu açıdan ekonomik istismar çocuklara büyük ölçüde zarar vermektedir. Çocukları ekonomik istismardan koruyabilmemiz için ekonomik istismarla ilgili daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır.

Çocuk İhmali

Ebeveyn veya bakım veren kişinin çocuğun eğitim, sağlık, barınma, beslenme ve güvenli ortamın sağlanması gibi temel ihtiyaçlarını sağlayamaması ihmal olarak adlandırılmaktadır (WHO, 1999). Çocuk ihmali anne ya da babanın çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılamayarak çocuğu ihmal etmesidir. İhmal çocuğun hem fiziksel hem de psikososyal gelişimine zarar verebileceği için önemli bir sorundur. İhmal; fiziksel ihmal ve duygusal ihmal olarak iki grupta değerlendirilmektedir.

Fiziksel İhmal: Ebeveynlerin çocuğun beslenme, sağlık, giyinme gibi ihtiyaçlarını gidermekte yetersizlik ya da yoksunluk fiziksel ihmal olarak adlandırılmaktadır (Kepençi, 2001).

Duygusal İhmal: Çocuğun ihtiyaç duyduğu ilgiyi, sevgiyi, şefkati ve korunmayı anne ve babasından görememesi duygusal ihmal göstermektedir.

İhmale maruz kalan çocuklarda yaralanma, zehirlenme, çok sık hastalanma, hastalıkların ebeveyn tarafından ihmal edilmesi sonucunda yetersiz tedavi sorunları görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalara göre, bir yıl içerisinde yaşanan çocuk ölümlerinin yaklaşık %50'si çocuk ihmalinden kaynaklanmaktadır (Dubowitz, Giardino ve Gustavson, 2000).

İhmal ve istismarın ortaya çıkmasında birçok faktör etkili olmaktadır. Bu faktörler genellikle aile ve toplum kaynaklı olarak ortaya çıkmaktadır. İhmalin ve istismarın nedenlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

İstismar ve İhmalin Nedenleri

1. Aileden Kaynaklanan Nedenler

Çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili yapılan çalışmalar; ihmal ve istismarda aile faktörünün çok etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmalara göre ebeveynlerde bulunan stres faktörleri istismar ve ihmal için zemin hazırlayabilmektedir.

Dış stres faktörleri: Ailedeki ekonomik yetersizlik, yoksulluk, borç, anne ve babanın sosyal bir çevreye sahip olmaması, arkadaşlarının olmaması, hastalık ve kazalar önemli stres kaynakları olup çocuğa karşı ihmal ve istismara yol açabilmektedir.

İç stres faktörleri: Ebeveynlerin kişilik yapısı ve sosyal çevreye bağlı olarak çocukta beklentinin fazla olması önemli stres kaynaklarıdır. Erken yaşta anne-baba olmak, madde veya alkol kullanımı, tek ebeveynlik ve parçalanmış aile yapısı istismarı ve ihmal artırabilecek faktörler olarak görülmektedir (Ünal, 2008). Çocuklarına ihmal ve istismarda bulunan

ebeveynlerin kişilik özelliklerine bakılan bir araştırmada ebeveynlerde depresyon, narsistik eğilimler, kaygı ve empati kuramama gibi bulgular ortaya çıkmıştır. İstismarcı babaların çoğunluğunda psikopatik davranış özellikleri göze çarpmıştır. Çocuğuna kötü muamelede bulunan anne-babaların kendilerine ve birbirlerine karşı güven duyguları, sevgi ve saygıları azdır. Çocukluklarında ailelerinde sevgi ve ilgi görmeyen bireylerin başka bir kişiye sevgiyle yaklaşma yeteneğinin olmaması, kendi çocuklarına da sevgi göstermemelerine neden olmaktadır. Sevgiden yoksun olan ebeveynler, herhangi bir stres durumunda kötü davranış sergilemektedirler. Kendilerinden daha güçsüz ve savunmasız olan çocuklarını dövmeye ve saldırmaya yeltenirler (Polat, 2007).

2. Toplumsal Nedenler

Toplumsal değerler, aile ve kültür istismara yol açan nedenler arasında gösterilmektedir. Yoksulluk, çocuk istismar ve ihmalinin yaşanmasında büyük bir rol oynamaktadır. Ekonomik gücü düşük olan insanlar arasında çocuğa kötü muamele artış göstermektedir. Günümüzde istismarın ortaya çıkmasında medyanın etkisi de önemlidir. Televizyondaki şiddet içerikli programlar şiddetin artış göstermesinde etkilidir (Hay ve Jones, 1994). Çocuk istismarına neden olan faktörlerin arasında toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin olması, sosyal eşitsizlik, aileyi destekleyip koruyabilecek hizmetlerin yetersiz olması, gelir düzeyinin düşük olması, şiddeti olumlayan bir zihniyetin hakim olması, ihmal ve istismar konularına dikkat çekecek çalışmaların yetersiz olması gösterilmektedir (Celiloğlu, 2018). Bu bakımdan yaşanan istismar ve ihmal olaylarının çocuk üzerindeki etkilerini araştırmak ve değerlendirmek anlamlı olacaktır.

İhmal ve İstismarın Çocuklar Üzerindeki Etkileri

İhmal ve istismar çocukların fiziksel ve psikososyal gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Ebeveynleri tarafından kötü muameleyle maruz kalan çocuklarda yaşam boyu etkisini gösterecek olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir.

Çocuk ihmali ve istismarı çocukların sağlıklı ve normal gelişim göstermeleri bakımından tüm dünyada önemli bir tehdit ve sorun olarak görülmektedir. İhmal ve istismara uğrayan çocuklar önemli bir risk altında bulunmaktadır. İhmal ve istismar sonucunda çocuklar hem fiziksel olarak zarar görmekte hem de çocukların yetersiz büyüme ve gelişim göstermelerine sebep olmaktadır. Ailelerinden şiddet gören çocuklarda bir tür post-travmatik stres bozukluğu olarak tanımlanabilecek, bazı fiziksel semptomlar görülebilmektedir. Çocuklarda uykusuzluk, geceleri idrar kaçırma, boğaz ağrısı gibi bulgular gözlenmektedir (Polat, 2007).

Fiziksel ihmal çocuğun fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal gelişiminde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Fiziksel ihmal ve istismara maruz kalmış çocuklar yakın ilişkiler kurmakta zorluk çekmekte ve duygusal yoğunluğu az, öfke ve istismar içeren ilişkiler kurmaktadır (Kaplan ve diğerleri, 1999). İstismar sonrası çocuklarda yüksek oranda davranış bozukluğu ve karşı olma-karşı gelme bozukluğu gözlenmektedir (Livingston, 1987).

Çocukluk çağında yaşanan ihmal ve istismar çocukta değersizlik ve suçluluk duygularını ortaya çıkararak depresyona sebep olabilmektedir (Peleikis, Mykletun ve Dahl, 2005). Norman ve arkadaşlarının (2012) yürüttüğü çalışmada fiziksel istismar ile depresif bozukluklar, anksiyete bozukluğu, yeme bozukluğu, davranış problemleri, intihar ve madde kullanımı arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır. Duygusal istismar ve ihmal ile ilgili olarak da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukluk çağında yaşanan ihmalin fiziksel ve duygusal istismar gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu belirtilmiştir.

Çocuk ihmali ve istismarı ile ilgili yapılan meta-analiz çalışmasında, istismarın depresif bozukluklar, anksiyete ve travma sonrası stres bozukluğu ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda depresif bozuklukların, anksiyete bozuklukları ve travma sonrası stres bozukluğunu tüm istismar türleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Gardner, Thomas ve Erskine, 2019).

Cinsel istismara maruz kalan çocuklarda; kaygı, depresyon, disosiyatif belirtiler, cinsel davranış bozuklukları ve fiziksel şikayetler görülebilmektedir. Uzun süren ve tekrarlayan istismar öyküsü ve çocuğun kendisi üzerinde otoriter bir kişi tarafından istismar edilmesi çocukta istismara bağlı psikolojik belirtilerin daha yoğun görülmesine neden olmaktadır (Dokgöz ve Kar, 2017).

Cinsel istismar çocuklarda uzun vadede psikopatolojiye yatkınlığı artırmaktadır. Ayrıca çocuklarda zedelenmiş cinsellik, ihanet duygusu, güçsüzlük duygusu ve damgalanma konusunda travmatik etkiler yaratmaktadır (Jenny, 2010). Cinsel istismara uğrayan çocuklarda depresyon, kendine zarar verici davranışlar, aşağılık duygusu, sosyal çevreden uzaklaşma gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir. Bu çocukların gelecek hakkında olumsuz düşüncelere ve düşük benlik saygısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Cinsel istismara uğrayan erkek çocuklarda saldırgan davranışlar gözlenmektedir. Kız çocuklarında ise aşağılık duygusu ve kendine zarar verme davranışları ortaya çıkmaktadır. Kendine zarar verme davranışı bileklerini kesme ve vücudunda sigara söndürme şeklindedir (Polat, 2000). Kaygı bozuklukları, uyku bozuklukları, korku ve fobi cinsel istismara maruz kalan çocuklarda görülmektedir. Kızgınlık, öfke ve düşmanlık gibi duygular gözlenmektedir (Green, 1993). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu cinsel istismara maruz kalan çocuklarda daha sık görülmektedir (Elliot ve Peterson, 1993).

Duygusal ihmal ve istismar yaşayan çocuklarda duygusal, gelişimsel ve davranışsal bozukluklar görülmektedir (Glaser, 2002). Çocukluk dönemi istismarının çocuk üzerinde olumsuz bilişsel etkileri de görülmektedir. Düşük benlik saygısı, kendini suçlama, ümitsizlik, reddedilme korkusu, terk edilme beklentisi ve umutsuzluk istismar sonrası ortaya çıkan olumsuz bilişsel durumlardır (Messman-Moore ve Brown, 2004). İhmal ve istismar sonrasında ortaya çıkan bu problemleri çözmek ve çocuğun daha iyi olması için tedavi olması gerekmektedir. İstismar olgularında tedavi amaçlı kullanılan terapötik yaklaşımların değerlendirilmesi ve uygun yöntemin seçilmesi çok önemlidir.

Tedavi Yaklaşımları

İstismar ve ihmal vakalarında tedavi çok yönlü olmalıdır. Çocuk, aile ve çevresel etmenlerin üzerinde önemle durulmalıdır. Tedavide amaç çocuğu istismarın hasarlarından korunmasını sağlamak ve aile ilişkilerini düzelterip güçlendirmektir. İstismar ve ihmal tedavileri uygun çocuk yetiştirme stratejilerine dayanan, anne ve babaya sosyal destek sağlayan, aileye öfke kontrolü ve eğitim konusunda yardımcı amaçlayan yaklaşımlara dayanmaktadır (Kaplan, Pelcovitz ve Labruna, 1999). Çocukla yapılan terapötik görüşmelerde istismarın çocuk üzerinde bıraktığı etkiler ve hasarlar ön planda tutulmalıdır. Yaşadıklarında kendisinin hatalı olmadığını anlatmalı ve çocuğun kendine olan güveni güçlendirilmelidir.

İstismar ve ihmale uğramış çocukların tedavisinde çoğunlukla bireysel psikoterapi uygulanmaktadır. Bilişsel terapi, modelleme ve bilişsel-davranışçı psikoterapi kullanılan teknikler arasındadır (Becker ve diğerleri, 1995).

Cinsel istismarın tedavisinde bireysel ve grup psikoterapileri uygulanmaktadır. Cinsel istismara uğramış çocuklarda bireysel psikoterapinin istismarın kısa dönem etkilerinin çoğunda önemli bir iyileşme sağladığı görülmüştür (Becker ve diğerleri, 1995). 1985-1987 yılları arasında cinsel istismara uğramış erkek çocuklarla yapılan bir çalışmada çocuklara grup terapisi, bireysel terapi ve aile terapisi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda çocuklarda davranış problemlerinde ve cinsel davranışlarda iyileşme görülmüştür. Ayrıca aile terapisi ve ebeveyn eğitiminin cinsel istismara uğrayan çocukların tedavisinde etkili olduğu belirtilmiştir (Friedrich, Luecke, Beilke ve Place, 1992). Cinsel mağduriyet yaşamış çocuklar genellikle kendilerini suçlu ve yalnız hissederler. Bu yüzden destekleyici bir yaklaşım sergilenmelidir (Taner ve Gökler, 2004).

Duygusal istismar genellikle ebeveyn işlev bozukluğunun bir belirtisi olarak görüldüğü için tedavide ebeveynlere yönelim vardır (Becker ve diğerleri, 1995). Duygusal ihmal ve istismarda

tedavi çok yönlü olmalıdır. İstismara uğrayan çocuk, aile ve çevresel faktörler üzerinde çalışılmalıdır (Şahiner, Yurdakök, Kavak ve Çetin, 2001).

İstismar ve ihmale maruz kalan çocuklara her türlü psikolojik desteğin sağlanması ve topluma kazandırılması gerekir. Eğitimlerine, sosyal yaşamlarına sağlıklı bir şekilde devam edebilmeleri için hem uzmanlar hem de aile işbirliği içerisinde olmalıdır. Bu konuda çocuğa ilgi, sevgi ve destek gösterilmelidir. Çocuklara sağlanan psikolojik destekle birlikte bu konuda uygulanan sosyal politikalar istismar ve ihmalin önlenmesinde son derece önemlidir.

Türkiye’de Çocuk İstismarı ve İhmaline Karşı Uygulanan Sosyal Politikalar

Türkiye’de aile bütünlüğünün korunması ve aile refahının artırılmasına yönelik sosyal hizmet ve yardım faaliyetlerini yürütmek, sosyal hizmetler ve yardımlara ilişkin ulusal düzeyde politika ve stratejiler geliştirmek amacıyla Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı hizmet vermektedir. Öncelikle çocuğun aile içinde yetiştirilmesi ve desteklenmesi amacıyla aileyi eğitim, danışmanlık ve sosyal yardımlarla güçlendirmek; korunmaya, bakıma ve yardıma muhtaç çocuk, kadın, engelli ve yaşlıların tespiti, korunması ve bakımını sağlamak üzere gerekli hizmetleri yürütmek en önemli görevleri arasındadır. Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü bakanlığa bağlı olarak korumaya muhtaç çocuklara bakım, eğitim, sağlık hizmetlerini sunmak amacıyla oluşturulmuş bir kurumdur. Çocuklara yönelik koruyucu, önleyici, geliştirici, rehberlik ve rehabilite edici sosyal hizmet faaliyetlerini yürütmektedir.

Ülkemizde çocuk istismarına yönelik hizmet ve uygulamalar arasında Çocuk Destek Merkezleri ve Çocuk İzlem Merkezleri bulunmaktadır. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı suç mağduru, suça sürüklenen, sokakta ve risk altında bulunan çocuklara özgü Çocuk Destek Merkezleri oluşturmaktadır. Çocuk Destek Merkezleri Yönetmeliği 29.03.2015 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bu merkezler çocukların temel ihtiyaçlarını karşılamak, fiziksel, duygusal, psikolojik ve sosyal gereksinimlerini belirleyerek gerekli müdahaleleri gerçekleştirmek amacıyla hizmet vermektedir (Çocuk Destek Merkezleri Yönetmeliği, 2015). Çocukların rehabilite olması ve toplumla bütünleşmesi amaçlanmaktadır. Bu yüzden çocukların olumsuz davranışlara sevk eden nedenlerin, koşulların iyi tespit edilip ona göre bir tedavi planı oluşturulmaktadır. Çocuk Destek Merkezlerinde çocuğun kuruluşa kabulü ile birlikte her çocuğa merkezde görevli sosyal çalışmacı, psikolog, çocuk gelişimcisi, sosyolog veya öğretmen unvanına sahip bir meslek elemanı çocuğa danışman olarak görevlendirilmektedir. Bu merkezlerde çocuklara ve ailelerine yönelik uygulanmak üzere psikososyal destek ve müdahaleyi içeren Anka Çocuk Destek Programı uygulanmaktadır. Anka Çocuk Destek Programı, Avrupa Birliğinin finansmanlığında UNICEF’in teknik desteği ile oluşturulmuştur. Bu program kapsamında çocukların ihtiyaç ve risklerinin belirlendiği Bireyselleştirilmiş İhtiyaç ve Risk Değerlendirme Formu geliştirilmiştir. Bu formla çocuğa uygulanacak psikososyal destek programının içeriği belirlenmektedir (Anka Çocuk Destek Programı Uygulama Yönergesi, 2015). Çocuk Destek Merkezleri her alanda uzman kişilerce çocuklara psikososyal desteğin sağlanması açısından çok önemli birimlerdir.

Çocuk İzlem Merkezleri (ÇİM), çocuk istismarının önlenmesi ve istismara uğrayan çocuklara bilinçli ve etkin bir şekilde müdahale edilmesi amacıyla, öncelikli olarak cinsel istismara uğramış çocukların ikincil örselenmesini asgariye indirmek, adli ve tıbbi işlemlerin bu alanda eğitilmiş kişilerden oluşan bir merkezde ve tek seferde gerçekleştirilmesini temin etmek üzere; Sağlık Bakanlığına bağlı hastaneler/kurumlar bünyesinde 04.10.2012 tarihinde 28431 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak kurulmuştur (Çocuk İzlem Merkezi Genelgesi, 2012). Çocuk İzlem Merkezleri yalnızca cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerin değerlendirildiği 7 gün 24 saat hizmet veren merkezlerdir. Kolluk kuvvetlerine yapılan bildirimlere göre çocuk ÇİM’e teslim edilir. ÇİM’e başvuran olguların tüm işlemleri tamamlanana kadar, barınma ve tıbbi gereksinimleri hastane tarafından karşılanmaktadır. Çocukla ön görüşme yapıldıktan sonra aile ile görüşme ve adli görüşme gerçekleştirilir. Daha sonra adi muayene, çocuk sağlığı muayenesi

ve çocuk ve ergen psikiyatri muayenesi yapılır. Ardından çocuğun ailesine tesliminde risk olduğu durumlarda çocuk güvenli bir ortama yerleştirilir. Çocuk İzlem Merkezleri, çocuk cinsel istismarı konusunda hizmet veren, yapısında farklı profesyonelleri bulunduran, multidisipliner çalışmaların güzel bir örneğidir. Ancak her ilde bu merkezler bulunmadığından yaygınlaştırma çalışmalarının hızla sürmesi gerekmektedir (Bağ ve Alşen, 2016).

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı çocuklara yönelik çok önemli ve faydalı çalışmalar yürütmektedir. Aileye yönelik destekleyici ve istismarı önleyici çalışmaların artırılması gerekmektedir. Çocuklara yönelik ihmal ve istismarı önleyecek çalışmaların yapılması çocukların sağlığı açısından büyük önem taşımaktadır.

Çocuk İstismarı ve İhmalinin Önlenmesi

Çocuk ihmalinin ve istismarın önlenmesinde çok yönlü bir çalışma gerekir. Çocuk, aile ve toplum temelinde çalışmalar yürütülmelidir.

Çocuklara istismarla ilgili eğitim verilmeli ve detaylı bilgilendirme yapılmalıdır. Çocukların bu konuda bilinçli olması ve kendilerini koruyabilmeleri istismarı önlemek açısından çok önemlidir. Aileler ve öğretmenler çocuklara istismarın ne olduğunu, özellikle kötü dokunmanın ne olduğu, özel alanlarını ve bunlara kimsenin dokunamayacağını anlatmalıdır. Bedenine kendi rızası olmadan kimsenin dokunamayacağını çocuklara öğretmek gerekir. Çünkü cinsel istismar olaylarında istismarcıların gerçekleştirdiği cinsel eylemler çocuk tarafında oyun olarak veya sevgi gösterisi olarak algılanabilmektedir. Ayrıca istemediği ve hoşlanmadığı durumlar karşısında hayır diyebilmeyi aileler çocuklara öğretmelidir. Bu açıdan eğitim ve bilgilendirme istismarı engellemesi için büyük bir önem arz etmektedir.

Cinsel istismar vakaları ve özellikle ensest durumlarında mağdur çocuk yaşadığı durumu ailesine ve çevresine açıklamakta zorluk yaşamaktadır. Çocukluk çağına yaşanan istismar olayları çoğu zaman yıllar sonra ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde ensest olaylarında ailelerin çocuklarına inanmadığı, toplumsal baskı ve tehdit nedeniyle yok saydığı ve üstünün örtüldüğü durumlar yaşanmaktadır. Yapılan bu yanlışla birlikte istismar davranışları yineleyebilir ve çocukta ağır travmatik sonuçlar oluşturabilir. Aileler çocuklarının yaşadığı olayı küçümsememeli ve yok saymamalıdır. Çocuklar bu konuda suçlanmamalı ve yaşadığı durumu ilgili kurumlarla paylaşmasında yardımcı olunmalıdır. Bu yüzden istismar konusunda ailelerin çocuklarına inanması, onları dinlemesi ve gerekli birimlere bildirimde bulunması gerekmektedir. Aileler istismarın çocuklara zarar veren büyük bir suç olduğunu kabul etmeli ve ona göre gerekenleri yapması gerekir.

Çocuklar şiddet ve istismar konusunda bilgilendirilmeli ve güvenlikleri için gerekli olan beceriler kazandırılmalıdır. Böylelikle çocuk herhangi olumsuz bir durumda kendini koruyabilir veya yardım isteyebilir. Cinsel istismara uğramamaları için çocuğa temel cinsel eğitim verilebilir. Kendi vücutlarının özel bölümlerine dokunduramaları gerektiği ebeveynleri tarafından öğretilmelidir. Yabancıların sarılma, öpme veya rahatsız edici başka davranışlarına karşı dur diyebilmesi gerektiği çocuğa anlatılmalıdır (Yiğit, 2005).

Ebeveynlere çocuklarına nasıl davranmaları ve nasıl bir disiplin yöntemi kullanmaları gerektiği anlatılmalıdır. Çocuk istismarının önlenmesinde ailenin payı çok büyüktür. Aile arasındaki ilişkileri güçlendirmek, ailenin ve çocuğun sağlıklı gelişimini sağlamak, sağlıklı ebeveynlik uygulamaları ve ailelerin ihtiyaç duydukları hizmetlerin koordinasyonunu sağlamak istismarın önlenmesi açısından önemlidir (Bethea, 1999).

İhmal ve istismarın önlenmesi için toplum temelli çalışmalarda çocuk istismarı yönünden riskli ailelerin belirlenmesi, sağlık çalışanlarının eğitilmesi, aile içi iletişimin artırılması için programların düzenlenmesi önemlidir (Cox, 1998).

Ülkemizde fiziksel veya sözel şiddetin çocuğu terbiye etmek için kullanılması yapılan en büyük yanlışlardan biridir. İstismarın önlenmesi için bu anlayışın ortadan kalkması gerekmektedir. Çocukların sadece sevgi ve ilgiyle terbiye edileceğini anne babaların öğrenmesi gerekir.

Çocuklara yönelik istismar ve ihmalin engellenmesinde sosyal hizmet kurumlarının aile ile çalışmalarının artırılması gerekmektedir. Özellikle risk altındaki çocukların tespit edilmesinde ve gerekli desteğin sağlanmasında hızlı davranılmalıdır. Çok yönlü bir problem olan çocuk istismarında aileye, topluma ve devlete önemli görevler düşmektedir. Ayrıca istismarla ilgili üniversitelerde bilimsel çalışmaların artırılması gerekir.

Çocuklara yönelik istismarın önlenmesi için istismarcılara yönelik caydırıcı cezaların ve yaptırımların uygulanması gerekmektedir. İstismar davalarında cezalarda indirim söz konusu olamamalıdır.

Toplumda çocuk istismarı ile ilgili farkındalık oluşturmak için medyaya sorumluluk düşmektedir. Kamu spotları düzenlenerek, toplumsal kampanyalar oluşturularak toplumun bilinçlenmesi sağlanmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünya'da ve Türkiye'de çocuk istismarı ve ihmali ciddi bir sorun olarak görülmekte fakat bu konuda yeterli sayıda çalışma yapılmamaktadır. Hemen her gün medyaya yansıyan çocuğa şiddet ve istismar haberleri duyuyor ve görüyoruz. Türkiye İstatistik Kurumu'nun verilerine baktığımızda istismar vakalarının oldukça fazla olduğunu görmekteyiz. Ancak istatistiklerde gördüğümüz rakamlar sadece kurumlara bildirilen vakalardır. Bunların dışında gizli tutulan, üstü örtülen, açıklanamayan ve ilgili kurumlara bildirilmeyen çok sayıda istismar vakası bulunmaktadır. İhmal ve istismar olaylarının asla üzeri kapatılmamalı mutlaka ilgili kurumlara bildirimde bulunulmalıdır. Çünkü bu vakalar bildirilmedikçe uygulanan istismarlar tekrarlayacak ve çocuklarımız zarar görmeye devam edecektir. Bu konuda ailelere, topluma ve devlete büyük görev düşmektedir. İstismar konusunda sağlık çalışanlarında ve ailelerde farkındalık oluşturulmalı ve eğitimler verilmelidir. Çocuklarda istismar ve ihmalin ortaya çıkmasını engellemek amacıyla çok yönlü çalışmalar yapılmalıdır. Çocukların, ebeveynlerin, toplumun bu konuda eğitilmesi ve istismara karşı toplumsal duyarlılığın artması için programlar düzenlenmelidir. Tedavi aşamasında çocukla beraber ailenin de göz önünde bulundurulması gerekir. Anne-baba tutumları, sağlıklı ebeveyn davranışları düzeltilmeli ve aile içi iletişim güçlendirilmelidir. Sonuç olarak; çocuk istismarının ve ihmalinin önlenmesinde kurumlar, hekimler, sağlık, çalışanları, aileler ve toplum bilinçlendirilmelidir. Ailelere ve çocuklara gereken sosyal destek sağlanmalı ve istismarın önlenmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Savunmasız ve korunmaya muhtaç çocuklar için hepimiz üzerine düşen görevi yapmalı ve onların sesi olmalıyız.

KAYNAKÇA

- Aksüt, Y. (2020). *Çocuk cinsel istismarının sosyolojik analizi Malatya Çocuk İzlem Merkezi uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Alpaslan, A.H. (2014). Çocukluk döneminde cinsel istismar. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 15(2), 194-201.
- Anka Çocuk Destek Programı Uygulama Yönergesi (2015, 9 Ocak). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (Sayı:16971224-010.04-3259). Erişim adresi: <https://www.ailevecalisma.gov.tr/uploads/chgm/uploads/pages/yonergeler/anka-cocuk-destek-programi-uygulama-yonergesi.pdf>
- Aral, N. (1997). *Fiziksel istismar ve çocuk*. Ankara: Tekışık Veb Ofset Tesisleri.
- Arthur, H. G. (1997) Physical abuse of children. In *Textbook of Child Adolescent Psychiatry*. American Psychiatric Press, 687-698.
- Avrupa Konseyi Çocukların Cinsel Sömürü ve İstismara Karşı Korunması Sözleşmesi (2011, 10 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 28050). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110910-4.htm>
- Aydın, İ. (2019). *Türkiye’de çocuk istismarı, çocuk istismarını önleyici sosyal politikalar ve Diyarbakır Örneği*, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bağ, Ö. ve Alşen, S. (2016). Çocuğun cinsel istismarının değerlendirilmesinde yeni model: Çocuk İzlem Merkezleri. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 6(1), 9-14.
- Becker, J. V., Alpert, J.L., Bigfoot, D.S., Bonner, B.L., Geddie, L.F., Henggeler, S.W., Kaufman, K.L. and Walker, C.E. (1995). Empirical research on child abuse treatment: Report by the child abuse and neglect treatment working group, American psychological association. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 23-46.
- Bethea, L. (1999). Primary prevention of child abuse. *American Family Physician Journal*, 59(6), 1577-1585.
- Butchart, A. ve Harvey, A. (2006). *WHO and ISPCAN: Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. Switzerland: WHO Press.
- Butchart, A. ve Mikton, C. (2014). Global status report on violence prevention. *Technical Report*. World Health Organization.
- Celiloğlu, B. (2018). *Çocuk istismarı ve ihmali farkındalık ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile okul öncesi öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Christian, C.W. ve Block, R. (2009). Abusive head trauma in infants and children. *American Academy of Pediatrics*, 123, 1409-1411.
- Civelek, E. (2019). *Türkiye’de yapılmış çocuk ihmali ve istismarı konulu tezlerin sistematik değerlendirilmesi* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Disiplinler Arası Sosyal Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.

- Cox, A.D. (1998). Preventing child abuse: A review o community-based projects II: Issues arising arising from reviews and future directions. *Child Abuse Review*, 7(1), 30-43.
- Çocuk. (t.y.). Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr>. Erişim tarihi: 11.10.2020
- Çocuk Destek Merkezleri Yönetmeliği (2015, 29 Mart). Resmi Gazete (Sayı: 29310). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/03/20150329-1.htm>
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1995, 27 Ocak). Resmi Gazete (Sayı: 22184). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf>
- Çocuk Koruma Kanunu (2005, 3 Temmuz). Resmi Gazete (Kanun No: 5395). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050715-1.htm>
- Çocuk İzlem Merkezi Genelgesi (2012, 4 Ekim). Resmi Gazete (Sayı: 28431). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/10/20121004-5.htm>
- Dokgöz, H. ve Kar, H. (2017). Çocukta cinsel istismar. *Türkiye Klinikleri Çocuk Psikiyatrisi Özel Dergisi*, 3(3), 169-174.
- Dubowitz, H., Giardino, A. ve Gustavson, E. (2000). Child Neglect: Guidance for pediatricians. *Pediatrics in Review*, 21, 111-116.
- Elliot, A.J. ve Peterson, L.W. (1993). Maternal sexual abuse of male children. When to suspect and how to uncover it. *Postgrad Medicine*, 94, 169-172.
- Friedrich, W.N., Luecke, W.J., Beilke, R.L. ve Place, V. (1992). Psychotherapy outcome of sexually abused boys: An agency study. *Journal Interpersonal Violence*, 7 (3), 396-409.
- Gabriano, J. ve Gabriano, A.C. (1986). Emotional maltreatment of children. *National Committee for Prevention of Child Abuse*, 33-47.
- Gardner, M.J., Thomas, H.J. ve Erskine, H.E. (2019). The association between five forms of child maltreatment and depressive and anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse Neglect*, 96, 104082.
- Gilbert, R., Widom, C.S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E. ve Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *Lancet*, 373, 68-81.
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child Abuse Neglect*, 26, 697-714.
- Green, A.H. (1993). Child sexual abuse: Immediate and long-term effects and intervention. *J. American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 32(5), 890-902.
- Hay, T. ve Jones, L. (1994). Societal interventions to prevent ahild abuse and neglect. *Child Welfare*, 73, 379.
- Jenny, C. (2010). Child Abuse and Neglect E-Book: Diagnosis, Treatment and Evidence-Expert Consult: Online and Print: Elsevier Health Sciences.
- Kaplan, S.J., Pelcovitz, D. ve Labruna, V. (1999). Child and adolescent abuse and neglect research: A review of the past 10 years. Part I: Physical and emotional abuse and neglect. *J. American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 38, 1214-1222.
- Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, A.S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47, 140-151.

- Karameşe, O. (2018). *Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp Anabilim Dalı'na gönderilen ensest olgularının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi). Kocaeli Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, Kocaeli.
- Kepençi, Y. (2001). Hukuksal açıdan çocuk istismarı ve ihmali. *Katkı Pediatri Dergisi*, 22, 3.
- Koç, F., Aksit, S., Tomba, A., Aydın, C., Koturoğlu, G., Çetin, S., Aslan, A., Halıcıoğlu, O., Erşahin, Y., Turhan, T., Çelik, A., Şenol, E., Kara, S. ve Solak, U. (2012). Çocuk istismarı ve ihmali olgularımızın demografik ve klinik özellikleri: Ege Üniversitesi Çocuk Koruma Birimi'nin bir yıllık deneyimi. *Türkiye Pediatri Arşivi Dergisi*, 47, 119-124.
- Kurt, S. (2015). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36), 99-127.
- Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B. ve Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- Livingston, R. (1987). Sexually and physically abused children. *J. American Academy of Adolescent Psychiatry*, 26, 413-415.
- Lynch, M.A. (1985). Child abuse before Kempe: An historical literature review. *Child Abuse & Neglect*, 9, 7-15.
- Messman-Moore, T.L. ve Brown, A.L. (2004). Child maltreatment and perceived family environment as risk factors for adult rape: Is child sexual abuse the most salient experience? *Child Abuse & Neglect*, 28, 1019-1034.
- Norman, R.E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J. ve Vost, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse and neglect: a systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, 9(11).
- Öznur Muz, F.N. (2014). *Gazi Üniversitesi çocuk koruma merkezinde izlenen munchausen bı proxy sendromu olguları* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Peleikis, D., Mykletun, A. ve Dahl, A. (2005). Long term social status and intimate relationship in women with childhood sexual abuse who got outpatient psychotherapy for anxiety disorder and depression. *Nord. J. Psychiatry*, 59, 31-38.
- Polat, O. (2000). Çocukta cinsel istismar. *Adli Tıp Der Yayınları*, 207-231.
- Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı-tanımlar I*. Ankara: Seçkin.
- Powers, J.L., Eckenrode, J. ve Jaklitsch, B. (1990). Maltreatment among runaway and homeless youth. *Child Abuse & Neglect*, 14, 87-98.
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M.J., Alink, L.R. ve Van Ijzendoorn, M.H. (2015). The prevalence of child maltreatment across the globe: Review of a series of meta-analyses. *Child Abuse Review*, 24(1), 37-50.
- Şahin, D. (2020). *Üniversite öğrencileri arasında çocukluk çağı cinsel istismar sıklığı, cinsel istismar bildirim sıklığı ve bildirim ile ilişkili faktörler* (Uzmanlık Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk-Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Trabzon.
- Şahin, F. ve Taşar, M.A. (2012). Sarsılmış bebek sendromu ve önleme programları. *Türk Pediatri Arşivi*, 47(3), 152-158.

- Şahiner, Ü.M., Yurdakök, K., Kavak, U.S. ve Çetin, İ. (2001). Tıbbi açıdan çocuk istismarı. *Katkı Pediatri Dergisi*, 22, 276-285.
- Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86.
- Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74.
- Turla, A. (2002). Çocuk istismarı ve ihmali olgularında tıbbi yaklaşım. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi*, 19(4), 291-300.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2020). Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri, 2015-2019. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Güvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2015-2019-33632>
- UNICEF (2010). Türkiye’de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması özet raporu. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/türkiyede-çocuk-istismari-ve-aile-içi-şiddet-araştırması-özet-raporu-2010>
- UNICEF (2017). Tanıdık bir yüz: Çocukların ve ergenlerin yaşamında şiddet. Erişim adresi: <https://unicefturk.org/yazi/siddet>
- Ünal, F. (2008). Ailede çocuk istismarı ve ihmali. *TSA Dergisi*, 1, 9-18.
- World Health Organization (1999). Report of the Consultation Child Abuse Prevention. Erişim adresi: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/65900>
- World Health Organization. (2020). Child Maltreatment. Erişim adresi: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>.
- Yates, G. ve Bass, C. (2017). The perpetrators of medical child abuse (Munchausen syndrome by proxy) a systematic review of 796 cases. *Child abuse & neglect*, 72, 45-53.
- Yiğit, R. (2005). Çocukların cinsel istismarı ve ensest. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(3), 90-100.

Gestalt Terapi’de Cinsel İstismardan İyileşme Süreci

Healing Process From Sexual Abuse In Gestalt Therapy

Emre Şen¹

¹Danışman, Süreç Bilimsel Araştırma ve Gestalt Enstitüsü, emresenpiano@gmail.com, 0000-0003-0115-8670

Geliş tarihi/Received : 15.11.2020

Kabul tarihi/Accepted: 01.12.2020

Yayın tarihi/Published: 15.12.2020

ÖZET

Cinsel istismar mağduru istismardan bir şekilde kurtulmuş ve ayakta kalmıştır. Terapi boyunca mağdurun önünde uzanan süreç ise istismara uğramış benliğini geri kazanma sürecidir. Dolayısıyla cinsel istismar mağdurunun benliğini bu şekilde geri kazanma ve yeniden yapılandırma süreci, onun temasa açık, ihtiyaçlarına karşı duyarlı ve ön yargısız bir duruşla var olma ve kendini gerçekleştirme sürecini terapisti de dahil olmak üzere herhangi bir diğer kişiye teslim etmediği bir yeniden yapılanma öyküsüdür. İstismar travması ile yapılan terapötik uygulamada cinsel istismar mağduriyetinin travmatik yapısı ve içeriği dolayısıyla diğer travma ve istismar öykülerinde de olduğu gibi danışanları tekrar travmatize etmeden, hassasiyetle ve dikkatle çalışılması gerekmektedir. Bu nedenle, derleme niteliğinde olan bu çalışmada cinsel istismar travmasının mağdur üzerindeki etkisinin anlaşılması, mağdura yönelik geliştirilen terapi planı ve terapinin uygulanması konuları örnekler verilerek açıklanmıştır. Bu derleme çalışması sonucunda literatürdeki boşluğu doldurmaya yönelik Gestalt terapinin cinsel istismar vakalarında işlenişine dair deneysel çalışmaların ve araştırmaların yapılması önerilmiştir. Aile içi istismara maruz kalan ve tanık olan bireylerin istismar anındaki savunmasızlık gibi durumları içselleştirmemeleri ve bu ve benzeri durumlara karşı savunmasız kalmamalarına yönelik kişilerarası ilişkilerde kendilerini savunma ve temas biçimleriyle ilgili farkındalık geliştirmeleri amacıyla erken müdahale oluşturabilme anlamında da Gestalt grup çalışmalarının yapılması ve bu çalışmalarının da desteklenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Gestalt, cinsellik, istismar, terapi, iyileşme

ABSTRACT

A victim of sexual abuse has somehow survived, outliving the abuse itself. Throughout the process of therapy though, the survivors' task is to take their sense of selves back. Therefore, the process of taking back the sense of self of a survivor means that this actually is a story of reconstruction in which the survivor does not surrender her sense of needs, her embodied sense of presence to any other person, including her therapist. In a therapeutic practice with such abusive context and with its related trauma, the traumatic nature of sexual abuse -just like in other kinds of trauma and abuse related stories- should be examined sensitively and most importantly without re-traumatizing clients. Therefore in this review, understanding of this type of sexual abuse related trauma is explained by exploring how to provide the survivor a purposeful and mutually agreed therapy plan and by giving certain examples of Gestalt therapy along the way. Regarding this review study, experimental studies and researches on the process of Gestalt therapy in sexual abuse cases have been proposed to fill the gap in related literature. Research related to Gestalt individual and group therapies and support for relevant studies can be suggested to ensure that individuals who are subjected to and/or who witness domestic abuse would not internalize situations such as defensiveness at the time of abuse and develop awareness about their interpersonal relations and contact styles by the help of similar groupwork or individual therapy.

Keywords: Gestalt, sexuality, abuse, therapy, healing

1.GİRİŞ

Cinsel istismar bir kişinin bir başkasına, istenmeyen ve uygun olmayan cinsel davranışlarda bulunmasıdır. Bu davranışlar cinsel içerikli sözler ve taleplerden, dokunma ve tecavüze kadar uzanabilen çeşitliliktedir. (Bal, 2011, 43). Cinsel istismarın fiziksel belirtileri arasında uyku bozuklukları ve/veya kabuslar, yürüme ve oturmada zorluk, cinsel organlarda ağrı, kaşıntı, morarma, kanama; cinsel hastalık; sık idrara çıkma ve hamilelik sayılabilir. Davranışsal belirtiler ise, çocuklarda ve ergenlerde kişinin yaşına uygun olmayan cinsel etkinliklerde bulunması; cinsellikle ilgili ayrıntılı ve karmaşık bilgi sahibi olma; yatak ıslatma veya konuşmada gerileme; kıyafet değiştirme veya beden eğitimi derslerine katılmada isteksizlik; arkadaşları ile zayıf ilişkiler geliştirme olarak sıralanabilir (Lambie, 2005). Cinsel istismarın zorlayıcı ortamı kişinin istismardan kurtulduktan sonraki hayatını da önemli ölçüde etkilemektedir. İstismar mağdurları bazen ruhsal yakınmalarla bazense fiziksel veya kişilerarası iletişimlerinde zorlanmalarından kaynaklanan belirtilerle terapiye gelebilirler. Tüm bunlar göz önüne alındığı zaman cinsel istismarın yaygın semptomatik doğası ve kişilerarası ilişkileri yoğun ölçüde etkilemesi sebebiyle bireyi bedensel tepkileri, davranışları ve ilişki kurma biçimleri ile bir bütün olarak ele alan Gestalt terapinin cinsel istismar travmasında da etkili bir yaklaşım olması beklenir.

Gestalt terapi Clarkson (2008, 17)'in da belirttiği gibi psikanaliz ve karakter analizine uzanan kökleriyle, fenomenoloji, varoluşçuluk, doğu felsefesi ve aşkın anlayışa kadar uzanan gövdesi ve dallarıyla içerdiği zengin repertuar sayesinde, cinsel istismar mağdurlarının yaşadığı karmaşık ilişkisel yaralanmada esnek ve zengin bir destek repertuarı sunmaktadır. Aynı zamanda Gestalt terapi, terapi odasında terapist ve danışan arasında oluşan anlık deneyimlerle çalışır. Dolayısıyla Gestalt yaklaşımı cinsel istismarın sadece hakkında konuşmakla kalmayıp duyguların ve deneyimlerin o anda var olmasına izin vererek, yeri geldiğinde bu deneyimlerin bilinçli bir şekilde abartılarak belirginleşmelerine teşvik eder. Böylelikle gestalt terapi hümanist bakış açısıyla danışanın repertuarına sadece belli perspektifler değil, “şimdi ve burada” yaşanmış farklı deneyimler ekler. Gestalt terapide “ben-sen” ilişkisini esas alarak çalışılır. Cinsel istismar mağdurları ile çalışırken sıklıkla gündeme gelebilen erotik transferansta da terapotik çalışmaya *ilişkisel* bir bakış söz konusudur. Cinsel istismar travması söz konusu olduğunda danışanı tekrar travmatize etmeden onunla diyalog halinde kalabilme, ilişki içinde oluşabilecek erotik enerji ile çalışırken hem temasın hem de sınırların muhafaza edilebilmesi açısından diyalog ilişkisinin irdelenmesi önem taşımaktadır.

“Gestalt oluşumu, dengeyi yeniden sağlamak için istismara uğrayanlar arasındaki tüm eylem, duygu, düşünce ve etkileşim sürecine, onların bağlamına, anlık deneyim ve farkındalığına şimdi ve burada odaklanır” (Houston, 2003, 16).

Literatürde Gestalt terapinin cinsellikle ilgili farklı temalarda uygulanmasına yönelik çalışmalara (Brownell ve Div, 2005; Daş, 2004; Daş, 2011; Friedman, 1999; Kepner, 2013; Oelofsen, Ferreira, Ebersohn, 2007; Yolaç ve Tuğrul, 1991) rastlanmıştır. Örneğin Kepner (2004) çocukluk istismarından iyileşmeye yönelik iyileştirme görevleri modelini geliştirdiği bir kitap yayınlamıştır. Brownell ve Div (2005) genç cinsel istismar suçlularının çağdaş Gestalt terapi yaklaşımı ile tedavisini irdelenen bir çalışma yapmışlardır. Daş, Yolaç ve Tuğrul (1991) da vajinismus tedavisinde Gestalt yaklaşımını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Ayrıca, kompulsif cinsel davranışlarında Gestalt yaklaşımı (Friedman, 1999), cinsel istismara maruz kalan kızların değerlendirilmesinde Gestalt yaklaşımının kullanılmasına (Oelofsen, Ferreira, Ebersohn, 2007) yönelik çalışmalar da bunlara örnek olarak verilebilir. Literatür taramasından da görüleceği gibi Gestalt terapi ile cinsel istismar travmasından iyileşmeye dair Türkiye’de bir çalışmaya rastlanmadığı, dünyada ise bu çalışmaların yeterli düzeyde olmadığını söylemek mümkündür. Bunun yanında cinsel saldırıya maruz kalan kadınlara yönelik farklı terapi yaklaşımları ile yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Korkmaz (2019) çalışmasında cinsel saldırıya maruz kalan kadınlarda psikoterapötik değişim sürecini şema odaklı bir yaklaşım ile incelemiş,

Pretorius ve Pfeifer (2010) da cinsel istismara uğrayan kadınlara yönelik sanat grup terapisi ile ilgili bir çalışma yayınlamıştır.

Tüm bunların ışığında, bu çalışmada terapist danışan ilişkisine cinsel istismarın getirdiği hassas ve karmaşık süreç; *diyalog ilişkisi, terapinin aşamaları, her aşamada güncellenebilen tanı ve tedavi planı, ve bu aşamalara yönelik uygulama planı ve örnekleri* ile Gestalt Terapi perspektifinden incelenerek açıklanmıştır. Bu doğrultuda, belirtilen açıklamaların terapistlerin istismar mağdurlarına karşı tutumları ve dikkate almaları gereken noktalara rehberlik ederek alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Gestalt terapi perspektifi açısından cinsel istismarın ele alınışını belirten özellikle yurt içinde yapılan çalışmalar sınırlı olduğundan çalışmanın literatüre farklı bir bakış açısı getirmesi de beklenmektedir. Böylelikle bu çalışma Türkiye’de Gestalt Terapi hakkındaki farkındalığı artıracak ve buna yönelik yapılacak çalışmalar için de bir temel oluşturacaktır. Cinsel istismara uğrayan mağdurlar açısından da Gestalt terapinin işlevi, içeriği ve uygulanması hem semptomlarına yönelik farkındalık kazanmalarına hem de iyileşmeye yönelik daha iyimser bir bakış açısı geliştirebilmelerine olanak tanınması mümkündür. Bu nedenle, derleme niteliğinde olan bu çalışmada ilk olarak cinsel istismar travmasının mağdur üzerindeki etkisi açıklanmıştır.

2.CİNSEL İSTİSMAR TRAVMASININ MAĞDUR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Cinsel istismar öyküsünde mağdurun istismar sırasında kendini savunamaması ve kendi sınırlarını hissetmek ve belirlemek anlamında herhangi bir kapasite geliştirememesi sonucunda kişinin yaşam öyküsünde bir “güçsüzlük” ve “seçimsizlik” temasının oluşması ve belirginleşmesi muhtemeldir. Herman (1992, 53)’ın da belirttiği gibi travmada kişisel gücün radikal bir reddi vardır ve o anda bireyin bakış açısı hiçbir şey ifade etmez. Gücün ve seçim hakkının böylesi bir mecburi teslimiyeti çoğunlukla kişinin kendisiyle ilgili belli algılar yaratıp bunlara inanmasıyla sonuçlanır. Taylor (2014, 118), bunu mağdurun hayatının genellikle başkalarının insafına kalıp, bu durumun sabitleşmesi ve inanç sistemlerine dahil edilmesi şeklinde özetler. Böylesi bir teslim oluş, mağdurun kendine ait bir sınır duygusunu yitirmesi anlamına gelir. Sınır olgusunu hissedemeyen istismar mağduru diğerleriyle “onların insafına” bıraktığı bir kendilik olgusuyla aynılaştır.

Gestalt yaklaşımına göre kişiyle diğerleri arasında sınır olmamasına iç içe geçme denir (Daş, 2006). İstismar neticesinde sabitleşen iç içe geçme temas biçiminin arka planında yatan travmatik bağlam, kişinin bir eyleme davet edilmediği ve bunun önerilmediği bir zorlayıcı ortamdır. Bu da mağdurun ileriki yaşamında zorbalık ve talepkarlığı hayatına davet etmesi ve buna farkında olmadan katlanıp boyun eğmesiyle veya kendisinin de bunu bir davranış biçimi olarak benimsemesi ile sabitleşmiş kısır bir döngü haline gelebilir.

Zinker (2013, 73) bunu “Güç kötüye kullanıldığında veya suistimal edildiğinde iç içe geçme açıkça görülür: teklif etmek veya etkilemek zorbalık veya talepkar bir hale bürünür” şeklinde vurgulamıştır.

Cinsel istismarın mağdur üzerindeki kişilerarası temasını etkileyen, az önce bahsedilen iç içe geçme ve bunun gibi başka temas biçimlerine yönelik, terapide “şimdi ve burada” odağıyla bir plan geliştirilir. Bu plan süreç boyunca dinamik bir şekilde işlenerek güncellenmeye açıktır.

3.CİNSEL İSTİSMAR TRAVMASINDA TEDAVİ PLANI

Gestalt terapide Joyce & Sills (2018, 74-76)'ın üç aşamalı tedavi planından yararlanılabilir. Fakat planda da belirtildiği gibi aşamaların sırası ve odaklanılan alanlar her terapi süreci ve her danışan birbirinden farklı olduğu için büyük ölçüde farklılık gösterebilir. Bu modele Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Tedavi Planı Aşamaları (Joyce & Sills, 2018, 74-76)

Şekil 1'de yer alan tedavi planı aşamaları aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır. Bu aşamaların terapi sürecine göre farklılaşabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

3.1.Birinci Aşama (Başlangıç)

Çalışmanın bu erken aşamasındaki niyet esas olarak çalışma ittifakını kurmak ve diyalog temelli bir ilişki sunmaktır. Hycner (1985)'ın da belirttiği gibi iki kişi "varoluşsal güven" diyebileceğimiz "aralarında" filizlenen *ortak alana* teslim olduklarında, kişiler arasında ben-sen ilişkisi olasılığının doğduğu, aralarındaki temasın kalitesiyle şekillenen bir diyalog ilişkisi oluşur.

Bu aşamadaki odak nokta, danışanın herhangi bir rahatsızlığı hissettiği anda fark etmesi ve bunu belirtmeye teşvik edilmesi ve yine danışanın kendini güvende hissetmediği ya da hazır olmadığı bir şeye zorlanmayacağını vurgulayarak terapotik ortamda hissedilen bir destek oluşturmaktır. Gestalt terapide tedavi planı danışanla beraber, onunla hangi alanların ana odak noktası olabileceğini paylaşarak ve süreç boyunca bu planı beraberce kontrol ve teyid ederek oluşturulur. Joyce & Sills (2018, 75)'in de belirttikleri gibi özellikle kısa dönem terapi gören bazı danışanlar için bu destek oluşturma aşaması başlı başına yeterli bile olabilir. Daha uzun dönem çalışılan danışanlarla da yine bu destek koşullarına, ilgili beceriler ve tekniklere, aşağıda bahsedilen ikinci aşama da dahil olmak üzere tüm terapi yolculuğu boyunca ihtiyaç duyulacaktır.

3.2.İkinci Aşama (Temalar Üzerinde Çalışma)

Çalışma ittifakı geliştikçe ve bir aşinalık ve güvenlik hissine sahip olduğumuzu hissettikçe niyetimiz, diyalog halindeyken kurduğumuz ilişkide danışanı tamamen olduğu gibi var olmaya ve farkında olmaya davet etmek olur. Etkileşimi derinleştirirken danışanın yaşadığı kontrol kaybını hissetmesi ve bu doğrultuda geliştirdiği ilişkisel kalıplarının daha fazla farkına varması sağlanırken, “Kontrolü farkında olmadan başkalarına bıraktığını söylüyorsun. Bu şimdi benimle terapide nasıl gerçekleşiyor olabilir? ” gibi araştırmalar yapılabilir:

“Travma kurbanları artık yaşamları üzerinde bir kontrol hissine sahip değildirlir ve hareketsizleşme, donma ve çökme tarzındaki savunma biçimlerinin, onların hayatta kalmalarındaki rolleri yeterince takdir edilmez” (Taylor, 2014, 110). Dolayısıyla Gestalt terapide danışanın ikili iletişimindeki donup kalma, çökme gibi belirtilerini bir “rahatsızlık” veya “direnç” olarak ele almaktan ziyade bunları bir hayatta kalma biçimi olarak değerlendiririz. Cinsel istismar travması ile çalışırken, Gestalt terapideki diğer çalışmalarda olduğu gibi tedavi planı, ortaya çıkan her öğede her detayın yeniden yönlendirileceği, gözden geçirileceği ve sürekli olarak güncelleneceği bir harita olarak düşünülür.

[...] Tedavide doğrusal bir ilerlemenin aksine, belirli konuları her zamankinden daha yetkin ve daha farklı şekillerde tekrar tekrar ele alırız” (Kepner, 2013, 2). Başka bir deyişle, bu konular daha yetkin bir şekilde bir sarmal halinde ele alındıkça kendini destekleme ve güven duyguları gelişmiş olan danışan aşağıda açıklanan üçüncü aşamaya geçmeye ve terapiyi sonlandırmaya gittikçe hazır hisseder.

3.3.Üçüncü Aşama (Entegrasyon ve Bitiş)

Bu aşama çalışmanın sindirilmesi ve bütünleştirilmesinden oluşur. "Danışanlar, tüm aşamalarda çalışma ilerledikçe ideal olarak çalışmayı bütünleştirecek ve çalışma doğal bir şekilde sindirilecektir" (Joyce & Sills, 2018, 76). Yine de terapi süreci sindirildikçe böylesi bir sindirme danışanın yüzleşmeye hazır hissedeceği yeni sorunları su yüzüne çıkarabilir ve bu yeni sorunlarla çalışılmaya başlanır. Terapinin bu son evresinde ağlamak, feryat etmek, derinden hissedilen gözyaşları dökmek ve kederin başka ifadelerine yer vermek, bir zamanlar olduğu gibi dayanılmaz olmaktan çok arındırıcı ve rahatlatıcı olarak deneyimlenmeye başlanır (Kepner, 2013).

4. UYGULAMA

Gestalt terapide uygulama aşamasında danışanın ne derecede risk altında olduğu, istismar neticesinde geliştirdiği temas biçimlerinin tanısı, terapi sürecinde oluşabilecek transferans temaları dahil terapistin rolü ve danışanla ilişkisi gibi temalar her aşamada farklı şekillerde ve yoğunlukta rol alırlar.

4.1.Risk değerlendirmesi

İstismar öyküsüyle terapiye gelen bir danışanın kendine zarar verme geçmişi olabilir veya olmayabilir. Her durumda, düşük veya orta derecede risk teşkil ettiği düşünülen danışanlarda dahi sadece başlangıçta değil terapi süreci boyunca risk değerlendirmesi yapmak büyük önem taşır. Mann (2010)'ın belirttiği gibi, terapi risk olasılığını artırabilir. Başka bir deyişle terapi süreci ilerledikçe riskin azalabileceği gibi artması da mümkündür.Bu bağlamda bir danışanın kendine zarar verme öyküsü olmasa bile, daimi olarak istismar içeren cinsel ilişkiler içinde olması söz konusu olduğu durumlarda ona terapide aldığı veya alabileceği risklerden söz edebileceği bir ortam sağlamak süreç boyunca önem taşır. Danışanın taciz edici ilişkilerinde risk altında olması durumunda gerekirse yaşadığı evden taşınması da dahil olmak üzere, fiziksel olarak kendini güvende tutması için beraberce gözden geçirebileceğimiz bir plana odaklanmak terapi sürecinin bir parçası olmalıdır. Aynı zamanda, terapide yol aldıkça danışanın gerekli güveni oluşturarak failiyle yüzleşme teması belirebilir. Bu genellikle terapinin ikinci veya üçüncü aşamalarında ortaya çıkan bir temadır. Kepner (2013)'ın da belirttiği gibi danışanın

faiyle yüzleşmesi asla terapistin bu konudaki politik duruşundan kaynaklı bir yönlendirme sonucunda olmamalı ve gerçekçi bir risk değerlendirmesine ve kendiliğinden, danışanın seçimiyle ortaya çıkan bir hareket kapasitesine tabi olmalıdır. Danışanın terapi öncesinde alamadığı riskler ve terapi süreci boyunca risk konusunda daha cesur bir tutum sergilemesi de dahil tüm faktörler Gestalt terapisinde danışanın temas kurma kapasitesi ışığında ele alınır ve terapisinin her aşamasında tanı ile ilişkilendirilerek çalışılır.

4.2. Gestalt Terapi’de İstismar’dan İyileşmede Tanı Kriterleri

Perls, Hefferline ve Goodman (2006)’ın da belirttiği gibi Gestalt Terapisi söz konusu olduğunda, sağlıklı ve sözde patolojik deneyim arasında kesin ayrımlardan ziyade bir devamlılık vardır. Dolayısıyla tüm tanısall sınıflandırma girişimleri her zaman itina ile ele alınır. Gestalt yaklaşımı ne kişinin kendisini ne de çevresini izole olarak ele alır. Kişinin temas sınırındaki deneyiminin kalitesine bakarak, temasın süreç boyunca güncellenmesine açık bir yaklaşımla bir süreç boyunca kişiyi ya da çevreyi değil, *ilişkiyi* ve *ilişki doğrultusunda* kişiyi değerlendirir. Francesetti, Gecele ve Roubal (2013) bunu “bir deneyimin, kişinin temas sınırında bulunma ve farkında olma becerisi ne kadarsa o kadar sağlıklı olduğunu da söyleyebiliriz” şeklinde ifade eder. Cinsel istismar mağdurları zorlanmaya maruz kaldıkları temas sınırında belli adaptasyonlar geliştirerek sınırlarının ihlal edilmesiyle baş etmektedirler. Bu doğrultuda sergiledikleri sıra dışı tutumlar ve davranışlara Gestalt yaklaşımında yaratıcı uyumlanma denir.

"Yaratıcı uyum, her bir kişinin dünyada hayatta kalmanın ve gelişmenin bir parçası olarak nasıl şekillendiğini ve yenildiğini gösterir" (Francis ve Parlett, 2016, 63) Dolayısıyla Gestalt yaklaşımında benlik olgusunun da tek başına değil, bir başkası ile gerçekleşen temasın içinden geçerek oluşmasından söz edilir. Buber (1958, 28)’in “insan bir “sen” sayesinde “ben”i oluşturur” ifadesi bunu çok güzel özetlemektedir. Terapide istismar mağdurlarının semptomları ve aşırı fevri veya aşırı izole olarak değerlendirilebilen davranışlarını tek başına ele almak yerine kötüye kullanılan ilişki biçiminde neye bir *cevap* olarak ortaya çıktıkları ve bu ortaya çıkan cevabın o zaman nasıl işe yaramış olduğu ve zamanla nasıl sabitleştiğini araştırarak yola çıkılır. Staemmler (2020,14) bu ve bunun gibi cevapların çoğu zaman planlanarak gelişmediğinden, reflekse benzer bir otomatiklik ve spontanlıkla gelişim süreci boyunca ortaya çıktıklarından bahseder.

Tüm bunlar danışanın temas etme biçimleri ile ilgili fikirler veren haritalar oluştururlar. Bu haritalar Daş (2006, 295)’in belirttiği gibi terapi boyunca yeni gözlemlere, bilgilere ve gelişmelere göre güncellenmeye açık olmalıdır. Dolayısıyla terapisinin ilk aşamasından itibaren tanı, terapist ve danışanın temas etme biçimleri ve danışanın temas kapasitesindeki değişimler göz önüne alınarak güncellenir. Terapisinin aşamaları boyunca temasın kalitesi değiştikçe cinsel istismar vakasında danışan ve terapistin karşı cinsten olduğu bir terapi sürecinde danışanın terapisti şimdiye kadar tecrübe ettiği partnerler ile kıyaslayarak iletişim kurması çalışma boyunca netleşebilir. Bu da olası transferans temalarını kaçınılmaz kılar.

4.3. Gestalt Terapide Erotik Transferansa Bakış

Gestalt terapi bu bağlamda danışanla diyalog ilişkisini esas aldığı bir bağ kurar. Böylece danışan yeni bir bağlamın içinde kabul gördüğü, güvenli, suistimal edilmediği pozitif bir ortamda kendilik hissini yeniden yapılandırma imkanı bulur. "Bağ kavramı, danışan ile terapist arasındaki karşılıklı güven, kabul, onaylanma gibi temaları içeren pozitif kişiler arası iletişim ağını kapsar" (Horvath & Luborsky, 1993, 563).

Heteroseksüel bir erkek- kadın danışan-terapist ilişkisindeki bağ söz konusu olduğunda, sınır ihlali yaşamış ve buna uyumlanmış bir danışanın, terapistin ilişkiye getirdiği açıklık, güven ve destek ortamında idealleştirilmiş bir aktarım (idealised transference) geliştirmesi olasıdır. Bu idealize transferansta danışanın cinsel istismar travması öyküsü de terapistleriyle kurdukları ilişkideki erotik transferansın türünü önemli ölçüde etkileyebilir. Gestalt terapide, terapi

odasında filizlenen erotik enerji ile çalışırken, bunun var olmasına izin vermek, inkar etmemek ve oluşan erotik enerjiye ilgili kalmak esastır. Terapistle danışan arasında erotik bir enerji kendini gösterdiği zaman Gestalt terapide bunu “aşmak” veya “görmezden gelmek” yerine çalışmada odak noktası olarak bu erotik enerjile kalmak ve bununla ilgili farkındalık geliştirmek amaçlanır. “Erotik bir sarmal içinde olmaya, tamamen hareketlenmiş hissetmeye, bir diğerinin özlemini algılamaya ve yine kendi sınırlarımızı bilmeye ve hala sınırlarımızı korumaya izin verebiliriz”(Clemmens, 2020, 19).

Bazı mağdurlar ise kendilerini güvende hissetmek için cinselliğin hiç var olmadığı, erotik enerjinin asla hissedilmediği bir duruş sergileyebilirler.

"Bu durum, cinsel istismar mağdurları arasında yaygındır. Ancak bu süreçte mağdur cinselliğin ortaya çıkmasını önleyerek güvende kalır fakat kendini tam somutlaşmış bir halde deneyimleyemez (Perls, Hefferline, Goodman, 2006). Terapistin terapideki destek ve güven oluştuğu bu temayı nazikçe güçlendirmesi, vurgulaması ve bu sırada kendi erotik enerjisiyle ve duruşuyla olduğu gibi var olması terapi sürecinin önemli bir parçasıdır. Böylece istismar mağduru bir danışan erotik ihtiyaçlar söz konusu olduğunda istismar anına cevaben geliştirdiği kalıplaşmış uyumlanmalara terapistin cinselliği inkar etmediği ve aynı zamanda sınır ihlalinde de bulunmadığı duruşuyla gelen bir çok yeni alternatif cevabı deneyimleme imkanı bulabilir.

Kepner (2013)'in bu doğrultudaki

- Beni kabul edecek misin?
- Sana güzellikler (övgü, hayranlık, seks) sağlamsam bile benim için orada olacak mısın?
- Senden kaçmamı, zorlanmalarımı ve düşmanlığımı tolere edebilecek misin?
- Kendimin bile kaçındığımı ve ötelediğim güçlü duygularla durabilecek misin?
- Ailemin yaptığı gibi beni hasta biri olmakla suçlayacak mısın?

gibi soru örnekleri, danışanın karşı cinsten terapistiyle otomatik olarak ve çoğunlukla bilinçdışı kurduğu ilişki modelindeki kaygılara güzel bir örnek oluşturmaktadır.

Bu süreçte, danışan'ın terapisti “mükemmel erkek/kız arkadaş” olarak algılamaya başlaması ve mükemmel bir terapist olarak benimsemesi de olasıdır. Philippon (2018) terapotik ortamdaki transferansın, her ne olursa olsun terapistin görüşmeye getirdiği bir şeyden ortaya çıktığını belirtir. Bu sıcak ve samimi bir ilgi olabileceği gibi o gün giydiği bir kıyafet dahi olabilir. Yani transferansta terapistin rolü mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu idealize transferanslar, erotizm içersin veya içermesin, sürecin farklı evrelerinde ve farklı yönlerde olabilir. Nitekim Joyce & Sills (2018, 134) bazı danışanların terapistlerini sadece birkaç seanstan sonra idealleştirdiğini ve onlara mükemmel bir terapist olduklarını, söyledikleri her şeyin derin ve anlayışlı olduğunu dile getirebildiklerini ifade etmiştir.

İdealize transferans durumlarında terapist transferans sürecinde, hem danışanı hayal kırıklığına uğratmamak hem de danışanın ve kendinin birbirlerini farklı deneyimlediği gerçek bir diyalog ilişkisinde kalma niyetiyle çalışılan hassas bir denge içindedir. Bu süreçte danışanın terapistine yönelik erotik veya farklı beklentiler geliştirmesi durumunda, istediğini elde edemediğinde ve hayal kırıklığına uğradığında, terapistin danışanın ilişki içinde kalacak kadar kendini desteklenmiş hissetmesinin yollarını da araştırması esastır. Danışanın kendi temas sınırını hissetmesi anlamında destekten yoksun olmuş ve sınırlarının ihlal edilmiş olması cinsel istismar öyküsünde çok temel bir faktördür. Terapinin “şimdi ve burada”sında danışanın temas sınırını diyalog temelli bir ilişki yoluyla hissetme şansı bulması büyüme ve gelişme için bir fırsat yaratır. Gestalt terapi sürecinde danışanın terapisti ile kurduğu bu yeni bağlamında hissettikleri, anlık tepkileri ve ikili ilişkideki dinamiklerin nasıl geliştiğiyle çalışılır. Terapistin istismar öyküsü olan danışanla ilişki ilerledikçe daha fazla farklılaşmayı getirmesi, bu farklılaşmaya nazikçe değinmesi ve danışanın getirdiği red edilme ve dışlanma korkusuyla beslenen rahatsızlığıyla baş edebilmesini sağlamada önemli bir etken olur (Kepner, 2013).

Bu noktada danışanın terapistle kurduğu iletişim sırasındaki anlık deneyimleri, duyguları ve düşünceleri ve özellikle bu ilişkinin istismar bağlamlarından farklı ve asimile edebilecekleri yeni bir bağlam sağlaması son derece önem taşır. Bu yeni bağlam, danışanın kendini destekleyici bir dengeyi kurabilmesi için açılan ve şimdiye kadar tanıyıp aşına olduğundan farklı bir alandır. Süreç boyunca farklılıklar gösterebilen ve her aşamada güncellenmekte olan bu ilişkide bedensel duyumlar dahil olmak üzere her farkındalıkla deneyler yapılarak çalışılır. Aktarımların karşı aktarım (counter transference) ve birlikte aktarım (co transference) gibi çok çeşitli hallerinde Gestalt yaklaşımı klasik psikanalitik yaklaşımın aksine terapistin danışanın aktarımına katılımını ve katkısını dışlamaz. Sapriel (1998) bunu geleneksel psikanalizde terapistin karşı aktarımının negatif hatta utanılacak bir durum olarak alındığından bahsetmiştir. Gestalt yaklaşımında ise her aktarım söz konusu olduğunda terapistin de rolü ve sorumluluğu vurgulanır. Mann (2010, 98)'in belirttiği gibi aktarım bir kişi tarafından şekillendirilip, karşıdakine atılarak orada yerleşmez, aktarım *ilişkide* yaratılır.

4.4. Gestalt Terapide Cinsel İstismar Mağdurlarının Temas Biçimleri ve Deneyler

Cinsel istismar mağdurları uyuşma, yabancılaşma ve bunun gibi birçok semptomla kendilerine dayanılmaz gelen duyumları ve duyguları yönetmeyi başarırlar. Buradan hareketle, sınır ihlaline yönelik deneyimini uyuşarak, yabancılaşarak, gerilerek ve bunun gibi teması sekteye uğratan şekillerde yöneten danışanların temas kurma biçimleri önemli şekillerde etkilenir. Cinsel istismar mağdurunun anormal olarak algılanan davranışları aslında acılarıyla baş etmek için kullandıkları bir nevi ağrı kesici görevi görür.

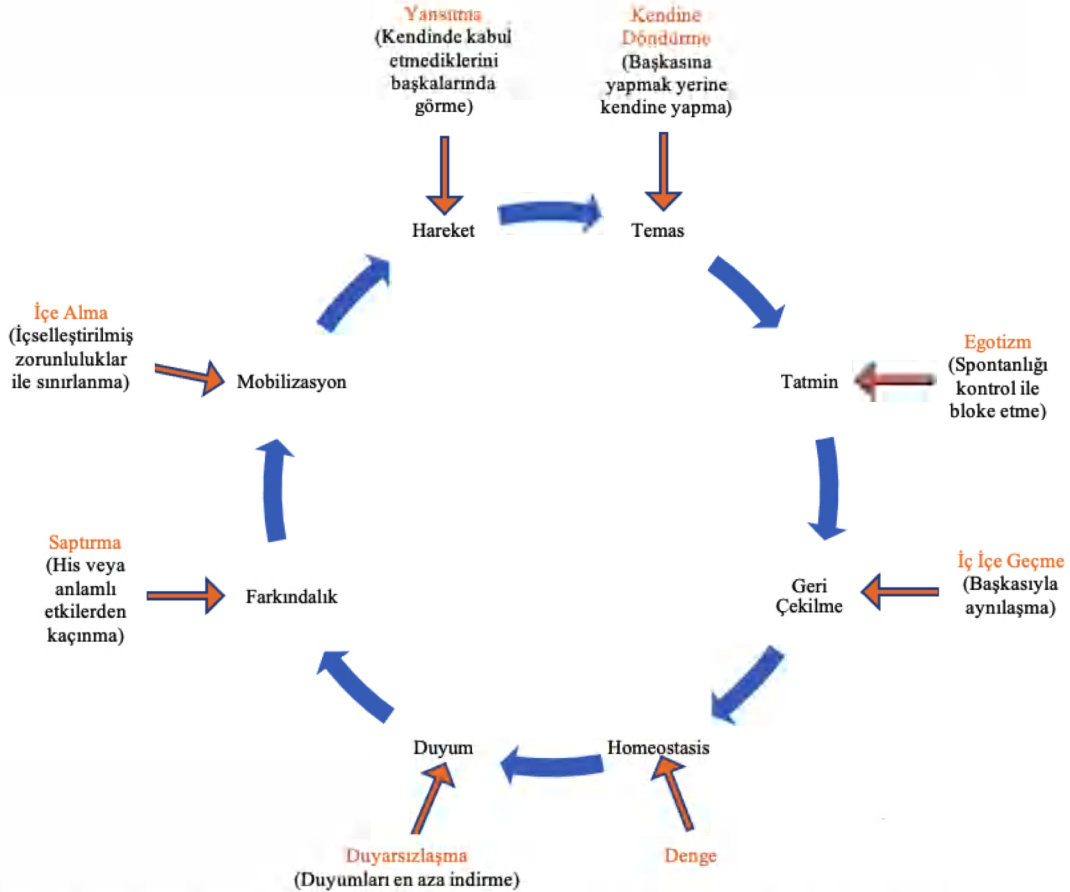
Farmakolojik ağrı kesicilerin kişinin gerçekliğini kısmen karartmanın bir yolu olduğu (bu durumda ağrının gerçekliği) herkes tarafından iyi bilinmektedir. Benzer türden davranışsal "ağrı kesiciler" in var olduğu ve fazlasıyla yaygın olarak kullanıldığı ise pek de kabul edilmemektedir. Bunlar hap veya tablet şeklinde alınmazlar. Bunları kullanan, ne yaptığının farkında olmadan, bazı eylemlerinin böyle bir işlev taşıdığını inkar edecektir. Dahası, nasıl bir bağımlıyı uyuşturucusundan aniden mahrum bırakmak zalimceyse, davranışsal olarak da bir kez eylemlerine bağımlı hale gelen kişiyi mümkün olsa dahi aniden eylemlerinden mahrum bırakmak da zalimce olacaktır. Ancak, kişi farkında olsun ya da olmasın söz konusu olan bu eylem kendisinin kontrol ettiği bir davranış olduğundan arzu edilse bile bu davranışını kendisinden çekip çıkarmanın hiçbir yolu yoktur. Öte yandan, kişinin her zaman tolere edebildiği ölçünün sınırları içinde kalarak, bu tür kendini engelleyici davranışları ortaya çıkarmak ve bunu kademeli olarak değiştirmek ise başka bir konudur (Perls, Hefferline ve Goodman, 2006).

Davranışlar ve temas biçimleriyle çalışırken, terapist danışan arasında tüm olanlar ve yaşananlar da dahil olmak üzere istismar mağduru ile istismarcısı arasında geçen temas ve deneyimler Gestalt terapide yine şimdi ve burada ilkesiyle ve diyalog prensibiyle ele alınır. Dolayısıyla istismardan ve istismarcıya yönelik herhangi bir duygunun varlığından veya yokluğundan bahsetmekten ziyade, danışanın istismarcısına veya söz konusu her kimse ona doğrudan hitap etmesine yönelik deneyler geliştirilir.

“Gestalt'ta, kişi var olsun ya da olmasın, onun hakkında konuşmaktan kaçınırız. Bunun yerine ona doğrudan hitap etmeye çalışırız; bu, entelektüelleştirilmiş bir iç düşünceden ziyade, ilişki içinde hissederek iletişime geçebileceğimiz anlamına gelir ” (Ginger, 2018, 12).

Terapist'in istismara uğrayanla faili arasında gerçekleşen bir deneyi derecelendirmesi, danışanla işbirliği içinde ayarlamalar yapması çok önemlidir. Terapist böyle deneysel bir diyalog esnasında danışanın temas sırasında nefesini tutması, ses tonunun, oturuşunun veya mimiklerinin değişmesi ve bunun gibi dikkat çekici detayları vurgulayarak danışanın istismar anında gerçekleştiremediği eylemleri ortaya çıkararak ve bunları gerçekleştirerek yeni bir kendilik duygusu hissetmesi ve oluşturmasına teşvik eder. İstismar anındaki güç kaybı ve

çaresizlik mağdurun yaşamında sabitleştiğinde kronik bir bedensel çöküşü de beraberinde getirebilir. Kepner (2013, 239) bunu "Spontane tepkimizi durdurmak için gerçek kas çabası gerekir. Bu sadece zihinsel bir baskı değildir" şeklinde ifade eder. Mağdur istismar esnasında atamadığı çığılığı, failine karşı koyamayışıyla hareketsiz kalan bedeni neticesinde bedensel duyularına karşı duyarsızlaşma da yaşayabilir. İstismar mağdurlarının kendi duyularına karşı hissizleşmesi, kendileri farkında olmasa da çevrelerindeki insanlarla temaslarının sekteye uğramasıyla belirginleşir. Tüm bu "temas engelleyiciler" gestalt yaklaşımında temas döngüsündeki (Şekil 2) aşamalarda hangi engelin nasıl yer aldığına bakılarak ve terapi sırasında "şimdi ve burada" nasıl gerçekleştiğini araştırarak çalışılır.



Şekil 2. Gestalt Yaklaşımında "Temas Döngüsü" ve "Temas Engelleyiciler" (Clarkson, 2008)

Şekil 2'deki ihtiyaç döngüsünün herhangi bir bölümündeki müdahaleler veya rahatsızlıkların kişinin ihtiyaçlarını karşılamasının zarif ve doğal ritmine müdahale ettiğini belirten Clarkson (2008, 59) temas döngüsündeki engellenmeleri şöyle özetler:

"İç içe geçme, duyu evresinin tatmin edici gelişimini engeller.

Duyarsızlaşma tam farkındalığı engeller.

Saptırma, mobilizasyonu engeller.

İç alma, etkili olacak eylemi engeller.

Yansıtma, iyi bir son teması önler

Kendine döndürme, tatmin aşamasını engeller

Egotizm, etkili bir geri çekilmeyi sınırlar".

Bazen danışanlar travmalarından son derece ayrıntılı ve korkusuzca bahsedebilirler. Bu durumda travmaya yönelik dayanılmaz olabilecek duyum ve duyguların uyuşturulmuş olması söz konusu olabilir. Terapide bu durumda döngüdeki duyum aşamasındaki duyarsızlaşma üzerinde durulur (Şekil 2). "Ayrılan olay ve olgusal ayrıntılar değil, istismar mağdurunun kendi

duyguları ve olayın anlamı konusundaki organizasyonu olmuştur" (Kepner, 2013, 32). Francesetti, Gecele ve Roubal (2013), istismar mağdurunun acısından bahsederken, "bu sadece başkaları tarafından algılanan bir acı da olabilir, burada patoloji - acı çekmek - tam olarak bireyin acı hissetmekten yoksun olması gerçeğinde yatmaktadır" şeklinde ifade etmişlerdir. Bazı mağdurlarsa yoğun bir his yaşasalar da, bunu eyleme geçiremedikleri travmatik bağlam neticesinde, hislerini bastırmayı öğrenirler. Başka bir deyişle tüm bu bedensel aktiviteyi dışarı çıkarmak yerine kendilerine döndürmeye koşullanırlar. Bu da döngünün hareket aşamasındaki kendine döndürme (Şekil 2) temas biçimini düşündürür ve gestalt terapide danışanın bedensel ipuçları takip edilerek bu doğrultuda deneylerin önerilmesiyle gerçekleştirilemeyen aktivitenin canlanması teşvik edilir. Danışan, öfke gibi çözümlenmemiş duyguları uygun bir hedefe yönlendirmesi için teşvik edilir. Bu süreç sayesinde, danışan önceden kesintiye uğramış duygularını daha eksiksiz ifade edebilir ve bastırılmış ihtiyaçlarını tespit edebilir (Greenberg, Elliott ve Lietaer, 1994). Cinsel istismar mağduru ile çalışırken temas biçimleriyle çalışmaya aşağıdaki deney örnek olarak verilebilir. Bu deneyde görüleceği üzere, teması kısıtlayan faktörler çok örtük ve peş peşe veya aynı anda dahi gelişebilir. Her gelişen olası temas biçimi Şekil2'ye göre yorumlanmıştır.

T (Terapist): Göğsünde bir his olduğundan bahsettin. Bu hissi tarif eder misin?

D (Danışan): Sıkışma gibi. (Olası kendine döndürme)

T: Nasıl sıkıştığını bu yastık üzerinde göstererek yapabilir misin?

D:Bilmem ki (olası saptırma)

T:"Bilmem ki" derken ses tonunun değiştiğini ve başını öne doğru eğdiğini fark ettim.

D:Sessiz konuşuyorum evet(tebessüm eder). Sanki biri duyarsa rezil olacaktım gibi geliyor (olası içe alma)

T:Böyle devam etmeyi dener misin? Hatta fısıldayarak da konuşabiliriz istersen (fısıldamaya başlar)

D:Ne demem gerekiyor fısıldayarak?

T: Hiçbir gereklilik yok benim için. Nasılsan öyle olup benimle paylaşmaya ne dersin? Şu anda nasıl hissediyorsun?

D: Sanki ben değilmişim de kendimi dışarıdan izliyormuşum gibi şu anda (olası egotizm)

T: Bunu söylediğinde üzüldüm nedense, burnumun direği sızladı

D: (Sessiz kalır)

T: Sessizleştin.

D: Yok olmak istiyorum sadece. Ama hiçbir hissim yok. (olası duyarsızlaşma)

T: Şu anda ne yaşıyorsan böyle başlıyorsun ve çok iyi gidiyor, gerçekten.

D:Ama hiçbir şey yapamıyorum, sense bütün duruma hakimsin (olası yansıtma)

T:Rolleri değiştirmeye ne dersin? Süreci sen yönetsen ne yapmak isterdin? Duruma sen hakim ol hadi

D: İstemiyorum.

T: Ben çok isterdim, fakat istemediğini anlıyorum ve istemediğini bilmek bana çok iyi hissettirdi. Seni gördüğümü ve anladığımı hissettim. O zaman vazgeçelim bu deneyden hadi.

D: Nasıl yani?

T: Senin istediğin olsun diyorum. Ben istemememe rağmen.. Gözlerin doldu...

Bu örnek diyalogda terapist danışanın kendine döndürmesini, yani filizlenen enerjiyi göğsünde sıkıştırarak kendinde tutması şeklinde gözlemleyerek araştırmaya başlar ve teması sekteye uğratan diğer biçimler devreye girer. Deney boyunca bu temas biçimlerini değiştirmek değil onları var etmek ve anlamak üzerine çalışılır. Örnek diyalogda görüldüğü gibi, özellikle cinsel istismar mağdurlarında bir deney teklif edildiği zaman danışanın gönüllülüğü, hazırlık derecesi her zaman dikkate alınır. Deneyin tek amacı teması engelleyen temas biçimlerinin farkına varılması ve kalıplaşmış olanın yerine yeninin denenmesine danışanın teşvik edilmesidir. Hız

ayarlaması ve yoğunluk derecesi her zaman danışanla ortaklaşa belirlenir. Gestalt terapide deneyler anlık etkileşimlerden doğmalı ve planlanmış bir sonuca göre güdümlenmemelidir. Terapistin deneyle beraber olacak bir esneklikte kalması ve değişime değil, hali hazırda var olanla temas etmeye istekli ve gönüllü olması esastır.

Joyce ve Sills (2018, 96-97) danışanın terapistin deney teklifini red edebileceğini bilmesinin hayati önem taşıdığını, terapistine adapte olan bir danışanla yapılan bir deneyin sadece başarısız olmaya değil, aynı zamanda danışanın eski kalıplaşmış ve kendini limitleyici örüntülere geri dönmesi riskini barındırdığını belirtmişlerdir. Gestalt terapide deneyler de sürecin her aşamasındaki gibi danışan-terapist ilişkisini dışlamadan ele alınır. Yukarıdaki örnekte terapistin deneyden vaz geçmeye de gönüllü olması ve akabinde danışanın gözlerinin dolması aslında deneyin sonlanmamış ve devam etmekte olduğunu gösterir. Mann (2010, 215)'in da belirttiği gibi, hiçbir deney belli bir sonuca odaklanarak geliştirilemez. Başka bir deyişle, kendine döndürme temas biçimiyle çalışırken deneyin amacı kendine yöneltilmiş ve baskılanmış enerjinin dışarı yöneltilmesi olsa da, Hycner (1993,4)'in belirttiği gibi, her teknik iki kişi arasındaki ilişki temel alınarak temellenmelidir. Danışanın gözlerinin dolmasıyla uyanan duyguları cinsel istismar vakalarında sıklıkla görülen bir "seçme hakkı ve gücü"ne sahip olma özgürlüğünün ellerinden alınmış olmasına yönelik duydukları kayıp ve bu kayba yönelik yas temasıyla ilişkili olabilir.

Terapide bu süreç bir bakıma danışanın uyuşan, harekete geçemeyen veya hareketi ayarlayamayan işlevlerini yeniden yapılandırması ve geri almasıdır. Kepner (2013, 109) 'in "Geri almanın önemi, hisler, eylemler ve benlik algıları üzerindeki travmatik etkilerin oluşturduğu geçmişle bağı koparmaktır ve bu istismar mağduruna, çevreyle ve hayatıyla tanışması için tam kapasite ve olanaklar yelpazesini geri kazandırır" şeklinde ifade ettiği gibi, danışan geçmişten sabitleşmiş bir halde bugüne taşıdığı kısıtlayıcı temas etme ve varolma biçiminden ancak böylelikle özgürleşebilir. Bu özgürleşmeyi kısıtlayan ve temas döngüsünü sekteye uğratan en belirgin temalardan biri de utançtır.

4.5. Cinsel İstismar Vakalarında Utancın Ele Alınışı

Cinsel istismar mağdurlarının birçoğunun hayatında farkında olmasalar bile utanç önemli bir etken olmuştur ve davranışlarına da yansımıştır. Terapide cinsel ya da başka bir istismar modeli ile uğraşırken Levine (2010, 238) danışanın davranışını tek başına ele almayı altta yatan utanç duyguları konusuna ve onları terapötik ilişkide nasıl alacağımız ve destekleyeceğimize dikkat etmeliyiz şeklinde vurgulamıştır.

Gestalt terapide danışanla kurulan temas sırasında olası utanç süreçlerinin belirgin hale gelmesine çalışmak ve iletişimdeki olası kopuşlara karşı tetikte olmak önemlidir. Tüm bu temalarla meşgul olurken sürecin ilişkisel olduğunu hatırlayıp bu ilişkisel süreçte danışanla temas kurdukça onun "şimdi ve burada" hissettikleri, deneyimledikleri ve fark ettikleri ışığında adım adım çalışılır. Deneyler sırasında veya diyalog içinde ortaya çıkabilecek utanç süreçleri ve utancı tetikleyen faktörler ile çalışırken terapistin utançtaki kendi rolünü ve etkisini araştırması önemlidir.

Joyce ve Sills (2018, 89), utanç söz konusu olduğunda yapılacak müdahalelere örnek olarak terapistin kendi katkısının önemini terapistlere "Utanç sürecinde ilk müdahale, kendi katkınızı araştırmaktır" şeklinde vurgulamıştır. Başka bir deyişle utanç dahil bir çok durumda terapistin danışanın deneyimini bireysel yani izole değil, ilişkisel yani diyalog temelli bir zeminde değerlendirmesi esastır. Bu yolla özellikle cinsel istismar mağduru danışan için daha önce yaşadıklarının, yaşadıklarına uyumlanma biçimlerinin ve semptomlarının da ilişkisel bir zemin üzerinde gerçekleştiğini fark etmesi ve sindirmesi sağlanabilir. Dolayısıyla danışan "bende bir terslik var" gerçekliğini "bana yapılanlar kendimde bir terslik olduğunu hissettirdi" şeklinde yeniden içselleştirme imkanı bulur. Utanma duygusu da diğer duygular gibi temas

sonucunda, temasın koptuğu veya kesintiye uğradığı anlarda ilişki içinde gerçekleşen bir duygudur ve yine terapi sürecinde de bu doğrultuda ele alınır.

Simon & Geib (1996, 323) bunu “Temas kurulmadığı veya kesildiği anlarda, danışan özellikle kabul edilmemiş ve değersiz hissetmeye karşı savunmasız haldedir. Bu, utancı yaratan temel deneyimdir” şeklinde anlatır. Bu noktada, terapistin desteği cinsel istismar mağduru bir danışanın hızlıca veya kolaylıkla algılayıp sindirebileceği bir şey olmasa bile, desteğin tamamen yoksun olduğu zorlayıcı bir zemine alternatif olarak var olması ve iletişim sürecinde daimi olarak hissedilmesi önemlidir. Terapistin diyalog sırasındaki herhangi bir hareketi, sözü veya tavrı utanç yaratarak temasta bir kopuşa yol açabilir. Gestalt terapide bunun hem “şimdi ve burada” ilişki zemininde nasıl ortaya çıktığına, hem de bunun “o zaman ve orada” yani eskiden bugüne kadar gelişine, tarihine ve hangi ilişki zeminde oluştuğuna bakılır.

"Desteklenmeme (istismar, ihmal veya kayıp) çevremizde tutarlı veya yeterince şiddetli olduğunda, utanç iletişim tarzlarımızı önemli şekillerde düzenlemeye başlayacaktır" (Lee & Wheeler, 2013). Dolayısıyla, Gestalt terapide utanç teması ile çalışılırken terapistin varlığı ve danışanla kurduğu ilişki terapötik ortamın merkezindedir.

4.6. Terapist Danışan İlişkisinin Uygulamadaki Yeri

Gestalt terapide danışan ile kurulan temas sırasında meydana gelen her hangi bir zorlanma anında terapist bunu aşmayı veya değiştirmeyi hedeflemez. Terapide odak noktamız farkındalığı artırmak, yeniyi denemek ve bunun sonucunda değişimin kendiliğinden oluşmasına güvenmektir.

Örneğin, cinsel istismar mağduru bir danışan için deneyimlerini paylaşmak son derece garip ve zorlayıcı olabilir. Danışanın bunları paylaşırken nasıl oturduğuna, baktığına veya bakışlarını başka yere yönlendirdiğine dair terapistin gözlemi çok önemlidir. Danışanın bakışları, nefes alış veriş, hareketleri ve bunun gibi jestlerine yönelik "Bu jestler şu anda işini kolaylaştırıyor gibi görünüyor." şeklinde bir müdahale “neden nefesini tutuyorsun ve gözlerime bakmıyorsun?” şeklinde bir müdahaleye tercih edilir. Böylelikle danışanın terapistin kendisini olmasını istediği gibi değil, olduğu gibi kabul ettiği gerçeği terapinin zeminini oluşturur. Bu durumda danışanın utandığı için hissettiği zorlanmaya yönelik yeniden utandırılma riski azalır. Kişiyi olduğu gibi kabul etmek, olmadığı gibi olabilmesine dair bir alanı da açar.

Beisser, (1970, 78) bunu "Gestalt terapisti "değiştirici" rolünü reddeder, çünkü amacı danışanın nerede ve ne olduğu ilkesini teşvik etmek, hatta bu konuda ısrar etmektir" şeklinde vurgular.

Gestalt terapide terapist danışanı tüm tepkileri, düşünceleri ve temas etme biçimleri ile olduğu gibi kabul ederken kendini de benzerlikleri ve farklılıklarıyla kabul etme sorumluluğunu üstlenir. Başka bir deyişle bu bakış açısı ile terapi iki farklı bireyin temas sınırındaki deneyimleri ile yapılır. Terapist ve danışan arasında meydana gelen çatışmaların, kopuşların ve zorlanmaların istismar niteliğini içermediği her bir ele alış, danışan için yeni ve farklı bir deneyim olarak içselleştirilme şansına sahiptir. Bu ve bunun gibi deneyimler cinsel istismar mağdurları için son derece önem taşımaktadır.

Spontane terapötik aktivite ile değişim, ilişkide neler olup bittiğinin araştırılmasından değil, gerçek karşılaşmadaki yaşanmış deneyimlerden gelir (Macaluso, 2020, 33). Tüm bu yeniden yapılandırma sürecinde ve deneyler sırasında danışanın terapistin gerçekliğini, spontanlığını ve desteğini hissetmesi çok büyük önem taşır. Terapistin içtenliği, yaklaşımı, zor zamanlardaki inancı ve güveni danışana cinsel istismar bağlamından çok farklı yeni bir bağlam sunar. Bu bağlamda istismar mağduru kendini ortaya koyabildiği, karşı çıkabildiği ve olduğu gibi var olabildiği yeni bir gerçekliği içselleştirir ve bu doğrultuda benlik kapasitesini geri kazanma şansı artar. Başka bir deyişle Gestalt terapide değişim terapist ve danışanın insan insana kurdukları iletişim ve temas neticesinde deneyimlenen ve yıkıcı bağlama alternatif olarak büyüme ve gelişmeye izin veren bir yeniden yapılandırıcı ilişki biçimi ile sağlanır. Stern (2002, 12) bunu “Psikoterapide meydana gelen değişim, muhtemelen bilinçdışı güduları ve inançları

bilinçli ve açık hale getiren yorumlarda taşınan açık bilgiden ziyade, terapist ile danışan arasındaki ilişki içinde gelişen *örtük* bilgiden kaynaklanmaktadır” şeklinde anlatır.

Danışanın bu yeniden yapılanma sürecinin zaman zaman zorlayıcı ve dayanılmaz hissettirebilen anlarında terapistin güven ve desteğini hissetmesi esastır. İstismar mağdurlarının söz ve hareket hakkı ellerinden alınmış olduğu için çoğunlukla kendilerini zeminlenmiş, hissetmeleri oldukça zordur. Bu zeminin inşa edilebilmesi için düştüklerini hissettiklerinde bırakılmayacaklarını bilmeleri ve bu bilginin deneyimle sabit olması büyük önem taşır. Mann (2010, 68) bunu "zamanla, düşerlerse en azından onları yakalamaya çalışacağımıza ve böylece zeminlerinin yeniden inşasının başlayacağına olan güvenleri gelişir " şeklinde ifade etmiştir. Güvenli bir zeminin inşası, istismar mağdurunun kendisini istismara verdiği cevaplarla tanımlamadığı, sınırlarını hissedebilen ve var edebilen, gücüne kavuşmuş ve yeniden yapılanmış bir benlik hissi kazanmasında esastır.

"Başlangıçta danışanların gerçekte hiçbir güç hissine sahip olmadıklarını ve terapistin çok şey tuttuğunu ve bu dengenin zamanla değişmesi gerektiğini anlamalıyız" (Taylor, 2014, 171).

Dolayısıyla cinsel istismar mağdurunun benliğini bu şekilde geri kazanma ve yeniden yapılandırma süreci, onun temasa açık, ihtiyaçlarına karşı önyargısız ve duyarlı bir duruşla varolma sürecini terapistine veya diğerlerine teslim etmediği bir yeniden yapılanma öyküsüdür. Mağdurun yeniden yapılanması terapi boyunca terapistle ilişkisi dahil tüm çevresinde güçlenen ve gerçekleşen bir süreç olup, terapinin son evresinde Kepner (2013)'ın belirttiği gibi ağlamak, feryat etmek, derinden hissedilen gözyaşları dökmek ve kederin başka ifadelerine yer vermek, bir zamanlar olduğu gibi dayanılmaz olmaktan çok arındırıcı ve rahatlatıcı olarak deneyimlenmeye başlanır. Bu son evrede danışanlar genellikle terapistlere ilişkilerinde bir bağımsızlaşma deneyimlemeye başlar ve terapi böylelikle sonlanır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Derleme niteliğinde olan bu çalışmada cinsel istismar travmasının mağdur üzerindeki etkisi, Gestalt terapi bakış açısıyla istismar mağduruna yönelik terapi planı ve terapinin uygulanması konuları uygulamaya yönelik örnekler verilerek açıklanmıştır. Sonuç olarak cinsel istismar mağduru istismardan bir şekilde kurtulmuş ve ayakta kalmıştır. Terapi boyunca önünde uzanan süreç ise kendini geri kazanma sürecidir. Dolayısıyla cinsel istismar mağdurunun benliğini bu şekilde geri kazanma ve yeniden yapılandırma süreci, onun temasa açık, ihtiyaçlarına karşı duyarlı ve önyargısız bir duruşla var olma sürecini terapistine veya diğerlerine teslim etmediği bir yeniden yapılanma öyküsüdür. Dolayısıyla bu çalışma cinsel istismar mağduriyetinin travmatik yapısı ve içeriği dolayısıyla diğer travma öykülerinde de olduğu gibi danışanları tekrar travmatize etmeden hassasiyetle ve dikkatle çalışılması gereken bir konudur. Bu nedenle, derleme niteliğindeki bu çalışmada gestalt terapinin ilişkisel yaklaşımının bu temayla çalışırken nasıl bir katkı sağlayabileceği de önemle vurgulanmıştır. Literatür taraması sürecinde cinsel istismara maruz kalanların Gestalt terapi yaklaşımı ile tedavisine yönelik özellikle Türkiye’de sınırlı miktarda çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle Gestalt terapinin cinsel istismar vakalarında işlenişine yönelik deneysel çalışmaların ve araştırmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca cinsel istismara maruz kalan bireylerin farklı terapi yaklaşımlarıyla karşılaştırmalı analizini içeren çalışmaların yapılması da bu çalışmanın önerilerindedir. Cinsel istismarın bütün dünyada halen önemli ölçüde yaygın olması ve özellikle çocukluk çağlarından itibaren süregelen aile içi istismara maruz kalan ve tanık olan bireylerin istismar anındaki savunmasızlık gibi durumları içselleştirmemeleri açısından da Gestalt grup ve bireysel terapi çalışmaları önemlidir. Bu sayede mağdurların savunmasız kalmamalarına yönelik kişilerarası ilişkilerde kendilerini savunma ve temas biçimleriyle ilgili farkındalık geliştirmeleri amacıyla erken müdahale oluşturabilme anlamında da yine bu çalışmaların yaygınlaşması ve desteklenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Bal, E. (2011). *Lisanslı bayan sporcuların cinsel istismar ve taciz durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Beisser, A. (1970). *The paradoxical theory of change*. Gestalt therapy now, 77-80.
- Brownell, P., & Div, M. (2005). Contemporary Gestalt therapy theory: Organizing perspective for juvenile sex offender treatment. *Gestalt Review*, 9(2), 175-190.
- Buber, M. (1958). *I and thou*. New York: Scribners.
- Clarkson, P. (2008). *Gestalt counselling in action*. Sage.
- Clemmens, M.C. (2020). Embodied contexts: the forms we create, the forms that create us. (Ed. Clemmens, M). 1-36, *Embodied relational Gestalt: Theories and applications*. Taylor & Francis.
- Daş, C. (2004). Nefes al-ver ve harekete geç: Anksiyete ve Geştalt terapi yaklaşımı. *Temas Dergisi*, 1(3), 127-141.
- Daş, C. (2006). *Bütünleşmek ve büyüme: Geştalt terapi yaklaşımı*. Ankara: HYB.
- Daş, C. (2011). Aslında kiminle evleneceğimi biliyorum: Geştalt yaklaşımı ile ilişkiler. *VI. Ulusal Aile ve Evlilik Terapileri Kongresi*, 16-18 Ekim, İstanbul.
- Francesetti, G., Gecele, M., & Roubal, J. (2013). Gestalt therapy approach to psychopathology. In: Francesetti, G., Gecele, M., Roubal, J., eds, *Gestalt Therapy in Clinical Practice. From Psychopathology to the Aesthetics of Contact*. Milano: FrancoAngeli, 59-76.
- Francis, T., & Parlett, M. (2016). *Contact and context: new directions in Gestalt coaching*. Gestalt Press.
- Friedman, H. R. (1999). A Gestalt approach to sexual compulsivity. *Sexual Addiction & Compulsivity: The Journal of Treatment and Prevention*, 6(1), 63-75.
- Ginger, S. (2018). *Gestalt therapy: the art of contact*. Routledge.
- Greenberg, L. S., Elliott, R., & Lietaer, G. (1994). Research on experiential psychotherapies. *Handbook of psychotherapy and behavior change*, 4, 509-539.
- Herman, J.L. (1992). *Trauma and Recovery: From Domestic Abuse to Political Terror*. London: Basic Books.
- Horvath, A. O., & Luborsky, L. (1993). The role of the therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of consulting and clinical psychology*, 61(4), 561.
- Houston, G. (2003). *Brief Gestalt therapy*. London: Sage Publishers.
- Hycner, R. H. (1985). Dialogical Gestalt therapy: An initial proposal. *Gestalt Journal*, 8(1), 23-49.
- Joyce, P., & Sills, C. (2018). *Skills in Gestalt counselling & psychotherapy*. Sage.
- Kepner, J. I. (2013). *Healing tasks: Psychotherapy with adult survivors of childhood abuse*. Gestalt Press.

- Korkmaz, B. (2019). *Cinsel saldırıya maruz kalan kadınlarda psikoterapötik değişim sürecinin incelenmesi: Şema odaklı bir yaklaşım*. Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Lambie, G. W. (2005). Child abuse and neglect: A practical guide for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 8(3), 249-25
- Lee, R. G., & Wheeler, G. (2013). *The voice of shame: Silence and connection in psychotherapy*. Gestalt Press.
- Levine, P. A. (2010). *In an unspoken voice: How the body releases trauma and restores goodness*. North Atlantic Books.
- Macaluso, M. A. (2020). Deliberateness and spontaneity in Gestalt therapy practice. *British Gestalt Journal*, 29 (1), 30-36.
- Mann, D. (2010). *Gestalt therapy: 100 key points and techniques*. Routledge.
- Oelofsen, M., Ferreira, R., & Ebersohn, L. (2007). An alternative way of assessing girls who have been sexually abused: Using Gestalt Therapy for assessment purposes. *Child abuse research in South Africa*, 8(2), 69-80.
- Perls, F.S., Hefferline, R.E. & Goodman, P. (2006) *Gestalt therapy excitement and growth in the human personality*. Dell, New York.
- Philippson, P. (2018). *The emergent self: An existential-Gestalt approach*. Routledge.
- Pretorius, G., & Pfeifer, N. (2010). Group art therapy with sexually abused girls. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 63-73.
- Sapriel, L. (1998). Can Gestalt therapy, self-psychology and intersubjectivity theory be integrated? *British Gestalt Journal*, 7 (1): 33-44.
- Simon, S. N., & Geib, P. (1996). When therapists cause shame: Rupture and repair at the contact boundary. *The voice of shame*, (ed.Lee, R. G., & Wheeler, G.) 315-335, Gestalt Press.
- Staemmler, F.M. (2020). Human suffering and the vicissitudes of personal responsibility in the course of psychotherapy. *British Gestalt Journal*, 29,1, 12-20.
- Stern, D. N. (2002). *The first relationship: infant and mother*. Harvard University Press.
- Taylor, M. (2014). *Trauma therapy and clinical practice: Neuroscience, Gestalt and the body*. Mc Graw-Hill Education (UK).
- Yolaç, P.& Tuğrul, C. (1991). Vaginismus tedavisinde Geştalt yaklaşımı. 27. *Ulusal Psikiyatrik Bilimler Kongresi*, 6-9 Kasım, Antalya.
- Zinker, J. C. (2013). *In search of good form: Gestalt therapy with couples and families*. Taylor & Francis.

Supporting Empathy Development in Children¹

Çocuklarda Empati Gelişiminin Desteklenmesi

Gizem Nur Şakar^{1*}

¹Post Graduate Student, Middle East Technical University, sakarnurr@gmail.com, orcid.org/0000-0001-5696-0674

Received/ Geliş tarihi :21.10.2020

Accepted/Kabul tarihi :05.11.2020

Published/ Yayın tarihi:15.12.2020

ABSTRACT

In this study, definitions and importance of empathy were presented starting from its historical development. The components of and theories on empathy were explained in detail. The distinctive features of similar concepts confused with empathy were specified. The relevant literature on the development and support of empathy in preschool children was reviewed, and the factors affecting empathy in children were examined under three aspects: family, school, and neurodevelopmental. As a result of the literature review, it was concluded that empathy starts to develop from birth and continue developing with an adequate support. In light of this result, relevant suggestions were presented for families and schools.

Keywords: Empathy, development, preschool children, family, school

ÖZET

Bu çalışmada empatinin tanımları ve önemi tarihsel gelişiminden başlayarak sunulmuştur. Empatinin bileşenleri ve teorileri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Empati ile karıştırılan benzer kavramların ayırt edici özellikleri belirtilmiştir. Okul öncesi çocuklarda empatinin gelişimi ve desteklenmesine ilişkin ilgili literatür gözden geçirilmiş ve çocuklarda empatiyi etkileyen faktörler aile, okul ve nörogelişimsel olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Literatür taraması sonucunda empatinin doğumdan itibaren gelişmeye başladığı ve yeterli bir destekle gelişmeye devam ettiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç ışığında aileler ve okullar için ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Empati, gelişim, okul öncesi çocukları, aile, okul

INTRODUCTION

The human being needs to communicate with other people. The secret of being successful in this communication is understanding oneself, understanding others, and accepting oneself and others (Yüksel, 2015). Empathy is one of the most effective factors for initiating and keeping such relationships healthy and a powerful means to reduce conflicts (Toussaint & Webb, 2005). Therefore, empathy has become one of the essential skills of the 21st century (Pink, 2007). The lack of empathy is known to increase the risk of conflict and problems in society. It is also emphasized that empathy motivates prosocial behaviors, inhibits aggressive behaviors, and provides a moral basis for human beings (Eisenberg, Tracy, & Knafo, 2016). Moreover, researchers argue that people keep away from aggressive behaviors when they have empathy (Peterson & Flanders, 2005). At the same time, research indicates that empathy has a significant effect on controlling problematic behaviors (Strayer & Roberts, 2004). The importance of empathy can be understood as the reduction of aggressive behaviors, which is one of the basic steps of creating a happier society. In relation to racism, Cale (2010) found that as the increased

This study is derived from an assignment prepared within the scope of Early Childhood Social and Moral Development course in Middle East Technical University.

level of empathy decreased racism and increased children's sense of tolerance for different cultures (Nell et al., 2013). In addition, individuals with high empathy skills have more positive personality characteristics compared to individuals with low empathy skills. Considering tolerance, which is one of the key aspects of living in peace in a society, empathy is vital for all individuals and societies. They are the ones who love all living creatures around them, are more tolerant and self-accepting in society, and have high self-esteem levels (Kalliopuska, 1992). Positive contributions of empathy make us think that it is possible to increase the number of people with empathic thinking and are socially sensitive, conscious, and respectful of others' rights.

Most of the studies on empathy revealed that adverse events in early childhood cause children to have poor empathy skills (Barnett & McCoy, 1989). However, theorist Carl Rogers stated that empathy is an ability which can be developed with appropriate education (Rogers, 1975), so that children must learn about empathy in early childhood; parents should be aware of empathy, provide appropriate guidance for their children, and prepare suitable environments for empathy development, as well as educators taking responsibility for developing empathy skills in children. Regarding the importance of empathy, researchers state that empathy development starts to develop in early childhood, and especially two years after the birth is the most critical period for empathy development (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1992). Overall, relevant efforts are required to be made with the utmost care and attention to develop preschool children's empathy skills.

Since it is known that the fastest development period of a child is the preschool period and empathy can be developed with proper education, this study investigates the definition and history of empathy along with its theoretical background. While there are studies that discuss empathy outcomes in the preschool period and clearly explain what empathy is, few studies uncover empathy utilizing both theoretical base and its practical domain. In this study, the factors affecting empathy were examined within three aspects: school, family, and neurodevelopmental. Then relevant suggestions were presented to improve empathy in preschool children. In this study, it is aimed to present a comprehensive framework by reviewing the suggestions of the previous literature in the field of empathy in the light of theoretical foundations. Finally, the present study offered recommendations to educators, families, and every individual interested in the healthy social development of children.

What Is Empathy

The definitions of empathy revealed by different theorists from the past to the present and explanations about the historical development of empathy that emerged as an art concept are given below.

Definitions of Empathy from Past to Present

Throughout history, empathy has been discussed from different perspectives, and different definitions have been proposed for it due to such diverse approaches. While theorists such as Barnett and Borke define empathy as a cognitive function as understanding and determining the emotion of the other individual, theorists such as Shapiro, Feshbach, Epstein defined empathy as the ability to feel what the other person feels and treat it as an effective response. Davis, Eisenberg, Strayer and Hoffman defined empathy by accepting the existence of both processes in empathy (Yüksel, 2015). Empathy is a vital social skill that allows an individual to notice and, eventually, understand others' perspectives (Cale, 2010). Hereby, it is inevitable to mention that Carl Rogers is the scholar who indisputably explains and uses the importance and place of the concept of empathy in everyday interpersonal communication. According to Rogers, empathy requires a robust study, thought, and knowledge of how other people observe and experience the world around them (Rogers, 1957). People can get rid of the narrow confines

of life and expand their lives by understanding others' diverse values, behaviors, and thoughts. According to Dymond and Wispe, empathy is to absorb another individual's emotions, thoughts, and movements using its imagination (Wispe, 1990). Similarly, Weiner defines empathy as the ability to put oneself in the other person's place to understand what he/she feels and what he/she needs (Weiner, 1985). As for Hoffman, empathy is an indirect emotional response in an event, not according to one's own situation, but in accordance with the situation of the other individual (Hoffman, 1982). In 1990, Staub defined empathy as understanding another person's inner world and joining its feelings (Staub, 1990). Some experts also argue that empathy is a basic cognitive function and the process of understanding the other person's emotions (Barnett, 1990). Further, according to the Turkish Language Society, the contemporary definition of empathy is the ability of an individual to understand the feelings, wishes, and thoughts of another individual by putting itself in the place of that individual (TDK, 2012). In the light of all definitions, empathy is thought to be the ability of the individual to understand the emotions that the other person feels or at least anticipate that they will feel, and react accordingly.

Historical Development of Empathy

The term empathy was first used by Robert Vischer as a term in art theory in the 19th century: *emfühlung* (Harold, 1978). It means the sensory integration of a work of art with the person who perceives and watches it. For example, it is the different emotions a person feels or how he/she is emotionally influenced while listening to Mozart's work. Then, Theodore Lipps defined this concept as a way of obtaining information about other people in interpersonal relations. Also, Wilhelm Wundt used this concept once in psychology (Dökmen, 1995). In the international literature, researchers first argued that empathy was a concept that had only a cognitive or emotional dimension, but then, it was accepted as a multi-dimensional concept (Davis, 1980). The etymological background of this concept, which comes from the Greek word *empathia*, suggests that it consists of the etymological combination of the words “em,” which means “in,” and “pathia,” which means “feeling” (Arkonaç, 1999).

Looking at the historical development of empathy, it can be concluded that the origin of empathy is based on an art term and is defined as being able to feel different emotions.

Empathy-related concepts

There are concepts which are emotional contagion, prosocial behavior, personal distress, perspective-taking in which empathy is closely related and are often confused with empathy. Therefore, these concepts need to be scrutinized to help better understand empathy.

Emotional Contagion

Emotional contagion can be expressed as that people feel the same feelings as others, but they cannot explain it or know why this happens (Fabes, Eisenberg, & Eisenbud, 1993). Although it is necessary for an empathic experience, it cannot represent empathy alone. Also, people who have intense emotional contagion can have problems regulating their emotions and have the risk of experiencing depression, and their mood is not regulated properly. For emotional contagion to take place, people do not need to experience empathy; they just feel emotions deeper just because the other person feels them (Fabes, Eisenberg, & Eisenbud, 1993).

Prosocial Behavior

In a general sense, it is defined as voluntary behaviors that benefit other individuals. Empathy is seen as the most decisive motivating factor in prosocial behavior. In some cases, although empathy is established, prosocial behavior may not occur because the individual may be waiting for encouragement, social approval, or reward. However, empathy does not require such approvals (Eisenberg, Fabes, & Spinard, 1998).

Personal Distress

It has some characteristics in common with empathy, but it is claimed that personal distress is a different process when compared with empathy. When it is observed that a person experiences something adverse, that person's distress overwhelms the individual, and the individual focuses primarily on relieving his own distress (Yüksel, 2015). This concept cannot be called empathy, but it is considered an integral part of empathy (Davis, 1980).

Perspective-taking

Theorist Mark Davis stated that perspective-taking is understanding and adopting how other individuals view things. Davis argues that perspective-taking allows one to be more successful in his relationships with others (Davis, 1996). However, it is not the same as empathy, as it is known that transmission of this view to other people is vital in empathy.

Difference Between Empathy and Sympathy

Conceptual differences between empathy and sympathy have always been discussed. Some scholars even use these two terms interchangeably. Until 1950, people used to use the concept of sympathy as empathy. However, there is a fundamental difference between empathy and sympathy in terms of meaning and content (Preston & De Waal, 2002).

The concept of sympathy is to experience the same emotion by accompanying someone else. In other words, it is an emotional response given to others by understanding the emotional state of others. Experiencing the same life events as someone else leads one to sympathy. Nevertheless, empathy is a concept defined as understanding others' emotional states and responding effectively to them (Eisenberg, 2000). What motivates sympathy is likely ego, while the behavior that motivates empathy is altruism. In everyday life, sympathy can make people feel close to each other, but in professional relationships such as therapy, empathy should be needed, not sympathy, because sympathy can negatively affect such a professional process. (Eisenberg & Strayer, 1990). For example, if a counselor sympathizes with her client, she can perceive the events from the client's point of view, not from her own point of view; therefore, the counselor cannot be unbiased. Empathizing with someone is being able to understand what they are feeling, but sympathy is feeling the emotion the other person feels the same way. Also, people can confuse compassion and pity with empathy. The differences can be seen in the graph below.

In the graph below, engagement, understanding, and effort increase as moving forward to compassion. Concerning such confusion, it is essential to explain these concepts. Pity refers to just feeling sorry for others. On the contrary, in compassion, people feel empathy, and they need to act on others' feelings to ease their pains.

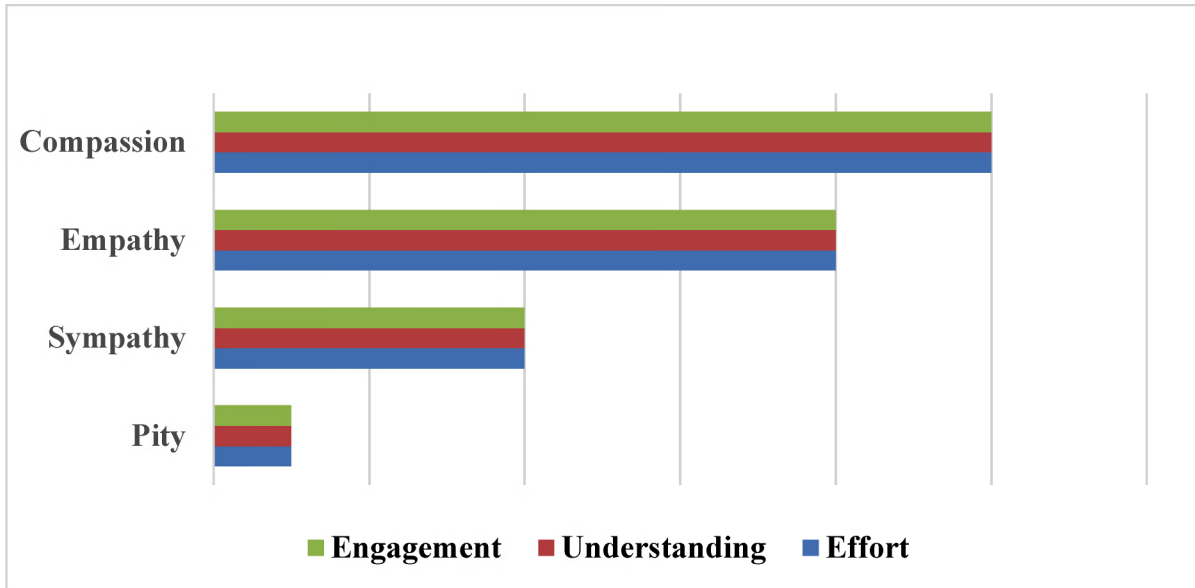


Figure 1: *Spectrum of empathy, (World Leaders in Research-Based User Experience, n.d)*

Three Elements of Empathy

Rogers defined three essential elements of empathy (Rogers, 1983). The first is to put oneself in another person's place and look at things from their point of view. For example, when a parent, who is responsible for caring for 3 children, loses her job, it is not empathy for one to think about what they would have done if they were in the same situation. Instead, it is empathy to think about what it feels like to lose a job when someone is burdened with caring for 3 children. The second is to understand others' feelings and thoughts correctly. Correctness is critical in trying to understand others' situations. The last element of empathy is to transfer the created empathic understanding to others. If the empathic understanding is not transferred to another person, the empathy process cannot be completed, even if the first two elements are achieved. For example, a person sees a child who is selling handkerchiefs and asks how old he is and why he works. He says that his family's financial situation is not good, so he works in the summer holidays to help them. He also smiles and says that he enjoys this because his math ability is improving. However, the person becomes sad for the child and leaves him there by giving some money. Ultimately, the example cannot be considered empathy. To consider it empathy, the person should have bought a handkerchief from the child because the child is selling something, but not begging (Rogers, 1983).

Components of Empathy

It has long been subject to debate what the components of empathy are. Some scholars consider empathy a cognitive function since it is a process of identifying and understanding others' feelings and thoughts (Barnett, 1990). In contrast with some researchers, others accept empathy as an affective reaction to feeling what someone else feels (Feshbach & Roe, 1968; Mehrabian & Epstein, 1972). However, contemporary theorists and the majority of researches acknowledge that both processes exist in empathy (Hoffman, 2000). When empathy is considered to understand and share others' feelings, understanding others' feelings is related to the cognitive aspect, while sharing their emotions points out the emotional aspect. Therefore, it is not prudent to say that there are both cognitive and emotional processes in empathy.

Cognitive Empathy

It is defined as recognizing others' emotions and thoughts and even their needs (Decety, 2015). Practicing cognitive empathy means practicing taking the perspective of another person. In essence, a person tries to imagine what it might be like to be in others' situations by taking their point of view, which brings a better understanding of their experiences. Therefore, cognitive empathy also refers to perspective-taking, which allows putting oneself in someone else's shoes (Davis, 1983). This component of empathy requires careful observation and thinking (Davis, 1983).

Cognitive Processes Required for Empathy

1. **Distinguishing oneself from others:** It was originally unearthed by Piaget and considered a prerequisite for the experience of empathy (Kesselring & Müller, 2011). According to Piaget, babies are egocentric in the first years of life and cannot distinguish themselves from others and perceive them as a whole. Therefore, they perceive other's troubles as their own troubles, but when babies grow up, they start to feel empathy because they can distinguish themselves from other people (Thompson, 1990)
2. **Distinguishing emotional states:** To experience the cognitive aspect of empathy, it is necessary to understand others' emotional thoughts, needs, and intentions by recognizing their facial expressions that reflect different emotions and emotional cues (Eisenberg, 1990).
3. **Recognizing different emotions:** Noticing emotions is considered essential to establish successful empathy, so that early childhood is a period when a person first meets with emotions. Researchers state that children at the age of 4-5 can recognize basic emotions and claim that the first recognized emotion is happiness, followed by sadness, anger, and fear (Eisenberg et al., 1997). If children in early childhood do not recognize feelings, such as anger and frustration, their empathy abilities may not fully develop in their adulthood period.
4. **Cognitive role-taking:** It is a cognitive process defined as an effort to understand someone else's feelings and thoughts by putting oneself in the shoes of others (Feshbach, 1997). It is the most frequently expressed cognitive requirement for empathy. It can also be called role-taking, perspective-taking, or social cognition (Eisenberg, 1997; Ickes, 1997).

Hoffman (2000) states that there are two types of role-taking: self-focused role-taking and other-focused role-taking.

In self-focused role-taking, one thinks of oneself in someone else's place and focuses on how one feels. For example, a person, who needs to take care of the whole family, loses her job, and others think about how they would feel if they were fired from their job in a life where they are not responsible for anyone. In other-focused role-taking, the person focuses on someone else's characteristics and condition and tries to understand their feelings and thoughts. For example, someone has lost their job and has to look after the whole family, and someone else may think that that person must be feeling disappointed and helpless. Moreover, while the emotional transmission is observed at a very early age, it is stated that cognitive empathy associated with the theory of mind occurs in the preschool period (Decety & Cowell, 2015).

Emotional Empathy

The contemporary definition of empathy suggests that it is primarily an affective experience (Hoffman, 2000). If the affective aspect of empathy is not considered, empathy becomes simply the ability to define and label the life of someone else (Strayer, 1990). There must be two emotional components to create empathy. One is the ability to experience emotions, and the second is being able to deliver an adequate level of emotional response. As stated in many

studies, it is necessary to experience emotional empathy after realizing emotions and to react with an appropriate and correct emotional response (Bryant, 1990). Also, it is indicated that the cognitive empathy of children increases as they grow up. However, there is no relationship between age and emotional empathy (Dadds et al., 2008).

THEORIES OF EMPATHY

Martin Hoffman's Model of Empathy

Hoffman is among the notable psychologists studying empathy development. According to him, empathy is the primary step of prosocial behavior, and empathy significantly influences moral development. In addition, Hoffman proposes for empathic stimulation in humans. The first three modes are primitive ones and out of the will, while the last two modes require cognitive skills (Hoffman, 2000).

Modes of Empathy

- 1. Motor mimicry:** Hoffman asserts that the essence of empathy is imitation. A person mimics his expression spontaneously by observing someone else's emotional expression. Then, the brain takes over this situation and makes it feel what someone else is feeling. To illustrate, ten-week-old babies can mimic facial expressions in the event of their mother's happiness and anger.
- 2. Classical conditioning:** Behaviorists claim that empathy is an acquired reaction caused by the conditional stimulus. For example, a worried mother's body contracts are immediately projected to the child in her arms. Then, the mother's face and verbal expressions can become conditional stimuli that can cause distress for the child, even when there is no physical contact (Lamb&Malkin, 1986).
- 3. Direct association:** It depends on similar experiences or emotional responses from the past. When any distressing experience occurs in another person, a reminder of this experience can create a feeling of an empathic distressing situation in the person (Wondra & Ellsworth 2017). For example, if a child, who sees another child cut off their hand, had experienced the same experience in the past, he would cry as if he cut its own hand.
- 4. Mediated association:** It is the removal of emotional cues from the interpretation of written or spoken language. When language conveys signs of someone else's mood, it can create an empathic wake-up when it tells one what happened to the other or what it feels like. For example, uttering the word cancer can create feelings of sadness for the child who does not know its meaning but identifies it with fear of adults.
- 5. Role-taking:** It is a mechanism of empathic arousal that requires an advanced cognitive process. There are two types of role-taking: self-focused and other-focused. The egoist tendency increases, but the empathic response may decrease in self-focused role-taking. Hence, the combination of the two makes empathy strong. The emotionality of self-focused role-taking and the intense attention in other-focused role-taking can lead to perfect empathy. At this level of cognitive processing, it is about putting yourself in someone else's shoes and imagining how she feels. For instance, when you find out that someone else was attacked by a dog, you might try to imagine how they felt, and remember if you had the same moment (Wondra & Ellsworth 2017).

The Three-Component Empathy Model of Feshbach

Feshbach has developed a model that includes both the components of empathy and the concept of empathy (Feshbach, 1978).

1. Ability to distinguish the emotional state of others: According to Feshbach, this component shows the importance of cognitive processes for the experience of empathy. It is also similar to separating oneself from others in the Hoffman empathy model because there is an independent understanding of a different person's emotional state. Moreover, the child has a cognitive ability to distinguish herself from others (Feshbach & Kuchenbecker, 1974).

2. Ability to take the role and perspective of another: It is the ability of the children to understand other people's point of view to the situation or event so that they can empathize with other people. In other words, according to Feshbach, a child should be able to put herself in the place of other people and look at situations from their eyes (Feshbach & Kuchenbecker, 1974).

3. Ability to react emotionally: Feshbach states that the child must experience the emotion witnessed to react emotionally, meaning that a shared emotion must be remembered (Feshbach, 1978). According to Feshbach, the mental components (first and second components) and the emotional component (third component) are followed by an intrusive structure (Barnett, 1990). As it is understood, the models of empathy created by Feshbach and Hoffman are similar. However, while Hofmann examined the effect of empathy on altruistic behaviors, Feshbach did research on empathy development in early childhood through children's experiences (Derman, 2013).

The Empathy Model of Mark H. Davis

According to Davis, empathy has four sub-dimensions (Davis, 1996).

1. Empathic concern: It is defined as being sensitive and compassionate to individuals experiencing problems, sympathetic to their problems, and willing to help them instantly (Davis, 1983). Also, the empathic concern is expressed as an emotional reaction to others. In addition, later studies found that the mother-child relationship, especially the mother's emotional characteristics, was a factor in the formation of empathic concern in the child, that is, the mother's expression of feelings or the mother's sensitivity was associated with the empathic concern of children (Kapıkıran & Başaran, 2010).

2. Fantasy: It refers to the tendency of people to perceive and adopt the feelings and behaviors of characters in books, poems, plays, or movies as if they were their own. In this dimension, also referred to as imaginary participation, the person is emotionally stimulated when he/she reads a book or watches a film (Stiff et al., 1988). This dimension of empathy makes it easier for people to empathize with others because it relates the event described by someone else to their own life and makes it easier for them to understand the other person's life, that is, to take the person's perspective (Acun-Kapıkıran, 2010). Mark Davis stated that individuals with a high level of imagination are more sensitive to emotional reactions, but it is emphasized not to move away from reality (Yüksel, 2015).

3. Personal Distress: This dimension is the discomfort shown against the negative life experiences of others. Also, personal distress increases people's desire to help the other, but the person helps to relieve himself because he feels uncomfortable, meaning that the ego causes the empathic reaction. In addition, personal distress was found to be parallel to emotions, such as shyness and fear, and increases social anxiety (Sünbül, 2007).

4. Perspective-taking: It is to see things from others' perspectives by replacing someone else (Hatcher et al., 1994) In addition, it is stated that perspective-taking and empathic concern are significant predictors of prosocial behavior (Hoffman, 2000).

To sum up for the empathy model of Davis, empathic concern and personal distress are emotional aspects of empathy; fantasy and perspective-taking are cognitive aspects of empathy. As a result, Davis has emphasized that empathy is a single but versatile structure.

EMPATHY IN CHILDREN

When the literature on the development of empathy in children was reviewed, it was seen that there was no clear and definite information about the age at which empathy first appeared in children, but there were very different opinions on this issue. Piaget (1965) was one of the first theorists to point out that children were self-centered in the first years of their life, and therefore they were not ready for a cognitive effort to understand others, especially in the preschool period (Piaget, 1965). Similarly, Freud is another theorist who thinks that preschool children are egocentric and therefore do not have enough development to empathize (Freud, 1958). In these views based on Piaget's theory of development, it is necessary for the child to have a certain cognitive reasoning ability in order to be able to react empathically. Therefore, the developmental perspective argues that preschool children cannot have empathic skills. In addition, egocentrism in Piaget's development theory is a common feature of the pre-operational period. According to Piaget and Freud, children in this age group (2-7 years old) have cognitive inability to recognize someone else's emotions and needs due to egocentricity. However, many studies revealed that young children could exhibit advanced behaviors related to empathy (Zahn-Waxler et al., 1992). The view that children are born with a biological tendency towards empathy is common since it is observed that newborn babies start to react to other people's facial expressions and emotions (Poole, Miller, & Church, 2005). For example, newborn babies react to distress and start crying when they hear another baby crying. However, the issue of whether such reactions are an empathic reaction is still controversial. In a study to clarify this issue, babies' reactions to the crying sound of other babies were found to be stronger than the crying sounds played and the unresponsive crying sounds, and it was concluded that this reaction was not a simple response to noise (Simner, 1971). A similar study was conducted by Martin and Clark in 1982 and it was concluded that newborn babies' crying response in the 18-72-hour period after birth is a stress response and an empathic response (Martin & Clark, 1982). Similarly, in a study conducted by Knafo in 2008, it was observed that 2-year-old babies developed the ability to separate themselves from others, and that children examined and imitated the people around them rather than themselves, and this was interpreted as the beginning of empathy (Knafo et al., 2008). On the other hand, Zahn-Waxler (1992) found that 14-36-month-old children show empathic reactions with behaviors such as showing positive support and wearing negative facial expressions (Zahn & Waxler, 1992). Additionally, in a study conducted to evaluate the empathy skills of children aged 4-5, empathy skills of the children were measured and it was found that they were able to empathize as a result of the study (Eisenberg & Lennon, 1980). Contrary to Piaget's view, it has been found that preschool children can empathize (Eisenberg & Lennon, 1980). On the contrary to Piaget's views, it is observed that toddlers understand that other people's thoughts are different from their own thoughts, especially from the age of three, and they begin to understand that they can react differently to a situation and understand the distress of other children and help them in this context (Ünal, 2007).

As a result, there are studies that have been conducted in opposition to Piaget's ideas on the development of empathy in children, but still, it is thought that various studies are needed on the exact age at which empathy develops.

Development Stages of Empathy in Children

Hoffman explained empathy development in children in four stages.

Global Empathy (0-1 years): The emotional response of babies to other babies' crying was accepted as the first sign of empathy. It was observed in a study that 6-month-old babies showed interest in crying peers and responded to them by contact (Hoffman, 2000). There is no distinction between people for children at this level, so they perceive themselves as a whole with their mother. It is also shown as an example that a baby, who sees her mother crying, is

wiping her tears even though she does not cry. As babies grow up in this period, they begin to distinguish themselves from others, and their ability to imitate simple facial expressions develops. At the same time, if a baby hurts his finger, other babies also seem as if their fingers hurt (Goleman, 2000).

Egocentric Empathy (1-2 years): According to Hoffman, at the beginning of this period, the child begins to understand that she is physically independent of others, but is not yet aware that others may have different needs (Hoffman, 1990). Egocentricity persists in the child's empathic responses. They may understand that the other person is upset, but they may react inappropriately. For example, a child who sees a child fall, even if the other child's mother is with him, takes his own mother to the child to comfort him. (Hoffman, 2000).

Empathy for another's feelings (2-3 years – late childhood): In this period, the child now recognizes that everyone has an inner world. She begins to understand that others may have different emotional responses to the same event and develops the ability to look at it from someone else's point of view. As language skills develop during this period, they can use cues related to emotional states (Hoffman, 2000). Children realize that other people's perspectives are unique, and children voluntarily want to help other people towards the end of 2 years (Zah-Waxler et al., 1992). According to Hoffman's study, as children grow up, their cognitive and language development increase and they can empathize with more complex emotions such as disappointment and desire not to be helped (Hoffman, 1990).

Empathy for another's life conditions (Late childhood- early adolescence): In this period, children know that other people have different backgrounds. They do not evaluate a situation based solely on apparent clues. For example, a child who sees an incurable child laughing will perceive the individual's condition distressing and react accordingly by evaluating non-verbal cues (Yüksel, 2015). According to Shapiro (2000), with the help of the development of language development and abstract thinking, the child can also perceive what happens to people in more distant places because he/she begins to understand clues about their emotional state.

FACTORS THAT CONTRIBUTE TO EMPATHY DEVELOPMENT

Empathy can develop under the influence of various biological and environmental factors. In social learning theory, it is asserted that empathy will be gained under social conditions and child can learn empathy in their social context. The number of theorists advocating the view that empathy is inherent is limited. However, even though biological factors are not considered in empathy development, genetic, temperament, neurodevelopmental, and familial factors have been suggested to improve empathy.

Neurodevelopmental Factors

Although there are controversial aspects in the current definition of empathy, studies on empathy mostly include psychological explanations and the number of studies explaining empathy with biological explanations is relatively small. For this reason, explanations about neurodevelopmental factors, which are the biological basis of empathy, are included in this part of the study.

Empathy and Brain

Various regions of the brain are involved in empathic behavior and empathy development. In particular, a study with macaque monkeys revealed that a special type of motor neurons, called mirror neurons, were responsible for empathy (Decety & Jackson, 2004). To illustrate, when you see a person nauseated, you have a faucal reflex, which means that your mirror neurons are working. The role of these neurons in the formation of empathy ability is becoming increasingly apparent. According to the theory of mind, when people observe other people's emotional signals, people operates the mechanism that allows them to take someone else's perspective.

Also, the pain experienced by someone else activates some of the neural networks that are activated when one is aching himself. In addition, recent studies have shown that empathy is the primary mechanism of social behavior that is disrupted by brain damage (Eslinger, 1998). Moreover, in an experiment done with children aged 7-12, when children were presented with images of people being harmed, children showed mental activity in the same neural circuits as if they were experiencing that pain (Decety & Meyer, 2008).

Family as a Factor: How It Affects Empathy

The family also has an effect on empathy development, as parents and caregivers have a significant impact on the socialization of children (Barnett, 1990). Parents' sharing emotional responses with their children in early childhood is considered an essential factor in empathy development. However, it is known that parents who can empathize with their children are connected to their children and follow a more peaceful path in relation to problems and fewer withdrawal behaviors (Laible, Carlo, & Roesch, 2004). On the contrary, the empathic tendency is negatively correlated with unrelated parenting (Brems & Sohl, 1995) and with fearful and insecure attachment (Ingrid et al., 2002). Therefore, parental role and communication have vital importance in empathy. Parenting is thought to be the driving force in the healthy empathy development of children. Considering the developmental model of empathy, early childhood is the period in which parental activity plays the most significant role (Young et al., 1999). Factors affecting children's empathy development in families can be shown as follows;

- **Secure Early Attachment:** The most critical role in empathy development is the quality of the emotional relationship that the child establishes with his/her mother or caregiver. The relevant research indicates that children who are securely connected to their mother are sensitive to other people's emotions, thoughts, and needs and respond more empathically than children who are not securely connected to their mother. (Stern & Cassidy, 2018). Also, parental compassion to the child depends on love and care to have a safe early connection. Compassion is deemed to be essential in empathy development since it ensures that the child's emotional needs are satisfied (Yüksel, 2015). As can be understood, if children realize and feel their emotional needs are satisfied, they will be more sensitive to others' emotional needs.
- **The Presence of Empathic Models:** Parents are important role models for their children's social and emotional development. For this reason, the child of a parent who exhibits empathic behavior is likely to have a healthy empathy development. It is also imperative for families to control tools, such as social media and television, as it is known that children take models of the television instead of living models (Yüksel, 2015). In another study, it was found that parents empathizing with other people besides the child increased empathic and prosocial behaviors in children compared to their own empathy behaviors towards their own children (Cotton, 2001). It was also found that positive maternal behavior increased the empathy level of children (Padilla-Walker & Christensen, 2010). For this reason, the positive effect of being a role model on empathy could be explained to the families, and it may be ensured that children witness the empathic behaviors of their parents in social relations with other people.
- **Supporting Others' Perception of Similarity:** It is suggested that children show more empathic behaviors towards people who look like them so that it is to draw attention to the common points of the child with other people (Satan, 2015). In order to increase the perception of similarity, Hoffman suggests that parents should provide environments that allow their children to have different experiences and emotions to gain a perception of similarity (Hoffman, 2000).

- **Preventing the Child's Extreme Competitive Tendencies:** It is seen that some families direct their children to be excessively competitive in their academic or social life. However, this sense of competition causes the child to be selfish and desensitized to other people's needs. In his research, Feshbach found that the children of families who found themselves in a preeminent competition had low empathy (Feshbach, 1975).
- **Supporting the Positive Self-Concept:** Children whose positive self-concepts are supported tend to be more empathic than the children judged by their personal weaknesses (Yüksel, 2015). Children with positive self-perception can be sensitive to other people's emotional thoughts and needs, so that parents could support their children's self-emotion to help develop healthy empathy.

Recommendations for Parents

Although empathy is an ability with neurobiological and psychological foundations, it is also considered as an educationally developable skill. In this context, it can be very important for the child to acquire this skill in the family environment first. In addition to the previous part, this part utters several recommendations for parents to encourage them to help their children's healthy empathy development.

At first, parents could communicate verbally with their children. Even if language development is not complete, children could be given the infrastructure for verbal communication, because it is essential to be able to express oneself correctly in empathy, thus making it easier for the other person to empathize. The child should also be encouraged to express his/her emotions verbally, which makes it easier to empathize. For this reason, children can be offered imitation games, which make it possible to predict events from body movements, gestures, and facial expressions, so that children can perceive the non-verbal signals of the other person and establish stronger empathy.

Parents could share positive emotions frequently and intensively with their children as sharing positive emotions is known to increase empathic awareness in children (Yüksel, 2015). Considering the position of mirror neurons in the brain, it will also be possible to develop empathic language with speech and verbal expression power.

In addition, parents could use a reflective and empathic language towards their children, as this form of communication focuses on understanding other individuals, which will positively affect children's empathy. Parents could especially state how an action of the child makes them feel when communicating with their children. In this way, children can easily understand how their actions make the other person feel. For instance, a child who picks up her friend's toy can be asked how she would feel if her toy was taken away.

Moreover, parents could discuss the problems of their children. During these conversations, the child's development of empathic sensitivity can be supported by focusing on other people's emotions by asking the child "What did you feel?" or "What might your friend have felt?"

Lastly, parents often need to ensure that their children meet with other people and encourage them to play collaborative games because social behavior, which is one of the requirements of empathy, can be best gained through such games at an early age (Aydın, 2015).

Empathic Approaches to the Child

First of all, if children often quarrel with their friends or they cannot share anything, ask each child in the quarrel what they feel, and change their roles. Then, ask them to revive the event and ask them again how they feel. If this approach is used instead of judging children, they can find the appropriate behavior more quickly and learn empathy (Satan, 2015).

The parents could always use the "I" message to the child. For example, when the child steps the just-cleaned carpet in her dirty shoes, the parents should say, "Please, try to understand how I feel right now" or "I would feel very sad when someone presses the carpets I have just cleaned

with muddy shoes.” Therefore, the child learns to take responsibility for her behaviors and to respond emphatically instead of negatively responding to other people's mistakes (Satan, 2015). Lastly, parents could be explanatory in their approach to their children in this sense. When their children engage in inappropriate behavior, parents should explain how this behavior can affect other people. Thus, the child can move away from self-centricity and focus on what other people feel. In addition, parents should allow their children to experience different emotions, such as anger and sadness. If parents always try to make them happy, they cannot understand what an angry or sad friend feels.

In a study where Lipsitt investigated the relationship between mothers' empathy skills and communication styles and their children's empathy skills, he found that the mother's empathy skill did not predict the child's skill. However, the mother's communication skill was predictive of the child's empathy level. Hence, parents could prefer supportive communication with their children, especially in the preschool period, to help their children develop healthy empathy (Lipsitt, 1993).

School as a Factor

It is thought that empathy skill is improved through education so children can learn this ability in a social context; therefore, the school's role can be vital for a healthy empathy development in children (Önder, 2015). Behaviors of teachers are especially highlighted in the school setting to gain appropriate empathic behaviors.

Characteristics of Empathy-oriented Teachers

- **Focusing on emotion education:** It is a highlighted skill to recognize others' feelings in empathic behavior. For this reason, starting from the preschool period, teachers are required to use appropriate methods and techniques to gain their students to know, distinguish, and express their emotions appropriately (Önder, 2011). Drama is deemed to be an effective method to teach empathy to children. Children can understand other children's emotions through acting since drama aims to reflect real-life emotions (Smilansky & Shefatya, 1990).
- **Accepting all kinds of feelings of children:** Children need to be emotionally recognized to develop empathy. Seeing that their emotions are regarded and accepted by the teacher, they may be more motivated to understand others' feelings (Önder, 2015).
- **Avoiding judgmental criticisms:** Teachers tend to appear to criticize the student, who make trouble in the class, to ensure the order, which leads difficulties in developing empathy in that child. Therefore, teachers could support children's positive self-perception because it is unrealistic to expect them to realize others' needs with a negative and damaged self (Önder, 2015).
- **Being a model for empathic behavior:** In order for children to learn empathy behavior in the school environment, teachers need to be a role model for the children with their behaviors, as parents do at home. In other words, it enables children to learn how to be an empathic person socially; therefore, the teacher can perform empathic behavior in their social environment within the school (Bandura, 1977). In addition, a teacher who has a positive sense of self and is able to express his/her feelings clearly and comfortably becomes an advantageous factor in children's early empathy development (Özer, 2015).
- **Approval of children's empathic behavior:** According to the behavioral approach, recognizing and approving children's empathic behavior supports children's empathy development. The recognition and approval of the child by the teacher, especially a model that the child cares most about at school, is one of the recommended methods to

increase the incidence of positive empathic behavior. Also, considering the benefits of being empathic for children, the Harvard Graduate School of Education conducted a project, which is called Making Caring Common Project. In this project, they revisited research on empathy and made some recommendations for schools. These recommendations emphasized the importance of being a role model for empathy, as well as individual behaviors, and included people from cafeteria workers to administrators at the school (Ditkowsky, 2018).

Empathy in Classroom

Why teach empathy to children?

The answer to this question is that children attend classes more, become more successful academically, have better communication skills and relationships with their peers when they are taught empathy. Also, an increased level of empathy was found to decrease bullying in the classroom and to enable students to become more respectful to each other because they were more sensitive to the feelings, thoughts, and needs of others (Ditkowsky, 2018). According to the Ashoka Empathy Initiative, a class of empathic children would be happier and more successful when they learned empathy. When children understand each other's feelings and interests rather than focusing on only their individual needs, the classroom environment will become more harmonious.

Ways to Develop Empathy in Children in the Classroom

In this study, several recommendations were offered to parents in terms of healthy empathy development in children. In this part, some ways that teachers can apply in the classroom will be explained.

1. Fear and anxiety hinder empathy development in children; therefore, setting limits within the framework of respect and love in the classroom allows children to express themselves more easily without fear and anxiety, which makes it easier for children to understand others' feelings.
2. Researchers argue that self-regulation skills have a crucial role in empathy development. A child who learns to delay his/her own pleasure becomes more sensitive to and notice others' emotions and needs easily (Housman, 2017). Therefore, a routine could be included in the class. These routines also promote empathy by increasing self-regulation skills in children.
3. Children need to talk about how they feel when they are having an incident so that they can learn to make sense of their feelings (Satan, 2015). In fact, an "emotion corner" can be arranged in the classroom, and children can be encouraged to talk about their feelings about each other there each day. Moreover, children need to read stories. Then, in this sense, the characters' feelings and needs in the stories can be discussed in the classroom to allow children to experience what others feel and learn to take the perspectives of others.
4. Children should be asked about their lives on a daily basis or whether there is something bothering them in the classroom, and their ideas should be listened to carefully. Children's needs should appropriately be responded to. This practice in the classroom will increase positive self-perception in children. They, who feel that their needs and feelings are understood, become more sensitive to others' feelings and needs, which lays the foundations for empathy (Sornson et al., 2018).
5. Every child can be assigned a plant to feed because this activity, which will become their daily routine, will remind them that other creatures also need care. Lastly, it has recently been found that children with high self-regulation have high empathy levels and that such children are more prone to prosocial and altruistic behaviors, which keep them away from aggressive

behaviors (Endersen & Olweus, 2001). In the preschool period, empathy development can be supported by providing children with the responsibility of a plant or an animal, which will enable them to see that other creatures have different needs.

Children's books to build empathy

As mentioned earlier, taking others' perspectives is one of the most fundamental steps to empathize. While it is rather difficult for children, who are just getting out of their egocentric behaviors, to realize others' feelings and needs, which is another important component of empathy, gaining this sensitivity to children in the preschool period is deemed to be essential for empathy development. Children need to experience different emotions to understand others' feelings and views, which is thought to be gained to children with books. Considering the relationship between reading habits and empathy, the research showed that the increased frequency of reading increased empathy (Pala, 2008), and social awareness levels of individuals who regularly read books were found to be high (Salovey & Mayer, 1990). Supporting this idea, research also found that children could interpret other people's feelings with their imagination through fiction stories, so that educators can utilize books to allow children to use their imagination to experience others' feelings and points of view (Mar et al., 2014). Children can build imaginary relationships with characters through books. In other words, communication established in the social environment contributes to empathy development by improving individuals' emotional intelligence, especially children. In this respect, reading a book is considered an alternative way of such kind of social communication. The interaction is not natural, but books offer children the opportunity to experience a variety of emotions in a boundaryless environment. A study found that children reading more books were more empathic than children who do not read books (Van der Bolt & Tellegen, 1995). Reading is a practice that should be used frequently in the preschool period as narrative fictions improve the ability to understand what other people think or feel (Mar et al., 2014). Stories change children's worlds just as our experiences and other individuals change our view of life.

However, it will be a big mistake to expect children to immediately develop empathy when they read stories. It should be remembered that stories are not magic, and parental efforts and interests are invaluable in this process. The following recommendations can be useful to support empathy development in the early childhood period while reading:

- The story can be interrupted somewhere, and children can be asked how the character will probably behave- in the later stages of the story;
- When the story is over, the child can choose any character and be asked how the character looks at an event and how he/she feels. Then, the child be asked to look at the event by taking the role of other characters;
- Between storylines, the child can be asked how the characters might feel and what can be done to make them feel better;
- The child may be asked to retype the story by replacing the different characters etc.

Using fairy tales to build empathy

Like books, fairy tales can also form contexts that support the development of individuals socially, emotionally, and morally (Purkey & Novak, 2008). Experiences of children with fairy tales vary depending on how they interpret the tales. Therefore, tales can be used to develop empathy by altering the fictions by the teacher, parents, or the child. In this way, the child can find the opportunity to look at the events from others' perspectives and gain different experiences. Theory of mind refers to the ability of individuals to realize and understand their mental states, such as belief, need, and desire, and with regards to this ability, individuals can do better in their relationships with others and support their empathy development (Kidd & Castano, 2003). Tales are essential to teach this skill in the preschool period. In a study, Kidd

and Castano (2003) found that literary fiction supported the theory of mind and developed empathy. There are some aspects of fairy tales to support empathy. In the language aspect, fairy tales can expand children's vocabulary and contribute to their speaking and self-expression skills, which helps establish the basics of empathy. In the emotional aspect, fairy tales help children recognize a wide variety of positive and negative emotions that they may not encounter in daily life so that they learn what people feel in different scenarios. In addition, the style used in fairy tales makes it easier for children to understand semantic expressions; therefore, empathy development of the child is supported (Miall & Kuiken, 1994). In the social aspect, fairy tales are introduced to children from an early age, which engages them with the fundamentals of social life and makes them learn the concepts of family and friends. As they read and engage in social relationships, they are likely to develop stronger relationships with others through empathy. In the cognitive aspect, the words and storylines in fairy tales can help children distinguish themselves from others; therefore, cognitive development of children are likely to be supported, which fosters empathy development in children.

An activity idea for supporting empathy in children through fairytales

To support the development of empathy in children, the Pinocchio fairytale can be read. The tale is read in a way that attracts the attention of children with correct emphasis and tone of voice. After this fairy tale is read to the child, the costumes of the characters and the materials of the fairy tale are given. The children are grouped to distribute roles, and the appropriate character is dressed in costumes and asked to imagine himself as that character and think of the events in the tale as that character for a few minutes and perform that role. After the role playing, each child is asked how he feels and why he behaves like that. Then, by changing the roles in the group, each child is allowed to experience each role and experience the emotions and thoughts of the other person firsthand. After all children have experienced different roles, children are encouraged to brainstorm with questions such as how would you create this story, how would you finish it. Children may be asked to draw, write or tell the tale from another character's point of view, in accordance with the developmental stage. In this way, creative thinking skills of children are supported and they are allowed to experience empathy. Performing this activity plays an important role in children's social and moral development, as children adopt the true meaning of empathy and see what motivates them for other individuals' behaviors and which factors affect their choices. In this way, besides empathy skills, the development of children's cognitive abilities can be promoted in terms of taking someone else's perspective.

Educational Drama and Empathy

Educational drama, a method that is often used today, dramatically promotes empathy, as it provides the experience of taking on the role of another person. According to Dorothy Heathcote, drama teacher who uses the drama method as a teaching approach in schools, when people make drama, they begin to realize themselves and their own feelings and thoughts better, and their social relationships become stronger as they become sensitive to other people (Önder, 2015).

Observation and imitation skills are much emphasized in educational drama studies. Individuals observe others in order to imitate them, and likewise, children can develop their empathic character as their imitation ability starts to develop at an early age. For example, a child who takes the role of a mother in a game can understand how things seem from his/her mother's perspective and how she feels. These activities will help children learn how to establish healthy relationships and lay the foundation of empathic behaviors (Sezgin, 2015). However, the educator could be careful about taking part in the drama because children may lose their motivation in a certain time period so criticism made while the child imagines himself

differently within the roles may affect the child's imagination and empathic ability, so the child should always be supported in this process. If the child who fails in the drama activity is criticized in any way, the child's empathic development will be harmed. A child who is criticized for taking another individual's role may also avoid exhibiting this behavior in the future (Önder, 2015).

CONCLUSION AND SUGGESTIONS

It can be asserted that the difficulties in the interactions among people are likely to stem from the lack of empathy. In this sense, empathy is one of the most fundamental skills ensuring people live in harmony in a society. Nevertheless, it is also a little-known skill in its development and is adopted by a few people. This paper investigated the definition of empathy, its history, theories explaining empathy development in children, the contributions of families, and schools to empathy development in children. It also examined empathy together with its sub-dimensions and aimed to provide educators and parents insight into empathy development in children. As a result, it is clear that both biological and environmental factors have an important role in individuals' empathy skills. When literature on empathy is examined, it is seen that empathy increases social sensitivity in individuals, motivates prosocial behavior, reduces aggressive behavior, and signals us how to live together in a society. In addition, it is well-known that teachers and the school positively affect empathy development in children as environmental factors and bear certain responsibilities in this process. Therefore, everyone should take responsibility for developing empathy in children. Besides, the place of the family cannot be denied in empathy development in children. A family adopting a supportive approach and being a desirable role model for the child is another factor that will help develop empathy in the child. For these reasons, it is deemed important to conduct further studies on empathy in the preschool period, where social and moral development is the fastest, to understand the nature and development of empathy better and support children.

When the relevant literature was examined, it was noticed that there was an uncertainty about when empathy started to develop in childhood, it is important to work on the development of empathy in future studies in order to teach empathy to children at the right time in a correct way. Considering today's communication problems, people's difficulties in understanding each other basically suggests the lack of empathy skills, and the presence of empathy in problem solving skills, including preschool children, is considered an essential part of communication. Therefore, in this study, the definition and importance of empathy is mentioned in a broad framework, moreover what can be done for the development and support of empathy in children is tried to be presented as suggestions in the light of theories.

It is recommended that families follow the recommendations mentioned in the study in order to develop and support empathy in children, especially in the preschool when development is fastest. Also, it is recommended that schools need to consider children's interests and needs by thinking them as individuals, not children, and thus, it is thought that it will make children more sensitive to the events and people around them. It is thought that examining, testing and placing empathy programs developed as a result of various studies will further improve the social aspect of education life. Finally, there is not enough research about effects of media and popular culture on empathy so further research is recommended on this subject to contribute the literature on children's empathy development.

REFERENCES

- Acun-Kapıkıran, N. (2010). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde empati. In A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (pp. 110-130). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Arkonacı, O. (1999). *Psikiyatri Sözlüğü*. [Dictionary of the psychiatry]. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Aydın, O. (2015) Empati Bağlamında Çoklu Zekaya Yeniden Bakmak, In Kabapınar, Y. (Ed), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek çocuk ve empati* (pp. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Barnett, M. A., & McCoy, S. J. (1989). The relation of distressful childhood experiences and empathy in college undergraduates. *The Journal of Genetic Psychology*, 150(4), 417-426. doi:10.1080/00221325.1989.9914607
- Barnett, M. A. (1990). Empathy and related responses in children. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development*. (pp.146-163). Cambridge University Press
- Bryant, B. K. (1990). Mental health, temperament, family and friends: Perspectives on children's empathy and social perspective taking. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 245-270). Cambridge: Cambridge University Press
- Brems, C., & Sohl, M. A. (1995). The role of empathy in parenting strategy choices. *Family Relations*, 44(2), 189-194. doi:10.2307/584808
- Bolt, L. V., & Tellegen, S. (1995). The Connection between the reading of books and the development of sympathy and empathy. *Imagination, Cognition and Personality*, 14(3), 247-260. doi:10.2190/p4r8-kpkg-0b0c-r4lt
- Cale, C. (2010), *A case study examining the impact of adventure-based counseling on high school adolescent self-esteem, empathy, and racism* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://scholarcommons.usf.edu/etd/1585>
- Cotton, K. (2001). *Developing Empathy in Children and Youth*, Retrieved from <http://www.nwrel.org/spcd>
- Dadds, M.R., Hunter, K., Hawes, D.J., Frost, A.D., Vassallo, S., Bunn, P., & El Masry, Y. (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child Psychiatry and Human Development*, 39, 111–122. doi:10.1007/s10578-007-0075-4
- Davis M. (1980). A multi-dimensional approach to individual differences in empathy *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-86.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. doi:10.1037/0022-3514.44.1.113
- Davis, M. H. (1983). The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimensional approach. *Journal of Personality*, 51(2), 167-184. doi:10.1111/j.1467-6494.1983.tb00860.x
- Davis, M. (1996) *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, Co: Westview Press
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. doi:10.1177/1534582304267187

- Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. *Development and Psychopathology*, 20(4), 1053-1080. doi:10.1017/s0954579408000503
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2015). Empathy, justice, and moral behavior. *American Journal of Bioethics – Neuroscience*, 6(3), 3-14. doi:10.1080/21507740.2015.1047055
- Decety, J. (2015). The neural pathways, development and functions of empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 1-6. doi:10.1016/j.cobeha.2014.12.001
- Derman, M. T. (2013). Determining the empathic skill levels of children by their domestic factors. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1365-1382. doi:10.9761/jasss_588
- Ditkowsky, A. (2018). *For educators: How to build empathy and strengthen your school community*. Retrieved from <https://mcc.gse.harvard.edu/resources-for-educators/how-build-empathy-strengthen-school-community>
- Dökmen, Ü. (1995). *İletişim çatışmaları ve empati*, İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Endersen, I. M., Olweus, D. (2001). *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Eisenberg-Berg, N., & Lennon, R. (1980). Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. *Child Development*, 51(2), 552-557 doi:10.2307/1129290
- Eisenberg, N., Strayer, J. (1990). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Murphy, B.C. & Sheppard, S. (1997). The development of empathic accuracy. In W. Ickes (Ed.), *Empathic accuracy* (pp. 73-116). New York: The Guilford Press
- Eisenberg, N., Tracy, S., & Knafo, A. (2016). Prosocial development. In M. Lamb & M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 610–656). New York: Wiley.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. In M. Lewis & J.M. Havilland (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed, pp. 677-691). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Tracy, S., & Knafo, A. (2016). Prosocial development. In M. Lamb & M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 610–656). New York: Wiley.
- Eslinger, P. J. (1998). Neurological and neuropsychological bases of empathy. *European Neurology*, 39(4), 193-199. doi:10.1159/000007933
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Eisenbud, L. (1993). Behavioral and physiological correlates of children's reactions to others in distress. *Developmental Psychology*, 29, 655-663. doi:10.1037/0012-1649.29.4.655
- Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in six- and seven-year-olds. *Child Development*, 39(1), 133-145. doi:10.2307/1127365
- Feshbach, N., & Kuchenbecker, S.Y. (1974, September). *A three component model of empathy*. Paper presented at the Symposium on the Concept of Empathy: Bond Between Cognition and Social Behavior, New Orleans, Louisiana
- Feshbach, N. (1978). Studies of empathic behavior in children. *Progress in experimental personality research*, 8, 1-47 .
- Feshbach, N.D. (1997). Empathy: The formative years. Implications for clinical practice. In A.C. Bohart & L.S. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 33-59). Washington, DC: American Psychological Association.

- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25–30. <https://doi.org/10.1177/001100007500500207>
- Freud, S. (1958). *Civilization and its discontents*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal Zeka*. (B.S. Yüksel, Trans.) İstanbul: Varlık Yayınları
- Hatcher, S. L., Nadeau, M. S., Walsh, L. K., Reynolds, M., Galea, J., & Marz, K. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: Testing Rogerian methods with the interpersonal reactivity index. *Adolescence*, 29(116), 961–974.
- Harold, H. (1978) The evolution of empathy, *Personnel and Guidance Journal*, 57, 35-38
- Hoffman, M.L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.) *The development of prosocial behavior*. (pp. 281-313) New York: Academic Press
- Housman, D. K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: A case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1). doi:10.1186/s40723-017-0038-6
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2), 151–172. <https://doi.org/10.1007/BF00991641>
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Ickes, W. (1997). *Empathic accuracy*. New York: The Guilford Press.
- Kapıkıran, N.A., Kapıkıran, Ş., & Başaran, B.I. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin empatik eğilimler ve algıladıkları anne ve baba olumlu sosyal davranışları: Cinsiyetin farklılaştırıcı rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1), 1-19
- Kalliopuska, M. (1992, March). *Holistic empathy education among preschool and school children*. Paper Presented at the International Scientific Conference Comenius Heritage and Education of Man, Prague
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380. doi:10.1126/science.1239918
- Kesselring, T., & Müller, U. (2011). The concept of egocentrism in the context of Piaget's theory. *New Ideas in Psychology*, 29(3), 327-345. doi:10.1016/j.newideapsych.2010.03.008
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737–752. <https://doi.org/10.1037/a0014179>
- Laible, D. J., Carlo, G. ve Roesch, S. C. (2004). Pathway to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolescence*, 2(6), 703-716.
- Lamb, M. E., & Malkin, C. M. (1986). The development of social expectations in distress-relief sequences: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 9(2), 235-249. doi:10.1177/016502548600900207
- Lipsitt, N. 1993. *Development Of Empathy In Children: The Contribution Of Maternal Empathy And Communication Style*. PHD, Ohio

- Martin, G. B., & Clark, R. D. (1982). Distress crying in neonates: Species and peer specificity. *Developmental Psychology*, 18(1), 3-9. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.1.3>
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2014). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4). doi:10.1515/comm.2009.025
- Mark, I. L., Ijzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2002). Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament. *Social Development*, 11(4), 451-468. doi:10.1111/1467-9507.00210
- Mehrabian, A., Epstein, N. (1972) A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543. . <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994). Beyond text theory: Understanding literary response. *Discourse Processes*, 17(3), 337-352. doi:10.1080/01638539409544873
- Nell, M. L., Drew, W. F., & Bush, D. E. (2013). *From play to practice: Connecting teachers' play to children's learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Önder, A.(2011). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Önder, A. (2015). Çocukta Empatinin Gelişimi, In Kabapınar, Y. (Ed.). *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek çocuk ve empati*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23). 13-23.
- 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. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00695.
- Peterson, J., & Flanders, J. (2005). Play and the regulation of aggression. In R. Tremblay, W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 133-157). New York, NY: Guilford Press.
- Pink, D. (2007). *The whole new mind*. New York: Riverhead Books.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Harcourt, Brace.
- Poole, C., Miller, S. A., Church, E. B. (2005). How empathy develops: effective responses to children help set the foundation for empathy 0 to 2 why is she crying? *Early Childhood Today*, 20(2), 21-25.
- Preston, S. D., & Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-20. doi:10.1017/s0140525x02000018
- Purkey, W. W., & Novak, J. M. (2008). *Fundamentals of invitational education*. Kennesaw, GA: International Alliance for Invitational Education.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10. doi:10.1177/001100007500500202
- Rogers, C. R. (1983). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir (F. Akkoyun, Trans.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 103-124.

- Satan, A. (2015). Empatik Duyarlılığın Gelişiminde Ailenin Rolü, In Kabapınar, Y. (Ed.) *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek Çocuk ve Empati*, (pp.58-70).Ankara: Pegem Akademi
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination Cognition and Personality*, 9(3), 185- 211, <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sezgin, B. (2015). *Oyun-Tiyatro-Drama İlişkisi: Kuram ve Uygulama*. İstanbul: Bgst Yayınları.
- Shapiro, L. E. (2000). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetistirmek: Anne ve babalar için duygusal zeka rehberi* [How to Raise a Child with a High EQ: Parents' Guide to Emotional Intelligence] (U.Kartal Trans. Ed.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Staub, E. (1990). Commentary on part I. In N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.) *Empathy and its development*. (pp. 103-115) Cambridge: Cambridge University Press
- Stern, J. A., & Cassidy, J. (2018). Empathy from infancy to adolescence: An attachment perspective on the development of individual differences. *Developmental Review*, 47, 1-22. doi:10.1016/j.dr.2017.09.002
- Strayer, J. (1990). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Empathy and its development*, (pp. 218–244). Cambridge University Press.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1-13. doi:10.1111/j.1467-9507.2004.00254.x
- Stiff, J. B., Dillard, J. P., Somera, L., Kim, H., & Sleight, C. (1988). Empathy, communication, and prosocial behavior. *Communication Monographs*, 55(2), 198-213. doi:10.1080/03637758809376166
- Simner, M. L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology*, 5, 136-150.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*. Gaithersburg, MD.: Psychosocial & Educational Publications
- Sünbül, A. M. (2007). *Eğitim, gelişim ve değişim*, Konya: Eğitim Akademi Yayınevi.
- Sornson, R., Dismundy, M., Shaw, K., & Fay, J. (2018). *The juice box bully: Empowering kids to stand up for others*. Brighton, MI: Early Learning Foundation.
- Thompson, R. A. (1990). Empathy and emotional understanding: The early development of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 119-145). Cambridge: Cambridge University Press
- Toussaint, L., & Webb, J. R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of Social Psychology*, 145(6), 673-685.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: Empatinin gelişiminde anne baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(176), 134-148.
- Weiner (1985). Spontaneous, causal thinking. *Psychological Bulletin*, 97, 74-84.
- Wispe, L. (1990). History of the concept of empathy, In Eisenberg, N., Strayer, J.(Eds). *Empathy and its development*. Cambridge University Press
- Wondra, J. D., & Ellsworth, P. C. (2017). An appraisal theory of empathy and other vicarious emotional experiences. *Psychological Review*, 122(3), 411. doi:10.31234/osf.io/ejms8

- World Leaders in Research-Based User Experience (n.d.). Sympathy vs. Empathy in UX. Retrieved from <https://www.nngroup.com/articles/sympathy-vs-empathy-ux/appro>
- Young, S. K., Fox, N. A., & Zahn-Waxler, C. (1999). The relations between temperament and empathy in 2-year-olds. *Developmental Psychology*, 35, 1189 –1197. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1189>
- Yüksel, A. (2015). Kavram, Kapsam ve Tarihsel Gelişim Bağlamında Empati. In Kabapınar, Y. (Ed.), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek çocuk ve empati*, (pp. 2-18). Ankara: Pegem Akademi
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126–135