

**T.C.  
IŞIK ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI  
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI**

**Gülin YÜKSEL**

**ERGENLERDE MARUZ KALINAN AKRAN ZORBALIĞI  
VE KAYGI DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE BİLİŞSEL  
ESNEKLİK BECERİSİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**DANIŞMAN**

**Dr. Öğr. Üyesi Z. Deniz AKTAN**

**İSTANBUL, Ağustos 2024**

T.C.  
IŞIK ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI  
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI

Gülin YÜKSEL  
(22PSKO5041)

ERGENLERDE MARUZ KALINAN AKRAN ZORBALIĞI  
VE KAYGI DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE BİLİŞSEL  
ESNEKLİK BECERİSİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

DANIŞMAN  
Dr. Öğr. Üyesi Z. Deniz AKTAN

İSTANBUL, Ağustos 2024

**T.C.  
IŞIK ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI  
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI**

**Gülin YÜKSEL  
22PSKO5041**

**ERGENLERDE MARUZ KALINAN AKRAN ZORBALIĞI  
VE KAYGI DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE BİLİŞSEL  
ESNEKLİK BECERİSİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Tezin Savunulduğu Tarih: 13/08/2024

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Z. Deniz AKTAN / Işık Üniversitesi

Diğer Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Berna AKÇINAR / Işık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur AKTAŞ / Acıbadem Üniversitesi

**İSTANBUL, Ağustos 2024**

## ÖZET

### **ERGENLERDE MARUZ KALINAN AKRAN ZORBALIĞI VE KAYGI DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE BİLİŞSEL ESNEKLİK BECERİSİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Amaç:** Bu araştırma, ergenlik döneminde maruz kalınan akran zorbalığı düzeyi ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin düzenleyici rolünü incelemeyi amaçlamıştır.

**Yöntem:** Araştırmanın örneklemini 12-18 yaş aralığında 270 ergen katılımcıdan oluşurken, katılımcılardan elde edilen veriler Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu, Bilişsel Esneklik Ölçeği Ergen Formu, Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği-R(2) ve Aile Demografik Bilgi Formu aracılığıyla yüz yüze toplanmıştır. Araştırmanın temel hipotezini test etmek için Process Makro analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda maruz kalınan akran zorbalığının kaygıyı anlamlı biçimde yordadığı tespit edilirken; bilişsel esnekliğin, maruz kalınan akran zorbalığı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişki üzerinde düzenleyici etkisi anlamlı bulunmamıştır. Ancak araştırma değişkenleri arasındaki korelatif değerler gözden geçirildiğinde araştırma hipotezleri arasında yer almasa da öte analizler kurgulanarak bilişsel esnekliğin maruz kalınan akran zorbalığı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide olası aracı rolünü araştırmak hedeflenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre bilişsel esnekliğin maruz kalınan akran zorbalığı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiği tespit edilmiştir. Bu araştırma sürecinde, çalışmanın yan amaçları doğrultusunda, sosyodemografik değişkenlerin araştırma değişkenleri üzerindeki olası etkisi de incelenmiştir. Yapılan grup farkı analiz sonuçlarına göre maruz kalınan zorbalık düzeyinin; cinsiyet, okul türü, kardeş sayısı, yaş, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Kaygı düzeyi incelendiğinde ise; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve anne eğitim durumunun kaygı puanları üzerinde anlamlı farklar oluşturduğu bulunmuştur. Ek olarak bilişsel

esneklik düzeyi ise yaş, sınıf düzeyi ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.

Sonuç: Araştırma; maruz kalınan akran zorbalığı ve kaygı düzeyi ilişkisinin bilişsel esneklik aracılığıyla gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bu anlamda elde edilen bulgular ve araştırmanın sonuçları ilgili literatür kapsamında tartışılmış ve değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Akran Zorbalığı, Kaygı Düzeyi, Bilişsel Esneklik, Ergenlik

## **ABSTRACT**

### **AN INVESTIGATION OF THE EFFECT OF COGNITIVE FLEXIBILITY IN THE RELATIONSHIP BETWEEN PEER BULLYING EXPOSURE AND ANXIETY LEVEL IN ADOLESCENTS**

**Objective:** This study aimed to investigate the moderating role of cognitive flexibility in the relationship between the level of peer bullying and levels of anxiety during adolescence.

**Method:** The sample of the study consisted of 270 participants between the ages of 12-18, and the data obtained from the participants were collected face-to-face through the Adolescent Peer Relationship Scale Victim Form, Cognitive Flexibility Scale Adolescent Form, Anxiety Scale for Children-R(2) and Family Demographic Information Form. Simple regression and hierarchical regression analyses were used to test the main hypothesis of the study. As a result of the analyses, it was found that peer bullying significantly predicted anxiety, while the moderating effect of cognitive flexibility between peer bullying and anxiety level was not significant. However, when the correlative values between the research variables were reviewed, it was aimed to investigate the possible mediating role of cognitive flexibility in the relationship between peer bullying and anxiety level by constructing further analyses, although it was not included in the research hypotheses. According to the results of the analysis, it was determined that cognitive flexibility fully mediated the relationship between peer bullying and anxiety level.

Within the scope of the subsidiary questions of the research, the research variables were examined according to sociodemographic variables. According to the results of group difference analysis, it was found that the level of bullying did not differ according to gender, school type, number of siblings, age, grade level, mother and father education status. When the anxiety level was examined, it was found that gender, age, grade level and mother education status created

significant differences on anxiety scores. In addition, the level of cognitive flexibility differed according to age, grade level and father education status.

Conclusion: The study reveals that the relationship between peer bullying and anxiety level is mediated through cognitive flexibility. In this sense, the findings and the results of the study were discussed and evaluated within the scope of the relevant literature.

**Keywords:** Peer Bullying, Anxiety Level, Cognitive Flexibility, Adolescence

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecim ve bu tezin hazırlanma aşaması boyunca emeği geçen, yol gösteren, beni destekleyen birçok kişi bulunmakta. Bu teşekkür bölümü vesilesiyle onlara duyduğum minneti iletmek isterim.

Öncelikle süreç boyunca desteğini benden esirgemeyen, hep yanımda ve ulaşılabilir olan, yol gösteren ve beni mesleki anlamda oldukça geliştiren danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Z. Deniz Aktan'a kocaman bir teşekkürü borç bilirim. Bu tezin planlanması, yürütülmesi ve tamamlanma süreci boyunca kendisinin katkıları büyüktür. Doç. Dr. Berna Akçınar, Aslı Candan Kodalak ve Işık Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı'ndaki tüm hocalarıma teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Araştırma sürecinde veri toplama konusunda bana verdikleri desteklerden dolayı Nursel Bolat, Burcu Demirel, Memik Çağlar ve Tijen Yeşiloğlu'na çokça teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecim boyunca beni cesaretlendiren, çalışma ortamı sunan, bana inanan, yanımda olan kıymetli dostlarım Şeymanur Kalafat, Ceren Kızıltan, Alize Bek, Bener Erben, Esra Yıldız ve kuzenim Merve Acar'a çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Son olarak hayatımın her al anında beni destekleyen, moral veren, arkamda duran, azmime saygı duyan, gurur duyduğum biricik ailemden canım annem Ayşe Acar ve kıymetli babam Mehmet Yüksel'e çok teşekkür ederim. Ayrıca tüm aile üyelerime de teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız. Siz olmasanız bu süreci tamamlamak çok zor olurdu. Desteğiniz her daim beni ayakta tuttu. Hayatımın her başarısına mutlulukla dahil olmanız dileğiyle..

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında katkıları olan herkese tekrardan teşekkür eder, saygılarımı ve sevgilerimi sunarım.

Gülin YÜKSEL

# İÇİNDEKİLER

	<u>SAYFA NO</u>
ONAY SAYFASI.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xii
<b>BÖLÜM 1.....</b>	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
<b>BÖLÜM 2 .....</b>	<b>5</b>
<b>2. LİTERATÜR.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 TEORİK ÇERÇEVELER VE TANIMLAMALAR .....</b>	<b>5</b>
<b>2.2 KAYGI .....</b>	<b>5</b>
<b>2.2.2 Kaygı ile İlgili Kuramsal Temeller ve Yaklaşımlar .....</b>	<b>7</b>
2.2.2.3 Bilişsel Kuram.....	9
<b>2.3 AKRAN ZORBALIĞI.....</b>	<b>16</b>
<b>2.3.3 Akran Zorbalığı Türleri.....</b>	<b>19</b>
2.3.3.1 Fiziksel Zorbalık .....	20
2.3.3.3 İlişkisel Zorbalık .....	21
2.3.3.3 Siber Zorbalık.....	21
<b>2.3.4 Akran Zorbalığının Nedenleri.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3.5 Akran Zorbalığında Roller.....</b>	<b>24</b>
2.3.5.1 Zorba .....	24
2.3.5.2 Kurban.....	25
2.3.5.3 Zorba-Kurban.....	26
<b>2.3.6 Akran Zorbalığının Sonuçları.....</b>	<b>27</b>

<b>2.4 BİLİŞSEL ESNEKLİK .....</b>	<b>29</b>
2.4.1 Bilişsel Esnekliğin Tanımı.....	29
2.4.2 Bilişsel Esnekliğin Boyutları.....	30
2.4.3 Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları .....	31
2.4.4 Bilişsel Esnekliği Açıklayan Kuramlar.....	33
2.4.4.1 Bilişsel Davranışçı Yaklaşım.....	33
2.4.4.2 Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım.....	34
2.4.5 Bilişsel Esneklik Kavramının Gelişimi.....	35
<b>BÖLÜM 3 .....</b>	<b>37</b>
<b>3.AMAÇ VE HİPOTEZLER.....</b>	<b>37</b>
3.1 ARAŞTIRMA AMACI VE SORULARI.....	37
3.2 ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ.....	39
3.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	40
<b>BÖLÜM 4 .....</b>	<b>41</b>
<b>4.YÖNTEM.....</b>	<b>41</b>
4.1 ÖRNEKLEM.....	41
4.2 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	44
4.2.1 Aile Demografik Bilgi Formu .....	45
4.2.2 Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu .....	45
4.2.3 Bilişsel Esneklik Ölçeği Ergen Formu.....	46
4.2.4 Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği – R(2).....	46
4.3 İŞLEM YOLU .....	47
4.4 VERİ ANALİZİ.....	48
<b>BÖLÜM 5 .....</b>	<b>49</b>
<b>5.BULGULAR .....</b>	<b>49</b>
5.1 KORELASYON ANALİZİNE YÖNELİK BULGULAR.....	49
5.2 REGRESYON ANALİZİNE YÖNELİK BULGULAR .....	50
5.3 MODERATÖR ETKİ ANALİZİ.....	51
5.4 ARACI ETKİ ANALİZİ.....	53

5.5.1 Maruz Kalınan Zorbalık Düzeyinin Sosyodemografik Verilere Göre İncelenmesi.....	55
5.5.2 Kaygı Düzeyinin Sosyodemografik Verilere Göre İncelenmesi .....	56
5.5.3 Bilişsel Esneklik Düzeyinin Sosyodemografik Verilere Göre İncelenmesi .....	59
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>63</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>75</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>118</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>132</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 5.1	Process Macro Analizi Model 1.....	52
Şekil 5.2	Maruz Kalınan Akran Zorbalığı, Bilişsel Esneklik ve Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Standardize Edilmemiş Katsayıları.....	54

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 4.1</b> Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklere Göre Dağılımları .....	43
<b>Tablo 4.1 (devamı)</b> Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklere Göre Dağılımları .....	44
<b>Tablo 5.2</b> Maruz Kalınan Akran Zorbalığı, Kaygı Düzeyi ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi .....	50
<b>Tablo 5.3</b> Basit Regresyon Analizi Bulguları .....	50
<b>Tablo 5.4</b> Process Macro Analizi Model Özeti .....	52
<b>Tablo 5.5</b> Process Macro Moderatör Etki Analizi Bulguları .....	52
<b>Tablo 5.6</b> Bilişsel Esnekliğin Aracılık Modelinin Bootstrap Sonuçları .....	54
<b>Tablo 5.7</b> Maruz Kalınan Akran Zorbalığının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırma Bulguları .....	55
<b>Tablo 5.8</b> Kaygı Düzeyinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırma Bulguları .....	57
<b>Tablo 5.9</b> Kaygı Düzeyinin Anne Eğitim Durumu Grubuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni ve LSD Testi Sonucu .....	59
<b>Tablo 5.10</b> Bilişsel Esneklik Düzeyinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırma Bulguları .....	60
<b>Tablo 5.11</b> Bilişsel Esneklik Düzeyinin Baba Eğitim Durumu Gruplarına Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni ve LSD Testi Sonucu .....	62

## KISALTMALAR LİSTESİ

**APA:** Amerikan Psikiyatri Birliği

**akt. :** Aktaran

**ark. :** Arkadaşları

**BDT:** Bilişsel Davranışçı Terapi

**bkz. :** Bakınız

**CI:** Confidence Interval

**H:** Hipotez

**LLCI:** Lower Limit Confidence Interval

**MMPI:** Minnesota ok Yönlü Kişilik Envanteri

**Ort:** Ortalama

**SH:** Standart Hata

**SS:** Standart Sapma

**SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences

**ULCI:** Upper Limit Confidence Interval

**VIF:** Variance Inflation Factor

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Ergenlik; fiziksel, hormonal ve psikolojik değişikliklerin yanı sıra cinsel ve üreme organlarının gelişimi ile karakterize edilen gelişimsel bir dönemdir (Marshall ve Tanner, 1986). Erikson, gelişim evrelerinde ergenliği “kimlik bunalımı” olarak tanımlamıştır. Bu evrede birey; kimliğini ortaya çıkarmak için araştırdığı, keşfettiği bir dönemdedir. Kendine özel ve bireysel sorularla uğraşan ergen bunlara yanıt ararken kişisel kimliğini kurmaya çalışır. Bu uğraşta ortaya çıkan karmaşalar da dönemin parçası olarak görülmektedir. Hall'in (1904) ergenlik kuramına göre ergenlik; toplumsal rollerin belirlendiği, yeni değerlerin geliştirildiği, daha bilinçli ve daha olgun kişilerarası ilişkiler kurma yeteneklerine bağlı olarak yaşamın akışının değiştiği bir dönemdir.

Ergenlik dönemine giren bireyin yaşadığı fiziksel, hormonal ve psikolojik değişikliklerle alakalı çokça araştırma mevcuttur. Ergenlik dönemi ile beyin yapısında da bazı değişiklikler yaşanır. Planlama, öngörü, risk değerlendirmesi ve dürtü kontrolü gibi ileri bilişsel işlevler için çok önemli bir alan olan prefrontal korteks, ergenlik döneminde önemli ölçüde budanır (Casey, Tottenham, Liston ve Durston, 2005). Ergenlikle ilgili hormonal değişimlerin ergen vücudu üzerindeki etkisi dikkate değerdir. Ergenlik döneminde beyin, özellikle belirli beyin bölgelerinde sinaptik budama ve miyelinleşme ile karakterize edilen bir yeniden yapılanma sürecinden geçer (Spear, 2013). Ergenlik dönemiyle ilgili bir diğer önemli değişim ise hormonal değişimlerin ergen vücudu üzerindeki etkisine yöneliktir. Başlangıçta bir çocuğu andıran birey, yaklaşık dört yıl içinde genç bir yetişkinin fiziksel görünümüne ulaşarak önemli değişiklikler geçirir (Steinberg, 2013).

Ergenlik dönemiyle birlikte duygulanım konusunda da yeni deneyimlerle yüzleşen bireylerin bu evrede kendi kimliklerini kabul etmek sürecinde karşılaştıkları en karmaşık duygulardan biri de kaygıdır. Diğerlerinden kabul

alma, geleceğe dair beklentileri şekillendirme, kendi gerçekleştirme, genel olarak bu duygunun eşliğiyle şekillenir. genellikle gelecekte beklenen belirsizlikler, algılanan tehditler veya endişelerle ilişkili duygusal bir tepki veya tedirginlik ve endişe hissi (Lewis 1978; Steers, 1984) olarak tarif edilen kaygı, ergenlik döneminde tecrübe edilen en kritik duygusal özellikler arasında yer alır (Günay,2008).

Ergenlik dönemindeki bireylerin kaygı duygusuyla en yoğun yüzleştikleri ilişkiler şüphesiz ki akran ilişkileridir. İyi ilişkiler kadar zorlu ilişkilerin de tecrübe edildiği bu evrenin önemli risk faktörleri arasında şüphesiz akran zorbalığı gelmektedir. Olweus'a (1994) göre akran zorbalığı tanımı "bir kişi ya da grubun, kendini savunamayan bir kurbanı karşı gösterdiği, kasıtlı ve tekrarlı biçimde zarar vermeyi hedefleyen fiziksel, sözlü ya da ilişkisel eylemler" dir (Akt. Tanrıku, Özdiç ve Besneli, 2021).

Ergenlik dönemini hem bilişsel, hem fiziksel hem de sosyal değişimlere gebe bir dönem gibi ele alırsak, şüphesiz duyguları sağlıklı tecrübe edilebilmek ve sağlıklı bilişsel yapılar sahip olmak gibi özelliklerin, bu dönem için önemli koruyucu faktörler arasında yer aldığı söylenebilir. Bilişsel esneklik kavramı da bu kapsamda önemli bir koruyucu faktör özelliğindedir. Martin ve Rubin'in (1965) tanımına göre; bilişsel esneklik, bir bireyin belirli bir durumda çeşitli seçeneklerin ve alternatif yeteneklerin var olduğunu kabul etmesini, koşullara yanıt olarak uyum sağlamaya ve esnek olmaya hazır olmasını ve kişinin esneklik sergileme becerisine olan güven ve inancını içerir. Dennis ve Vander Wal'a (2010) göre bilişsel esneklikle ilgili tanımlardaki ortak nokta, değişen çevresel uyaranlara uyum sağlama yeteneği ve kişinin düşüncelerini buna göre değiştirme kapasitesini vurgulamasıdır (akt. Tuncer ve Tanaş,2022). Stevens'a (2009) göre bilişsel esneklik, bireyin belirli koşullara uyum sağlama, fikirler arasında geçiş yapabilme esnekliğine sahip olma ve bir zorlukla karşı karşıya kaldığında kendisine bununla nasıl başa çıkabileceği konusunda çeşitli seçenekler sunabilme kapasitesidir. Bilişsel esnekliğin 2 ayrı boyutta incelendiği bir çalışmaya göre; bilişsel esnekliğin, spesifik bir beceri veya bilişsel süreçlerin çeşitli bir özelliği olduğu düşünülmektedir (Ionescu, 2012).

Bireyin ruh sağlığı için bilişsel esneklik becerisi önem taşıtmaktadır (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Bilişsel esneklik, insanların farklı ve belirsiz koşullara uyum sağlama, alternatif çözümler bulma ve zorluklarla başa çıkma yeteneklerini ifade eder (Martin ve Rubin, 1995). Bu yetenek, bireylerin olumsuz duygusal tepkilerini yönetmelerine ve genel ruh sağlıklarını korumalarına yardımcı olur. Özellikle stresli ve olumsuz yaşam deneyimlerine karşı bilişsel esneklik; kişinin dikkatini, tepkilerini ve düşünce süreçlerini yönetme yeteneğini içerir ve bilişsel kontrolün önemli bir bileşenidir (Dennis ve Vander Wal, 2010).Stresli yaşam olaylarından biri olan akran zorbalığı maruziyeti yüksek kayđı düzeyi, depresyon gibi bireyin ruh sağlığı üzerinde olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır (Estvez ve diğerleri, 2009; Zhou, 2015; Chen ve Elklit, 2018; Prhl ve diğerleri, 2020). Akran zorbalığının tanımının güçlünün güçsüze ,sürekli bir rahatsızlık vermesi olarak tanımlanması göstermektedir ki zorba-mağdur kurban mağdurun güçsüz olması ya da hissetmesinden beslenerek bu davranışı devam ettirmektedir (Olweus,1978).Burada bilişsel süreçler önem kazanmaktadır ve bilişsel esnekliğin devrede olması önemlidir. nkn bu noktada bireyin maruz kaldığı olayı, kendi güçsüz parçasına atfetmesi muhtemeldir (Graham, 2006; Perren, Alsaker, 2006). Maruz kaldığı zorbalığı bilişsel olarak esnek bir şekilde değerlendirmeyen birey stres kaynağının artması ve kayđı düzeyinin yükselmesi dolayısıyla bazı psikolojik semptomlar gösterebilmektedir (Goldbach ve ark. 2007).

Değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde; akran zorbalığı ile kayđı düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, bu iki değişken arasındaki güçlü bağlantıyı vurgulamaktadır. Reijntjes ve ark. (2010) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasına göre, zorbalığa maruz kalan ocuk ve ergenlerde kayđı belirtileri artmaktadır. Bu alışma, zorbalık deneyimlerinin bir kişinin benlik algısını zayıflattığını ve bunun da kayđıyı artırdığını ileri sürmektedir. Espelage ve Holt (2001), zorbalık mağdurlarının daha fazla kayđı ve depresyon yaşadığını ve bu durumun uzun vadeli psikolojik sorunlara neden olabileceğini belirtti. Rigby ve Slee (1993), zorbalık mağdurlarının kayđı ve yalnızlık gibi kötü

duygusal durumlar yaşadıklarını ve bu durumların sosyal ilişkilerini ve akademik başarılarını olumsuz etkilediğini göstermiştir. Zorbalık mağdurları, tehdit altında hissetmeleri ve sosyal olarak izole olmaları nedeniyle daha fazla kaygı yaşarlar.

Bilişsel esneklik, bireylerin değişen durumlar karşısında uyum sağlama kapasiteleri olarak tanımlanır. Dennis ve Vander Wal (2010), bilişsel esnekliğin yüksek olduğu bireylerin stresli ve zorlayıcı durumlarla daha etkili başa çıkabildiklerini göstermiştir. Bu çalışmaya göre, bilişsel esnekliği yüksek bireyler, olumsuz olaylar karşısında alternatif düşünme yolları geliştirebilir ve bu durum, kaygıyı azaltmada önemli bir rol oynar. Martin ve Rubin (1995), bilişsel esnekliğin bireylerin sosyal ve duygusal durumlarla başa çıkma becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışma, yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin değişen sosyal dinamikler karşısında daha az stres yaşadıklarını ve bu sayede kaygı düzeylerini daha iyi yönetebildiklerini göstermiştir. Ayrıca Canas ve ark. (2003), bilişsel esnekliğin problem çözme yetenekleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ve bu yeteneğin kaygı seviyelerini azaltmada etkili olduğunu belirtmektedir.

Bu bağlamda, bilişsel esnekliğin, akran zorbalığı ile kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bir tampon görevi görebileceği hipotezi önem kazanmaktadır. Literatür verileri incelendiğinde maruz kalınan akran zorbalığı düzeyi ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlı olup, akran zorbalığı maruziyet düzeyi ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esneğin düzenleyici rolde olduğu bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amacı literatürdeki sınırlılığa ışık tutmaktır. Bu doğrultuda bu çalışmada, ergenlik döneminde maruz kalınan akran zorbalığı düzeyi ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin düzenleyici rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen verilerle literatüre kaynak sağlamaya çalışılacaktır.

## **BÖLÜM 2**

### **2. LİTERATÜR**

#### **2.1 TEORİK ÇERÇEVELER VE TANIMLAMALAR**

Bu, bölümde kaygı, akran zorbalığı ve bilişsel esneklik kavramlarıyla ilgili tanımsal bilgilere, teorilere ve literatür araştırmalarına yer verilmiştir.

#### **2.2 KAYGI**

Anksiyete bozuklukları, psikopatoloji kapsamındaki birçok zihinsel sağlık sorununun altında yatan yaygın bir duygusal durumu temsil eder. Duygusal bir durum olan kaygı, yalnızca zihinsel sağlık bozukluğu olan bireylere özgü olmayıp, zihinsel olarak sağlıklı kişilerde de ortaya çıkabilmekte ve bireylerin günlük yaşamlarını yönlendirmeleri için hayati bir unsur olarak kendini göstermektedir. Bununla birlikte kaygılar, kontrol edilemediği durumlarda psikolojik bir sorun olarak ortaya çıkar (Karaman ve Çoban, 2013). Kaygıyı etkileyen faktörler ve bireyler üzerindeki etkileri dikkate alındığında, bu alandaki araştırmalar ve klinik uygulamalar hayati önem taşımaktadır. Kaygının nedenlerini ve etkilerini anlamak, iyi tedavi ve müdahale için gereklidir (Barlow, 2002; Hoffman ve Smith, 2008 ; Karakaya ve Öztop, 2013; Aydın, 2017).

##### **2.2.1 Kaygının Tanımı**

Rachman'a (2004) göre kaygı bir diğer kullanımıyla anksiyete, kasılma ve gerginlik anlamına gelen Yunanca "anđh" kelimesinden türetilmiştir. Amerikan Psikoloji Derneği (APA, 2019) kaygıyı; felaket, yaklaşan tehlike veya talihsizliği öngören endişe verici düşünceler, fiziksel değişiklikler ve somatik stresle tanımlar. Kaygı; genellikle gelecekte beklenen belirsizlikler, algılanan tehditler veya endişelerle ilişkili duygusal bir tepki veya tedirginlik ve endişe hissidir

(Türkçapar 2014; Kring ve Johnson 2015; Kierkegard, 2004). Ancak literatürde kaygının birçok tanımlanış şekli mevcuttur. Kaygı, belirsiz bir korku durumu olarak da tanımlanmaktadır (Manav, 2011). Aşırı kaygılı birey; her an belirsiz bir tehlike ya da felaketle karşı karşıya olduğunu düşünerek tedirgin, gergin ve üzgün bir bekleyiş içine girer. Bu beklenti, iç ve/veya dış nedenlerle istek ya da güdü engellendiğinde ortaya çıkan duygusal bir durumdur.(Acar, 2018). Kaygının psikolojik anlamları ve kaygı bozuklukları gibi belirli psikopatoloji biçimleri için anlamları, klinik literatürde olduğu kadar deneysel literatürde tartışılmaya devam edilmektedir (Craske, Stein,, Eley, Milad, Holmes, Rapee ve Wittchen , 2017)

Spielberger, kaygıyı durumluk kaygı (State Anxiety) ve sürekli kaygı (Trait Anxiety) olarak iki kategoriye ayırmıştır. Sürekli kaygı durumların stresli algılanmasından dolayı uzun süredir, sürekli deneyimlenen endişe, stres, gerginlik olarak tanımlanmaktadır (Speilberger,1960). Allport'a göre (1937) sürekli kaygı, kişinin genellenebilen ve sürekli olan tepkisel yatkınlığıydı. Durumluk ve sürekli kaygı arasındaki ilk ayırım, kaygının iki boyutlu bir yapı sergilediğini gösteren faktör analizleri yapan Cattell ve Scheier (1958) tarafından yapılmıştır. Spielberger, İki Faktörlü Kaygı teorisini önermek için Cattell ve Scheier'in çalışmalarını temel almıştır. Bu teori, her iki kaygı türünün de başlangıçta tek boyutlu olarak görüldüğünü ileri sürmektedir (Spielberger, 1966).

Durumluk kaygı; tehlikeli koşulların yarattığı, geçici duruma bağlı olarak bireylerin tedirginlik ve huzursuzluk yaşadıklarını belirtmekte oldukları ve bu duruma bağlı yaşadıkları kaygıdır (Speilberger,1960). Speilberger'e göre (1983) durumluk kaygı, bireyin çevresini ve koşullarını nasıl tehditkar ve tehlikeli olarak algılayıp yorumladığından ortaya çıkar. Dış dünyadaki tehditleri tespit eden ve izleyen sistemlerle bağlantılıdır. Ayrıca stres arttıkça durumluk kaygı düzeyi yükselir, stres azaldığında ise durumluk kaygı düzeyi azalır (Öner ve LeCompte, 1983).

## **2.2.2 Kaygı ile İlgili Kuramsal Temeller ve Yaklaşımlar**

Psikoloji ve psikiyatrideki çeşitli teori ve yaklaşımlar kaygının teorik temellerini ele almaktadır. Bu teorik bakış açılarının her biri kaygının doğası ve ilerlemesi hakkında bilgiler sunarak klinik ortamlarda tedavi yaklaşımlarının formüle edilmesine yardımcı olur.

### **2.2.2.1 Psikoanalitik Kuram**

Psikanalitik kuramın öncüsü Freud'un ilk anksiyete teorisi, anksiyetenin cinsel içgüdülerle bağlantılı olduğunu öne sürüyordu. 1980'lerdeki erken klinik çalışmasının bir sonucu olarak, patolojik anksiyete tek tip ve tek yönlü olarak cinsel işlevlerdeki bozukluklara atfedilmiştir (Meissner,2000).Freud teoriyi id, ego ve süperego çalışmalarından sonra revize etmiştir. Freud'un yapısal görüşleri ve egonun önemi ve önemi konusundaki artan farkındalık, anksiyete teorisindeki revizyonu hazırlamıştır. Freud (1926) revize ettiği anksiyete teorisinde, kaygıyı iç çatışmalardan kaynaklanan bir sıkıntı belirtisi olarak görmektedir. Freud'a göre kaygı, bilinçdışı arzular, korkular veya dürtüler egonun savunma mekanizmalarıyla çatıştığında ortaya çıkar ve psikolojik rahatsızlıklara neden olur. Freud anksiyetenin üç temel türünü tanımlamaktadır. Doğal bir tepki olan ve dış dünyadan kaynaklanan nesnel kaygı (objective anxiety), idin isteklerinin ahlaki değerlerle çatışması sonucu ortaya çıkan ahlaki kaygı (moral anxiety) ve bilinçaltındaki istek ve dürtülerin bastırılmasıyla ortaya çıkan nörotik kaygı (neurotic anxiety) olarak tanımlanmaktadır (Fischer, 1970).

Psikanalistlerin kaygıya ilişkin gözlem ve analizleri, hastalarında karşılaştıkları nevrotik kaygılara dayanmaktadır. Başlangıçta bu teorisyenlerin açıklamaları teorik çerçevelerden ziyade fizyolojik ve biyokimyasal perspektiflere dayanıyordu (Ditfurt, 1991).

Psikanalitik bağlama göre kaygı tehdit edici bir ortamla başa çıkmak için gereklidir ve nevrotik davranışın gelişimi için de önem arz etmektedir. Daha sonra Sullivan (1953) gibi bazı psikanalistler anksiyetenin açıklanmasında sosyal çevrenin önemini vurgulamaktadır (Strongman, 1995). Sullivan kaygının

olgusal tanımını, bireylerin kendilik ve nesne temsillerinden ziyade kişilerarası bir olguya dönüştürmektedir.

### **2.2.2.2 Davranışsal Kuram**

Davranışçı kuramın ilgi alanı, salt davranış ve davranışa ait birimlerdir. Bireyler koşullanma biçimlerine göre iyi ya da kötü, mantığa uygun ya da mantık dışı davranabilirler. Davranışçı kuramı Pavlow'un çalışmalarını baz alarak geliştiren Watson(1924), Thorndike (1910) ve Skinner'e göre (1938) davranış ise öğrenme çevresinde düzenlenir (akt. Altıntaş ve Gültekin, 2003). Watson ve Rayner, 1920 yılında Küçük Albert üzerinde yaptıkları çalışmada, korku ve fobilerin oluşumunu Pavlovcu ya da klasik koşullanmaya bağlayan ilk kişiler olmuşlardır. Daha sonra ortaya çıkan ilk koşullanma modelleri, fobik korkuların ve diğer anksiyete bozukluklarının gelişiminin, hem yeterli hem de gerekli olan travmatik koşullanma deneyimlerinden kaynaklandığını varsayıyordu. Mowrer'in geliştirdiği model iki adım içermektedir. Birinci adımda korkunun klasik koşullanma yoluyla öğrenildiği vurgulanır. İkinci adımda korkuyu kalıcı hale getiren ise edimsel koşullanmadır. Korkulan bir nesneden kaçma kaçınma yoluyla uzaklaşıldığında oluşan kısa süreli rahatlama duygusu negatif pekiştireç oluşturmakta ve kişinin korktuğu nesne ile tekrar yüzleşmemesini sağlamaktadır. Bu, korkulan nesneye karşı geliştirilen kaçınma davranışının devam etmesine neden olur (Sungur, 1997). Davranışsal kurama göre kaygı, çevresel uyaranlara karşı öğrenilmiş bir tepkidir (Bandura, 1978). Bu yaklaşıma göre kaygı, doğuştan gelen veya önceden belirlenmiş bir durum olarak değil, koşullanma süreçlerinin ve uyaranlar ile olumsuz deneyimler arasındaki öğrenilmiş bağlantıların bir sonucu olarak görülmektedir (Skinner, 1938; Gleitman, Reisberg ve Gross, 2007). Davranışsal teorinin temeline göre birey günlük yaşamında kaygıyı tetikleyen sosyal durumlarla karşılaştığında kaygı belirtileri gösterir. Daha sonra benzer durumlarla karşılaşmak benzer düzeyde bir gerilime neden olur. Koşullanma sonucunda birey olumsuz sosyal olayı kaygıyla ilişkilendirir ve olayın her tekrarında kaygıya yol açar. Birey karşılaştığı olumsuz deneyimlerden korunmak için sıklıkla kaçma davranışlarına girişir (Schunk, 2012).

### **2.2.2.3 Bilişsel Kuram**

Bilişsel yaklaşım, olay ve davranış arasında meydana gelen bilişsel süreçleri inceler. Bilişsel yaklaşıma dair geliştirilen teoriler alan yazında geçmişten günümüze önemli gelişmeler olarak görülmektedir. Arnold (1960), duyguların bilişsel değerlendirmenin bir sonucu olduğunu iddia etmektedir. Bilişsel Değerlendirme Teorisi'nin gelişimde Schachter ve Singer tarafından gerçekleştirildikleri deneyde kişilerin duygu yorumlamalarında çevreden gelen uyaran ve ipuçlarına yüklenen anlamların etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır (akt. Lazarus, 1999). Kişinin gördüğü şey, alıcı bilişsel organizasyonun belirli özelliklerine bağlıdır.

Beck (1985), anksiyete sendromunun oluşumunda rol oynayan bilişsel süreçleri anlamak için, bunları akut bir fiziksel tehlikeye maruz kalan bir birey bağlamında incelemiştir. Kişi tehlikeli bir duruma maruz kaldığında bilişsel yapı, birincil değerlendirme, ikincil değerlendirme ve yeniden değerlendirme gibi bir dizi adıma ayrılabilir. Bilişsel işleme sürecinde zihin içinde bulunduğu duruma göre bahsedilen boyutları daha aza indirgemektedir. Sonuç olarak bu tür bir işlem çok fazla bilgiyi kaybeder ve olaya dair algılanan resimde bozulmalar meydana gelmesine sebep olur (Lazarus, 1966). Bilişsel Kurama göre psikolojik uyumsuzluk; çarpıtılmış düşünce yapıları, hatalı şemalar ve temel inançların bir sonucudur (Beck, 1976). Kaygıya ilişkin bilişsel bakış açısı, bireylerin düşüncelerinin, inançlarının ve olaylara ilişkin yorumlarının kaygı bozukluklarının başlangıcını ve devamını nasıl etkilediğini inceler. Bu bakış açısına göre kaygı, seçici dikkat, karamsar düşünce kalıpları ve kendine, başkalarına ve çevreye ilişkin çarpık algılar gibi hatalı bilişsel mekanizmalara atfedilir (Clark ve Beck, 2010).

### **2.2.3 Kaygının Belirtileri**

Anksiyete belirtileri kişiden kişiye farklılık gösterebilir ve birçok farklı biçimde olabilir. Ancak tipik kaygı belirtileri; aşırı endişe, huzursuzluk, solunum güçlüğü, ellerde titreme, yorgunluk, konsantrasyon güçlüğü, ajitasyon, kas

gerilimi, uyku bozuklukları, hızlı kalp atışı, aşırı terleme, sindirim sistemi sorunları olarak sayılmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Kaygı belirtileri; fizyolojik belirtiler, affektif belirtiler, bilişsel belirtiler ve davranışsal belirtiler olarak gruplanmaktadır. (Yıldırım Budak, 2018).

Fizyolojik belirtiler arasında; baş dönmesi, göz bebeklerinin genişlemesi, sürekli avuçların soğuk olması, sabit baş ağrısı, savunma sisteminin azalması, bel ağrısı, kalp çarpıntısı, kan şekeri ve adrenalinin yükselmesi, nefes alışverişinin düzensizleşmesi, ishal ya da tam tersi kabızlık, kasılmalar artması ve göğüste basınç oluşması gibi belirtiler görülebilir (Şahin, 2017).

Affektif belirtiler arasında; bireyin değişmeyen endişe düzeyi, uyku düzensizliği ve bozukluğu, erken yorulma hissi ve korku içinde olmak, durumlar karşısında yüksek düzeyde alınganlık gösterme özelliklerinden bazıları bulunmaktadır. Çoğu kişide görülen çok hafif tedirginlik ve gerginlik, şiddetli kaygıya dönüşebilir ve endişe, rahatsızlık, korku, ürkme, panik ve berrak düşünme gibi ruhsal belirtiler gösterebilir (Yılmaz, 2019).

Kaygının bilişsel belirtileri üç ana kategoride incelenmektedir: kavramsal sorunlar, duygusal-algısal belirtiler ve düşünsel zorluklar. Kavramsal sorunlar, kontrolü kaybetme korkusu, fiziksel zarar görme veya ölüm korkusu, üstesinden gelememe korkusu ve aklını yitirme korkusu gibi durumlardır (Beck ve Emery, 2006). Duygusal-algısal belirtiler, zihnin sisli ve bulanık olması, çevredeki objeleri net görememe, yüksek düzeyde uyanıklık, kendini aşırı gözleme ve çevrenin gerçek dışı görünmesi gibi olabilir (Shield ve ark., 2016). Önemli şeyleri hatırlayamama, karar vermede güçlük, kafa karışıklığı, düşünceleri kontrol edememe, konsantrasyon ve muhakeme güçlüğü ve nesnelliğin kaybı düşüncesel zorlukların belirtileridir. Bu bilişsel belirtiler, kaygının bir kişinin algılarını ve düşüncelerini nasıl etkilediğini göstermektedir (Esen Çoban ve Güney Karaman, 2013). Davranışsal belirtiler arasında huzursuzluk, tahammülsüzlük, kaçınma davranışı, hareketsizlik ve donakalma, koordinasyon bozukluğu vb. yer alır (Berkson, 2003).

Kaygıyı tanımlamak zordur. Vücudun farklı duyuları bu duyguyu destekleyebilir. Örnek olarak göğüste sıkışma hissi, kalp çarpıntısı, terleme, baş

ağrısı, midede boşluk duygusu ve acil tuvalete gitme isteği gibi duyular verilebilir. Anksiyete belirtileri arasında huzursuzluk ve dolanıp durma isteği yer almaktadır (Türkçapar, 2004).

#### **2.2.4 Kaygıyı Etkileyen Faktörler**

Kaygı pek çok faktörden etkilenecek artıp azalabilen bir yapıdır. Kaygıyı etkileyen faktörler ile ilgili alan yazında pek çok farklı araştırma yer almaktadır. Bu faktörler çeşitli olmakla birlikte bireyden bireye de farklılık gösterebilir. Üzerinde araştırmalar gerçekleştirilmiş kaygıyı etkileyen faktörler, genetik, bilişsel, biyolojik, çevresel, kişilikle özellikleriyle ilgili, aile dinamikleri, sosyal destek, yaşam olayları, fiziksel sağlık, eğitim durumu, iş yaşamı, uyku düzeni ve madde kullanımı olarak sayılabilir.

Kaygıyı etkileyen faktörlerden ilki genetik faktörlerdir. Alan yazında aileler ile özellikle ikizler ile gerçekleştirilmiş çalışmalarda kaygı bozukluklarının kalıtsal olabileceğine dair bulgular yer almaktadır. John M. Hattema ve meslektaşları gerçekleştirdikleri ailelerdeki kaygı bozukluklarının kalıtımla aktarımını inceledikleri çalışmada, ailesinde kaygı bozukluğu olan kişilerin birinci dereceden akrabalarında da benzer semptomların görülme olasılığının, ailesinde kaygı bozukluğu olmayanlara kıyasla daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (2001). Benzer şekilde, ikiz genetiği üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada tek yumurta ikizlerinde, kardeşlerin her ikisinde de kaygı bozukluğunun görülme olasılığının, çift yumurta ikizlerine kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Gregory ve Eley, 2007). Moleküler genetik üzerine gerçekleştirilen çalışmalar bazı spesifik genlerin kaygı bozukluğu ile ilintili olabileceğini göstermektedir. Yapılan bu çalışmalar genetiğin kaygı düzeyini etkileyebileceğini göstermektedir.

Beyindeki kimyasal değişiklikler, nörotransmitter sistemdeki bazı işler bozuklukları ve hormon değişiklikleri kaygı düzeyini etkileyebilir. Yapılan araştırmalarda, beyinde yer alan kimyasalların kaygı düzeyi üzerindeki etkisi gözlemlenmiştir. Beyindeki nörotransmitterlerden kaygı düzeyi üzerinde etkili olanları , norepinefrin, serotonin ve GABA olarak bulunmuştur (Ressler ve

Nemeroff, 2000). Serotoninlerin taşıyıcı genlerinde yer alan polimorfizmlerin serotonin salınım sisteminde bazı değişimlere yol açabileceği bu değişimlerin de kaygı bozukluğuna yatkınlığı arttırabileceği bulunmuştur (Shimada-Sugimoto ve ark., 2015; Murphy ve ark., 2009). Bunun yanı sıra norepinefrin salınımının stres anında arttığı, bu salınımın aşırı aktif olmasının kaygı düzeyini arttırdığı ve kaygı bozukluklarına yatkın hale getirdiği bulunmuştur (Charney, 2003). GABA, inhibitör nörotransmitterlerden, sinir sistemini sakinleştiren, biridir. GABA sistemindeki bozukluklar, aşırı uyarılmışlığa yol açacağından stres ve kaygı düzeyini arttırabilir (Nuss, 2015). Stres hormonlarından olan adrenalin ve kortizol düzeyinin yüksek olması da kişinin kaygı düzeyi üzerinde etkili olabilir (McEwen, 2008).

Çevresel faktörler kaygı düzeyi üzerinde etkili olan faktörlerdendir. Çocukluk dönemi olumsuz yaşam olayları, ihmal/istismar gibi travmatik olaylar gibi çevresel etmenler kaygı düzeyini etkileyeceğinden kaygı bozukluklarının görülme olasılığı arttırabilir. Yapılan araştırmalar, erken çocukluk dönemi travmatik yaşam olaylarının yetişkinlik döneminde kaygı bozukluğuna yatkınlık riskini arttırdığını ortaya koymaktadır (Heim ve Nemeroff, 2001). Yalnızlık hissi ve sosyal ortamlardan izole olmak kaygı düzeyini arttırabileceğinden, bunun tam tersi olgular, sosyal ortamlar ve sosyal destek kaygı düzeyini azaltabilir. Cohen ve Wiils (1985) yaptığı çalışmada sosyal desteğin stresle başa çıkmada önemli olduğunu ve kaygı düzeyini azalttığını bulmuştur.

Psikopatolojinin ortaya çıkmasında ailenin etkisinin önemi gün geçtikçe daha çok araştırmaya konu olmuştur (Kumar ve Tiwari, 2008). Sosyal çevrenin bir üyesi olan bireyin sosyalliği ilk deneyimlediği kurum olan aile faktörünün kaygı düzeyine etkisi yadsınamaz. Aile faktörü kapsamında; ailenin yapısı, yaşam tarzı, ebeveyn tutumları, kardeş sayısı gibi değişkenler kaygı düzeyini etkileyen önemli değişkenler arasında bulunmaktadır (Aydın ve Tiryaki, 2017). İhmalkar, aşırı koruyucu ve baskıcı ebeveyn tutumlarının kaygı düzeyinin arttırdığı bulunmuştur (Kozancıoğlu, 1986; McLeod ve ark., 2007). Aşırı koruyucu ebeveyn tutumunda ebeveynler, çocuklarını tehlikeden korumak ve onların sürekli güvenliğini için gerekenden fazla çaba gösterirler. Bu ebeveynlik

türüne maruz kalarak büyümüş çocuklar dünyayı tehlikeli bir yer olarak algılayabilir ve bu durum problem çözme becerilerini köreltip kaygı düzeylerini arttırabilir (Hudson ve Rapee, 2001). Baskıcı ebeveynler çocuklarına fazla kontrol ve az destek sunar. Bu ebeveynlik türünde yetişmiş çocuklar genellikle kendilerini yetersiz hissederler ve bu yetersizlik hissi de kaygı düzeylerini arttırabilir (McLeod ve ark., 2007). Baskıcı ebeveynlik tutumuna maruz kalan çocukların yer aldığı ailelerde sıklıkla gerçekleşen aile içi çatışmalar çocuklar üzerinde sürekli tehdit algısına ve güvensizliğe yol açabilir (Rapee, 1997). İhmalkâr ebeveyn tutumunda ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarını önemsemezler. Duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarına karşılık bulamayan çocuklar, desteklenmediklerini hissettiklerinden kaygı düzeyleri daha yüksek olabilir (Eisenberg ve ark., 1998). Aral ve Başar 1998 yılında yürüttükleri çalışmada parçalanmış aileye sahip çocukların durumluk ve sürekli kaygı skorlarını diğerlerine göre daha yüksek bulmuştur. Ailenin yapısı ve aile içi olumsuz dinamikler çocuklarda stresle başak çıkma mekanizmaları üzerinde olumsuz etkiye sahip olabilir ve kaygı düzeyini arttırabilir.

Bireylerin kişilik özellikleri kaygı düzeyleri üzerinde bir etkiye sahiptir. Alan yazında gerçekleştirilmiş araştırmalar düşük benlik saygısı, mükemmeliyetçilik, fazla duyarlı olma gibi kişilik özelliklerinin kaygı düzeyi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Düşük benlik saygısı, kişinin kendisini yetersiz görmesi ve değersiz hissetmesidir ve bu kişiler başkalarının onlar hakkında yaptıkları yorumlardan olumsuz olarak etkilenirler, kaygı düzeyleri artabilir (Sowislo ve Orth, 2013). Kişinin kendisinde ve karşısındaki insanlarda çok yüksek beklentilerde olması ise mükemmeliyetçiliktir ve bu kişiler yüksek beklentilerden dolayı hata yapmaktan çekinir, devamlı olarak kendilerini yetersiz hisseder, kaygı düzeylerini arttırabilirler (Frost ve ark., 1990). Etrafında olup bitenlere karşı olması gerekenden fazla duyarlı olan kişiler ise, yaşanan olaylara fazla tepki vereceklerinden kaygı düzeyini etkileyebilir (Aron ve ark., 2005). Aron ve meslektaşlarının (2005) çalışmasına göre, çocukluk dönemi olumsuz yaşantıları ile çevreye karşı fazla duyarlılık birleştiğinde kaygı bozukluğu semptomlarının görülme olasılığını arttırabilir.

Bireylerin çevrelerinden gördüğü sosyal destek de kaygı düzeyleri üzerinde etkisi olan faktörlerdendir. Çevresinden destek gören kişiler daha kolay stresle başa çıkabilir (Thoits, 2011) ve böylece kaygı seviyelerinde azalma görülebilir (Cohen ve Wills, 1985). Sosyal destek sağlanan ortam insanların stresli yaşam olaylarını çevreleri ile paylaşımlarına da olanak sağladığı için kaygı seviyesini azaltabilir (Taylor, 2011). Bunun tersi bir durum da kaygı düzeyi üzerinde etkilidir. Sosyal desteğin az olduğu durumlarda kişiler daha yalnız ve savunmasız hissedebilir ve bu da kaygı düzeylerini artırma yönünde etkili olabilir (Wang ve ark., 2018).

Bireylerin yaşamları boyunca tecrübe ettikleri zorlayıcı yaşam olayları da kaygı düzeyini etkileyen önemli etmenlerdendir. İş değişikliği, fiziksel sağlığı bozan durumlar, ciddi hastalıklar, ekonomik zorluklar, boşanma stresli yaşam olaylarına örnek gösterilebilir. Alan yazında yer alan çalışmalar bunlar gibi olayların kaygı düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Kendler, Karkowski ve Prescott, 1999). Stresli yaşam olayları kişilerin başa çıkma mekanizmalarını zorlayabilir, bir belirsizlik hissi oluşturabilir ve bu durum da kaygı düzeyini etkileyebilir (Brown ve Harris, 1989). Finansal zorluklar, işsizlik, iş değişikliği süreci gibi ekonomik durumla ilgili gelişen yaşam olayları da kaygı üzerinde etkili olabilir. Ekonomik olarak yetersizlik ve belirsizlik kişilerin kontrol kaybı hissini arttıracığından kaygı seviyesini de yükseltebilir (Melchior ve ark., 2007). Günlük stresli yaşam olayları içerisinde sayılabilecek boşanma, ayrılık, önemli birinin kaybı gibi durumlar da kişilerin duygusal destek ayaklarının zayıflamasına sebep olacağından, yalnızlık hissini tetikleyecek ve bu da kaygı düzeylerini arttırabilecektir (Holmes ve Rahe, 1967).

Kaygı düzeyleri ile çevre arasında yakın bir ilişki vardır. Bir bireyin kaygı düzeyi, fiziksel çevresi, sosyal etkileşimleri ve durumsal faktörlerden oluşan çevresinden büyük ölçüde etkilenebilir. Stresli veya tehlikeli durumlarda kaygı düzeyleri yükselebilir ve endişe, endişe veya korku duygularına neden olabilir. Öte yandan, teşvik edici, sakin ve emniyetli ortamlarda daha az kaygı görülebilir ve güvenli alan geliştirilebilir (Bourne, 2020; Steg ve van den Berg, 2018; Beck, Emery, ve Greenberg, 2005).

Sheehan (1996); fizyolojik rahatsızlıklar, genetik yapı, bilinçdışı çatışmalar, yetiştirilme tarzı ve koşullu öğrenilmiş korkuları bireylerde kaygıya katkıda bulunan faktörler olarak tanımlamaktadır. Bireyin cinsiyeti, aile sosyoekonomik durumu, kişilik özellikleri, anne-baba mesleği, akademik başarısı, yaşam koşulları ve sosyal çevresi gibi bazı demografik faktörler de kaygının tetiklenmesinde rol oynamakta ve bireyin psikolojik sağlığını etkilemektedir (Varol, 1990). Cinsiyet faktörünün kaygı düzeyine etkisi üzerine yapılan birçok araştırma kadınların kaygı düzeyinin erkeklerden daha fazla olduğunu belirtmektedir (Tektaş,2014; Aydın ve Tiryaki, 2017).

### **2.2.5 Ergenlerde Kaygı**

Ergenlerin kendilerini ifade etme biçimleri, çevreleri gibi sürekli olarak değişir. Bu gelişimsel süreçte hem yaş hem de duygular değişmektedir. (Kulaksızoğlu, 2014). Ergenler durumluk veya sürekli kaygı olmak üzere iki farklı kaygı türüne sahip olabilmektedir. Gelişimsel endişeler, duruma bağlı endişeler olarak bilinir. Ergen, bu gelişim döneminde yaşadığı cinsel, fiziksel, bilişsel ve duygusal değişimlere uyum sağlamaya çalışırken çeşitli duygular yaşayabilir (Rokach ve Neto, 2000).

Anksiyete sorunu yaşayan ergenlerin kaygıyı ifade etme şekilleri sıklıkla huzursuzluk, sinirlilik, odaklanma güçlüğü, uyku bozuklukları, fiziksel şikayetler (baş ağrısı ve karın ağrısı gibi), anksiyeteyi tetikleyen durumlardan kaçınma ve aşırı derecede güvence arama gibi belirtiler şeklindedir (Benjamin ve diğerleri, 2011; Kerns ve diğerleri, 2013).

Ergenlik çağındaki kaygı belirtileri düşük yaşam kalitesi, duygusal sıkıntı, okulda başarısızlık ve bozulmuş işlevsellik ile ilişkilendirilmiştir (de Lijster ve diğerleri, 2018; Moreno ve diğerleri, 2019).Solmi ve ark. (2022), kaygı belirtilerinin genellikle ilk olarak çocukluk ve ergenlik döneminde ortaya çıktığını ve tedavi edilmediği takdirde klinik bir bozukluğa dönüşebileceğini belirtmektedir.

### 2.3 AKRAN ZORBALIĞI

Okullarda ve topluluklarda sıklıkla görülen akran zorbalığı, bireyler arasında zarar, sıkıntı ve güç dengesizliğine neden olmayı amaçlayan sürekli saldırgan davranışlarla karakterize edilen yaygın bir sorundur. Fiziksel, sözlü, sosyal ve siber zorbalık, genellikle okullarda akranlar arasında ve çevrimiçi platformlar gibi sınırlı denetimi olan ortamlarda gerçekleşir (Olweus, 1978; Salmivalli, 2010). Zorbalık son derece yaygın bir olaydır ve sıklıkla uzun süreler devam eder, çünkü başka bir deyişle "işe yarar"-yani zorbanın istediğini elde etmesine yardımcı olur (Salmivalli, 2014).

Yapılan araştırmalara göre çocuk ve ergenlerin üçte biri hayatlarının bir döneminde zorbalığa maruz kaldıklarını belirtiyor ve %10-14'ü altı aydan fazla süren ısrarlı zorbalığa katlanıyor (World Health Organisation, 2012; Wolke ve diğerleri, 2014). Zorbalığı önlemek ve ele almak için, bir çocuğun veya ergenin başkalarına zorbalık yaparak öğrendiği veya öğrenmeye çalıştığı dersleri anlamak gerekir. Tüm zorbalar aynı olmamakla birlikte (Peeters, Cillessen ve Scholte, 2010), zorbalıktaki motivasyonun büyük bir kısmının; öne çıkma, otorite ve yüksek sosyal statü arzusundan kaynaklandığı görülmektedir (Houghton, Nathan ve Taylor, 2012; Salmivalli, 2010; Sijtsema, Veenstra, Lindenberg ve Salmivalli, 2009; Veenstra ve ark. 2007). Bu nedenle zorbalar izleyicilere ya da seyircilere ihtiyaç duyarlar. Yakınlarda tanık olmadığında, hedeflerine saldırmak istemezler. Bunun yerine, diğer akranlarının bulunduğu ancak yetişkinlerin olmadığı bir zaman ve yer seçerler; zorbalık temelde başka bir kişiyle toplum içinde dalga geçmek ve onu taciz etmekle ilgilidir (Hawkins, Pepler ve Craig, 2001).

Son yıllarda medyanın ve kamuoyunun yanı sıra eğitimcilerin, okul yetkililerinin, araştırmacıların, uygulayıcıların ve kanun koyucuların da zorbalığın ve akran mağduriyetinin tehlikeli sonuçları üzerinde araştırmalara dahil olması bir dikkat konusu haline gelmiştir (Phillips, 2007). Akran zorbalığı mağduriyetinin kısa vadeli etkilerine bakıldığında; okuldan uzaklaşma, devamsızlık, okul başarısında düşüş, yalnızlık ve stres gibi sosyal uyum

bozuklukları görülmektedir. Uzun vadeli etkileri ise; kaygı bozuklukları, depresyon, intihar girişimleri gibi psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklardır (Ayas ve Pişkin, 2015; Ayas ve Pişkin, 2011; Atak, 2011; Yurdakul, 2016; Flannery ve ark., 2016). Akran zorbalığında sergilenen eylem kapsamında; zorba ve mağdur rollerinin yanı sıra tanık olan grubun da negatif etkilendiğine dair araştırmalar yoğunlaşmaktadır (Nishina ve Juvonen, 2005).

80'li yılların başından itibaren okullarda öğrencilerin birbirlerine karşı kullandıkları zorbalık olaylarına karşı alan yazında özellikle İsveç'te ilgi artmıştır. Dan Olweus, bu konuda en çok çalışma ve araştırma yapan araştırmacıdır. Zorbalık kavramı İskandinav ülkelerinde değil, dünyanın diğer ülkelerinde de meydana gelmektedir ve araştırmacılar bu konu üzerine daha fazla ilgi göstermeye başlamışlardır (İrfaner, 2009).

### **2.3.1 Zorbalığın Tanımı**

Zorbalık; sıklıkla kişinin sistematik ve kasıtlı olarak kendinden daha savunmasız bir kişiyi sosyal, duygusal veya fiziksel yöntemlerle hedef aldığı saldırgan eylemler yoluyla hakimiyet kurma çabası olarak kavramsallaştırılır (Vanderbilt ve Augustyn, 2010). Doğrudan zorbalık, vurma, çalma veya isim takma gibi fiziksel ve sözlü saldırganlık eylemlerini içerebilir; dolaylı zorbalık ise, sosyal dışlama ve söylenti yayma ile karakterize edilebilir (Olweus, 1993).Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte ortaya çıkan bir başka zorbalık yolu ise siber zorbalıktır (Hinduja ve Patchin,2009)

Coloroso'ya göre (2003) zorbalık eylemi; birine zarar vermek, kişinin üzerinde korku yaratmak, terör estirmek için bilinçli, planlanmış ve kasıtlı olarak gerçekleştirilen düşmanca davranıştır. Bir davranışın zorbalık eylemi olarak sayılabilmesi için dört koşulu sağlaması gerekmektedir. Bunlar; taraflar arasında güç dengesizliği mevcut olması, zarar verme amacı içermesi, devamlılık arz etmesi, korku yaratma amacı içermesidir. Weinfeld (2003) ise zorbalığı sözel ve/veya fiziksel olarak bir başkasına karşı güç elde etmek ve kontrol altına almak olarak tanımlar.

Sullivan ve arkadaşlarının (2004) genişletilmiş zorbalık tanımına göre; bir kişi ya da grup tarafından olumsuz, agresyon içeren, kışkırtıcı davranışların belirli bir süre boyunca bir kişi ya da gruba uygulanmasıdır. Bireysel şiddet veya öğrenciler arasında meydana gelen saldırgan eylemlerin zorbalık olarak adlandırılabilmesi için altı temel koşul bulunmaktadır. Bunlar; zorbanın mağdurdan daha güçlü olması, eylemin planlı ve sistematik olması, bir kez yapıldığından eylemin devamının gelmesi, belirli bir zaman dilimi içinde gerçekleşmesi, mağdura fiziksel ve duygusal olarak zarar vermesi, eylemlerin duygusal ya da ruhsal boyutunun olmasıdır ( Sullivan ve ark., 2004).

### **2.3.2 Akran Zorbalığı Tanımı**

Olweus'a (1994) göre akran zorbalığı tanımı "bir kişi ya da grubun, kendini savunamayan bir kurbanı karşı gösterdiği, kasıtlı ve tekrarlı biçimde zarar vermeyi hedefleyen fiziksel, sözlü ya da ilişkisel olumsuz eylemler" dir (Akt. Tanrıku, Özdiç ve Besneli, 2021). Bu tanımda olumsuz eylem ifadesi önem taşımaktadır çünkü bu, iki öğrenci arasındaki herhangi bir tartışmanın zorbalık olarak nitelendirilemeyeceğini göstermektedir (İrfaner, 2009). Olweus, olumsuz eylemin tehdit, alay, sataşma ya da aşağılayıcı isim takma şeklinde de gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Bir öğrencinin başka bir öğrenciyi itmesi, tekmelemesi, çimdikleme, vurması ya da bir yere kilitlemesi de olumsuz eylemlerdir. Bir öğrenci diğer bir öğrenciyi olumsuz işaretler yaparak, onu gruba almayarak, gruptan atarak veya istediğini yapmayarak olumsuz eylem gerçekleştirebilir. Bu eylemler sözel veya fiziksel olarak da gerçekleşebilir (Olweus, 1993). Bir eylemin zorbalık olarak nitelendirilebilmesi için üç temel gereklilik vardır. Bu kriterler; kasten zarar verme amacıyla saldırgan davranışlar, eylemin sürekli olması ve zorbalık uygulayan ile zorbalığa maruz kalan arasındaki fiziki ya da psikolojik güç dengesizliğidir (Harris, 2009; Pişkin ve Ayas, 2011).

Pişkin (2002), zorbalığı, "bir veya daha fazla öğrencinin kendilerinden daha güçlü öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan saldırganlık türü" olarak tanımlamaktadır

### 2.3.3 Akran Zorbalığı Türleri

Araştırmalara göre zorbalık türlerinin çeşitli sınıflandırmaları bulunmaktadır. Olweus'a göre (1997) akran zorbalığı doğrudan ve dolaylı olarak ikiye ayrılmaktadır. Elliot (1997) akran zorbalığını dört grupta incelemiştir: Bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalık (akt. Doğan Çevirgen, 2018). Crick ve Grotpeter'in (1995) katkılarıyla ilişkisel zorbalık kavramı sınıflandırmaya eklenmiştir.

Mynard ve Joseph (2000) zorbalığın dört boyutu olduğunu söylemektedir. Fiziksel, sözel, ilişkisel ve kişisel saldırılar bu dört boyutta gerçekleşmektedir.

Sullivan ve arkadaşları (2004) zorbalığı; fiziksel zorbalık, sosyal zorbalık ve mala zarar verme olarak gruplandırmışlardır.

Pişkin (2005), Türkiye'deki zorbalarla ilgili araştırmalarında beş farklı zorbalık türünü incelemiştir. Bunlar arasında fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama ve yalnızlaştırma, yalan söyleme ve kurbanın mal ve eşyalarına zarar verme (örneğin kitap ve defterleri yırtma, parçalama vb.) yer alır. Pişkin ve Ayas (2005), bu beş zorbalık türüne cinsel zorbalığı da eklemiştir. Plaford (2006), zorbalığın neleri kapsadığını açıklarken, zorbalığın yüz yüze veya elektronik posta yoluyla veya aşağılayıcı ve aşağılayıcı bir web sayfası açarak da yapılabileceğini belirtti. Zorbalık, o anda orada olmayan bir başkası hakkındaki bir tartışma sırasında bile başlayabilmektedir (İrfaner, 2009).

Yapılan araştırmalara göre, çocuklar daha sık fiziksel ve sözel zorbalığa maruz kalırlar (Kartal ve Bilgin, 2009; Öksüz ve ark., 2012; Özkan ve Çifci, 2010; Pişkin ve Ayas, 2011). Birçok araştırmacı, erkeklerin daha fazla fiziksel zorbalık davranışı sergileme eğiliminde olduğunu, kızların ise zorbalığın psikolojik türlerine başvurmaya daha yatkın olduğunu ileri sürerek fiziksel ve psikolojik zorbalık arasında ayırım yapmıştır (Stephenson ve Smith, 1989).

Bu araştırma kapsamında zorbalık; fiziksel, sözel, ilişkisel ve siber zorbalık olarak dört sınıfa ayrılmaktadır (Vanderbilt ve Augustyn, 2010; Shetgiri,2013; Manesini ve Salmivalli, 2017).

### **2.3.3.1 Fiziksel Zorbalık**

Fiziksel zorbalık eylem odaklı davranış biçimleri içermektedir. Bu davranışlar tipik olarak mağdura vurma, tekmeleme, saçını çekmek, malına zarar verme gibi eylemler yoluyla fiziksel olarak zarar vermeyi içerir (Beale,2001; Korkmaz, 2016; Bosworth, Espelage ve Simon,1999).Elliot'un (1997) fiziksel zorbalık tanımına göre; itme, tekme, yumruklamak, bedensel kaba şaka, silah veya bıçak ile saldırmak ya da korkutmak yaygın görülen eylemlerdir (akt. Kepenekçi ve Çınkır, 2003).

Rigby'e göre (2003) en sık görülen fiziksel zorbalık davranışları; vurmak, tekme atmak, birine planlayarak saldırıda bulunmak, eşyalarını saklamaktır (akt. Kurtça ve diğerleri, 2019). Zorba yaşlandıkça ve güçlendikçe mağdura daha fazla zarar verir. Fiziksel zorbalık, kolayca tanımlanabildiği için zorbalığın en açık ve basit türü ve doğrudan hali olarak kabul edilir (Beale, 2001). Zorbalık mağduru bireyler, fiziksel zorbalığın meydana gelen tüm zorba eylemlerin üçte birinden daha azına dahil olduğunu ifade etmiştir ( Morkan Şahin, 2021).

### **2.3.3.2 Sözel Zorbalık**

Sözel zorbalık, kişinin benlik algısını, özgüvenini, özsaygısını, ruhsal bütünlüğünü, psikolojik ve sosyal gelişimini etkileyen sistemli, planlı ve hedef gözetilerek yapılan ve kişiyi yıpratmayı hedefleyen olumsuz yargılar, atıflar ve sürekli sözel davranışlardır (Olweus, 1977; Pişkin, 2002; Kepenekçi ve Çınkır, 2003; Kutlu ve Karaca; 2021).

Sözel zorbalığa örnek olarak gösterilebilecek davranışlar; kişinin kendisiyle, dış görünüşüyle, kişisel özellikleriyle dalga geçmek, kişiyi kaba sözlerle çağırarak, lakap takmak, dalga geçmek, kişiye kaba ve çirkin sözler sarf etmek, kişiyi tehdit etmek, küçümsemek, kızdırmak, ırkçı yorumlar yapmak, sataşmak (Pişkin, 2002;Yıldırım, 2012; Kepenekçi ve Çınkır, 2003; Atalay, 2010). Sözel zorbalık en yaygın zorbalık türlerinden biridir (Pişkin, 2010). Hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler tarafından başvuru edilen sözel zorbalık rapor edilen zorbalıkların %70'ini oluşturmaktadır (Coloroso,

2003). Yetişkinlerin gözü önünde yapılabilen ve fark edilmesi zor bir zorbalık türü olarak nitelendirilebilir. Zorba için kullanımı kolay bir zorbalık yöntemi iken mağdur için katlanması oldukça zor ve mağduru küçük düşürücüdür (Olweus, 1993; Macklem, 2003). Görünür bir yara izi olmamakla birlikte yıkıcı etkileri çok daha fazla olabilmektedir (Beale ve Scott, 2001). Berger'e göre (2007) ergenlerde sözel zorbalık fiziksel zorbalığa oranla daha çok görülmektedir. Sözlü zorbalık eylemleri devam ettiğinde, durum normal hale gelir ve hedefteki birey kendini güvende hissetmeden saldırıya daha fazla maruz kalır. Bu durum mağduru içinde bulunduğu grup içerisinde yavaş yavaş uzaklaşmasına sebep olur (İrfaner, 2009).

### **2.3.3.3 İlişkisel Zorbalık**

İlişkisel zorbalık, bir kişiyi gruptan dışlamak, tek başına kalmaya zorlamak veya arkadaşlarıyla olan ilişkilerini bozmak amacıyla yapılan zorbanın sosyal manipülasyon gerçekleştirdiği bir zorbalık biçimidir (Bosworth, 1999; Pişkin 2002; Mynard ve Joseph, 2000). Mağduru sistematik ve planlı bir şekilde zayıflatmak amaçlanır (İrfaner, 2009). İlişkisel zorbalık doğrudan gözlemlenemediği için dolaylı zorbalık olarak kabul edilir (Björkqvist ve ark., 1992; Borswort ve ark., 1999; Rivers ve Smith, 1994). Dışarıdan anlaşılması en zor olan zorbalık biçimidir. İlişkisel zorbalık; duygusal zorbalık ve psikolojik-sosyal manipülasyon adlarıyla da farklı araştırmalara konu olmaktadır (akt. Topçu, 2018; Mynard ve Joseph, 2000; Veenstra ve diğerleri, 2005). İlişkisel zorbalık sözel zorbalıkla ilişkiliyken görülme sıklığı ise kızlarda daha fazladır (akt. Morkan Şahin ve Aral, 2023; Storch ve ark., 2003). Kızlarda ilişkisel şiddet depresyona, olumsuz değerlendirilme korkusuna ve sosyal izolasyona neden olur (Storch ve ark., 2003).

### **2.3.3.3 Siber Zorbalık**

Siber zorbalık, başkalarına zarar vermek veya rahatsızlık vermek amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak elektronik cihazlar üzerinden gerçekleştirilen düşmanca veya saldırgan eylemleri ifade eder (Hinduja ve

Patchin,2009; Belsey, 2005; Patchin ve Hinduja, 2006; Baker ve Kavşut, 2007). Genel olarak siber zorbalık, taciz edici veya tehdit edici mesajlar gönderme, bir web sitesinde veya sosyal medya platformunda bir kişi hakkında aşağılayıcı yorumlarda bulunma veya çeşitli çevrimiçi ortamlarda fiziksel olarak tehdit edici veya korkutucu davranışlarda bulunma eylemini kapsar (Patchin ve Hinduja, 2006; Arıcağ,2009; Tamer ve Vatabartıran, 2014).Siber zorbalık hem yapanı hem de mağduru dünya çapında etkileyen bir sorundur. Türkiye’deki ergenlerin siber zorbalık ve mağduriyetleri üzerine yapılan bir araştırmada, en az bir kez siber zorbalık yaşama oranı %23 bulunurken en az bir kez mağdur olma oranı %55 bulunmuştur (Dilmaç, 2009).

#### **2.3.4 Akran Zorbalığının Nedenleri**

Akran zorbalığının nedenleri; literatürde halen araştırılmakta olan ve çeşitli kavramlara dayandırılan bir konudur. Bireylerin cinsiyeti, yaşları, akademik başarıları gibi kişisel faktörlerin, akran zorbalığının nedenlerini belirlemede önemli bir rol oynayabileceğini gösteren araştırmalar yapılmıştır (Pellegrini, 2003). Düşük öz kontrol, dürtüsellik, psikolojik rahatsızlıklar, psikiyatrik bozukluklar, olumsuz aile dinamikleri ve sosyal statü hedeflerine ulaşma, bunların hepsi zorbalığın nedenleri olarak gösterilebilir. Birçok çalışma akran zorbalığının sebeplerini; bireysel sebepler, ailesel sebepler ve okulla ilişkili sebepler olmak üzere üç ana grup altında incelemektedir (akt. Bacık, 2022; Güvenir, 2006; Garip ve Şavkın, 2008).

Akran zorbalığının bireysel sebepleri incelendiğinde, zorbalık eylemini gerçekleştiren ve zorbalığa maruz kalan kişilerin temel kişilik özelliklerinin önemli rolleri olduğu görülmektedir (Güvenir, 2006; Ögel, 2006; Garip ve Şavkın, 2008).Genel olarak zorbalık eylemini gerçekleştiren bireylerin karakteristik özellikleri arasında fiziksel olarak güçlü, heybetli, enerjik, atik, yüksek benlik saygısına sahip, empati yoksunu, düşük otokontrole sahip, şiddete meyilli olmak yer almaktadır (Ögel, Tarı ve Ege 2006;Ayas ve Pişkin, 2011, Malkoç ve Ceylan, 2010; Güvenir, 2008).Zorbanın kişisel özellikleri kadar zorbaca davranışa maruz kalanların temel kişilik özellikleri de bu konuda

belirleyici etkiye sahiptir. Bu kişilerin genelde yaşça, boyca ve kiloca daha küçük ya da çok kiloca çok ağır, hareket kabiliyeti daha kısıtlı, daha pasif, çekingen, girişken olmayan, herhangi bir fiziksel bozukluk, hastalığa, yetersizlik ya da engele sahip olma ihtimali yüksek, yalnız, benlik saygısı düşük ve kaygısı yüksek karakteristik özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Şahin ve Sarı, 2010; Çetinkaya ve diğerleri, 2009; Pişkin ve Ayas;2011; Gökler, 2009).Akran zorbalığı tanımına bakıldığında; zorbalığa maruz kalan ve zorbalık eylemini gerçekleştiren kişiler arasındaki güç dengesizliği akran zorbalığının sistematik olarak devam etmesinin öncül sebeplerindendir (Craig ve Pepler, 2003).

Akran zorbalığının aileden kaynaklanan sebeplerini araştıran çalışmalara göre ailenin psikososyal sağlığı önemli bir etmen olarak görülmektedir. Psikososyal olarak sağlıklı bir ailede büyüyen çocukların zorba olma eğilimleri daha yüksek bulunmuştur (Rigby, 1993). Stephenson ve Smith'e göre (1994) zorbaların yetiştiği aile koşulları üç alt başlıkta incelenebilir. Bunlar; ebeveynlerden görülen olumsuz duygusal tutum, çocuğun bakım verenlerinin saldırganlığa teşvik eden davranışları ve ebeveynlerin güç odaklı bir tutumla çocuk yetiştirme stilleri olarak sıralanabilir. Perry, Hodges ve Egan (2001), çocuklarda gelişen saldırgan davranışlarla aile iletişimi arasında güçlü bir bağlantı ilişki olduğunu keşfetmişlerdir. Ailedeki bireylerin zorbalık davranışlarına sahip olup olmaması bir diğer önemli etkidir. Çocuğun ailede zorbalığa maruz kalması ya da aile zorba ve saldırganca davranışların normalleştirilmesi bireyleri zorbalığa yatkın hale getirmektedir (Ögel, Tanı ve Ege, 2006).Zorbalığa eğilimi olan çocukların erken çocukluk dönemlerinde ebeveynlerinden fiziksel güçle tehdit edilerek sevgi ve ilgi eksikliği ile yetiştirildikleri görülmektedir. Bu durum ise onların saldırgan davranışları onaylama, tolere etme, kabul etme ve gösterme eğilimlerine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Güvenir, 2006; Garip ve Şavkın, 2008)

Birçok araştırmaya göre okulla ilgili faktörler de akran zorbalığının öngörücüleri olmaktadır (Eslea ve Mukhtar, 2000; Garip ve Şavkın, 2008). Okullar çocuğun eğitim ve öğretim gördüğü, günün çoğunluğunu geçirdiği bir yer olmakla beraber onları sosyal ortamlara hazırlayan ve çevrelerini

şekillendiren bir yapıdır (Bursalıoğlu, 2022). Okulun fiziksel yapısı, okul ortamının özellikleri, yönetimin davranış denetimi yeterliliği, öğretmenlerin koruyucu faktör olarak yer alıp almaması gibi birçok faktör akran zorbalığına ve sürekliliğine neden olmaktadır (akt. Bacık, 2022; Glover ve diğerleri, 2000; Wolke ve diğerleri, 2001; Güvenir, 2006). Buna ek olarak, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve idari personelin zorbalığa nasıl baktığı önemlidir (İrfaner, 2009). Uluslararası alanyazın analizi, zorbalığa karşı okulların nasıl tepki verdiğini göstermektedir. Öncelikle, zorbalık eylemi her okulda öğrenciler arası bir sorun olarak görülmektedir. Öte yandan öğretmenler ve okul yöneticileri, çoğu okulda böyle bir sorun olmadığını söylüyor (Sullivan ve ark., 2004).

### **2.3.5 Akran Zorbalığında Roller**

Çocuklar hem saldırganlığın hedefi hem de saldırganlık uygulayan kişiler olarak zorbalık dinamiklerine katılabilir ve ayrıca her iki rol arasında gidip gelen, zorba/kurban olarak bilinen ve aynı zamanda zorbalık davranışları sergileyen mağdurların bir alt kümesini oluşturan bireyler olarak da katılabilirler (Boulton ve Smith, 1994 ve Haynie ve diğerleri, 2001).

Akran zorbalığı dünyada ve ülkemizde yer alan yaygın bir sorundur (Ay, Alyanak ve Sizer, 2022). Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre; ergenlerde zorba olma oranı %1-36, kurban olma oranı %2-32 arasındadır (akt. Gür ve ark., 2019). Yapılan araştırmalar, akran zorbalığında rollerin genellikle üç farklı gruba ayrıldığını göstermektedir: Zorba, mağdur, zorba-mağdur (Olweus, 1993).

#### **2.3.5.1 Zorba**

Zorba, kendinden daha güçsüz birini sürekli olarak fiziksel ya da psikolojik olarak rahatsız eden kişidir (Pişkin, 2002; Ünalı, 2017). Zorba tanımı ile ilgili literatür incelendiğinde zorbaların genel amaçlarının ilgi çekmek, popüler olmak ve grup içerisinde üstünlüğünü kanıtlamak olduğu görülmektedir (Espelage ve Swearer, 2003; Tani ve ark., 2003). Ek olarak, çocukların zorba davranış sergileme oranları arttıkça, akran zorbalığını sevme oranları da

artmaktadır (Dölek, 2002). Olweus'a göre (2010) zorba; akran zorbalığını başlatan ya da liderliğini üstlenen kişilerdir (akt. Tunalı, 2023). Zorbalar genelde saldırılarını gerçek bir neden olmaksızın kolay bir hedef olarak gördükleri kurbanları üzerinde gerçekleştirirler. Zorba olan çocuklar, akranları tarafından sadece saldırgan olan çocuklara göre daha çok sevilme eğilimindedir (Dehaan,2009). Zorba eylemlere dahil olan bireylerin istedikleri fiziksel ve sosyal olarak güçlü bir konumda bulunmaktır. Bu sebeple zorbaca davranan kişiler sert olarak görünmek ve tanımlanmak isterler (Ayas ve Pişkin, 2007). Zorbalar; dışa dönük, güvenilir, rahat ve bağımsız olmakla birlikte, çoğunlukla zorbalığa maruz kalan kişinin bir cezayı hak ettiğine dair inançları vardır (Ögel ve ark., 2006). Coloroso (2003) zorbalarla ilgili; zorbaların başkalarını baskı altına almaya çalıştıklarını, kendi isteklerini elde etmek için diğerlerini kullandıklarını, empati eksikliği gösterdiklerini ve sadece kendi duygu, düşünce ve isteklerine odaklandıklarını belirtmiştir. Ayrıca, zorbaların yetişkinlerin olmadığı zaman ve yerlerde zorbalık yaptığını, kardeşlerini ve yaşlılarını kurban olarak gördüklerini, suçlama ve eleştiri ile kendi yetersizliklerini başkalarına yansıtmaya çalıştıklarını, yaptıklarının sonuçlarını dikkate almadıklarını ve dikkat eksiklikleri olduğunu vurgulamıştır.

Zorbalık davranışının devamlılığına bakıldığında zorbalar ,benzer davranışlar sergileyen diğer çocuklarla bir araya geldiklerinde, birbirlerinin zorbalık davranışlarını güçlendirebilirler (Perren , 2000). Popüler olan zorbaların çevresinde, onlara benzemek isteyen çocuklar bulunur. Ancak, yaş ilerledikçe ve özellikle ergenlik döneminde, bu popülerlik azalır (Gökler, 2009).

### **2.3.5.2 Kurban**

Kurban, bir ya da daha fazla kişi tarafından uzun süredir olumsuz eylemlere maruz kalan kişidir (Olweus, 1997). Başka bir deyişle mağdur, zorbalık yapılan ve durumdan olumsuz etkilenen bireye denir (Cenkseven Önder ve Sarı, 2012). Kurbanları pasif ve kışkırtıcı olarak sınıflandıran Olweus (1993) pasif kurbanları kendilerini değersiz ve güvensiz hisseden, kendini savunamayan kişiler olarak tanımlarken; kışkırtıcı kurbanları ise daha iddialı, kendini koruyan

ve kaygı sergileyen kişiler olarak tanımlıyor (akt. Arslan, 2022). Sullivan ve diğerleri (2004), mağdur çocukların akademik, sosyal ve duygusal açıdan düşük başarı gösterdiklerini ve zorbalık olaylarının gerçekleşmesinden kendilerini sorumlu tuttuklarını çünkü bu sorunla yeterince baş edemediklerini düşündüklerini belirtmektedir. Bu tür çocuklar, kendilerini savunmasız ve yetersiz hissettikleri için sürekli bir sonraki saldırıyı bekler ve kendilerini çaresiz ve umutsuz hissederler ( İrfaner, 2009).

Zorbalığa maruz kalan ergenlerin uyku problemleri, enürezis, baş ağrısı, mide bulantısı ve aşırı yorgunluk gibi fiziksel belirtiler yaşadıkları, ayrıca okulda arkadaşlık ilişkilerinde ve akademik başarılarında sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Uysal ve Dinçer, 2012).

### **2.3.5.3 Zorba-Kurban**

Zorba-kurban rolüne sahip çocuklar başkalarına zorbalık yapan ve kendileri de akranları tarafından mağdur edilen kişiler olarak tanımlanır (Olweus, 1993). Hem zorbalık yaptıkları hem de zorbalığa uğradıkları gözlemlenir (Çetinkaya ve ark., 2009). Zorba-kurban rolündeki çocukların yüksek seviyelerde agresyon, depresyon ve düşük seviyelerde prososyal davranış sergiledikleri görülmektedir (Veenstra ve diğerleri, 2005; Fekkes, Pijpers 2004). Güçlüler tarafından zorbalığa uğrarken, kendilerinden daha güçsüz olanlara zorbalık yaparlar. Tahrik edici özelliklere sahip oldukları için çevreleri tarafından genellikle mağdur olarak görülmezler (Kartal ve Bilgin, 2007). En dikkat çekici özellikleri, zorbalardan daha saldırgan olmalarıdır (Uysal ve Dinçer, 2012). Zorbalık karşısında boyun eğmek yerine kışkırtıcı davranışlar sergilemeyi tercih ederler ve genellikle akranları arasında popülerlikleri düşüktür (Perry ve ark., 1990; Stephenson ve Smith, 1989).

Zorba-kurban olarak tanımlanan kişiler hem zorba hem de kurban rolleriyle ilişkili olumsuz etkileri deneyimlemeleri nedeniyle özellikle savunmasız bir grup olarak tanımlanmaktadır. Birçok araştırmaya göre zorba/kurbanların genellikle davranış, okul performansı ve akran ilişkilerinde belirgin zorluklar deneyimledikleri bulunmuştur (Juvonen, Graham, ve Schuster,

2003; Wolke ve Samara, 2004). Pekel Uludağlı ve Uçanok (2005) gerçekleştirdikleri çalışmada zorba mağdur çocukların daha çok akran reddi ile karşılaştıklarını ve akademik başarılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca zorba mağdurların diğer rollere göre daha çok fazla yalnızlıktan muzdarip oldukları bulunmuştur.

### **2.3.6 Akran Zorbalığının Sonuçları**

Günümüzde çok daha sık görülen akran zorbalığının etkilerinin alan yazındaki birçok psikoloji ve sosyal psikoloji araştırmalarına konu olduğu görölmektedir (akt. Zhao ve diğerleri, 2024; Olweus, 2013). Birçok araştırmacı akran zorbalığının; depresyon ve diğer psikosozyal uyumsuzluk türlerinin ortaya çıkmasında etkili olduğunu ileri sürmüştür (Gilbert, 1992; Baumeister ve Leary, 1995; Estévez ve diğerleri, 2009; Zhou, 2015; Chen ve Elklit, 2018; Pörhölä ve diğerleri, 2020). Ayrıca bu uyumsuzluk türlerinin (depresyon, kaygı, yalnızlık ve düşük öz saygı gibi), sosyal mesafe, itaatkarlık ve akranlar arasında popüler olmama gibi akran ilişkileri sorunları ile pozitif bir ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur (Parkhurst ve Asher, 1992).

Rigby'e göre (2003); akran zorbalığı mağduriyetinin sonuçları, düşük psikolojik refah, zayıf sosyal uyum, psikolojik sıkıntı ve fiziksel hastalık olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır (akt. Esbensen ve Carson, 2009). Estévez ve arkadaşlarına göre (2009), okulda zorbalığa uğrayan öğrenciler, akranlarının sürekli olarak olumsuz davranışlarıyla karşılaşabilir, bu da onları daha fazla psikolojik stres altına sokacak ve sosyal olarak izole olma olasılığını artıracaktır. Bu sosyal izolasyon daha sonra depresyon, anksiyete vb. psikolojik belirtiler yaşama olasılığını arttırmaktadır. Okulda zorbalığa maruz kalan öğrenciler, düşük özsaygı ve güvenden muzdarip olabilirler. Bu durumun onların zihinsel sağlıkları üzerinde zararlı bir etkiye sahip olabileceği düşünölmektedir (Arslan ve diğerleri, 2021; Annerbäck ve diğerleri, 2013; Fisher, 2013; Due, 2005; Rigby, 2003; Andreou, 2001; Olweus, 1996; Pişkin ve Ayas, 2005; Ünalmış ve şahin, 2012). Okulda zorbalığa uğramak, psikolojik bozuklukların gelişme

olasılığını büyük ölçüde artırır ve bu olasılık, zorbalığın yoğunluğuyla birlikte artar (Zhao ve diğerleri, 2024).

Bogart ve ark. (2014); sınıfları 5'ten 10'a değişen 4297 öğrenci arasında yaptığı çalışmada zorbalık deneyimlerinin, fiziksel ve zihinsel sağlığın kötüleşmesinin yanı sıra daha şiddetli depresif belirtilerle de ilişkili olduğunu bulmuştur. Ttofi ve ark. (2011), konuyla ilgili boylamsal araştırmaların meta analizinde zorbalığın depresyon üzerindeki etkisine ilişkin ortalama olasılık oranının 1,99 (%95 GA: 1,71–2,32) olduğunu bulmuşlardır. Farklı risk faktörleri dikkate alındığında olasılık oranı yalnızca hafif bir düşüş göstermektedir (akt. Baier ve diğerleri, 2019). Ayrıca, başkalarına düzenli olarak zorbalık yapan çocukların şiddetli depresyon ve intihar düşünceleri yaşama riskinin belirgin şekilde daha yüksek olduğu birçok araştırmada ileri sürülmüştür (akt. Rigby, 2003; Salmon ve diğerleri, 1998; Slee, 1995; Rigby, 1999). İç vuru semptomları zorbalık maruziyetinde görülürken, zorbalarda ise sosyal sorunlar ve sosyal davranışlar gibi dış vuru semptomları daha yaygın görülmektedir (Sabuncuoğlu ve ark. 2006; akt. Mercan ve Yıldırım-Sarı, 2018). Ancak yalnızca başkalarına zorbalık yapan veya zorbalığın hedefi olan çocuklarla karşılaştırıldığında, zorba-kurbanların en kötü sonuçlara sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca ciddi şekilde mağdur edilmeleri, daha yüksek düzeyde depresyon yaşamaları, fiziksel olarak saldırgan olmaları ve akran arkadaşlığı, ebeveyn desteği veya akademik başarı için daha az fırsatlara sahip olmaları daha olasıdır (Haynie ve diğerleri, 2001; Salmivalli ve Nieminen, 2002).

Akran zorbalığı sonucunda hem zorbalar hem de kurbanların, zorbalığın bir sonucu olarak akademik zorluklar yaşadıkları ve bu zorlukların sorun boyutuna gelerek daha sonra psikolojik semptomlarla etkileşime girerek bir kısır döngü oluşturduğu belirtilmektedir (Nazir ve Nesheen, 2015). Öğrencilerin mağdur edilmesi sınıftaki güvenlik duygularını olumsuz yönde etkileyebilir, derse katılım isteklerini azaltabilir ve sonuç olarak akademik performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir (Esbensen ve Carson, 2009).

Rigby'nin araştırmasına göre (2004), sonuçlar çocukların sağlığının okuldaki zorbalıkla ilişkilendirildiği durumlarda akran mağduriyeti ile sağlık

durumu arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Akran zorbalığı mağduriyeti ile baş-karın ağrısı, yorgunluk, yatağı ıslatma gibi fiziksel belirtiler ilişkili görünmektedir (Gürhan, 2017).

## **2.4 BİLİŞSEL ESNEKLİK**

### **2.4.1 Bilişsel Esnekliğin Tanımı**

Bilişsel esneklikle ilgili araştırmalar 1940'lara kadar dayanmakta olup, başlangıçta bireylerin daha uygun çözümler mevcut olduğunda bile düşünce süreçlerini değiştirememeye durumuna odaklanmıştır (Cırcır, 2023). Scott'un tanımına göre (1962) bilişsel esneklik, bireyin çevresel ve bağlamsal değişikliklere tepki olarak davranışlarını veya bilişsel süreçlerini uygun şekilde değiştirme yeteneğidir. Martin ve Rubin'in (1965) tanımına göre; bilişsel esneklik, bir bireyin belirli bir durumda çeşitli seçeneklerin ve alternatif yeteneklerin var olduğunu kabul etmesini, koşullara yanıt olarak uyum sağlamaya ve esnek olmaya hazır olmasını ve kişinin esneklik sergileme becerisine olan güven ve inancını içerir. Spiro ve Jeng (1990) bilişsel esnekliği, bilginin farklı bakış açılarından değerlendirilebilme yetisi ve bireyin ihtiyaç duyduğu noktada bilginin yeniden yapılandırılma yeteneği olarak tanımlamıştır. Canas, Quesada, Antoli ve Fajardo (2003) bilişsel esnekliği, belirli çevresel koşullara yanıt olarak bilişsel bir strateji geliştirme yeteneği olarak tanımlamıştır. Dennis ve Vander Wal'a göre (2010) bilişsel esneklikle ilgili tanımlardaki ortak nokta, değişen çevresel uyaranlara uyum sağlama yeteneği ve kişinin düşüncelerini buna göre değiştirme kapasitesini vurgulamasıdır (akt. Tuncer ve Tanaş, 2022). Stevens'a göre (2009) bilişsel esneklik, bireyin belirli koşullara uyum sağlama, fikirler arasında geçiş yapabilme esnekliğine sahip olma ve bir zorlukla karşı karşıya kaldığında kendisine bununla nasıl başa çıkabileceği konusunda çeşitli seçenekler sunabilme kapasitesidir. Bilişsel esnekliğin 2 ayrı boyutta incelendiği bir çalışmaya göre; bilişsel esnekliğin, spesifik bir beceri veya bilişsel süreçlerin çeşitli bir özelliği olduğu düşünülmektedir (Ionescu, 2012). Literatürde bilişsel esneklik için çok çeşitli

tanımlar olmasına rağmen, temel dayanak noktası bu kapasitenin yürütücü işlevlerin bir bileşeni olduğudur Baddeley, 1998; Logue ve Gould, 2014). “Yürütücü işlevler” terimi, bireyin mevcut davranışları ile geçmiş deneyimleri arasında bağlantı kuran geniş bir bilişsel süreç kategorisini ifade eder. Bu süreçler planlama, organize etme, dikkat etme, strateji geliştirme ve bilgiyi hatırlamayı içerir (Collins ve Koechlin, 2012). Bilişsel esneklik, insanların değişen çevresel taleplere yanıt olarak davranışlarını uyarlamalarını sağlayan kritik bir bilişsel beceridir. Günlük yaşamda etkili işlevsellik, bireyin eylemlerini mevcut çevreye uyacak şekilde uyarlama becerisine bağlıdır (Diamond, 2013).

#### **2.4.2 Bilişsel Esnekliğin Boyutları**

Ionescu’ya göre (2012) bilişsel esneklik 4 boyuta ayrılmaktadır. İlk boyut, durumsal talebe bağlı olarak farklı düşüncelere veya eylemlere geçiş yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu boyutta kişi esnek bir şekilde farklı görevler, odaklar, bakış açıları arasında esnek bir şekilde geçiş sağlayabilmektedir. Daha yüksek bir beceri olan “bilişsel kontrol” olarak adlandırılan ikinci boyutta kişi zihinsel set ve tepkiler arasında geçiş yapabilme, bir nesne veya olayda aynı anda çelişen birden fazla temsili dikkate alabilme, alternatif stratejiler oluşturabilme, değişen çevresel taleplere yanıt olarak hedefe yönelik davranışları uyarlama becerisine sahiptir. Bilişin veya zihinsel durumların bir özelliği olan üçüncü boyut değişen görev taleplerine yanıt olarak bilişsel dinamik aktivasyonu ve modifikasyonu becerisini içermektedir. Son boyutta ise, geniş perspektiften yanıtlar üretebilme becerisini içeren farklı düşünme vurgulanmaktadır.

Rende (2000) bilişsel esnekliğin iki alt boyutunu incelemiştir. Tepkisel esneklik, kişinin düşüncelerini ve davranışlarını durumun taleplerine özgürce uyarlama yeteneğidir. Kendiliğinden esneklik bir diğer alt boyuttur. Yeni konseptler bulma, yanıtları yeniden değerlendirme ve gerektiğinde planları değiştirme esnekliğine sahip olmayı gerektirir.

### 2.4.3 Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları

Literatürde bilişsel esnekliği yordayan faktörleri tanımlayan birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalara göre kişilik özellikleri (Bilgin,2017;Koç,2019), bilişsel beceriler (Ambruster-Genç ve diğerleri, 2016; Demirtaş, 2019), nörolojik faktörler (Anacker ve Hen, 2017; Zühlsdorf ve diğerleri, 2022), bireysel faktörler (Miyake, 2000) ve çevresel faktörler (Çuhadoroğlu, 2013; Kömür, 2018; Tutuş,2019) bilişsel esnekliği yordayan faktörlerdir.

Güvenç(2019) üniversite öğrencileri arasında gerçekleştirdiği çalışmada bilişsel esnekliğin, kişilik özelliklerinin dışadönüklük, yumuşak başlılık, deneyime açıklık boyutları ile anlamlı bir ilişkide olduğunu bulmuştur. Atılgan ve yüksek öz güvene sahip olmak bilişsel esnekliğe sahip kişilerin özelliklerindedir (Martin ve Anderson, 1996).Bilgin'e göre (2017) ergenin kişilik özelliklerinin dışadönüklük, özdenetim, gelişime açıklık, duygusal tutarsızlık boyutlarıyla bilişsel esneklik becerileri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Nevrotizmin ise bilişsel esnekliği azaltan bir kişilik özelliği olduğu bulunmuştur (Compbell ve ark., 2011).

Bir kişinin davranışlarını planlama, organize etme, başlatma ve engelleme becerisi yürütme işlevi olarak bilinir. Bilişsel esneklik ve yürütme işlevi birbiriyle yakından bağlantılıdır ve yürütme işlevi eksiklikleri sıklıkla görevler arasında geçiş yapmakta zorlanmayla ilişkilendirilir (Diamond, 2013).Yürütme işlevindeki beceriler kişinin ikna edici ve tutarsız düşünme yerine daha esnek ve dengeli düşünmesini sağlar. Ayrıca kişinin yeni çözümler ve zorluklar bulmasına ve bunlarla yüzleşmek için kendini daha iyi hazırlamasına olanak tanır (Gülüm ve Dağ, 2012).

Nörolojik ve biyolojik faktörlerin bilişsel esnekliği yordayıcısı etkisine bakıldığında prefrontal korteks işlevi ve nörotransmitterlerin dengesi önem taşımaktadır (Diamond, 2013). Prefrontal korteksi hasar gören bireylerin bilişsel esnekliklerinden belirgin bir düşüş gözlenmesiyle birlikte bireyler değişen çevre koşullarına uyum sağlama ve rutinin dışında esnek düşünme konularında

kısıtlanmalar yaşamaktadırlar (Miller ve Cohen, 2001).Ayrıca beyindeki Dopamin ve Serotonin seviyesindeki dengesizlikler de bireyin esnek düşünme kapasitesini etkileyebilmektedir (Cools, Roberts ve Robbins, 2008).

Bireysel faktörlerin bilişsel esnekliği yordayıcı etkisine bakıldığında; yaş ve cinsiyet değişkenlerinin etkisi ön plana çıkmaktadır. Bazı araştırmalarda (Öz, 2012; Diril, 2011) kişilerin bilişsel esneklik becerilerinin erkeklerde daha yüksek olduğu bulgusu raporlanırken, bazı çalışmalarda(Altunkol, 2011) cinsiyete göre farklılık bulunmadığı belirtilmiştir (akt. Bilgin, 2017).Bilişsel esnekliğin yaş ve gelişimsel evrelere göre gelişimine bakıldığında bilişsel esneklik çocukluk döneminde hızla gelişmektedir (Zelazo, Craik ve Booth, 2004). Ergenlik dönemi ise bilişsel esnekliğin önemli bir rol oynadığı ve çocukluk dönemime göre daha yüksek düzeyde görüldüğü bir dönemdir (Luna, Padmanabhan ve O’Hearn, 2010).Ancak araştırmalara göre yetişkin bireylerde bilişsel esneklik becerileri yaş arttıkça düşüş göstermektedir. Daha yaşlı bireyler değişen durumlara uyum sağlamakta ve görevler arasında geçiş yapmakta zorlanmaktadır (Miyake ve ark., 2000; Head ve ark., 2009; Hirsch ve ark., 2016; Ravizza ve Carter, 2008; Verhaeghen ve Cerella, 2002).

Bilişsel esnekliğin bir diğer yordayıcısı olan çevresel faktörler; eğitim ve öğrenme ortamları, sosyal etkileşimler, çevresel zenginlik, teknoloji ve medya kullanımı başlıkları altında incelenebilir. Eğitimin kalitesi, tasarlanan öğrenme ortamının öğrencileri farklı düşünmeye yönlendirebilir nitelikte olması, eğitim programlarının problem çözme becerilerine odaklanması bilişsel esneklik düzeyini arttırdığı düşünülen faktörlerdir (Diamond, 2013; Ridley ve McVicar, 2018). Sosyal etkileşimlerin etkisine bakıldığında iyi yapılandırılmış sosyal çevre ve akran ilişkilerinin bilişsel esneklik becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu bulunmuştur ( Blair, 2002).Sosyal çevre kapsamında; destekleyici ve teşvik edici geribildirim içeren anne baba ve öğretmen tutumları bilişsel esneklik düzeyini arttırmaktadır (Lecce ve ark., 2017). Ayrıca çevresel faktörlerin etkisine bakıldığında bilişsel esneklik, stresli olaylara ve kötü yaşam deneyimlerine karşı artan dirençle ilişkilendirilmiştir (Genet ve Siemer, 2012).

#### **2.4.4 Bilişsel Esnekliği Açıklayan Kuramlar**

Bilişsel esnekliği açıklayan birçok kuram bulunmaktadır. Bu başlık altında Bilişsel Terapi ve Akılcı Duygusal Terapi Yaklaşımlarına yer verilmiştir.

##### **2.4.4.1 Bilişsel Davranışçı Yaklaşım**

Beck'in (1967) bilişsel teorisinin dört bileşeni; otomatik düşünceler, bilişsel hatalar, şemalar ve bilişsel üçlüdür. Bu dört yapı başlangıçta şemalarla başlayan ve otomatik düşüncelerle biten nedensel bir yolun bileşenleri olarak düşünülmüştü. Şemalar önceden öğrenilen materyali ve yeni deneyimleri düzenleyen bilişsel yapılardır. Katılışp olumsuz bilgileri zihinde tutabilirler (akt. Black ve Pössel). Ayrıca psikopatoloji mevcut olduğunda insanların yorumları çarpık, hatalı veya zararlı olabilir. Bazen "otomatik düşünceler" olarak da bilinen bu yorumlar sıklıkla insanların dünya, kendileri, diğer insanlar veya gelecekle ilgili temeldeki, uyumsuz inançlarıyla bağlantılıdır. (Beck ve Fleming, 2021). Bilişsel davranışçı yaklaşım, hem bireyin açıkça ifade ettiği fikirleri hem de ifade etmekte zorlandığı daha derin fikirleri ve içgörülerini vurgular (Beck, 2018).

Bilişsel dayalı teoriler bilişsel esneklik konseptine oldukça önem vermektedir (Martin ve Anderson, 1998). Bir kişinin hayatta karşılaştığı zorluklarla başarılı bir şekilde başa çıkabilmesi için duyuşsal, davranışsal ve bilişsel yeteneklere sahip olması gerekir. Bu becerilerden biri de bilişsel esnekliktir ve duyuşsal, davranışsal ve bilişsel öğelerin tümü kullanılır (Eskin, 2014). Bilişsel davranışçı yaklaşıma göre, insanlar çeşitli bilişsel çarpıtmalara ve katı tutumlara sahiptir. Bu yaklaşım bilişsel esneklikle uyum içinde yaşamayı savunur (Gün Yeniaras, 2023). Bilişsel yaklaşımlara göre, esnek olmayan bilişler, bireylerin uyum sorunlarının ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerdir (akt. Canas ve diğerleri, 2003). Beck'in bilişsel terapisine göre (2001), işlevsel olmayan bilişlerin zamanla pekiştirilmesi, katılışması ve sabitleşmesinin bireylerin sorunlarının temelini oluşturduğu görülmektedir. Bu çerçevede, bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının terapötik süreçteki temel hedeflerinden

biri olarak vurgulanmakta olan, danışanların bilişsel esneklik kazanmasını sağlamaktır (Akkoyunlu ve Türkçapar, 2013). Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımı, düşünceleri olumlu yönde geliştirmek için bilişsel esnekliğin önemini vurgular çünkü bu düşüncelerdeki değişikliklere odaklanır (Dennis ve Wal, 2010).

#### **2.4.4.2 Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım**

Ellis'in (1957) geliştirdiği bilişsel davranışçı yaklaşımın yelpazesinde bulunan akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma göre; bireylerin duygu ve davranışları, bir olaya ilişkin geliştirdikleri mantıksız veya rasyonel inançlarından kaynaklanır. Kişilerin mantık dışı inançlarının ve duygusal bozukluklarının temelini oluşturan ABC Modeli, akılcı duygusal davranışçı yaklaşımının temel unsurudur. Ellis ve Bernard'a göre (1983) ABC Modeli üç ana bileşenden oluşmaktadır: Olaylar(A), inanç sistemi (B) ve bireyin duygusal ve davranışsal etkileri (C). Akılcı duygusal davranışçı terapinin hedefi kişinin; güçlü, mantıksız inançlara aykırı düşünme, hissetme ve davranmaya yönelik birbiriyle bağlantılı çeşitli bilişsel, duygusal ve davranışsal stratejiler öğrenmesidir. Ayrıca, mantıksal, pragmatik ve ampirik argümanlar kullanarak mantıksız inançlarını özel olarak nasıl çürütebilecekleri konusunda psikoeğitim almak sürecin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Dryden ve Branch, 2008).

Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma göre bireylere bilişsel esneklik kazandırmak; benliğine nesnel bir bakış açısı geliştirebilmesi, yaşam doyumunun artması, kişilerarası ilişki kalitesinin artırılması gibi boyutlarıyla terapi hedeflerinden biri olarak görülmektedir (Ellis, 1973; Ellis ve Dryden, 2007). Ellis'e göre (1970) akılcı duygusal yaklaşımın terapi hedeflerinin kişinin rahatsız edici düşüncelerle daha iyi yaşayabilmesini sağlamak; bu bağlamda ise esnekliğin gelişimi, açıklık ve bilimsel düşüncelerin yardımıyla bilişsel stratejiler geliştirmesidir (Ellis, 1980).

#### 2.4.5 Bilişsel Esneklik Kavramının Gelişimi

Bilişsel esneklik kavramı birçok araştırmacı ve kuramcı tarafından süreç boyunca geliştirilmiştir. Bandura'ya (2001) göre bilişsel esneklik kişisel bir özelliktir. Bandura'ya göre, kişinin benlik algısı ile bilişsel esneklik düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Bandura, başka çalışmalarda da benzer bulgular elde edildiğini vurgulamıştır. Martin ve Rubin'in (1999) bu teorinin kanıtlarına ilişkin analizine göre, insanların bilişsel esneklik düzeyleri, kendi yeterliliklerine ve gözlem kapasitelerine ilişkin algılarıyla ilişkilidir.

Spiro'nun (1888) geliştirdiği bilişsel esneklik teorisi, karmaşık ve iyi yapılandırılmış bir ortamda öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerine kuruludur. Bu teoriye göre içerik, öğrenmeyi sağlar. Sonuç olarak, yönergeler tamamen özgül olmalıdır. Var olan bilgiyi genişletmek için öğrenen kişiye duruma göre bilgileri kullanmasına izin verilmelidir. Alta koyma, konstrüktivizm ve genetik gibi yapılandırıcı teoriler bilişsel esneklik teorisini oluşturmuştur. Bilişsel esneklik kazanımı, ileri düzeyde bilgi edinmek ve sorunları etkili bir şekilde çözmek için çok önemlidir (akt. Demirci ve Yöyen, 2019). Martin ve Anderson'a göre (1995) günlük yaşamın karmaşıklığı bilişsel esnekliğe olan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Bazı kuramcılar ise Piaget'in gelişim kuramından etkilenerek bilişsel esnekliği açıklamışlardır. Buna göre bilişsel esneklik, farklı problem çözme stratejileri geliştirme ve esnek düşünebilme becerisiyle alakalıdır (Fischer, 1980; Halford, 1993; Siegler, 1996). Birey kognitif olarak esnek davranış sergilediğinde, araştırmacılar zihinsel olarak ne olduğuyla ilgilenmeye başladılar. Başka bir deyişle alan yazında esnek davranışları destekleyen bilişsel öğelerin neler olduğuna dair bir ilgi alanı gelişti. Bunun sonucunda yürütücü işlev veya bilişsel kontrol perspektifinden bilişsel esneklik üzerine araştırmalar yapılmaya başlandı (Bilgin, 2009; Chan, Shum, Touloupoulou, ve Chen, 2008; Diamond, 2006; Rougier, Noelle, Braver, Cohen, ve O'Reilly, 2005; Martin ve diğerleri, 2003; Zelazo, Müller, Frye, ve Marcovitch, 2003, Rubin ve Martin, 1994). Bilgin'e göre (2009) esnek bir bakış açısı tutumların bilişsel boyutlarıyla

ilişkilidir. Bilişsel kontrol kuramında bilişsel esneklik, bireyin dikkatini, tepkilerini ve düşünme süreçlerini kontrol etme yeteneği olarak tanımlanır. Bilişsel esneklik, bilişsel kontrolün önemli bir parçasıdır çünkü esneklik, değişen koşullara ve yeni bilgilere uyum sağlamayı içerir. Çalışma belleği, inhibisyon, dikkat ve duygusal düzenleme gibi bilişsel süreçlerle ilişkilidir ve insanların karmaşık ve değişken çevrelerine uyum sağlamalarına yardımcı olur (Miyake ve Friedman, 2012; Diamond, 2013 Zelazo ve Müller, 2002). Araştırmacılar ve klinisyenler üst düzey bilişin bilişsel esneklikle ilişkili olduğu konusunda hemfikirdir (Grattan, 1993; Richards ve diğerleri, 1993; Stuss ve diğerleri, 1983). Olayları farklı şekilde algılamak, işlemek veya tepki vermek için kişinin bilişsel yeteneğini, odağını veya yapısını değiştirme yeteneği, bilişsel esneklik olarak bilinir (Eslinger ve Grattan, 1993).

## BÖLÜM 3

### 3.AMAÇ VE HİPOTEZLER

#### 3.1 ARAŞTIRMA AMACI VE SORULARI

Bu çalışmanın amacı ergenlik döneminde maruz kalınan akran zorbalığı düzeyi ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin düzenleyici rolünü incelemektir. Bu kapsamda akran zorbalığının kaygı düzeyini olumsuz yönde etkilemesinin yanı sıra bu ilişkide bilişsel esnekliğin düzenleyici etkisinin ilişkiyi nasıl etkilediği araştırmanın ana sorusudur. Olay ve durumlara katı bir bilişsel yapı ile yaklaşmak, bireyin ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir (Eskin,2014).Bu araştırmada okullarda ciddi bir sorun ve olumsuz davranışları içeren akran zorbalığı daha az bilişsel esneklikle kavrandığında ve işlendiğinde önemli bir ruh sağlığı sorunu olan kaygı şikayetlerini daha çok tetikleyeceği düşünülmektedir. Burada bilişsel esneklik kavramının kapsamı, bu ilişkide neden düzenleyici etki olarak kullanıldığı açıklamaktadır. Bilişsel esneklik tanımına ilişkin ilk bulgular, etkileşim katılımı, kendini izleme ve kişilerarası iletişim yeterliliği ile pozitif bir korelasyona işaret etmektedir. Buna karşılık, katılık ve iletişim kurma isteksizliği ile negatif bir korelasyon vardır (Martin ve Rubin,1995).Herhangi bir durumla ya da olayla alakalı alternatif çözüm seçeneklerinin farkında olma, yeniliğe uyum sağlayabilme, yeni durumlarda nasıl davranacağına dair farkındalık ve güç hissetmek gibi boyutları içeren bilişsel esneklik alternatifleri anlamak ve yönetmek ve buna dair kendinde bir inanç duymak üzerine temellenir (Martin ve Anderson, 1988).Akran zorbalığının tanımının güçlünün güçsüze, sürekli bir rahatsızlık vermesi olarak tanımlanması göstermektedir ki zorba-mağdur kurban mağdurun güçsüz olması ya da hissetmesinden beslenerek bu davranışı devam ettirmektedir (Olweus, 1978). Burada bilişsel süreçler önem kazanmaktadır ve bilişsel esnekliğin devrede olması önemlidir çünkü bu noktada bireyin maruz kaldığı olayı, kendi

güçsüz parçasına atfetmesi muhtemeldir. Ayrıca, öz-yeterlilik bilişsel esnekliğin ayrılmaz bir parçasıdır çünkü bireyler belirli bir durumda alternatif davranış seçeneklerini fark etseler ve esnekliğe açık olsalar bile, istenen davranışı gerçekleştirme kabiliyetine sahip olduklarına dair inanca da sahip olmalıdırlar (Martin ve Rubin, 1995).

Aaron Beck'in (1963) ruhsal bozukluklarda bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının kullanılması dair kuramsal çalışmalarında; işlevsel olmayan bilgi işleme süreçlerinin depresyon ve anksiyete bozuklukların oluşumundaki etkisini ifade ettiği görülmektedir (Köroğlu, 2011). Düşünme, hafıza, problem çözme ve karar verme gibi bilişsel süreçlerin insan davranışını anlamadaki rolü düşünüldüğünde, bilişsel esnekliğin rolünün sorunlu davranışa maruz kalan bireylerde oluşan psikolojik etkilerin düzeyini değiştirebileceği düşünülmektedir. Bilişsel Davranışçı yaklaşımın savunmasına göre bireyler, daha sağlıklı duygu ve davranışları teşvik etmek için olumsuz düşünce kalıplarını belirlemeyi ve değiştirmeyi amaçlarsa bu, anksiyete düzeylerinin azalmasında etkili olabilmektedir (Beck, 2005). Bu yüzden akran zorbalığının kaygı düzeyinin etkilerinde bilişsel esnekliğin kullanılması klinik anlamda önemli bir farkındalık sağlayabilir. Bu noktada akran zorbalığı mağdurlarıyla Bilişsel Davranışçı Terapi Yaklaşımlarıyla kaygı düzeylerinin çalışıldığı işe yarar uygulamalar düşünülmektedir.

Kaygı bozukluğu, akran zorbalığı ve bilişsel esneklik değişkenlerinin birbiriyle ayrı ayrı birbirleriyle ilişkilerini inceleyen literatürü genişletmek amacıyla sorulacak sorular:

1. Maruz kalınan akran zorbalığı düzeyi ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin rolü nedir?
2. Maruz kalınan akran zorbalığı düzeyi ve kaygı düzeyi arasındaki ilişki var mıdır?
3. Bilişsel esneklik düzeyi ve kaygı düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?
4. Maruz kalınan akran zorbalığı ve katılımcıların yaşı arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Kaygı düzeyi ve katılımcıların yaşı arasında nasıl bir ilişki vardır?

6. Bilişsel esneklik ve katılımcıların yaşı arasında nasıl bir ilişki vardır?
7. Maruz kalınan akran zorbalığı düzeyi katılımcıların cinsiyetine göre farklılık gösterir mi?
8. Kaygı düzeyi katılımcıların cinsiyetine göre farklılık gösterir mi?
9. Bilişsel esneklik düzeyi katılımcının cinsiyetine göre farklılık gösterir mi?
10. Maruz kalınan akran zorbalığı düzeyi katılımcının cinsiyetine göre farklılık gösterir mi?

### **3.2 ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ**

H1. Maruz kalınan akran zorbalığı, kaygı düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahiptir.(Basit regresyon analizi)

H2. Maruz kalınan akran zorbalığı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin anlamlı bir düzenleyici etkisi vardır.(Doğrusal hiyerarşik moderasyon analizi)

H3. Bilişsel esneklik düzeyi ile kaygı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki vardır.(Korelasyon analizi)

Araştırma değişkenlerinin katılımcıların sosyodemografik özelliklerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma soruları da geliştirilmiştir:

1- Katılımcıların maruz kalınan akran zorbalığı düzeyi, kaygı düzeyi ve bilişsel esneklik düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? (T-testi)

2- Katılımcıların maruz kalınan akran zorbalığı düzeyi, kaygı düzeyi ve bilişsel esneklik düzeyleri yaş gruplarına göre (12-15 yaş arası ve 15-18 yaş arası) anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır ? (T-testi)

3- Katılımcıların maruz kalınan akran zorbalığı düzeyi, kaygı düzeyi ve bilişsel esneklik düzeyleri devam edilen okul türüne göre (devlet-özel) anlamlı farklılaşmakta mıdır? (T-testi)

4- Katılımcıların maruz kalınan akran zorbalığı, kaygı düzeyi ve bilişsel esneklik düzeyleri devam edilen okul grubuna göre (ilköğretim-lise) anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? (T-testi)

5- Katılımcıların maruz kalınan akran zorbalığı, kaygı düzeyi ve bilişsel esneklik düzeyleri kardeş durumuna göre (kardeş yok, 1 kardeş, 2 kardeş ve fazlası) anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? (ANOVA)

### **3.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Yurt içi ve yurt dışında yapılan birçok araştırma bilişsel esneklik ve psikopatolojiye odaklanmıştır. Çünkü klinik çalışmalarda ve uygulamalarda bilişsel esnekliği geliştirerek stresi azaltmak ve iyi oluşu artırmak istenmektedir (Johnson,2016).Maruz kalınan akran zorbalığı düzeyi ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlı olup, akran zorbalığı maruziyet düzeyi ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esneğin düzenleyici rolde olduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ergenlerle alakalı yürütülen çalışmalarda bilişsel esnekliğin bir ilişkideki düzenleyici rolü yerine; benlik saygısı, farkındalık, baş etme mekanizmaları, kişilik özellikleri, psikolojik esneklik, duygu düzenleme becerisi, stres gibi değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Akran zorbalığıyla ilgili ise; sosyodemografik değişkenlerin etkisi, aile yapısı, anne-baba tutumları ve psikopatoloji ile ilişkisi, liselerde akran zorbalığının yaygınlığı en çok araştırılan konulardır Araştırmanın önemi düşünüldüğünde; amacı ve soruları yukarıda açıklanan bu çalışmanın hem bilişsel esneklik ve akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi araştıran alan yazına katkı sağlaması hem de akran zorbalığıyla ilişki içerisinde olan kaygı düzeyine farklı bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir.

## BÖLÜM 4

### 4.YÖNTEM

#### 4.1 ÖRNEKLEM

Bu çalışma uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen araştırmanın hedef yaş kitlesi olması ve planlanan ölçeklere uygunluğu sebebiyle yaşları 12-18 yaş arasında değişen ortaokul ve lise öğrencileri ile yürütülmüştür. Örneklem belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay olan durumlar seçimiyle örneklemin belirlenmesidir ( Kılıç, 2013). Verilerin toplanma şekli; örneklem üzerinden okullarda ve fiziksel form aracılığıyla ulaşılabilir katılımcılara uygulanmasıyla olmuştur. Uygun örnekleme yöntemine göre belirlenen, ulaşılabilen alanlarda sosyodemografik olarak birbirine denk iki bölgeden okul örneklemini oluşturmaktadır. Yaş grubuna göre tercih edilmiş bir ilköğretim düzeyi devlet okulu ve bir lise düzeyi devlet okulunun dışında erişim sağlanabilen diğer katılımcılar da örneklemin bir parçasıdır İstanbul ili sınırlarında Anadolu Yakası'ndaki ilçelerden Ataşehir'de ve Avrupa Yakası'ndaki ilçelerden Kağıthane'de bir okulda gerçekleştirilen ziyaretlerden önce; ebeveyn onam formu örneklemin veli ya da vasisinden alınmış, ardından ebeveynlere sunulacak aile demografik formu ve onamı alınmış öğrencilerden veri toplanmıştır. Çalışmaya katılım gönüllük esasına dayanmış ve katılımcılara istedikleri zaman soruları yanıtlamaktan vazgeçme hakkı tanınmıştır. Örneklem büyüklüğü, genel örnekleme belirleme yöntemi kurallarına göre ölçüm aracındaki madde sayısı ile ilişkili olarak belirlenmiştir. Bu konuda literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Bryman ve Cramer'e (2001) göre madde sayısının en az 5 katı, Nunally'e (1978) göre 10, Gorusch'e (1983) göre ise 15 katı olduğu belirtilmektedir. Bu sebeple çalışmada kullanılan olan ölçeklerden en çok madde sayısına sahip olan 49 maddeli Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği – R(2)'nin

madde sayısının en az 5 katı olan 245 kişi, minimum örneklem sayısı olarak belirlenmiştir. Çalışmada 270 kişiden veri toplanmıştır.

Çalışmanın içleme kriterleri; katılımcıların 12-18 yaş aralığında olması, mevcut durumda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ya devlet okulunda öğrenciliğe devam ediyor olması ve ebeveyn onamının alınmış olmasıdır. Çalışmanın dışlama kriterleri ise ebeveyn onamı alınmamış olmak, herhangi bir psikolojik rahatsızlığa sahip olmak ve psikiyatrik ilaç kullanmaktır. 270 katılımcının üçü herhangi bir psikiyatrik ilaç kullandığı için çalışmanın dışlama kriterleri baz alınarak veri analizine dahil edilmemiştir.

#### **4.1.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri**

Araştırmaya katılan katılımcılara ait sosyodemografik bilgileri içeren tablo aşağıda görülmektedir. Tablo 4.1'e göre; katılımcıların %55,6'sı kız; %44,4'ü ise erkektir. Katılımcıların yaşa göre dağılımı; %25,6'ı 12 yaşında, %20,7'si 13 yaşında, ve %11,9'u 14 yaşında, %16,7'si 15 yaşında, %21,5'i 16 yaşında, %2,2'si 17 yaşında, %1,5'i ise 18 yaşında şeklindedir. Katılımcıların devam ettiği sınıf seviyesi dağılımına göre; %27'si 6.sınıfa, %15,2'si 7.sınıfa, %15,2'si 8.sınıfa, %20'si 9.sınıfa, %18,9'u 10.sınıfa, %0,7'si 11.sınıfa ve %3'ü 12.sınıfa devam etmektedir. Katılımcıların %11,9'unun hiç kardeşi bulunmamakta, %31,9'unun 1 kardeşi bulunmakta ve %56,3'nün 2 ve daha fazla kardeşi bulunmaktadır. Devam edilen okul türüne göre dağılım incelendiğinde; katılımcıların %95,9'unun devlet, %4,1'inin ise özel okula devam ettiği görülmektedir. Katılımcılardan %46,7'sinin annesinin ilkokul mezunu, %33,7'sinin lise mezunu, %14,4'ünün üniversite mezunu, %4,8'inin yüksek lisans mezunu ve %0,4'ünün ise doktora mezunu olduğu görülmektedir. Annelerin %65,6'sı herhangi bir işte çalışmıyorken, %34,4'ü çalışmaktadır. Katılımcıların babalarının eğitim durumu tabloya göre incelendiğinde; %38,5'inin ilkokul mezunu, %41,5'inin lise mezunu, %15,2'sinin üniversite mezunu, %3,7'sinin yüksek lisans mezunu ve %1,1'nin doktora mezunu olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.1** Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklere Göre Dağılımları

Değişkenler	n	%
Cinsiyet		
kız	150	55,6
erkek	120	44,4
Total	270	100,0
Yaş		
12	69	25,6
13	56	20,7
14	32	11,9
15	45	16,7
16	58	21,5
17	6	2,2
18	4	1,5
Total	270	100,0
Sınıf		
6.sınıf	73	27,0
7.sınıf	41	15,2
8.sınıf	41	15,2
9.sınıf	54	20,0
10.sınıf	51	18,9
11.sınıf	2	0,7
12.sınıf	8	3,0
Total	270	100,0
Kardeş Sayısı		
yok	32	11,9
1 kardeş	86	31,9
2 kardeş ve fazlası	152	56,3
Total	270	100,0
Gidilen okul türü		
devlet	259	95,9
özel	11	4,1
Total	270	100,0

**Tablo 4.1 (devamı)** Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklere Göre Dağılımları

Annenin eğitim durumu		
ilkokul	126	46,7
lise	91	33,7
üniversite	39	14,4
yüksek lisans	13	4,8
doktora	1	0,4
Total	270	100,0
Annenin çalışma durumu		
çalışıyor	93	34,4
çalışmıyor	177	65,6
Total	270	100,0
Annenin medeni durumu		
evli	253	93,7
bekar	1	0,4
boşanmış	13	4,8
dul	3	1,1
Total	270	100,0
Babanın eğitim durumu		
ilkokul	104	38,5
lise	112	41,5
üniversite	41	15,2
yüksek lisans	10	3,7
doktora	3	1,1
Total	270	100,0

#### 4.2 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada veri toplamak için öncelikle katılımcılara bazı demografik bilgilerin sorulduğu araştırmacı tarafından hazırlanan Aile Demografik Bilgi Formu, ölçeklerden; Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği – R(2) kullanılmıştır.

#### 4.2.1 Aile Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan, çocuğun yaş, cinsiyet, gittiği okul, kaçınıcı sınıf olduğu, gittiği okul türü, ailenin yaş, meslek ve eğitim durumu gibi bazı demografik ve sosyal bilgilerin sorulduğu Aile Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

#### 4.2.2 Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu

Araştırmada yer alan akran zorbalığının mağdur rolünün düzeyini ölçmek için; Parada (2000) tarafından geliştirilen, Türkçe 'ye uyarlama ve geçerlik-güvenilirlik çalışmalarını Sezer(2014)'in yaptığı ölçek kullanılmıştır. Zorba ve Mağdur Formu şeklinde iki ayrı formu bulunan ölçeğin Mağdur Formu araştırma kapsamında kullanılacaktır.6'lı likert ölçek şeklinde olan Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu; 18 maddeden oluşmakta, katılımcıların her maddeye ne kadar katıldıklarını "1=Asla", "2=Bazen", "3=Ayda bir ya da iki kere", "4=Haftada bir", "5=Haftada birkaç kere", "6=Her gün" seçeneklerinden birini seçerek cevaplamaları istenmektedir. Zorbalığın boyutlarından sözel zorbalık boyutunu ölçen 6 madde, duygusal zorbalık boyutunu ölçen 6 madde ve fiziksel zorbalık boyutunu ölçen 6 madde mağdur formu kapsamındadır.

Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının kapsamında; iç tutarlılık, test-tekrar test ve iki yarı güvenilirliği analizleri uygulanmıştır. Her bir alt boyut için uygulanan iç güvenilirlik analiz sonuçlarına göre; toplam ölçek için iç tutarlılık katsayısı.85,sözel alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı.84,duygusal alt boyut.83 ve fiziksel alt boyut.86 olarak raporlanmıştır. Ölçeğin iki-yarı güvenilirlik katsayısı.85 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı.94 olarak bulunmuştur (Sezer, 2014).Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizinin sonuçlarına göre ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .91; iki yarı güvenilirliği katsayısı .84 bulunmuştur.

### 4.2.3 Bilişsel Esneklik Ölçeği Ergen Formu

Martin ve Rubin (2015) tarafından geliştirilen ve Çelikkaleli (2014) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Bilişsel Esneklik Ölçeği Ergen Formu" ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, 6'lı likert tipi ölçek olup, 12 madde içermektedir. Katılımcıdan her maddeye 1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılıyorum, 3=Kısmen Katılmıyorum, 4=Kısmen Katılıyorum, 5=Katılıyorum,6=Kesinlikle Katılıyorum yanıtlarından birini vermesi istenmektedir. Ölçeklerden alınan toplam puanının fazla olması yüksek bilişsel esnekliği ifade etmektedir.

Bilişsel Esneklik Ölçeği Ergen Forumu'nun geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapı geçerliliğini test etmek için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) analizleri sonucunda; 2.maddenin faktör yükü ve madde toplam test korelasyon değeri düşük olduğundan madde çıkarılıp tekrar yapı analizi uygulanmıştır. Ölçekte 2.madde bulunurken iç tutarlılık katsayısı.71 iken madde çıkarıldıktan sonra iç tutarlılık katsayısı.74'e yükseldiği raporlanmıştır (Çelikkaleli, 2014).Bu durumda araştırma kapsamında 2.madde kullanılmayacak veri toplama işlemi 11 madde üzerinden gerçekleştirilecektir. Ölçeğin test -tekrar test korelasyon katsayısı.98 olarak raporlanmıştır. Ölçeğin tüm geçerlik ve güvenilirlik bulgularına göre psikometrik olarak kabul edilebilir ve uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizinin sonuçlarına göre iç tutarlılık katsayısı .72; iki yarı güvenilirliği katsayısı .57 bulunmuştur.

### 4.2.4 Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği – R(2)

Reynolds ve Richmond (2008) tarafından geliştirilen, Çölümlü (2014) tarafından Türkçe 'ye uyarlama çalışmaları yapılan ölçek; çocuk ve ergenlerde kaygı ile ilişkili semptomların varlığını ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği – R(2);49 maddeyi içermekte ve MMPI temellerine göre hazırlanmıştır. Katılımcılardan her maddede verilen kaygı ile ilgili ifadelere "var" veya "yok" yanıtı vermeleri istenmektedir. Ölçeğin puanlaması 6 alt

kategoride yapılmaktadır: Savunma indeksi, tutarsız yanıtlama indeksi, endişe, psikolojik kaygı, sosyal kaygı ve toplam kaygı. Uygulanma aralığı 6-19 yaş olduğundan araştırmanın örneklemini için uygun görülmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çölümlü (2014) tarafından yapılmıştır. Faktör analizinin ardından elde edilen Cronbach Alpha değerleri;38 maddenin total kaygı skoruna göre.90 olarak, ölçeğin genel iç tutarlılığına göre.87 bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı.87 olarak raporlanmıştır. Yapılan test-tekrar test korelasyon analizleri sonuçlarına göre; Cronbach Alpha katsayısı.85 bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği dört boyut arasındaki korelasyon analizleriyle incelenmiştir. Analiz bulgularına göre,4 boyutun karşılıklı korelasyon değerleri.-13 ve.84 arasında değişmektedir.Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizinin sonuçlarına göre iç tutarlılık katsayısı .83; iki yarı güvenilirlik katsayısı .72 bulunmuştur.

### 4.3 İŞLEM YOLU

Araştırmanın verileri, formların çıktıları aracılığı ile katılımcılara ve ebeveynlere sunularak, örneklem üzerinden yüz yüze toplanmıştır. Uygulama öncesinde ebeveyn onam formları katılımcıların ailelerine ulaştırılmış, ebeveyn onayı alınan katılımcılara ölçekler uygulanmıştır. Bilgilendirilmiş Onam Formu ile katılımcılar ve ebeveynleri; araştırma konusu, katılımın gönüllülük esasına dayanması, çalışmayı yarıda bırakabilme hakkı, kimliklerin gizli tutulacağı, verilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanımı gibi hususlar hakkında bilgilendirilmişlerdir. Ardından katılımcılara Aile Demografik Bilgi Formu, Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu, Bilişsel Esneklik Ölçeğinden oluşan ölçüm aracı sunulmuştur. Katılımcıların ölçekleri tamamlaması ortalama 15 dk sürmüştür.

#### 4.4 VERİ ANALİZİ

Bu araştırmada toplanan veriler SPSS Windows 25 programına işlenmiştir. Sosyodemografik sorulara verilen cevapların betimleyici istatistikleri yapılmış ve tablolanmıştır. Araştırmanın ana hipotezi kapsamında, maruz kalınan akran zorbalığı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin anlamlı bir dzenleyici etkisi olup olmadığını ölçen moderasyon analizi Process Makro'da uygulanmıştır. Araştırmanın bir diğer hipotezi kapsamında moderatör değişken ve bağımlı değişken arasında anlamlı yönde negatif bir ilişki bulunup bulunmadığını analiz etmek amacıyla Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Araştırmanın yan soruları kapsamında; değişkenlerin sosyodemografik özelliklere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için bağımsız T-testi ve tek yönlü ANOVA testleri uygulanmıştır. Gruplar arası farkların incelendiği bu testlerde okul türü (devlet-özel), cinsiyet, yaş grubu(12-15,15-18) gibi iki grup arasındaki farkları incelemek için T-testi analizi; kardeş sayısı(yok,1 kardeş,2 kardeş ve fazlası)gibi üç grup arasındaki farkları incelemek için ise ANOVA test analizi verilerinden faydalanılmıştır.

## BÖLÜM 5

### 5.BULGULAR

Bu bölümde ana hipotezler kapsamında akran zorbalığı, kaygı düzeyi ve bilişsel esneklik değişkenleri arasında ilişkinin incelenmesine yönelik analiz sonuçlarına ve araştırmanın yan soruları kapsamında değişkenlerin sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını test eden gruplar arası analiz bulgularına yer verilmiştir.

#### 5.1 KORELASYON ANALİZİNE YÖNELİK BULGULAR

Akran zorbalığı, kaygı düzeyi ve bilişsel esneklik değişkenleri arasındaki ilişkinin incelendiği korelasyon analizi bulgularına göre; maruz kalınan zorbalık ile kaygı düzeyi arasında orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=0,362$ ;  $p<0,05$ ). Maruz kalınan zorbalığın alt boyutlarından fiziksel zorbalık alt boyutu kaygı düzeyiyle pozitif yönlü düşük düzeyde ( $r=0,229$ ;  $p<0,05$ ), bilişsel esneklikle negatif yönde düşük düzeyde ( $r=-0,132$ ;  $p<0,05$ ); sözel zorbalık alt boyutu kaygı düzeyiyle pozitif yönde düşük düzeyde ( $r=0,337$ ;  $p<0,05$ ), bilişsel esneklikle negatif yönde düşük düzeyde ( $r=-0,209$ ;  $p<0,05$ ); duygusal zorbalık alt boyutu kaygı düzeyiyle pozitif yönde orta düzeyde ( $r=0,365$ ;  $p<0,05$ ), bilişsel esneklikle negatif yönde düşük düzeyde ( $r=-0,167$ ;  $p<0,05$ ) ilişkili bulunmuştur (Tablo 5.2)

**Tablo 5.2** Maruz Kalınan Akran Zorbalığı, Kaygı Düzeyi ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5	6
<b>1.Zorbalık</b>	1					
2.Fiziksel zorbalık	.78**	1				
3.Sözel zorbalık	.91**	.57**	1			
4.Duygusal zorbalık	.90**	.57**	.75**	1		
<b>5.Kaygı düzeyi</b>	.36**	.22**	.33**	.36**	1	
<b>6.Bilişsel esneklik</b>	-.19**	-.13*	-.20**	-.16**	-.34**	1

\*p<.05,\*\*p<.01

## 5.2 REGRESYON ANALİZİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırma kapsamında H1'e göre maruz kalınan akran zorbalığının kaygı düzeyini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını anlamak için basit regresyon modeli uygulanmıştır. Başka bir deyişle basit regresyon analizi, zorbalığın kaygı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Modelin sonuçları, ( $\beta = -0.385$ ,  $t = -6.819$ ,  $p < 0.001$ ) zorbalığın kaygıyı anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir (Tablo 5.3)

**Tablo 5.3** Basit Regresyon Analizi Bulguları

	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2A</sup>
Sabit	1,773	0,28			
Zorbalık	0,113	0,17	0,385*	0,145	0,148

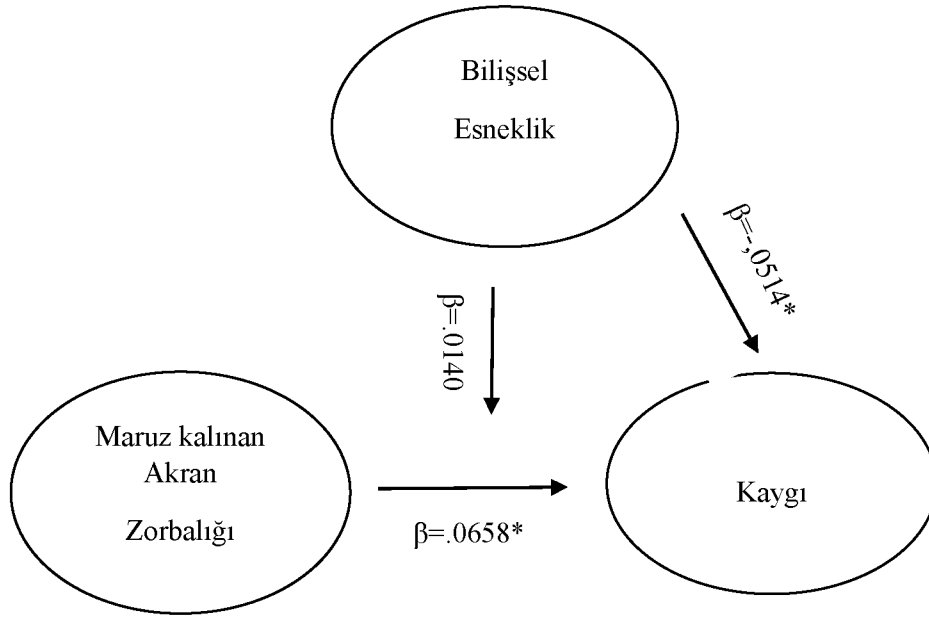
Bağımlı değişken: kaygı \*p<.05

Regresyon modelinin açıklayıcılık gücü incelendiğinde, zorbalığın kaygıdaki varyansın %14.8'ini açıkladığı görülmektedir ( $R^2 = .148$ ,  $F(1, 268) =$

46.499,  $p < 0.001$ ). Bu bulgu, zorbalığın kaygı düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

### 5.3 MODERATÖR ETKİ ANALİZİ

Araştırmanın H2 kapsamında, maruz kalınan akran zorbalığı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esneklik değişkeninin düzenleyici (moderatör) etkisi analiz edilmiştir. Moderatör etki analizi için Hayes (2009) tarafından geliştirilen SPSS Process Macro eklentisi kullanılmıştır. Analiz kapsamında Bootsrap yöntemi kullanılarak 5000 yeni örnekleme dayalı güven aralığı analiz edilmiştir. Model kapsamında, etkileşim etkisinin devreye girmesiyle modelin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan Process Macro analiz sonuçlarına göre  $p$  değeri modelin genel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, bağımsız değişkenlerin kaygıyı anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. R-squared değeri , modelin bağımlı değişkeninin varyansının %22.22'sini açıklamaktadır. Bu orta düzeyde bir açıklama gücüdür ve modelin bağımsız değişkenlerinin kaygı düzeyine önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Şekil 5.1'de görüldüğü üzere yapılan moderatör etki analizi sonuçlarına göre maruz kalınan zorbalık düzeyi, kaygı üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkiye sahiptir ( $\beta=0.0658$ ,  $t=6,230$ ,  $p<.001$ ). Bilişsel esnekliğin ise kaygı üzerinde negatif yönde ve anlamlı bir etkisi vardır ( $\beta=-0.0514$ ,  $t=-4.989$ ,  $p<.001$ ). Etkileşim etkisi kaygı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki göstermemektedir. Bir başka deyişle etkileşim etkisi modele dahil edildiğinde model anlamlılığını kaybetmektedir. Bu durum; bilişsel esnekliğin, zorbalık düzeyi ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi düzenlemediğini başka bir deyişle moderatör etkisi olmadığını göstermektedir.



**Şekil 5.1** Process Macro Analizi Model 1

**Tablo 5.4** Process Macro Analizi Model Özeti

Model Summary						
R	R-sg	MSE	F	df1	df2	p
0,4713	0,2222	0,0274	25,6087	3,000	269,000	0,000

**Tablo 5.5** Process Macro Moderatör Etki Analizi Bulguları

Model	$\beta$	SE	t	p	LLCI	ULCI
Sabit	1,5939	0,0102	156,62	0,000	1,5739	1,6139
Zorbalık	0,0658	0,0106	6,23	0,000	0,0865	-0,045
Bilişsel esneklik	0,0514	0,0103	-4,98	0,000	0,0311	0,0717
Zorbalık x Bilişsel esneklik	1,0140	0,0092	1,51	0,1301	0,0321	0,0041

Bağımlı değişken: kaygı

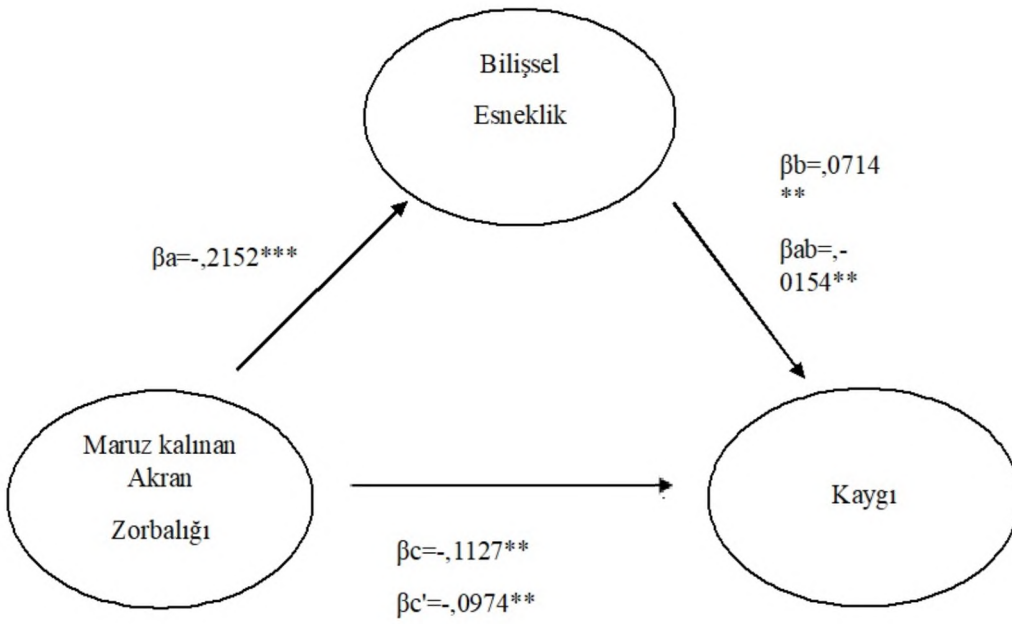
Özetle maruz kalınan akran zorbalığının ve bilişsel esnekliğin kaygı üzerinde bağımsız ve anlamlı etkileri vardır. Zorbalık kaygıyı artırırken, bilişsel esneklik kaygıyı azaltmaktadır Zorbalık ve bilişsel esnekliğin etkileşim etkisi kaygı üzerinde anlamlı bir etki göstermemiştir, bu da bilişsel esnekliğin zorbalığın kaygı üzerindeki etkisini değiştirmediyi gösterir.

Yukarıdaki bulgular gözden geçirildiğinde araştırmanın temel hipotezlerinde yer alıp bilişsel esnekliğin biçimlendirici yani moderatör etkisinin olduğu modelin anlamlı olmadığı görülmüştür. Fakat araştırma değişkenleri arasındaki korelatif değerler gözden geçirildiğinde bir sonraki adımda araştırma hipotezleri arasında yer almasa da öte analizler kurgulanarak bilişsel esnekliğin maruz kalınan akran zorbalığı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide olası aracı yani medyatör rolünü araştırmak hedeflenmiştir. Söz konusu bulgular bir sonraki bölümde yer alacaktır.

#### **5.4 ARACI ETKİ ANALİZİ**

Maruz kalınan akran zorbalığının kaygı düzeyi ile arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolünü incelemek için Hayes (2009) tarafından geliştirilen SPSS Process Macro eklentisi kullanılmıştır. Analiz kapsamında Bootsrap yöntemi kullanılarak 5000 yeni örnekleme dayalı güven aralığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre maruz kalınan akran zorbalığı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, maruz kalınan akran zorbalığının bilişsel esnekliğin aracılığı ile kaygı düzeyinin %21 oranında varyansını açıkladığı görülmüştür,  $F(2,267)=36,58$ ;  $p=0,000$ . Maruz kalınan akran zorbalığının bilişsel esnekliği istatistiksel olarak anlamlı şekilde negatif yönde (a yolu;  $\beta=-.21$ ,  $SH=.06$ ,  $t=-3.30$ ,  $p=.0011$ ,  $CI=[-.34, -.08]$  yordadığı görülmüştür. Bilişsel esnekliğin kaygı düzeyini istatistiksel olarak anlamlı şekilde pozitif yönde (b yolu;  $\beta=.07$ ,  $SH=.01$ ,  $t=4.78$ ,  $p=.0011$ ,  $CI=[.04, .10]$  yordadığı görülmüştür. Maruz kalınan akran zorbalığının kaygı düzeyi üzerindeki toplam etkisi (c yolu;  $\beta=-.11$ ,  $SH=.01$ ,  $t=-6.81$ ,  $p=.0000$ ,  $CI=[-.12, -.06]$  ve doğrudan etkisi (c' yolu;

$\beta=-.09$ ,  $SH=.01$ ,  $t=-6$ ,  $p=.0000$ ,  $CI=[-.12,-.06]$  anlamlı olup aracı etki açısından bilişsel esnekliğin aracı dolaylı etkisinin (ab yolu;  $\beta=-.01$ ,  $CI=[-.1293,-.0654]$ ) anlamlı olduğu görülmüştür (Bkz. Şekil 5.2.).Sonuç olarak bilişsel esneklik değişkeni modele dahil edildiğinde kaygı düzeyi katsayında azalma olduğu ve anlamlılık düzeyini korumadığı, yani bilişsel esnekliğin maruz kalınan akran zorbalığı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiği tespit edilmiştir.



**Şekil 5.2** Maruz Kalınan Akran Zorbalığı, Bilişsel Esneklik ve Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Standardize Edilmemiş Katsayıları

**Tablo 5.6** Bilişsel Esnekliğin Aracılık Modelinin Bootsrap Sonuçları

Dolaylı Etki	$\beta$	Standart Hata	Güven Aralığı	
			Düşük (LLCI)	Yüksek (ULCI)
Bilişsel Esneklik	-0,01	0	-0,12	-0,06

### 5.5.1 Maruz Kalınan Zorbalık Düzeyinin Sosyodemografik Verilere Göre İncelenmesi

Araştırmanın yan amaçları kapsamında maruz kalınan zorbalık düzeyi; cinsiyet, okul türü, kardeş sayısı, yaş sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalık düzeylerinin cinsiyet, okul türü, kardeş sayısı, yaş, sınıf seviyesi ve ebeveyn eğitim durumu gibi çeşitli demografik ve sosyo-ekonomik faktörlerden anlamlı derecede etkilenmediğini göstermektedir. Her bir demografik ve sosyo-ekonomik değişken için p değerleri 0.05'ten büyük olduğundan, bu faktörlerin zorbalık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur. Bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.7'da gösterilmiştir.

**Tablo 5.7** Maruz Kalınan Akran Zorbalığının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırma Bulguları

		Maruz kalınan zorbalık			<i>t/F</i>	<i>p</i>
		n	Ort	SS		
Cinsiyet <sup>1</sup>	Kız	150	1,5693	,59282	0,556	0,891
	Erkek	120	1,5259	,68592		
Okul türü <sup>1</sup>	Devlet	259	1,5502	,64661	0,024	0,050
	Özel	11	1,5455	,24573		
Kardeş sayısı <sup>2</sup>	Yok	32	1,5729	,66419	0,083	0,920
	1 kardeş	86	1,5659	,74196		
	2 kardeş					
	ve fazlası	152	1,5362	,56346		
Yaş <sup>1</sup>	12-15 yaş grubu	157	1,5637	,65923	0,417	0,975
	15-18 yaş grubu	113	1,5310	,60216		

**Tablo 5.7 (devamı)** Maruz Kalınan Akran Zorbalığının Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırma Bulguları

		Maruz kalınan zorbalık			<i>t/F</i>	<i>p</i>
		<i>n</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>		
Sınıf <sup>1</sup>	Ortaöğretim	155	1,5760	,66453	0,780	0,708
	Lise	115	1,5150	,59401		
Anne eğitim durumu <sup>2</sup>	İlkokul	126	1,5701	,61428	2,256	0,082
	Lise	91	1,4463	,47994		
	Üniversite	39	1,7521	,91348		
	Yüksek lisans ve doktora	14	1,4802	,68929		
Baba eğitim durumu <sup>2</sup>	İlkokul	105	1,5423	,59753	0,533	0,660
	Lise	111	1,5981	,70814		
	Üniversite	41	1,4715	,47615		
	Yüksek lisans ve doktora	13	1,4487	,73404		

*Not.* <sup>1</sup>Bağımsız örneklem t testi <sup>2</sup>Tek yönlü varyans analiz testi (ANOVA)

### 5.5.2 Kaygı Düzeyinin Sosyodemografik Verilere Göre İncelenmesi

Araştırmanın yan amaçları kapsamında kaygı düzeyi; cinsiyet, okul türü, kardeş sayısı, yaş sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Cinsiyetin, yaşın, sınıf düzeyinin ve anne eğitim durumunun kaygı puanları üzerinde anlamlı etkileri olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.8'de gösterilmiştir.

**Tablo 5.8** Kaygı Düzeyinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırma Bulguları

		Kaygı		<i>t/F</i>	<i>p</i>
		<i>n</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	
Cinsiyet <sup>1</sup>	Kız	150	1,4618	,19673	5,57 ,007
	Erkek	120	1,3386	,15799	
Okul türü <sup>1</sup>	Devlet	259	1,4103	,19214	1,363 ,064
	Özel	11	1,3306	,12546	
Kardeş sayısı <sup>2</sup>	Yok	32	1,3743	,18980	
	1 kardeş	86	1,4094	,18827	,545 ,581
	2 kardeş ve fazlası	152	1,4127	,19223	
Yaş <sup>1</sup>	12-15 yaş grubu	157	1,4020	,17371	-,515 ,024
	15-18 yaş grubu	113	1,4141	,21196	
Sınıf <sup>1</sup>	Ortaöğretim	155	1,3944	,16628	1,268 ,002
	Lise	115	1,4241	,21830	
Anne eğitim durumu <sup>2</sup>	İlkokul	126	1,6044	,16971	
	Lise	91	1,5824	,19488	2,775 ,042
	Üniversite	39	1,5688	,21298	
	Yüksek lisans ve doktora	14	1,7240	,15229	
Baba eğitim durumu <sup>2</sup>	İlkokul	105	1,6110	,15684	
	Lise	111	1,5670	,20541	2,377 ,070
	Üniversite	41	1,6220	,20109	
	Yüksek lisans ve doktora	13	1,6836	,14888	

*Not.* <sup>1</sup>Bağımsız örneklem t testi <sup>2</sup>Tek yönlü varyans analiz testi (ANOVA)

Tablo 5.8'e göre cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin kaygı düzeyi ( $M=1,4618$ ;  $SD=,19673$ ) erkek öğrencilere göre ( $M=1,3386$ ;  $SD=,15799$ ) daha fazla bulunmuştur ( $t(268)=5,57$ ;  $p<,05$ ). Yaş grubuna göre kaygı düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında 12-15 yaş grubu ile 15-18 yaş grubu arasında istatistiksel anlamda bir farklılık görülmektedir ( $t(268)=-,515$ ;  $p <,05$ ). 15-18 yaş grubundaki çocukların kaygı düzeyinin ( $M=1,4141$ ;  $SD=,21196$ ), 12-15 yaş grubundaki çocukların kaygı düzeyine göre ( $M=1,4020$ ;  $SD=,21196$ ) daha fazla olduğu raporlanmaktadır. Sınıf türüne göre kaygı düzeyinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ( $t(268)=-1,268$ ;  $p <,05$ ). Lisede öğrenime devam eden öğrencilerin kaygı düzeyi ( $M=1,4241$ ;  $SD=,21830$ ) ilköğretime devam eden öğrencilere göre ( $M=1,3944$ ;  $SD=,16628$ ) daha fazla bulunmuştur. Ebeveynlerin eğitim durumuna göre çocukların kaygı düzeyi ANOVA analizleri ile incelenmiştir. Ebeveynlerin eğitim durumu ile kaygı düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştıkları görülmektedir ( $F(3,266)=2,775$ ;  $P<,05$ ). Buna göre gerçekleştirilen Bonferroni ve LSD Post-Hoc analiz sonuçlarına göre, kaygı düzeyi için, anne eğitim düzeyi lise olan grupla anne eğitim düzeyi yüksek lisans olan grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca anne eğitim düzeyi üniversite olan grupla anne eğitim düzeyi yüksek lisans olan gruplar arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (Tablo 5.9). Anne eğitim durumuna göre kaygı puanlarının en yüksek düzeyi annesinin eğitim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğrencilerde ( $M=1,7240$ ;  $SD: ,15229$ ); en düşük düzeyi ise annesinin eğitim durumu üniversite olan öğrencilerde ( $1,5688$ ;  $SD: ,21298$ ) bulunmuştur. Ayrıca annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin kaygı düzeyi ( $M:1,6044$ ;  $SD: ,16971$ ) lise mezunu olan öğrencilerden ( $M:1,5824$ ;  $SD: ,19488$ ) daha fazla bulunmuşken, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin kaygı düzeyi annesi lise mezunu olan öğrencilerden daha az bulunmuştur.

**Tablo 5.9** Kaygı Düzeyinin Anne Eğitim Durumu Grubuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni ve LSD Testi Sonucu

(I) Anne eğitim durumu	(J) Anne eğitim durumu	Mean Difference (I-J)	SE	p
İlkokul	Lise	,02469	,02539	,332
	Üniversite	,03646	,03396	,284
	Yüksek lisans ve doktora	-,09023	,05064	,076
Lise	İlkokul	-,02469	,02539	,332
	Üniversite	,01177	,03544	,740
	Yüksek lisans ve doktora	-,11492*	,05165	,027
Üniversite	İlkokul	-,03646	,03396	,284
	Lise	-,01177	,03544	,740
	Yüksek lisans ve doktora	-,12669*	,05635	,025
Yüksek lisans ve doktora	İlkokul	,09023	,05064	,076
	Lise	,11492*	,05165	,027
	Üniversite	,12669*	,05635	,025
İlkokul	Lise	,02469	,02539	1,000
	Üniversite	,03646	,03396	1,000
	Yüksek lisans ve doktora	-,09023	,05064	,456
Lise	İlkokul	-,02469	,02539	1,000
	Üniversite	,01177	,03544	1,000
	Yüksek lisans ve doktora	-,11492	,05165	,161
Üniversite	İlkokul	-,03646	,03396	1,000
	Lise	-,01177	,03544	1,000
	Yüksek lisans ve doktora	-,12669	,05635	,152
Yüksek lisans ve doktora	İlkokul	,09023	,05064	,456
	Lise	,11492	,05165	,161
	Üniversite	,12669	,05635	,152

Bağımlı değişken: Kaygı

Not\*: Ortalama farkı istatistiksel olarak anlamlıdır,  $p < 0,05$

### 5.5.3 Bilişsel Esneklik Düzeyinin Sosyodemografik Verilere Göre İncelenmesi

Araştırmanın yan soruları kapsamında bilişsel esneklik düzeyi; cinsiyet, okul türü, kardeş sayısı, yaş, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu gibi

değişkenlere göre incelenmiştir. Yaşın, sınıf düzeyinin ve baba eğitim durumunun bilişsel esneklik puanları üzerinde anlamlı etkileri olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.10'da gösterilmiştir.

**Tablo 5.10** Bilişsel Esneklik Düzeyinin Sosyodemografik Değişkenlere Göre Karşılaştırma Bulguları

		Bilişsel esneklik			<i>t/F</i>	<i>p</i>
		<i>n</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>		
Cinsiyet <sup>1</sup>	Kız	150	4,3456	,69925	-1,428	,872
	Erkek	120	4,4660	,67497		
Okul türü <sup>1</sup>	Devlet	259	4,3816	,69434	-2,032	,063
	Özel	11	4,8106	,41347		
Kardeş sayısı <sup>2</sup>	Yok	32	4,5286	,69613	0,735	,481
	1 kardeş	86	4,3556	,61350		
	2 kardeş ve fazlası	152	4,3964	,72933		
Yaş <sup>1</sup>	12-15 yaş grubu	157	4,3822	,76347	-0,474	,003
	15-18 yaş grubu	113	4,4226	,57474		
Sınıf <sup>1</sup>	Ortaöğretim	155	4,3634	,77431	-0,985	,001
	Lise	115	4,4471	,55599		
Anne eğitim durumu <sup>2</sup>	İlkokul	126	4,3466	,74337	1,224	,301
	Lise	91	4,4240	,61897		
	Üniversite	39	4,3996	,74270		
	Yüksek lisans ve Doktora	14	4,7083	,36944		
Baba eğitim durumu <sup>2</sup>	İlkokul	105	4,4476	,68008	2,643	,050
	Lise	111	4,2913	,74484		
	Üniversite	41	4,4390	,57826		

Tablo 5.10’da görüldüğü üzere, okul türüne göre özel okul öğrencilerinin bilişsel esneklik puanları ( $O=4,8106$ ;  $SS=,67497$ ) devlet okulu öğrencilerine göre daha yüksek olmasına rağmen, bu farkın marjinal düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir,  $t(268) =-,232$ ,  $p=0,063$ ). Yaş grubuna göre bilişsel esneklik düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında 12-15 yaş grubu ile 15-18 yaş grubu arasında istatistiksel anlamda bir farklılık görülmektedir ( $t(268)=-0,474$ ;  $p <,05$ ). 15-18 yaş aralığındaki öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyi ( $M=4,4226$ ;  $SD=,57474$ ), 12-15 yaş aralığındaki çocuklara göre ( $M=4,3822$ ;  $SD=,76347$ ) daha yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin bilişsel esneklik puanlarının ( $M=4,4471$ ;  $SD=,55599$ ) ortaokul öğrencilerine göre ( $M=4,3634$ ;  $SD=,77431$ ) daha yüksek olduğu bulgulanmış ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t(268)=-,985$ ;  $p <,05$ ). Ebeveynlerin eğitim durumu ile bilişsel esneklik arasındaki ilişki incelendiğinde, baba eğitim durumuna göre öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştıkları görülmektedir ( $F(3,266)=2,643$ ;  $p <,05$ ). Buna göre gerçekleştirilen Bonferroni ve LSD Post-Hoc analiz sonuçlarına göre bilişsel esneklik düzeyi için, baba eğitim durumu lise olan grupla yüksek lisans olan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır (Tablo 5.11). Baba eğitim durumuna göre bilişsel esneklik puanlarının en yüksek düzeyi babasının eğitim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğrencilerde ( $M=4,8013$ ;  $SD=,39018$ ), en düşük düzeyi ise babasının eğitim durumu lise olan öğrencilerde ( $M=4,2913$ ;  $SD=,74484$ ) bulunmuştur. Ayrıca babasının eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarının ( $M=4,4390$ ;  $SD=,578261$ ) babasının eğitim durumu lise olan öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarından ( $M=4,2913$ ;  $SD=,74484$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Babasının eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin bilişsel esneklik puanları ise ( $M=4,4476$ ;  $SD=,68008$ ) babasının eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin bilişsel esneklik puanlarına göre ( $M=4,4390$ ;  $SD=,578261$ ) daha yüksek bulgulanmıştır. Diğer değişkenlerin bilişsel esneklik üzerinde anlamlı grup farkları bulunmadığı raporlanmıştır.

**Tablo 5.11** Bilişsel Esneklik Düzeyinin Baba Eğitim Durumu Gruplarına Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bonferroni ve LSD Testi Sonucu

(I) Baba eğitim durumu	(J) Baba eğitim durumu	Mean Difference (I-J)	SE	p
İlkokul	Lise	,14569	,09237	,116
	Üniversite	,00333	,12429	,979
	Yüksek lisans ve doktora	-,35946	,20032	,074
Lise	İlkokul	-,14569	,09237	,116
	Üniversite	-,14236	,12334	,249
	Yüksek lisans ve doktora	-,50515*	,19973	,012
Üniversite	İlkokul	-,00333	,12429	,979
	Lise	,14236	,12334	,249
	Yüksek lisans ve doktora	-,36279	,21635	,095
Yüksek lisans ve doktora	İlkokul	,35946	,20032	,074
	Lise	,50515*	,19973	,012
	Üniversite	,36279	,21635	,095
İlkokul	Lise	,14569	,09237	,695
	Üniversite	,00333	,12429	1,000
	Yüksek lisans ve doktora	-,35946	,20032	,443
Lise	İlkokul	-,14569	,09237	0,695
	Üniversite	-,14236	,12334	1,000
	Yüksek lisans ve doktora	-,50515	,19973	,072
Üniversite	İlkokul	-,00333	,12429	1,000
	Lise	,14236	,12334	1,000
	Yüksek lisans ve doktora	-,36279	,21635	,568
Yüksek lisans ve doktora	İlkokul	,35946	,20032	,443
	Lise	,50515	,19973	,072
	Üniversite	,36279	,21635	,568

Bağımlı değişken bilişsel esneklik

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın temel amacı akran zorbalığı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin düzenleyici rolünün incelenmesidir. Bu doğrultuda maruz kalınan akran zorbalığı düzeyi ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin bilişsel esneklik düzeyi tarafından düzenlenmesi beklenmiştir. Bu değişkenlerin araştırma sorusunu oluşturmasının sebebi; akran zorbalığı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi (Olweus, 1993; Hawker, 2000; World Health Organization, 2020; Gür ve ark., 2020; Masan, 2020; Kara ve Karamete, 2018; Yıldırım, 2012) akran zorbalığı ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi (Negi, 2023; Jenkins ve ark., 2018; Medeiros ve ark., 2016; Hoglund ve ark., 2008; Topçuoğlu, 2023; Bilgiç, Çetinkaya, 2022; Önal Sönmez ve Erdoğan, 2021; İkiz ve Çinkı, 2020; Demirtaş, 2019) ve bilişsel esneklik ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi (Alcazar ve ark., 2021; Yu ve Lin, 2020; Johnco ve ark., 2015; Lee ve Orsillo, 2014; Tolan ve Kara, 2023; Yıldız ve Koçyiğit, 2023; Hatipoğlu, 2022; Sarıkaya, 2019) inceleyen çalışmaların var olması ile bilişsel esnekliğin bu ilişkide düzenleyici rolünü inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazın incelendiğinde akran zorbalığı alt boyutlarının kaygı düzeyini yordadığı sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Bu noktada mevcut araştırma literatüre yeni bir soru getirmiştir. Bu bölümde; çalışma bulgularının alan yazında yer alan çalışmalarla karşılaştırmasına, çalışmanın sınırlılıklarına ve gelecek çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın analiz aşamasında temel hipotezler ve yan amaçlar sınanmıştır. Buna göre öncelikle maruz kalınan akran zorbalığı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin yordayıcı rolü için moderatör etki analizlerine, değişkenler arası korelasyon analizlerine; yan amaçlar kapsamında ise değişkenlerin sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmış farklılaşmadığını sınamak için grup varyans farkı analizlerine yer verilmiştir. Araştırmanın temel sorusuna dahil olmayan fakat yapılan öte analizler sonucu anlamlı bulunan korelasyon değerlerine göre, bilişsel esnekliğin moderatör

etkisinden daha çok aracı etkisinde rol aldığı düşünöldüğünden aracı etki analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın soruları incelendiğinde, araştırmanın ilk hipotezi maruz kalınan akran zorbalığının, kaygı düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğu yönündeydi. Basit regresyon analizi bulgularına göre, hipotez desteklenmiş ve maruz kalınan akran zorbalığı düzeyinin kaygı düzeyini pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Alan yazındaki verilerle karşılaştırıldığında literatür verileriyle benzer olduğu görölmektedir. Dantchev ve arkadaşları (2019), 3881 adolesan ile gerçekleştirdikleri çalışmada hem kurban hem de zorba rolünde zorbalığa dahil olma düzeyi arttıkça gençlerin kaygı, depresyon düzeyleri ve kendine zarar verme eğilimlerinin de yükseldiğini bulmuştur. Coyle ve ark. (2019), 669 ergenle yaptıkları çalışmada geleneksel akran zorbalığı ve siber zorbalık türleriyle sosyal anksiyete düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Wu ve ark.(2016) sosyal anksiyete ve depresyon düzeylerini zorbalık rollerine göre inceledikleri çalışmada kurbanların zorbalardan daha çok sosyal anksiyete düzeyine sahip olduğunu belirtmişlerdir.208 katılımcının depresyon ve anksiyete düzeylerini inceleyen Guimond ve ark. (2015) maruz kalınan akran zorbalığı arttıkça kaygı düzeyinin yükseldiğini vurgulamıştır. Yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında da bulguların benzer olduğu görölmektedir. Özbek ve Taneri (2023) 590 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada kurban zorbalık rolünün, kaygı ve sosyal kaygı düzeyi ile olumlu yönde bir ilişkide olduğunu bulgulamışlardır. Karaca'nın (2019) 890 öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırma sonuçları da benzer şekilde hem akran zorbalığı maruziyeti hem de aktif rol almanın kaygıyı pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Sonuçların literatürle uyumu incelendiğinde akran zorbalığı maruziyetinin kaygıyı yordadığına dair ortak sonuçlar olduğu görölmektedir. Çocuklar ve ergenler akran zorbalığından ciddi şekilde etkilenebilmektedir. Zorbalık maruziyeti, çocuklarda ve ergenlerde kaygı bozukluklarının gelişimine katkıda bulunabilir (Storch ve ark., 2003; Blöte ve Westenberg, 2007; BMC Psychology, 2023; Kapçı, 2004; Genç ve Aksu, 2010; Gürsoy, 2010; Sabuncuoğlu ve ark., 2006). Sonuç olarak, okul

danışmanları ve klinik psikologlar, zorbalığa maruz kalabilecek kişileri erken dönemde belirleyerek müdahale etmelidir. Kaygı bozukluklarının erken teşhisi, uzun vadede önlenmesi için önem taşımaktadır. Klinik alanda akran zorbalığı maruziyetinin sorgulanmasının çocuk ve ergen danışanlarda psikolojik değerlendirme sürecine dahil edilmesi önerilmektedir. Ayrıca terapi süreçlerine baş etme stratejilerinin de dahil edilmesi çocuk ve ergenleri, maruziyetin uzun vadeli zararlarından koruyabilir.

Araştırmanın ikinci ve ana hipotezi, maruz kalınan akran zorbalığı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin anlamlı düzenleyici bir etkisinin olduğu şeklindedir. Yapılan analiz sonuçları hipotezi desteklememektedir. Yani bilişsel esnekliğin akran zorbalığı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide düzenleyici bir rolü bulunmamıştır. Literatür çalışmaları incelendiğinde, bilişsel esnekliğin moderatör rolünün etkisine bakılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürde mevcut konuya dair bir çalışma eksikliği görülmektedir. Gelecek araştırmalar için bu konuya odaklanması önerilmektedir. Ancak değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Analiz bulguları benzer araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Mevcut araştırmada maruz kalınan akran zorbalığı kaygı düzeyini anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. Bununla alakalı literatür çalışmalarına benzerlik değerlendirmesi ilk hipotez kapsamında yukarıda değerlendirilmiştir. Sonuç literatür ile uyumludur. Moderatör analizi kapsamında elde edilen başka bir bulguya göre, bilişsel esneklik kaygı düzeyini anlamlı ve negatif yönde yordamaktadır. Araştırma bilişsel esnekliğin kaygı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç literatür ile uyumludur fakat literatür çalışmaları daha çok iki değişken arasındaki korelatif ilişkiye dikkat çekmektedir. Bilişsel esnekliğin kaygıyı yordadığına dair sonuçlar içeren araştırmalar kısıtlı olmakla birlikte mevcut araştırma sonuçları değerlendirmesinde yer verilmiştir. Tolan ve Kara(2003), 499 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri araştırmada bilişsel esnekliğin kaygıyı negatif yönde yordadığını keşfetmişlerdir. Bilişsel esnekliğin kaygıyı yordadığını savunan başka bir araştırma olan Hatipoğlu'nun 350 kişiyle yürüttüğü çalışmaya

göre, bilişsel esnekliğin boyutlarının kaygıya ilişkin varyansın %27'sini açıkladığı görülmektedir. Gelecek araştırmalar için bilişsel esnekliğin kaygı üzerinde olası yordayıcı etkisine odaklanılması önerilmektedir. Ayrıca mevcut hipotezin daha geniş bir örneklem ve okul çeşitliliği ile tekrar sınanması önerilmektedir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi, bilişsel esneklik ve kaygı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki olduğu şeklindedir. Araştırma bulgularına bakıldığında hipotez desteklenmektedir. Buna göre kaygı düzeyi ve bilişsel esneklik arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır Alcazar ve ark. (2021) tarafından, kaygı bozukluğu teşhisi almış 89 kişiyle gerçekleştirilen çalışmada yüksek kaygı skorlarının düşük bilişsel esneklik skorlarıyla korelasyon içinde olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Lee ve Orsillo (2013) ergenlerle gerçekleştirdiği çalışmada bilişsel esneklik düzeyi azaldıkça kaygı skorunun yükseldiğini bulmuştur. Yurt içi araştırmalara bakıldığında benzer şekilde Kırca ve ark.(2023), 552 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada sosyal anksiyete ve bilişsel esnekliğin negatif bir korelasyon ilişkisinde olduğunu raporlamıştır. Öz (2012), 1032 ön ergen ve ergenle gerçekleştirdiği çalışmada bilişsel esneklik puanları arttıkça durumluk ve sürekli kaygı puanlarının azaldığını bulgulamıştır. Çiftçi(2019) 300 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmasında ayrılık anksiyetesi ve bilişsel esnekliğin negatif yönde korelatif bir ilişkide olduğunu bulmuştur. Bilişsel esneklik ve kaygı düzeyi arasındaki negatif yönde orta güçlükte korelasyon bulgusu, klinik uygulamalarda önemli stratejik müdahalelere yol gösterebilir. Bilişsel esnekliği artırmaya yönelik teknikler, bireylerin kaygı düzeylerini düşürmede etkili olabilir ve bu alanlarda yapılan çalışmaların klinik uygulamalara entegrasyonu, bireylerin psikolojik sağlığını iyileştirmede önemli bir rol oynayabilir. Bilişsel esnekliği geliştirme odaklı terapi tekniklerinin geliştirilmesinin çocuk ve ergenlerin kaygı düzeyinde önemli ölçüde azalmalar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu teknikler arasında, bireylerin düşünce kalıplarını değiştirmelerine ve daha esnek düşünme biçimleri geliştirmelerine yardımcı olacak Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) uygulamaları yer alabilir.

BDT, olumsuz düşünceleri ve inançları tanımlama ve bunları daha olumlu ve esnek düşünce kalıplarıyla değiştirme sürecini içerir. Bilişsel yeniden yapılandırma, bireylerin olumsuz ve katı düşünce kalıplarını tanımlamalarına ve bunları daha esnek ve olumlu düşüncelerle değiştirmelerine yardımcı olur (Beck, 2011). Bu teknik, bilişsel esnekliği artırarak kaygı düzeylerini düşürmeye katkıda bulunabilir. Klinik müdahalelerde, bilişsel yeniden yapılandırma tekniklerinin kullanılması önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında kaygı düzeyi ve bilişsel esneklik değişkenlerinin zorbalık alt boyutları ile (fiziksel, sözel, duygusal) ilişkisi de incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucu, kaygı ile en yüksek düzeyde korelasyon gösteren alt boyutun duygusal zorbalık maruziyeti boyutu olduğu görülmektedir. Sözel ve fiziksel zorbalık boyutları da kaygı düzeyi ile orta düzeyde pozitif korelasyon ilişkilerinde bulunmuştur. Sonuçlar literatür ile uyumludur. Mevcut araştırmada elde edilen sonuçla benzer şekilde Özbek ve Taneri (2023) 590 ilkokul öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada, başta duygusal zorbalık olmak üzere tüm zorbalık alt boyutlarının sürekli ve durumluk kaygı düzeyleriyle anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki içerisinde olduğunu bulmuştur. Ayrıca literatürdeki diğer çalışmalara göre, zorbalık alt boyutundan sözel zorbalık alt boyutu kaygı ile daha yüksek bir korelatif ilişkide bulunmuştur. Karaca'nın (2019),890 ortaokul öğrencisini dahil ettiği çalışmasında maruz kalınan sözel zorbalık alt boyutu kaygı ile en yüksek pozitif korelasyona sahip bulunmuştur. Maruz kalınan sözel zorbalık alt boyutunu yakın bir korelasyon değeriyle maruz kalınan duygusal zorbalık alt boyutunun takip ettiği raporlanmıştır. Bu ilişkiyi sırasıyla duygusal ve fiziksel zorbalık alt boyutları takip etmektedir. Paradeisioti ve ark.(2018), 200 adolesanla gerçekleştirdiği çalışmada zorbalık alt boyutlarının, yüksek kaygı gibi psikolojik semptomlarla korelatif bir ilişki içinde olduğunu bulmuştur.

Araştırma bulgularına göre değişkenler arasında bulunan korelatif ilişkiler, olası bir aracı etkinin varlığının düşünülmesine gerekçe vermiş ve hipotezler kapsamında olmasa da bilişsel esnekliğin kaygı düzeyi ve akran zorbalığı arasındaki ilişkideki olası aracı etki rolü araştırılmıştır. Yapılan etki analizi

sonuçlarına göre; bilişsel esnekliğin aracı etkisi anlamlı bulunmuştur. Ancak henüz literatürde bu konuda yeterli araştırma bulunmamaktadır. Maruz kalınan akran zorbalığı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolünü araştıran bir araştırma bulunmaktadır. Dolayısıyla bu kısımda direkt konuya değinen araştırmaya ek olarak benzer terimlerden ortaya çıkan araştırma konuları da paylaşılacaktır. Benzer terimleri içeren araştırmalara bakıldığında; Kırca ve ark.(2023) 552 adolesan ile, negatif değerlendirme korkusu ve sosyal anksiyete arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılık rolünü araştırmışlardır. Bulunan etki anlamlıdır. Liu ve ark. (2021), 942 adolesanla gerçekleştirdikleri çalışmada akran mağduriyeti ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiye bilişsel esnekliğin aracılık ettiğini bulmuşlardır. Bu bulgunun klinik uygulamalarda önemli çıkarımları ve müdahale stratejilerini destekleyebileceğini düşünülmektedir. Anlamlı bulunan ilişkinin klinik alanda yorumuna göre geliştirilen uygulama önerilerine bakıldığında akran zorbalığı mağdurlarında bilişsel esnekliğin artırılmasının kaygı düzeyini düşürmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bilişsel esnekliğin artırılmasına yönelik klinik uygulamalar kapsamında problem çözme becerilerini güçlendirme, stresle başa çıkma stratejileri öğretme ve olumsuz düşünce kalıplarını değiştirmeye yönelik tekniklerin yer alması önerilmektedir. Klinik alanda bilişsel esnekliği arttırmaya yönelik stratejilere bakıldığında BDT etkili bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır. BDT, bireylerin olumsuz düşünce ve inançlarını tanımlamalarına ve bunları daha olumlu ve esnek düşünce kalıplarıyla değiştirmelerine yardımcı olur (Beck, 2011; Hofmann, Asnaani, Vonk, Sawyer, ve Fang, 2012). Zorbalık mağduru çocuklar ve ergenler için BDT, hem zorbalığın yarattığı kaygıyı azaltmada hem de bilişsel esnekliği arttırmada önemli bir araç olabilir. Bu noktada özellikle zorbalık konusuyla çalışan klinisyenlere BDT odaklı terapi uygulamalarında bilişsel esneklik bağlantısının araştırılması ve bu bağlantıya dair yöntemlerin terapi ve psikoeğitim planına dahil edilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak, akran zorbalığı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü, klinik müdahalelerin hedeflerini genişletmek ve iyileştirmek için önemli bir bulgudur. Bilişsel esnekliği arttırmaya yönelik

stratejiler, zorbalık mağduru bireylerin kaygı düzeylerini azaltmada etkili olabilir ve bu alandaki klinik uygulamaların başarı oranını artırabilir. Ancak bilişsel esnekliğin akran zorbalığı ve kaygı arasındaki ilişkideki aracı rolünü daha iyi anlamak için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Uzunlamasına çalışmalar, bilişsel esnekliği artırmaya yönelik müdahalelerin uzun vadeli etkilerini inceleyebilir ve bu etkilerin kalıcı olup olmadığını değerlendirebilir. Ayrıca, çeşitli müdahale programlarının etkinliğini izlemek ve bu programları sürekli iyileştirmek önemlidir.

Araştırmanın yan amaçları kapsamında maruz kalınan akran zorbalığının, kaygı düzeyinin ve bilişsel esnekliğin; çocuğun cinsiyeti, yaşı, devam ettiği okul türü, sınıf seviyesi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumu gibi sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre maruz kalınan zorbalık skorları sosyodemografik değişkenlere göre farklılık göstermemektedir. Bu konuda literatür ikiye ayrılmaktadır. Bazı çalışmalar bazı sosyodemografik değişkenlerin anlamlı grup farkları oluşturduklarını raporlamaktadır (Atasoy, 2023; Atasoy Karakaya, 2023; Mutlu Yılmaz, 2023; Şenol, 2020; Açıl, 2015). García-Fernández, Romera ve Ortega-Ruiz (2015), 1278 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada daha eğitilmiş ebeveynlere sahip öğrencilerin zorba ya da kurban olarak zorbalık yapma olasılıklarının daha düşük olduğunu keşfetmiştir. Bu çalışmanın mevcut araştırmadan farkı örneklem büyüklüğünün daha fazla olmasıdır. Pişkin (2003), ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmada, zorbalığa uğrayan öğrenciler arasında cinsiyet farkını incelediğinde, zorba ve zorba/kurban gruplarında erkek öğrencilerin oranının, kurban grubunda ise kız öğrencilerin oranının anlamlı derecede yüksek olduğunu belirlemiştir. Atasoy Karakaya (2023) lise öğrencilerinde akran zorbalığının; cinsiyet, sınıf düzeyi ve lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelediği çalışmada akran zorbalığı maruziyetinin erkeklerde ve daha düşük sınıf düzeylerinde daha fazla olduğunu raporlamıştır. Bu araştırma mevcut çalışmadan farklı olarak lise öğrencileri arasında ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Atasoy (2023) 303 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada zorbalık

maruziyeti alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaştığını bulmuştur. Bu araştırmanın mevcut araştırmadan farkları ortaokul öğrencileri arasında uygulanmış olması ve zorbalığın alt boyutlarını kapsamında cinsiyet farkının incelenmesidir. Mercan ve Yıldırım Sarı (2018) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada, 15-17 yaş aralığındaki lise öğrencilerinin zorbalık ve mağduriyet durumlarının sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, 10. sınıf öğrencilerinin fiziksel ve sözel zorbalık puanlarının daha yüksek olduğunu, 16 yaşındaki öğrencilerin daha fazla zorbalığa maruz kaldığını ve annenin eğitim seviyesinin zorbalık türleriyle anlamlı bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın mevcut araştırmadan farkı lise öğrencileri arasında bir devlet okulu kapsamında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Açıl (2015), ortaokul öğrencileri arasında gerçekleştirdiği çalışmada erkeklerin zorbalığa maruziyetinin kızlara göre daha fazla ve yaşı büyük olan grubun akran maruziyetinin daha fazla olduğunu bulgulamıştır. Bu çalışmanın mevcut çalışmadan farkı sosyodemografik olarak farklı iki bölge baz alınarak örneklem seçkisi yapılmasıdır. Bazı çalışmalar ise sosyodemografik değişkenlerin herhangi bir anlamlı grup farkı oluşturmadığını raporlamaktadır (Morkan Şahin,2021; Tarçalır Erol, 2015). Dölek'in (2002) ilk ve orta dereceli okullardaki zorbalık davranışlarını ve bu sorunla ilgili çeşitli ilişkileri inceleyen araştırmasında, erkekler ve kızlar arasında akran zorbalığına maruz kalma açısından fark bulunmadığı belirlenmiştir (akt. Tura, 2008). Morkan Şahin (2021) gerçekleştirdiği akran zorbalığına uğrama durumlarının yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermediğini bulgulamıştır. Ünal'ın (2019) liselilerle gerçekleştirdiği çalışmada, 10. sınıf öğrencilerinin zorba puanları diğer sınıflara göre daha yüksek çıkmış, ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Literatürdeki ikircikliğin sebebi araştırmalarda da görüldüğü üzere örneklem büyüklüğü, çalışılan bölge çeşitliliği, il farkı , çalışılan okul çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Literatürde mevcut ikircikliğe bakıldığında, yukarıda da açıklandığı şekilde araştırmaların çoğunluğunun sonuçları akran zorbalığı maruziyetinin sosyodemografik değişkenlere göre farklılık gösterdiğini savunmakta ve karşıt görüşe sahip araştırmalar sınırlı sayıda

bulunmaktadır. Bu sebeple, ağırlıklı olarak desteklenen fikir gruplar arası farkın mevcut olduğudur. Bu sonuç mevcut araştırma sonucundan farklıdır. Zorbalığa maruziyet skorlarının; cinsiyet, yaş, devam edilen okul türü, sınıf seviyesi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmamasının sebebinin çalışmanın gerçekleştirildiği bölgelerin çoğunlukla benzer sosyodemografik düzeylerde olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca mevcut araştırmanın örneklem büyüklüğünün yukarıda açıklanan ve grup farkı tespit edilen araştırmalardan daha az olduğu görülmektedir. Çalışmanın örnekleme bakıldığında, özel okula devam eden öğrencilerin oldukça azınlıkta olması okul türü grup farkını ortadan kaldırmış olabilir. Çalışma kapsamında veri toplanan iki devlet okulu ağırlıklı olarak veri yoğunluğunu oluşturmaktadır. İki okulun da sosyoekonomik olarak orta ve altı düzeye sahip bölgelerde yer aldığı düşünüldüğünde, maruz kalınan akran zorbalığı skorlarının belli bir düzeyde seyretmesi ve bu düzeyin grup farklarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde değişmemesine veri toplamada iki kurumla sınırlı kalınmasının sebep olabileceği düşünülmektedir. Gelecek araştırmaların daha yüksek örneklem sayısı, daha geniş yaş aralığı ve daha çok okul çeşitliliği ile gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaygı düzeyi değişkeni sosyodemografik değişkenlerden cinsiyet, okul türü, yaş, sınıf düzeyi ve anne eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin kaygı düzeyi erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Sınıf seviyesine göre incelendiğinde ise liseye devam eden çocukların kaygı düzeyi ilköğretime devam edenlere göre daha fazla bulunmuştur. Yaş grubunun etkisine bakıldığında 15-18 yaş grubunun kaygı düzeyi 12-15 yaş grubuna göre daha fazla bulunmuştur. Anne eğitim seviyesinin etkisine bakıldığında ise kaygı düzeyi en yüksek grup, annesi yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğrenciler iken, kaygı düzeyi en düşük grubun annesinin eğitim durumu üniversitedir. Literatür incelendiğinde araştırma bulguları önceki çalışmalarla uyumludur. Günay (2008),342 lise son sınıf öğrencisiyle yürüttüğü çalışmasında kız öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı puanını erkeklere göre daha fazla raporlamıştır. Benzer şekilde Deniz'in (2006), 9-14 yaş arasındaki öğrencilerle

yürüttüğü çalışmada kız öğrencilerin kaygı düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Literatürdeki diğer çalışmalar da benzer sonuçlara ulaşmıştır (Masjedi ve ark. 2019; Soyer, 2010; Bilgin, 2001). Diğer sosyodemografik değişkenlerle ilgili literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde mevcut araştırma ile uyumlu olduğu görülmektedir. Şahingiray (2018), ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada daha yüksek yaş grubunun kaygı seviyesinin daha yüksek olduğunu raporlamıştır. Pirinçci (2009), annenin eğitim durumuna göre öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinin farklılaştığını bulmuştur. Sınıf düzeyinin etkisine bakıldığında literatürdeki araştırmaların genellikle bir eğitim düzeyi kapsamında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bir başka deyişle çalışmalar ilköğretim ya da lise gruplarına odaklanmaktadır. Mevcut araştırma ise ilköğretim ve lise düzeyi arasındaki farklılığa dair bulguları sağladığından literatüre yenilik getirmektedir. Literatürde bulunan araştırmalar sınırlı olmakla birlikte kaygı düzeyinin sınıf düzeyi daha düşük gruplarda daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Onur (2003), 542 lise öğrencisini dahil ettiği çalışmada sınıf düzeyi yükseldikçe kaygı düzeyinin azaldığını raporlamıştır. Bu araştırmanın mevcut araştırmadan farkı 15-18 yaş aralığındaki öğrencilerde sosyal kaygıyı incelemesidir. Literatür verileri incelendiğinde sınırlı sayıda araştırma bulunması sebebiyle mevcut araştırmadan elde edilen bulguların literatürle olan uyumuna yönelik bir karşılaştırma yapılamamaktadır. Kaygı düzeyinin çeşitli sosyodemografik faktörlere göre farklılaşması, bireylerin kişisel ve çevresel özelliklerinin kaygı düzeylerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bulgu, kişiye özel terapi yaklaşımlarının ve müdahalelerin önemini vurgulamaktadır. Bireylerin sosyodemografik özelliklerine göre uyarlanmış müdahalelerin, daha etkili sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

Bilişsel esneklik değişkeni ise sosyodemografik değişkenlerden yaş, sınıf düzeyi ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır. Yaş değişkeni incelendiğinde daha yüksek yaş grubundaki çocukların bilişsel esnekliği daha yüksek bulunurken, lise grubuna devam eden öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyi ilköğretime devam edenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Baba eğitim durumunun da bilişsel esneklik skorlarında farklılar yarattığı görülmektedir.

Bilişsel esnekliğin en yüksek olduğu grup babasının eğitim durumu yüksek lisans ve doktora olanlar iken, en düşük olduğu grup ise babasının eğitim durumu lise olan gruptur. Literatür incelendiğinde araştırmaların daha çok üniversite öğrencilerine odaklandığı ve ergenlerin dahil edildiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bayram ve ark. (2021), 1377 öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmada bilişsel esnekliğin cinsiyet ve okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığını raporlamıştır. Aktepe (2019), 402 lise öğrencisini dahil ettiği çalışmasında bilişsel esnekliğin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını bulmuştur. Benzer şekilde Alakuş (2023), 641 lise öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmasında bilişsel esnekliğin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını ancak sınıf düzeyine göre farklılaştığını ve bu farklılığın daha üst sınıftaki öğrencilerin lehine olduğunu bulmuştur. Alhas (2021) ise, 503 lise öğrencisini dahil ettiği çalışmasında bilişsel esnekliğin cinsiyete ve kardeş sayısına göre farklılaştığını, yaşa göre farklılaşmadığını bulmuştur. Erkek öğrenci gruplarının bilişsel esneklik düzeyi daha yüksek raporlanmıştır. Ayrıca kardeş sayısı arttıkça bilişsel esneklik düzeyi azalmaktadır. Yüksel ve ark.(2020) ise, araştırmasında bilişsel esneklik düzeyinin kız öğrencilerde daha fazla olduğunu raporlamıştır. Literatür incelendiğinde sosyodemografik özelliklerin etkisine dair anlamlı grup farklılıkları olduğu bulunmuştur. Anne ve baba eğitim durumunun ergenlerin bilişsel esnekliğine etkisine dair alan yazında bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mevcut araştırma, öğrencinin yaşının ve baba öğrenim durumunun öğrencilerin bilişsel esnekliğe etkisini de vurguladığından literatüre yenilik katmaktadır.

Sonuç olarak, araştırma bulgularına göre maruz kalınan akran zorbalığı skoru ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esneklik düzeyinin aracı etkisi bulunmuştur. Elde edilen sonuçların akran zorbalığının kaygı düzeyine ilişkisini anlamlandırırken bilişsel esnekliğin bu ilişkide etkili olabileceğini ortaya koymak açısından literatüre katkı sağlayacaktır.

Elde edilen dikkat çekici bulgularla birlikte araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. İlk olarak, araştırmadan elde edilen bulgular katılımcıların öz bildirimine dayanmaktadır. Katılımcıların kaygı düzeyi Çocuklar İçin Kaygı

Ölçeği- (R2)'nden alınan puanlar ile; maruz kalınan zorbalık düzeyi Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Mağdur Formu'ndan elde edilen puanlar ile; bilişsel esneklik düzeyi Bilişsel Esneklik Ölçeği Ergen Formu'ndan elde edilen skorlar ile; sosyodemografik değişkenlere ait veriler ise Aile Demografik Bilgi Formu'ndan elde edilen bilgiler ile sınırlıdır. Aile demografik bilgi formunda; çocuğun yaşı, kardeş sayısı, okul türü, sınıf seviyesi, ailenin yaşı, eğitim durumu, mesleğine ait sorular bulunurken gelir düzeyine ait bir soru bulunmadığından sosyoekonomik statüye dair bilgiler sınırlıdır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise örneklem sayısı ve çeşitlenmesidir. Örneklem yöntemi olarak uygun örneklem yöntemi kullanılmış ve veriler belirlenen iki devlet okulu ağırlıklı verilerden elde edilen bulgularla ve İstanbul ili ile sınırlıdır. Araştırmanın okul çeşitliliği kısıtlıdır. Veri toplamada odaklanılan iki okul benzer sosyoekonomik statüye sahip bölgelerde bulunduğundan katılımcıların sosyodemografik özellikleri bu bölgelerle sınırlıdır. Hipotezlere göre elde edilmek istenen veriler incelendiğinde zorbalık kavramına dahil puanların zorba rolü ile sınırlı olduğu görülmektedir. Bir diğer sınırlılık, araştırma katılımcılarının herhangi bir psikiyatrik rahatsızlığa sahip olmayan 12-18 yaş arası ergenlerden oluşmasıdır.

Araştırmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda gelecek araştırmalar, mevcut araştırmayı daha çok ilçeyi ele alarak tekrarlayabilirler. Araştırmanın genellenebilirliğinin yükselmesi için daha fazla örnekleme daha çok okulun baz alınması ve baz alınan kurumlardan özel-devlet okul dengesinin birbirine yakın olması önerilmektedir. Gelecek araştırmalarda sosyoekonomik statüye dair bilgilerin genişletilmesi için gelir bilgisinin sorulması ve farklı sosyoekonomik seviyelere sahip bölgelerde ölçeklerin uygulanması önerilmektedir. Böylece grup farklarının gelecek araştırmalarda daha anlamlı sonuçlara ulaşabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışma hipotezi genişletilerek kurban rolü ile zorba ve zorba-kurban rollerinin de ölçüldüğü ölçekler dahil edilerek kapsamın genişletilmesi önerilmektedir. Ek olarak, mevcut araştırmada yapılan öte analiz sonucu ulaşılan aracı etki, gelecek araştırmalarda ana hipotez olarak yer alabilir.

## KAYNAKLAR

- Abdul Jalil, N. I., ve Mahfar, M. (2016). The validity and reliability of Rational Emotive Behavioural Therapy module development for university support staff. *Asian Social Science*, 12(2), 129-137.
- Açıl, S. (2015). *Ortaöğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı (Sosyo-ekonomik açıdan farklı iki bölgede bulunan ortaöğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karşılaştığı akran zorbalığının karşılaştırılması)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkoyunlu S, Türkçapar MH (2013) Bir teknik: yüzleştirme tedavisi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar*, 2,121–128.
- Aktepe, R. (2019). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, G., ve Bilgin, O. (2023). Ergenlerde bilişsel esneklik, affetme ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4).
- Alakuş, A. (2023). *Lise öğrencilerinin kariyer uyumu ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkide analitik düşünmenin aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alhas, U. (2021). *Ergenlerde bilişsel esneklik düzeyi ile algılanan anne baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Henry Holt and Company.
- Altıntaş, E., ve Gültekin, M. (2005). *Psikolojik danışma kuramları*. Aktüel Yayınları.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Anacker, C., ve Hen, R. (2017). Adult hippocampal neurogenesis and cognitive flexibility — linking memory and mood. *Nature Reviews Neuroscience*, 18, 335–346. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.45>
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Annerbäck, E.-M., Sahlqvist, L., ve Wingren, G. (2013). A cross-sectional study of victimisation of bullying among schoolchildren in Sweden: Background factors and self-reported health complaints. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42, 270–277.
- Aral, N., ve Başar, F. (1998). Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 22 (110).
- Arıcak, O. T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 167-184.
- Armbruster-Genç, D. J., Ueltzhöffer, K., ve Fiebach, C. J. (2016). Brain signal variability differentially affects cognitive flexibility and cognitive

stability. *Journal of Neuroscience*, 36(14), 3978-3987.  
<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2517-14.2016>

Arslan, G., Allen, K. A., ve Tanhan, A. (2021). School bullying, mental health, and wellbeing in adolescents: Mediating impact of positive psychological orientations. *Child Indicators Research*, 14, 1007–1026.

Arslan, F. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde kardeş kıskançlığının akran zorbalığı eğilimlerini yordama gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality: Psychological aspects*. Columbia University Press.

Aslan, H., ve Koç, Z. (2018). Ortaokul öğrencilerinin beden imajı ve sosyal kaygı düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 65-77.

Asıcı, E., ve İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.

Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 163–213.

Atalay, A. (2010). *Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atasoy, K. (2023). *Ortaokul grubu öğrencilerinde akran zorbalığı ve benlik saygısının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Atasoy Karakaya, Z. (2023). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve intihar olasılığı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Austin, S., ve Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*.

Ay, A., Alyanak, B., ve Sizer, S. (2022). Sosyal fobi tanısı alan ergenlerde akran zorbalığı ve ilişkili özelliklerinin incelenmesi - Kesitsel çalışma. *5th International Health Science and Life Congress (IHSLC 2022) 10-12 March 2022 / Burdur-Turkey. Proceeding Book*, 83-90.

Ayas, T., ve Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, 316-324.

Baddeley, A. (1998). The central executive: A concept and some misconceptions. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4(5), 523-526.

Baier, D., Hong, J. S., Kliem, S., et al. (2019). Consequences of bullying on adolescents' mental health in Germany: Comparing face-to-face bullying and cyberbullying. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2347-2357. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01452-2>

Baumeister, R. F., ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12-29. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>

Bandura, A. (2021). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.

Bayram, F., Özkamalı, E., ve Çiftçi, S. (2021). Tercih sürecindeki üniversite adaylarının belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel esneklik düzeyleri

arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 98-120.

Beale, A. V., ve Scott, P. C. (2001). "Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300-305.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.

Beck, A. T., Emery, G., ve Greenberg, R. L. (2005). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Basic Books/Hachette Book Group.

Beck, A. T., ve Emery, G. (2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler* (V. Öztürk, Çev.) (4. baskı). İstanbul: Litera Yayınları.

Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.

Beck, J. S. (2018). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.) (M. Şahin, Çev.). İstanbul: Nobel Yayıncılık.

Beck, J. S., ve Fleming, S. (2021). A brief history of Aaron T. Beck, MD, and cognitive behavior therapy. *Clinical Psychology in Europe*, 3(2), 1-7. <https://doi.org/10.32872/cpe.6701>

Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation. *Cyberbullying Research*, 5(5). Retrieved from <http://www.cyberbullyingresearch.org>

Benjamin, C. L., Beidas, R. S., Comer, J. S., Puliafico, A. C., ve Kendall, P. C. (2011). Generalized anxiety disorder in youth: Diagnostic considerations. *Depression and Anxiety*, 28(2), 173-182.

- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review, 27*, 90-126.
- Berksun, O. E. (2003). *Anksiyete ve anksiyete bozuklukları* (2. baskı). Turgut Yayıncılık.
- Bilge, A., ve Pektaş, İ. (2004). Öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ve başa çıkma becerilerinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 20*(1), 47-55.
- Bilgiç, B. S. (2021). *Akran zorbalığına maruz kalan lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Bilgiç, B. S., Önal Sönmez, A., ve Erdoğan, A. (2021). Cognitive emotion regulation strategies and cognitive flexibility levels in high school students subjected to peer bullying. *Haseki Tıp Bülteni-Medical Bulletin of Haseki*.
- Bilgin, M. (2009). Developing a cognitive flexibility scale: Validity and reliability studies. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 37*(3), 343-353.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(3), 142-157.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(62), 945-954.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., ve Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117-127.

- Bond, L., Charlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., ve Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, *323*, 480-484.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., ve Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, *19*, 341-362.
- Bryman, A., ve Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS Release 10 for Windows: A guide for social scientists*. Routledge.
- Bogart, L. M., Elliott, M. N., Klein, D. J., Tortolero, S. J., Mrug, S., Peskin, M. F., ve Schuster, M. A. (2014). Peer victimization in fifth grade and health in tenth grade. *Pediatrics*, *133*, 440–447.
- Boulton, M. J., ve Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, *12*, 315–329.
- Bourne, E. J. (2020). *The anxiety and phobia workbook*. New Harbinger Publications.
- Bowes, L. M., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., ve Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with adolescents' bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, *48*(5), 545-553.
- Burger, C., Strohmeier, D., ve Kollerová, L. (2022). Teachers can make a difference in bullying: Effects of teacher interventions on students' adoption of bully, victim, bully-victim, or defender roles across time. *Journal of Youth and Adolescence*, *51*(12), 2312–2327. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6>

- Canas, J. J., Quesada, J. F., Antoli, A., ve Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482–501. <https://doi.org/10.1080/0014013031000071387>
- Canas, J. J., Fajardo, I., ve Salmeron, L. (2006). *Cognitive flexibility*. In *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*. CRC Press.
- Casey, B. J., Tottenham, N., Liston, C., ve Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: What have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 104–110. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.01.007>
- Cenkseven Önder, F., ve Sari, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık ve okul yaşam kalitesi. *İlköğretim Online*, 11, 897-914. <https://doi.org/10.17051/io.2012.47909>
- Chen, Y. Y., ve Elklit, A. (2018). Exposure to bullying among adolescents across nine countries. *Journal of Child ve Adolescent Trauma*, 11, 121–127. <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0162-x>
- Cırcır, O. (2023). *Ergenlerde mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkide iyimserlik, öz şefkat ve psikolojik iyi oluşun aracı rolünün incelenmesi ve geliştirilen bilişsel esneklik psikoeğitim programının etkililiğinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Clark, D. A., ve Beck, A. T. (2010). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Science and practice*. Guilford Press.
- Cloutier, R., ve Onur, B. (2019). Ergenlik psikolojisinde kuramlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(2), 875-904. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000360](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000360)

- Craig, W. M., ve Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-59. <https://doi.org/10.1177/082957359701300104>
- Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Crick, N. R., ve Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722. <https://doi.org/10.2307/1131945>
- Collins, A., ve Koechlin, E. (2012). Reasoning, learning, and creativity: Frontal lobe function and human decision-making. *PLOS Biology*, 10(3), e1001299. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001299>
- Colorosso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. Harper Resource.
- Cools, R., Roberts, A. C., ve Robbins, T. W. (2008). Serotonergic regulation of emotional and behavioural control processes. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(1), 31–40. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.10.011>
- Coyle, S., Malecki, C. K., ve Emmons, J. (2021). Keep your friends close: Exploring the associations of bullying, peer social support, and social anxiety. *Contemporary School Psychology*, 25, 230–242. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00250-3>
- Çelikkaleli, Ö. (2014b). Bilişsel esneklik ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-16. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.2601>
- Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D., ve Kavakcı, Ö. (2009). Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 151-158. <https://doi.org/10.5455/apd.26992>

- Çetinkaya, E. (2022). *Psikolojik esneklik, öz şefkat, algılanan stres ve evlilik kalitesinin bazı demografik değişkenler ve aralarındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çevirgen Doğan, B. (2018). *Geleneksel akran zorbalığı, sanal zorbalık ve ebeveyn izlemesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, M. C. (2019). *Üniversite öğrencilerinin, yetişkin ayrılma anksiyetesi ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sosyal anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çölümlü, G. M. (2014). The psychometric properties of the Revised Manifest Anxiety Scale-2 in a Turkish sample. *Bahçeşehir Üniversitesi*.
- Dantchev, S., Hickman, M., Heron, J., Zammit, S., ve Wolke, D. (2019). The independent and cumulative effects of sibling and peer bullying in childhood on depression, anxiety, suicidal ideation, and self-harm in adulthood. *Frontiers in Psychiatry*, 10, Article 651. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00651>
- DeHaan, L. (2009). *Bullies*. North Dakota State University Extension Service. North Dakota.
- Demiriz, S., ve Ulutaş, İ. (2003). 9-12 yaş çocuklarının kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Demirtaş, A. S. (2019). Stresli durumlarda bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 39(2), 345-368. <https://doi.org/10.26650/SP2019-0028>

- Deniz, M. E., Yorgancı, I. Z., ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694-708. <https://doi.org/10.17051/io.2009.32580>
- Dilmac, B. (2009). Psychological needs as a predictor of cyber bullying: A preliminary report on college students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1307-1325. <https://doi.org/10.12738/estp.2009.3.1657>
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dölek, N. (2002). *İlk ve orta öğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbaca davranışların incelenmesi ve "zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programı"nın etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dryden, W., ve Branch, R. (2008). *The fundamentals of Rational Emotive Behaviour Therapy: A training handbook*. John Wiley ve Sons.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., ve Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15, 128-132. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cki168>
- Düzgün, İ. (2020). *Ortaokula devam eden çocukların sosyodemografik özellikleri ile akran zorbalığı davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü.

- Ellis, A. (1970). The cognitive element in experiential and relationship psychotherapy. *Existential Psychiatry*, 28, 35-52.
- Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy: The rational-emotive approach*. Crown; McGraw-Hill Paperbacks.
- Ellis, A. (1980). Rational-emotive therapy and cognitive behavior therapy: Similarities and differences. *Cognitive Therapy and Research*, 4(4), 325–340. <https://doi.org/10.1007/BF01178210>
- Ellis, A., ve Bernard, M. E. (1983). *Rational-emotive approaches to the problems of childhood*. Plenum Press.
- Ellis, A., ve Dryden, W. (1997). *The practice of Rational Emotive Therapy*. Springer Publishing Company.
- Ellis, A., ve Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy* (2nd ed.). Springer Publishing Company.
- Esen Çoban, A., ve Güney Karaman, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin umutsuzluk, kaygı ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmaları*, 2(2), 78-88. <https://doi.org/10.5455/cbtar.119681>
- Eslinger, P. J., ve Grattan, L. M. (1993). Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 31(1), 17–28. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(93\)90065-B](https://doi.org/10.1016/0028-3932(93)90065-B)
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53, 257-264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.920825>

- Erdur-Baker, Ö., ve Kavşat, F. (2007). A new face of peer bullying. *Journal of Eurasian Educational Research*, 27, 31-42.  
<https://doi.org/10.14689/ejer.2007.27.3>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Erkan, Z. (2002). Sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin ana baba tutumlarına ilişkin nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 120-133.
- Esbensen, F.-A., ve Carson, D. C. (2009). Consequences of being bullied: Results from a longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of American students. *Youth ve Society*, 41(2), 209–233.  
<https://doi.org/10.1177/0044118X09351067>
- Espelage, D. L., ve Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123–142.  
[https://doi.org/10.1300/J135v02n02\\_08](https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08)
- Eskin, M. (2014). *Sorun çözme terapisi* (3. baskı). Hekimler Yayın Birliği.
- Eslea, M., ve Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42(2), 207-217.  
<https://doi.org/10.1080/001318800363741>
- Estévez, E., Murgui, S., ve Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 473–483. <https://doi.org/10.1007/BF03178762>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., ve Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *Journal of Pediatrics*, 144(1), 17-22.  
<https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2003.09.003>

- Fischer, W. (1970). *Theories of anxiety*. Harper ve Row.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87(6), 477–531. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.6.477>
- Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Houts, R. M., Belsky, D. W., Arseneault, L., ve Caspi, A. (2012). Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: Longitudinal cohort study. *BMJ*, 344, e2683. <https://doi.org/10.1136/bmj.e2683>
- Freud, S. (1926). *Inhibitions, symptoms and anxiety*. Standard Edition, 20, 77-177.
- García-Fernández, C. M., Romera, E. M., ve Ortega-Ruiz, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27(4), 347–353. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.218>
- Garip, G., ve Şavkın, B. (2008). Akran zorbalığı. *Doğu Akdeniz Koleji-Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Merkezi Bülteni*, 1-5.
- Genç, G., ve Aksu, M. (2010). Genel lise öğrencilerinin zorba-kurban davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 55-67.
- Genet, J. J., ve Siemer, M. (2011). Flexible control in processing affective and non-affective material predicts individual differences in trait resilience. *Cognition and Emotion*, 25(2), 380-388. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.491647>
- Gilbert, P. (1992). *Depression: The evolution of powerlessness*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Gleitman, H., Reisberg, D., ve Gross, J. (2007). *Psychology* (7th ed.). W. W. Norton ve Company.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., ve Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact, and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156. <https://doi.org/10.1080/001318800363652>
- Gorusch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Guimond, F. A., Brendgen, M., Vitaro, F., Dionne, G., ve Boivin, M. (2015). Peer victimization and anxiety in genetically vulnerable youth: The protective roles of teachers' self-efficacy and anti-bullying classroom rules. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(6), 1095-1106. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0001-3>
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537. <https://doi.org/10.9781/ijh.2019.01.01>
- Gur, N., Eray, S., Makinecioglu, I., Sigirli, D., ve Vural, A. P. (2020). The relationship of peer bullying with familial expressed emotion and psychopathology. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 77-87. <https://doi.org/10.5455/apd.76399>
- Güler, B. (2015). *Ergenlerde bilişsel esneklik ölçümü ve depresyon belirtileri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülüm, İ. V., ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3), 216-223. <https://doi.org/10.5455/apd.76925>
- Gumus, E. C., ve Oncel, S. (2018). Peer bullying and relationship between sociodemographic characteristics of high school students. *Florence*

*Nightingale Journal of Nursing*, 26(1), 21-29.  
<https://doi.org/10.26650/FNJN.387176>

Günay, O., Öncel, Ü. N., Erdoğan, Ü., Güneri, E., Tendoğan, M., Arzu, U. Ğ. U. R., ve Başaran, O. U. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinde durumluk ve sürekli anksiyete düzeyini etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(2), 77-85.

Gündüz, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2019). Direct and indirect relationships between personality types and problem-focused coping style in adolescents: Mediation role of cognitive flexibility. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 73-99. <https://doi.org/10.14812/cuefd.539185>

Gür, N., Eray, Ş., Makinecioğlu, İ., Sığırlı, D., ve Vural, A. P. (2019). Akran zorbalığı ile aile duygu dışı vurumu ve psikopatoloji arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 77-86.  
<https://doi.org/10.5455/apd.78524>

Gürsoy, E. C. (2010). *Ergenlerde sosyodemografik özelliklere ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güvenir, T. (2010). *Okulda akran istismarı* (2. baskı). Kök Yayıncılık.

Güvenç, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry Nursing-Special Topics*, 3(2), 175-181.  
<https://doi.org/10.5336/psikiyatri.2017-59367>

- Güvenir, T. (2006). *Okulda akran istismarı*. Kök Yayıncılık.
- Güvenir, T. (2008). *Okulda akran istismarı*. Kök Yayıncılık.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. D. Appleton.
- Halford, G. S. (1993). *Children's understanding: The development of mental models*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, M. J. (Ed.). (2009). Taking bullying and rejection (inter) personally: Benefits of a social psychological approach to peer victimization. In *Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective* (pp. 3-23). Springer Publishing Company.
- Hatipoğlu, F. N. (2022). *Kaygının yordayıcıları olarak ebeveyn kabul-reddi, bilişsel esneklik, belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel davranışsal kaçınma*. Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Hawker, D. S. J., ve Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Hawker, D. S. J., ve Boulton, M. J. (2003). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. In M. E. Hertzog ve E. A. Farber (Eds.), *Annual progress in child psychiatry and child development: 2000–2001* (pp. 505–534). Brunner-Routledge.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.

- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., et al. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29–49. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001002>
- Head, D., Kennedy, K. M., Rodrigue, K. M., ve Raz, N. (2009). Age differences in perseveration: Cognitive and neuroanatomical mediators of performance on the Wisconsin Card Sorting Test. *Neuropsychologia*, 47(4), 1200–1203. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2008.12.017>
- Heikkila, H. K., Vaananen, J., Helminen, M., Frojd, S., Marttunen, M., ve Kaltiala-Heino, R. (2013). Involvement in bullying and suicidal ideation in middle adolescence: A 2-year follow-up study. *European Child ve Adolescent Psychiatry*, 22(2), 95-102. <https://doi.org/10.1007/s00787-012-0344-5>
- Hinduja, S., ve Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Sage Publications.
- Hirsch, P., Schwarzkopp, T., Declerck, M., Reese, S., ve Koch, I. (2016). Age-related differences in task switching and task preparation: Exploring the role of task-set competition. *Acta Psychologica*, 170, 66–73. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2016.09.002>
- Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., ve Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 36(5), 427-440. <https://doi.org/10.1007/s10608-012-9476-1>
- Hoglund, W. L., Lalonde, C. E., ve Leadbeater, B. J. (2008). Social-cognitive competence, peer rejection and neglect, and behavioral and emotional problems in middle childhood. *Social Development*, 17(3), 528-553. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00446.x>

- Holmberg, K., ve Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit-hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental Medicine ve Child Neurology*, 50(2), 134-138. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.02063.x>
- Hong, J. S., ve Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 190–200. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.11.001>
- İkiz, F. E., ve Çınkı, Ö. S. (2020). Ergenlerde bilişsel davranışçı terapi uygulamalarının etkililiğinin ve yöntemlerinin sistematik gözden geçirilmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 15(6), 1627-1644. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44446>
- İrfaner, S. (2009). *Öğrenciler arasında gerçekleşen zorbalık eylemleri ve zorbalık konusunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutum ve görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jansen, D. E. M. C., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., ve Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education: The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*, 11(440). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-440>
- Jenkins, L. N., Tennant, J. E., ve Demaray, M. K. (2018). Executive functioning and bullying participant roles: Differences for boys and girls. *Journal of*

*School Violence*, 17(4), 521-537.  
<https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1393564>

Johnco, C., Wuthrich, V. M., ve Rapee, R. M. (2015). The impact of late-life anxiety and depression on cognitive flexibility and cognitive restructuring skill acquisition. *Depression and Anxiety*, 32(10), 754-762.  
<https://doi.org/10.1002/da.22391>

Johnson, B. T. (2016). *The relationship between cognitive flexibility, coping and symptomatology in psychotherapy*. Unpublished doctoral dissertation, Marquette University.

Juvonen, J., Graham, S., ve Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231–1237. <https://doi.org/10.1542/peds.112.5.1231>

Kara, İ., ve Karamete, A. (2018). Kekemeliği olan yetişkinlerin okul çağındaki akran zorbalığı mağduriyetlerinin belirlenmesi: Ön çalışma. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 50-61.  
<https://doi.org/10.16922/dkya.586680>

Karaca, K. (2019). Ortaokullarda akran zorbalığının yaygınlığının ve zorba mağdurların depresyon ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(78), 315-330.  
<https://doi.org/10.16953/deusbed.480436>

Kırca, B., Saruhan, V., Aydoğdu, B. N., ve Avcu, A. (2024). Mediation effect of cognitive flexibility between fear of negative evaluation and interaction anxiety. *Current Psychology*, 43, 2327–2336.  
<https://doi.org/10.1007/s12144-023-03809-3>

Kutlu, M., ve Karaca, N. H. (2021). Akran zorbalığı farkındalık eğitim programının 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığına yönelik görüşlerine etkisinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(8), 18-45.

- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinde zorbalığa maruz kalma türü ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısı ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(53), 77-90.
- Karakaya, E., ve Öztop, D. (2013). Kaygı bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde bilişsel davranışçı terapi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 10-24.
- Kartal, H., ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3, 207-227.
- Kartal, H., ve Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 539-562.
- Kashani, J. H., ve Orvaschel, H. (1990). A community study of anxiety in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 147, 313-318. <https://doi.org/10.1176/ajp.147.3.313>
- Kepenekci-Karaman, Y., ve Çinkir, S. (2001). *Bullying among students in Turkish high schools* (Unpublished research). Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Kerns, C. E., Comer, J. S., Pincus, D. B., ve Hofmann, S. G. (2013). Evaluation of the proposed social anxiety disorder specifier change for DSM-5 in a treatment-seeking sample of anxious youth. *Depression and Anxiety*, 30(8), 709-715. <https://doi.org/10.1002/da.22054>
- Kierkegaard, S. (2004). *Kaygı kavramı* (V. Taşdelen, Çev.). Hece Yayınları. (Original work published 1844)
- Koç, F. (2019). *Beş faktör kişilik özelliklerinin çalışanların bilişsel esneklik düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma*.

Yayınlanmamış Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Korkmaz, A. (2016). Siber zorbalık davranışları sergileme ve siber zorbalığa maruz kalma durumlarının karşılaştırılması. *TRT Akademi*, 1(2), 620-639.

Köknel, Ö. (1987). *Kaygı çağında stres*. Altın Kitaplar Yayınevi.

Kömür, B. (2018). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koroğlu, E. (2011). *Bilişsel Davranışçı Terapiler* (2. baskı). HYB Basın Yayın.

Köksal Akyol, A., ve Bilbay, A. (2018). Ergenlerin akran zorbalığı yapmaları, zorbalığa maruz kalmaları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 667-675. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i2.13>

Kulaksızoğlu, A. (2014). *Ergenlikte Sosyalleşme ve Ahlak Gelişimi: Ergenlik Psikolojisi* (16. baskı). Remzi Kitabevi.

Kumar, P., ve Tiwari, S. C. (2008). Family and psychopathology: An overview series-1: Children and adults. *Delhi Psychiatry Journal*, 11(2), 140-149.

Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., et al. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse ve Neglect*, 22(7), 705-717. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(98\)00058-3](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00058-3)

Kumpulainen, K., Räsänen, E., ve Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among adolescents involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27(2), 102-110. <https://doi.org/10.1002/ab.1030>

- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis* (1st ed.). Springer Publishing Company.
- Lecce, S., Bianco, F., Devine, R. T., ve Hughes, C. (2017). Relations between theory of mind and executive function in middle childhood: A short-term longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, *163*, 69–86. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.05.011>
- Lee, J. K., ve Orsillo, S. M. (2014). Investigating cognitive flexibility as a potential mechanism of mindfulness in generalized anxiety disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *45*(1), 208–216. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2013.10.003>
- Lereya, S. T., Samara, M., ve Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse ve Neglect*, *37*(12), 1091–1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.007>
- Logue, S. F., ve Gould, T. J. (2014). The neural and genetic basis of executive function: Attention, cognitive flexibility, and response inhibition. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, *123*, 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.pbb.2014.01.013>
- de Lijster, J. M., Dieleman, G. C., Utens, E. M. W. J., Dierckx, B., Wierenga, M., Verhulst, F. C., ve Legerstee, J. S. (2018). Social and academic functioning in adolescents with anxiety disorders: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, *230*, 108–117. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.01.007>

- Luna, B., Padmanabhan, A., ve O'Hearn, K. (2010). What has fMRI told us about the development of cognitive control through adolescence? *Brain and Cognition*, 72(1), 101-113. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.09.005>
- Marshall, W. A., ve Tanner, J. M. (1986). Puberty. In *Postnatal growth neurobiology* (pp. 171-209). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8244-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8244-2_8)
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. Plenum Publishers.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(1), 123-145.
- Malkoç, T., ve Ceylan, F. (2010). Orta öğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkide müzik eğitiminin önemi. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*.
- Martin, M. M., ve Anderson, C. M. (1996). Communication traits: A cross-generational. *Journal of Communication*, 46(2), 120-134.
- Martin, M. M., ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367524>
- Martin, M. M., ve Rubin, R. B. (1994). Development of a communication flexibility scale. *Southern Communication Journal*, 59, 171-178. <https://doi.org/10.1080/10417949409372882>
- Martin, M. M., ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>

- Martin, M. M., Cayanus, J. L., McCutcheon, L. E., ve Maltby, J. (2003). Celebrity worship and cognitive flexibility. *North American Journal of Psychology*, 5(1), 75-81.
- Medeiros, W., Torro-Alves, N., Malloy-Diniz, L. F., ve Minervino, C. M. (2016). Executive functions in children who experience bullying situations. *Frontiers in Psychology*, 7, 205853. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.20585>
- Meissner, W. W. (2000). *Freud and psychoanalysis*. University of Notre Dame Press.
- Menesini, E., ve Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health ve Medicine*, 22, 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mercan, H., ve Yıldırım Sarı, H. (2018). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26(1), 21-29. <https://doi.org/10.5152/FNJN.2018.0007>
- Miller, E. K., ve Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167–202. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.012304.072782>
- Mineka, S., ve Oehlberg, K. (2008). The relevance of recent developments in classical conditioning to understanding the etiology and maintenance of anxiety disorders. *Acta Psychologica*, 127(3), 567–580. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2007.11.007>
- Mitchell, K. J., Ybarra, M., ve Finkelhor, D. (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use. *Child Maltreatment*, 12(4), 314-324. <https://doi.org/10.1177/1077559507305990>

- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., ve Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Miyake, A., ve Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14. <https://doi.org/10.1177/09637214111434978>
- Mutlu Yılmaz, N. (2023). *İlkokulda akran zorbalığı ve okula bağlılık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Moreno, E., Muñoz-Navarro, R., Medrano, L. A., González-Blanch, C., Ruiz-Rodríguez, P., Limonero, J. T., Moretti, L. S., Cano-Vindel, A., ve Moriana, J. A. (2019). Factorial invariance of a computerized version of the GAD-7 across various demographic groups and over time in primary care patients. *Journal of Affective Disorders*, 252, 114–121. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.04.014>
- Morkan Şahin, M. (2021). *Ergenlerin akran zorbalığı algıları ile öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Nazir, T., ve Nesheen, F. (2015). Impact of school bullying on psychological well-being of adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6, 1037–1040.
- Nishina, A., ve Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76, 435–450. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x>

- Negi, R. (2023). Cognitive processes of victims of bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 5(1), 13-25. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00113-0>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw Hill.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48(4), 1301-1313. <https://doi.org/10.2307/1128257>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Wiley-Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D., ve Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Onur, T. (2023). *Ergenlerde bağlanma stilleri ile sosyal kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ögel, K., Tarı, I., ve Eke, C. Y. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. Yeniden.
- Öksüz, Y., Çevik, C., Sümen, Ö. Ö., Baba, M., ve Güven, E. (2012). Öğretmenlik uygulaması yapılan ilköğretim okullarındaki zorba davranışların incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 5, 205-229.

- Öner, N., ve LeCompte, W. A. (1983). *Durumluk - sürekli kaygı envanteri el kitabı* (2nd ed.). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, Y., ve Çiftçi, E. G. (2010). Düşük sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9, 576-586. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2010.187431>
- Özbek Baştuğ, Ö. Y., ve Taneri, P. O. (2023). Çocuklarda zorbalık davranışları, kaygı ve sosyal kaygı arasındaki ilişki. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 211-247.
- Özman, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ile kardeş ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özusta, Ş. (1993). *Çocuklar için durumluk ve sürekli kaygı envanterinin uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nazir, T., ve Nesheen, F. (2015). Impact of school bullying on psychological well-being of adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6, 1037-1040.
- Nishina, A., ve Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76, 435-450. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x>

- Negi, R. (2023). Cognitive processes of victims of bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 5(1), 13-25. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00113-0>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw Hill.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48(4), 1301-1313. <https://doi.org/10.2307/1128257>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Wiley-Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D., ve Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Onur, T. (2023). *Ergenlerde bağlanma stilleri ile sosyal kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ögel, K., Tarı, I., ve Eke, C. Y. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. Yeniden.
- Öksüz, Y., Çevik, C., Sümen, Ö. Ö., Baba, M., ve Güven, E. (2012). Öğretmenlik uygulaması yapılan ilköğretim okullarındaki zorba davranışların incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 5, 205-229.

- Öner, N., ve LeCompte, W. A. (1983). *Durumluk - sürekli kaygı envanteri el kitabı* (2nd ed.). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, Y., ve Çiftçi, E. G. (2010). Düşük sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9, 576-586. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2010.187431>
- Özbek Baştuğ, Ö. Y., ve Taneri, P. O. (2023). Çocuklarda zorbalık davranışları, kaygı ve sosyal kaygı arasındaki ilişki. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 211-247.
- Özman, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ile kardeş ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özusta, Ş. (1993). *Çocuklar için durumluk ve sürekli kaygı envanterinin uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parkhurst, J. T., ve Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28(2), 231-241. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.2.231>
- Patchin, J. W., ve Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>

- Plaford, G. R. (2006). *Bullying and the brain: Using cognitive and emotional intelligence to help kids cope*. Rowman ve Littlefield Education.
- Peeters, M., Cillessen, A. H. N., ve Scholte, R. H. J. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(9), 1041–1052. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9468-4>
- Pekel Uludağlı, N., ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20, 77-92.
- Pellegrini, A. D. (2003). Perceptions and possible functions of play and real fighting in early adolescence. *Child Development*, 74(5), 1459-1470. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00617>
- Perren, S., ve Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01524.x>
- Perry, D. G., Hodges, E. V. E., ve Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers. In J. Juvonen ve S. Graham (Eds.), *Peer harassment in schools: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 73-104). Guilford Press.
- Phillips, D. A. (2007). Punking and bullying: Strategies in middle school, high school, and beyond. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(2), 158–178. <https://doi.org/10.1177/0886260506296932>
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 531-562.

- Pişkin, M. (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun: Akran zorbalığı. *Yedinci Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Bildiri Özetleri*. İnönü Üniversitesi.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189. <https://doi.org/10.15390/EB.2010.2675>
- Pişkin, M., ve Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12.
- Pörhölä, M., Cvancara, K., Kaal, E., Kunttu, K., Tampere, K., ve Torres, M. B. (2020). Bullying in university between peers and by personnel: Cultural variation in prevalence, forms, and gender differences in four countries. *Social Psychology of Education*, 23, 143–169. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09523-4>
- Pirincçi, L. N. (2009). *Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ravizza, S. M., ve Carter, C. S. (2008). Shifting set about task switching: Behavioral and neural evidence for distinct forms of cognitive flexibility. *Neuropsychologia*, 46(12), 2924–2935. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2008.05.015>
- Rende, B. (2000). Cognitive flexibility: Theory, assessment, and treatment. *Seminars in Speech and Language*, 21, 121–133. <https://doi.org/10.1055/s-2000-12839>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., ve Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse ve Neglect*, 34(4), 244–252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>

- Rigby, K., ve Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), 33–42. <https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9713884>
- Rivers, I., ve Smith, P. K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359–368. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:5<359::AID-AB2480200502>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID-AB2480200502>3.0.CO;2-2)
- Rokach, A., ve Neto, F. (2001). The experience of loneliness in adolescence: A cross-cultural comparison. *International Journal of Adolescence and Youth*, 9(2-3), 159–173. <https://doi.org/10.1080/02673843.2001.9747882>
- Rosa-Alcázar, A. I., Rosa-Alcázar, Á., Martínez-Esparza, I. C., Storch, E. A., ve Olivares-Olivares, P. J. (2021). Response inhibition, cognitive flexibility and working memory in obsessive-compulsive disorder, generalized anxiety disorder and social anxiety disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3642. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073642>
- Richards, M., Cote, L. J., ve Stern, Y. (1993). Executive function in Parkinson's Disease: Set-shifting or set-maintenance? *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 15(2), 266–279. <https://doi.org/10.1080/13803399308405225>
- Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/00221325.1993.9914777>
- Rigby, K. (1999). Peer victimization at school and the health of secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 28–34. <https://doi.org/10.1348/000709999157601>

- Rigby, K. (2003). *Stop the bullying: A handbook for schools*. Australian Council for Educational Research.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.  
<https://doi.org/10.1177/070674370304800905>
- Sabuncuoğlu, O., Ekinci, Ö., Bahadır, T., Akyuva, Y., Altınöz, E., ve Berkem, M. (2006). Ergen öğrenciler arasında akran örselemesi ve depresyon belirtileriyle ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 9, 27-35.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.  
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286–292.  
<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947221>
- Salmivalli, C., Karhunen, J., ve Lagerspetz, K. M. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22(2), 99-109.  
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:2<99::AID-AB2>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:2<99::AID-AB2>3.0.CO;2-P)
- Salmivalli, C., ve Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression in bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30-44.  
<https://doi.org/10.1002/ab.90004>
- Salmon, G., Jones, A., ve Smith, D. M. (1998). Bullying in school: Self-reported anxiety and self-esteem in secondary school children. *BMJ*, 317, 924–925.  
<https://doi.org/10.1136/bmj.317.7163.924>

- Sarikaya, N. (2019). *Ergenlerde kişilerarası problem çözmenin bilişsel esneklik ve öz anlayış açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schachter, S., ve Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379–399. <https://doi.org/10.1037/h0046234>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson Education, Inc.
- Scott, W. A. (1962). Cognitive complexity and cognitive flexibility. *Sociometry*, 25(4), 405-414. <https://doi.org/10.2307/2785779>
- Seçer, İ. (2014). *Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve kullandıkları başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sheehan, E. (1996). Kaygı bozuklukları (M. Sağlam, Çev.). Alfa Yayınları.
- Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. *Advances in Pediatrics*, 60, 33-51. <https://doi.org/10.1016/j.yapd.2013.04.004>
- Shields, G. S., Moons, W. G., ve Slavich, G. M. (2016). The relationship between perceived stress and cognitive function: The moderating role of subjective cognitive complaints. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00392>
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., ve Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35(1), 57-67. <https://doi.org/10.1002/ab.20282>
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. Appleton-Century-Crofts.

- Spear, L. (2013). Adolescent neurodevelopment. *Journal of Adolescent Health, 52*, S7–S13. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.05.007>
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 3-20). Academic Press.
- Spielberger, C. D., Gonzalez-Reigosa, F., Martinez-Urrutia, A., Natalicio, L. F., ve Natalicio, D. S. (1971). The state-trait anxiety inventory. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology, 5*(3-4), 145-158.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., ve Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (self-evaluation questionnaire)*. Consulting Psychologists Press.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., ve Anderson, D. K. (1994). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, ve H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 602–615). International Reading Association.
- Spiro, R. J., ve Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix ve R. J. Spiro (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163–205). Lawrence Erlbaum Associates.
- Steg, L., ve van den Berg, A. E. (2018). *Environmental psychology: An introduction*. Wiley.
- Stein, M., ve Walker, J. (2001). *Triumph over shyness*. McGraw-Hill Professional Publishing.
- Steinberg, L. (2016). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill Education.

- Stephenson, P., ve Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. In D. Tattum ve D. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 45-60). Trentham.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Yayınlanmamış doktora tezi. Seattle Pacific University Institute of Science.
- Strongman, K. T. (1995). Theories of anxiety. *New Zealand Journal of Psychology*, 24(2), 4-10.
- Sung, Y.-H., Chen, L.-M., Yen, C.-F., ve Valcke, M. (2018). Double trouble: The developmental process of school bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 91, 279–288. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.025>
- Sungur, M. Z. (1997). Bilişsel davranışçı terapilerin gelişim öyküsü. In A. Tangör (Ed.), *Psikoterapiler el kitabı*. Ege Psikiyatri Sürekli Yayınları.
- Şahin, H., ve Görünmez, M. (2022). Anne kaygı düzeyi ile çocuk kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 324-349. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1130687>
- Şahin, M., ve Sarı, V. (2010). Ergenlerde görülen zorbalık eğiliminin bilişsel çarpıtmalar ve fonksiyonel olmayan tutumlarla ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 20, 15s.
- Şahingiray, E. (2018). *Ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin çocuktaki kaygı düzeyine etkisi: Çocuktaki mantıkdışı inançların aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Şeneli, Z. (2020). *5. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tanrikulu, İ., Kandemir Özdiñ, N., ve Besnili, Z. N. (2021). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı ve okul yapısı ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 857-873. <https://doi.org/10.17556/erziefd.875930>
- Tamer, N., ve Vatanartıran, S. (2014). Ergenlerin teknolojik zorbalık algıları. *Online Journal of Technology Addiction ve Cyberbullying*, 1(2), 1-20.
- Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H., ve Fregoso, M. (2003). Bullying and the big five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24, 131-146. <https://doi.org/10.1177/0143034303024002002>
- Tarçalır Erol, B. (2015). *Investigating early maladaptive schemas among secondary school children in regard to peer bullying and victimization*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topçu, A. (2018). Okullarda akran zorbalığının yaygınlığı ve doğası üzerine bir derleme. *Kriz Dergisi*, 26(2).
- Tolan, Ö. Ç., ve Kara, B. C. (2023). The mediating role of cognitive flexibility in the relationship between social anxiety and general self-efficacy. *E-International Journal of Educational Research*, 14(1).
- Topçuoğlu, S. (2023). Ergenlerde duygu regülasyonu. *İnteraktif Bilim: Disiplinlerarası Araştırma ve İncelemeler Dergisi*, 2, 10-49.
- Tuncer, M., ve Tanaş, R. (2022). Bilişsel esneklik ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 467-479. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.903722>

- Tura, G. (2008). *Akran zorbalığına maruz kalmayı yordayan özellikler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tutuş, A. (2019). *11-14 yaş arasında olan ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tynes, B., ve Giang, M. (2009). Online victimization, depression and anxiety among adolescents in the US. *European Psychiatry*, 24, 686.
- Türkçapar, H. (2004). Anksiyete bozukluğu ve depresyonun tanısal ilişkileri. *Klinik Psikiyatri*, 4, 12-16.
- Unnever, J. D., ve Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129-147. <https://doi.org/10.1177/0886260502238731>
- Ünaldı, E. (2017). *Anne babası boşanmış çocuklarda algılanan anne baba tutumlarının akran zorbalığı davranışı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünalımış, M., ve Şahin, R. (2012). Şiddete yönelik tutum ve okul zorbalığı. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 63-67.
- Vanderbilt, D., ve Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health*, 20(7), 315-320. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2010.02.003>
- Varol, Ş. (1990). *Lise son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., ve Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools:

A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672>

Verhaeghen, P., ve Cerella, J. (2002). Aging, executive control, and attention: A review of meta-analyses. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 26(7), 849-857. [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(02)00071-4)

Winkeljohn Black, S., ve Pössel, P. (2015). Integrating Beck's cognitive model and the response style theory in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 195-210. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0025-0>

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., ve Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92(4), 673-697. <https://doi.org/10.1348/000712601162419>

Wolke, D., ve Samara, M. M. (2004). Bullied by siblings: Association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1015–1029. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00293.x>

Wolke, D., Lereya, S. T., Fisher, H. L., et al. (2014). Bullying in elementary school and psychotic experiences at 18 years: A longitudinal, population-based cohort study. *Psychological Medicine*, 44, 2199–211. <https://doi.org/10.1017/S0033291713002912>

Wolke, D., ve Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>

World Health Organization. (2012). Risk behaviours: Being bullied and bullying others. In C. Currie, C. Zanotti, A. Morgan, et al. (Eds.), *Social*

*determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey* (pp. 191–200). WHO Regional Office for Europe.

World Health Organization. (2020). Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2017/2018 survey. Retrieved from WHO website.

Wu, W. C., Luu, S., ve Luh, D. L. (2016). Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: A population-based study. *BMC Public Health*, 16(1), 1066. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3721-6>

Yavuzer, G. (1989). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde benlik kavramlarının akademik başarıya etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, Ö. G. R. (2012). Akran zorbalığı. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-51.

Yıldırım, U. (2022). *Ergenlerin bilişsel esneklikleri ile akran zorbalığı ve mağduriyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım Budak, B. (2018). *Kaygı bozukluğu tanısı olan ergenlerde davranış problemleri ile empatik yanıtılığın ve duygu tanımının ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Yılmaz, F. N. (2019). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasında umudun aracı rolü üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yıldız, T., ve Koçyiğit, E. G. (2023). Genç yetişkinlerde kaygı düzeyi ile ontolojik iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 423-440.
- Yu, Y., Yu, Y., ve Lin, Y. (2020). Anxiety and depression aggravate impulsiveness: The mediating and moderating role of cognitive flexibility. *Psychology, Health ve Medicine*, 25(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/13548506.2019.1601745>
- Yukay Yüksel, M., Sayın, M., ve Dinç, S. (2020). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının yordanmasında bilişsel esneklik ve ruminasyonun etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 202-218. <https://doi.org/10.21733/ibad.776439>
- Yüzakı, E. (2024). *Akademik erteleme ile sürekli kaygı arasındaki ilişkide davranışsal duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Zelazo, P. D., Craik, F. I., ve Booth, L. (2004). Executive function across the life span. *Acta Psychologica*, 115(2-3), 167-183. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2003.12.005>
- Zelazo, P. D., ve Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469). Blackwell Publishing.
- Zhao, N., Yang, S., Zhang, Q., Wang, J., Xie, W., Tan, Y., ve Zhou, T. (2024). School bullying results in poor psychological conditions: Evidence from a survey of 95,545 subjects. *Frontiers in Psychology*, 15, 1279872. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1279872>
- Zühlsdorff, K., Dalley, J. W., Robbins, T. W., ve Morein-Zamir, S. (2023). Cognitive flexibility: Neurobehavioral correlates of changing one's mind.

*Cerebral Cortex*, 33(9), 5436–5446.  
<https://doi.org/10.1093/cercor/bhac431>

## EKLER

### EKA. EBEVEYN ONAM FORMU

Sayın ebeveyn,

Çocuğunuz Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk-Ergen Odaklı Klinik Psikoloji Anabilim Dalı Yayınlanmamış yüksek lisans tezi kapsamında Dr. Deniz Aktan danışmanlığında program öğrencisi Gülin Yüksel tarafından yürütülen araştırmaya davet edilmiştir. Çocuğunuzun bu araştırmada yer almasını kabul etmeden önce, araştırmacının ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu çalışmada akran zorbalığına ilişkin özelliklerin incelemesi, etkili olabilecek etmenlerin değerlendirilmesi, zorbalığa maruz kalan çocukların duruma verdikleri anlamlar araştırılmaktadır. Akran zorbalığı günümüzde çok daha fazla araştırılan ve üzerine çalışılan bir konudur. Biz araştırmacılar bu önemli konunun çocuklar üzerindeki etkilerini araştırmayı bu sorun hakkında hem ebeveyn hem de çocuğun bilgilenmesi açısından değerli buluyoruz.

Araştırma, İstanbul ili merkez ilçelerinde bulunan, MEB'e bağlı orta okullara ve liselere devam eden ergenler üzerinde gerçekleştirilecektir. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasını kabul ettiğinizde, çocuğunuzdan konumuzla alakalı sorulara içtenlikle yanıt vermesi beklenmektedir. Araştırma tahminen 15 dakika sürmektedir. Bu araştırmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çocuğunuzdan herhangi bir ücret alınmayacak ve ödenmeyecektir.

Bu araştırmacının sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Çocuğunuzun araştırmadan çekilmesi ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılması halinde, çocuğunuz ilgili veriler kullanılmayacaktır. Çocuğunuzdan

elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da (varsa)kimlik bilgilerinin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce ebeveynlere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çocuğumun çalışmaya katılmasını isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen çocuğumun şahsına ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza:

Tarih:

Ebeveynin Adı Soyadı :

## EK B. AİLE DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

### DEMOGRAFİK BİLGİLER

#### Çocuğun;

Doğum Tarihi: ---/---/---

Cinsiyeti: ( )Kız ( )Erkek

Kardeş sayısı: .....

Okulu: .....

(Özel ya devlet belirtiniz): ( )Özel ( )Devlet

Sınıfı: ( )5.Sınıf ( )6.Sınıf ( )7.Sınıf ( )8.Sınıf ( )9.Sınıf ( )10.Sınıf

( )11.Sınıf ( )12.Sınıf

Herhangi bir psikolojik rahatsızlığı: (

)Var(Belirtiniz:.....) ( )Yok

Kullandığı ilaç : ( )Var(Belirtiniz:.....) ( )Yok

#### Annenin;

Yaşı:

Eğitim Durumu: ( )İlkokul ( )Lise ( )Üniversite ( )Yüksek Lisans ( )Doktora

Mesleği:

Medeni Durumu: ( )Evli ( )Bekar ( )Boşanmış ( )Dul

Çalışma Durumu: ( )Çalışıyor ( )Çalışmıyor

#### Babanın;

Yaşı:

Eğitim Durumu: ( )İlkokul ( )Lise ( )Üniversite ( )Yüksek Lisans ( )Doktora

Mesleği:

Medeni Durumu: ( )Evli ( )Bekar ( )Boşanmış ( )DulÇalışma

Durumu: ( )Çalışıyor ( )Çalışmıyor

## EK C. ERGEN AKRAN İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ MAĞDUR FORMU

Lütfen bu sene bu okula başladığınızdan beri bu okuldaki bir öğrenci (ya da öğrencilerin) aşağıda belirtilen ifadeleri SİZE ne sıklıkla yaptığını belirtiniz. Sizin cevabınıza en uygun olan sayıyı işaretleyiniz.

Okullar açıldığınızdan bu yana.....		Asla	Bazen	Ayda bir ya da iki kere	Haftada bir	Haftada birkaç kere	Her gün
1.	Bazı arkadaşlarım hoşuma gitmeyecek şeyler söyleyerek bana sataştı.	1	2	3	4	5	6
2.	Bazı arkadaşlarım sınıfta veya koridorlarda bilerek beni itti ve dövmekle tehdit etti.	1	2	3	4	5	6
3.	Bazı öğrenciler benimle arkadaşlık yapanlara engel olmaya çalıştı.	1	2	3	4	5	6
4.	Bazı arkadaşlarım benim hakkımda hoş olmayan şeyler söyledi.	1	2	3	4	5	6
5.	Bazı arkadaşlarım sınıfta veya koridorlarda bana vurmaya ve tekme atmaya çalıştı.	1	2	3	4	5	6
6.	Bazı arkadaşlarım diğer arkadaşlarının yanındayken beni görmezden geldi.	1	2	3	4	5	6
7.	Bazı arkadaşlarım hakkımda kötü şakalar yaptılar.	1	2	3	4	5	6
8.	Bazı arkadaşlarım koridorlarda yanımdan geçerken bilerek bana çarptı.	1	2	3	4	5	6
9.	Bazı arkadaşlarım diğer arkadaşlarımla aramı bozmaya çalıştı.	1	2	3	4	5	6
10.	Bazı arkadaşlarım okul eşyalarımın bilerek zarar verdi.	1	2	3	4	5	6
11.	Bazı arkadaşlarım dış görünüşüm hakkında hoşuma gitmeyen şeyler söyledi.	1	2	3	4	5	6
12.	Bazı arkadaşlarım beni oyun ve etkinliklerine almadılar.	1	2	3	4	5	6
13.	Bazı arkadaşlarım hakkımda hoşuma gitmeyecek şeyler söyleyerek benimle dalga geçtiler.	1	2	3	4	5	6

14.	Bazı arkadaşlarım hakkımda gerçek olmayan söylentiler çıkardılar.	1	2	3	4	5	6
15.	Bazı arkadaşlarım bana zarar vermek için bir şeyler fırlattılar.	1	2	3	4	5	6
16.	Bazı arkadaşlarım beni dövmekle tehdit etti.	1	2	3	4	5	6
17.	Bazı arkadaşlarım bilerek beni oyun ve aktivitelerin dışında bırakmaya çalıştı.	1	2	3	4	5	6
18.	Bazı arkadaşlarım bana hoşuma gitmeyen isimler (lakap) takmaya çalıştı.	1	2	3	4	5	6

## EK D. BİLİŞSEL ESNEKLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda bazı durumlar ve cümleler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki cümlelere ne kadar katıldığınızı ifade eden kısmı işaretleyiniz.

BEÖ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Bir fikri/düşünceyi birçok farklı biçimde ifade edebilirim.	6	5	4	3	2	1
2. Yeni ve alışık olmadığım durumlardan <u>kaçınırım</u> .	6	5	4	3	2	1
3. Hiçbir zaman, hiçbir konuda karar <u>veremeyecekmişim</u> gibi hissediyorum. (gelecekle ilgili, alışveriş yaparken, karşı cinsle ilgili vb.)	6	5	4	3	2	1
4. Her duruma uygun davranabilirim.	6	5	4	3	2	1
5. Çözülemeyecek gibi görünen sorunlara işe yarar çözümler bulabilirim.	6	5	4	3	2	1
6. Nasıl davranacağıma karar verirken, farklı bakış açıları <u>geliştiremem</u> .	6	5	4	3	2	1
7. Sorunlara yaratıcı çözümler bulabilirim.	6	5	4	3	2	1
8. Davranışlarım bilinçli kararlarımın bir sonucudur.	6	5	4	3	2	1
9. Her hangi bir durum karşısında farklı biçimlerde davranabilirim.	6	5	4	3	2	1
10. Sahip olduğum bilgilerimi gerçek hayatımda kullanmakta <u>zorlanırım</u> .	6	5	4	3	2	1

11. Bir problemin üstesinden gelmeye çalışırken çevremdeki kişilerin görüşlerini almak ve bunları değerlendirmek isterim.	6	5	4	3	2	1
12. Bir işi farklı biçimlerde yapmayı deneme konusunda kendime güvenirim.	6	5	4	3	2	1

## EK E. ÇOCUKLAR İÇİN KAYGI ÖLÇEĞİ – R(2)

	<b>EVET</b>	<b>HAYIR</b>
1.Sık sık karnım ağrır.		
2. Gerginim		
3.Sık sık başıma kötü bir şey gelmesinden endişe duyarım		
4. Sınıftaki çocukların bana gülmesinden korkarım.		
5.Çok sık başım ağrır		
6.Başkalarının benden hoşlanmadığı endişesine kapılırım.		
7.Bazen korku içinde uyanırım		
8.İnsanlarla birlikteyken gerilirim		
9.Birisinin, bana işleri yanlış yaptığımı söyleyeceğini hissederim.		
10. Başkalarının bana gülmesinden korkarım		
11. Karar vermekte zorlanırım.		
12. İşler iyi gitmediği zaman tedirgin olurum.		
13. Başkaları, işleri benden daha kolay yapıyormuş gibi gelir.		
14.Tanıdığım herkesi severim.		
15.Sık sık nefes almakta zorlanırım.		
16. Çoğu zaman endişeliyimdir		
17. İnsanlar bana güldüğünde kendimi kötü hissederim.		
18.Bir çok şeyden korkarım.		
19.Her zaman nazik davranırım.		
20.Kolayca kızarım.		
21. Annem Babam bana ne der diye endişelenirim		
22.Başkalarının, yaptığım işleri beğenmediklerini hissederim.		
23. Sınıf önünde konuşmaktan korkarım.		
24.Her zaman terbiyeliyimdir.		
25. Geceleri uykuya dalmakta zorlanırım.		
26.Başkaları benim hakkımda ne düşünür diye endişelenirim.		
27.Çevreme insanlar varken bile kendimi yalnız hissederim		
28.Okulda benimle alay ediliyor.		
29.Her zaman iyiyimdir		
30.Duygularım kolayca incinir.		
31.Ellerim terler.		
32.İnsanların önünde hata yapmaktan endişelenirim		

33. Herkese her zaman nazik davranırım.		
34. Çok sık yorulurum.		
35. Ne olacak diye endişelenirim.		
36. Başkaları benden daha mutlu.		
37. Grup içerisinde konuşmaktan korkarım.		
38. Her zaman doğruyu söylerim		
39. Kötü rüyalar görürüm		
40. Bazen sinirlenirim		
41. Sınıfta adımın çağırılmasından endişelenirim.		
42. Geceleri yatağa yattığımda endişelenirim.		
43. Kafamı ödevlerime vermekte zorlanırım.		
44. Bazen söylememem gereken şeyler söylüyorum.		
45. Birisi beni dövecek diye endişeleniyorum		
46. Sıramda kıpır kıpırım.		

## EK F. ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

Re: "Ergen Akran İlişkileri Ölçeği Zorba ve Mağdur Formu" kullanım izni hk.



Prof. Dr. İsmail SEÇER ·  
28.11.2023 21:37



Kime: Gülin Yüksel



Adolescent Peer Relations...  
24,92 KB

Gülin hanım merhaba.

Ölçek formunu ekte bulabilirsiniz. Araştırma sürecinizde kolaylıklar diliyorum. Lütfen tez çalışmanız tammalandığında sonuçlarınızı benimle de paylaşmayı ihmal etmeyiniz. Bu arada bu ölçeği 2014 yılında tez çalışmam kapsamında Türk kültürüne uyarlamıştım. Bilginiz olsun, uyarlama bilgilerine doktora tez çalışmasının yöntem kısmında detaylıca ulaşabilirsiniz.

Görüşmek üzere

Viele Grübe & Kind Regards

Saygılarımla

Prof. Dr. İsmail SEÇER

## Re: Bilişsel Esneklik Ölçeği Kullanım İzni Hk.



Öner ÇELİKKALELİ

28.11.2023 22:24



Kime: Gülin Yüksel



Bilişsel esneklik ölçeği ergen...  
1,03 MB

İyi çalışmalar diliyorum...

28 Kas 2023 20:55 tarihinde Gülin Yüksel

Merhabalar Öner Hocam,

Ben Işık Üniversitesi Klinik Psikoloji Çocuk Ergen Odaklı lisansüstü öğrencisi Psk. Gülin Yüksel.Lisansüstü eğitim programımın tez yazım aşamasında "Akran zorbalığı mağduriyet düzeyi ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin düzenleyici etkisi" adlı çalışmamın etik kuruluna hazırlanmaktayım.Dr. Z.Deniz Aktan danışmanlığında tez sürecimi yürütmekteyim.Veri toplama aşamasında kullanmak üzere geliştirdiğiniz ve geçerlik güvenirlik çalışmasını yaptığınız "Bilişsel Esneklik Ölçeği" ni kullanmak için izninizi rica ediyorum.Tarafınızdan yanıt bekliyorum olacağım.İyi çalışmalar dilerim.  
Saygılarımla.

Psk. Gülin Yüksel.

Windows için [Posta](#) ile gönderildi

Re: Ölçek kullanım izni hk.



Gizem Mine Çölümlü  
12:04



Kime: Gülin Yüksel

Merhaba Gülin ,

Ölçeği tez çalışmanızda referans göstererek kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Klinik Psikolog  
Gizem Mine Çölümlü

Gülin Yüksel <

yazdı (30 Kas 2023 11:15):

Ben Işık Üniversitesi Klinik Psikoloji Çocuk Ergen Odaklı Lisansüstü öğrencisi Psk. Gülin Yüksel.Lisansüstü eğitim programımın tez yazım aşamasında "Ergenlerde Akran zorbalığı mağduriyet düzeyi ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin düzenleyici etkisi" adlı çalışmamın etik kuruluna hazırlanmaktayım.Dr. Z.Deniz Aktan danışmanlığında tez sürecimi yürütmekteyim.Ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerle çalışıyor olacağım.Veri toplama aşamasında kullanmak üzere, Türkçe uyarladığınız ve geçerlik-güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirdiğiniz Çocuklar için Kaygı Ölçeği-R(2)'ni kullanmak için izninizi rica ediyorum.Tarafınızdan yanıt bekliyorum.olacağım.İyi çalışmalar dilerim. Saygılarımla.

Psk. Gülin Yüksel.

## **EK H. IŞIK ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL ONAYI**

**FMV IŞIK ÜNİVERSİTESİ**  
**İKTİSADİ, İDARİ VE SOSYAL BİLİMLER FAKÜLTESİ**  
**KLİNİK PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**  
**ETİK KURUL ALT KOMİSYON RAPORU**

Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı öğrencisi, Gülin Yüksel tarafından yürütülecek olan “Ergenlerde Maruz Kalınan Akran Zorbalığı ve Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkide Bilişsel Esneklik Becerisinin Düzenleyici Etkisi” başlıklı araştırmanın protokolüne ait dosyanın incelenmesi sonucunda; araştırmada katılımcıların risklerinin bulunmadığı, katılımcı/örneklem seçiminin yeterli olduğu, savunmasız herhangi bir katılımcının bulunmadığı, katılımcıların gönüllü olarak katıldığını belgeleyen bilgilendirilmiş onay formunun düzenlendiği, katılımcıların gizlilik ilkesine uygun olarak bilgi ve verilerinin korunduğu, kimlik bilgilerinin saklı tutularak bulguların sadece bilimsel amaçla ve toplum yararı için kullanılacağına açıklandığı belirlenmiş ve etik yönden uygun bulunmuştur. 14.12.2023

Doç. Dr. Berna Akçınar      Doç. Dr. Üyesi Helin Yılmaz Kafalı  
Dr. Öğr Üyesi Z. Deniz Aktan

FMV İŞİK ÜNİVERSİTESİ İKTİSADİ, İDARİ VE SOSYAL BİLİMLER FAKÜLTESİ PSİKOLOJİ LİSANS TEZ/PROJE/ARAŞTIRMA ÇALIŞMALARI İÇİN ETİK ALT KURUL DEĞERLENDİRME FORMU	
Tez/Proje/Araştırma Adı	Ergenlerde Maruz Kalınan Akran Zorbalığı ve Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkide Bilişsel Esneklik Becerisinin Düzenleyici Etkisi
Yürütücü	Gülün Yüksel
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Z. Deniz Aktan
Başvuru Tarihi	13.12.2023
1. Niteliği gereği çalışma için Etik Kurulu onayı gerekli midir?	<input checked="" type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
2. Katılımcıların uğrayabileceği riskler beklenen yararlarla uyumlu mu?	<input checked="" type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
(a) Risk var mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input checked="" type="checkbox"/> Hayır
(b) Yarar var mı?	<input checked="" type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
(c) Bu yararlar göre riskler değer mi?	<input checked="" type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
3. Riskler minimize edilmiş mi?	<input checked="" type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
4. Yararlar maksimize edilmiş mi?	<input checked="" type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
5. Katılımcı seçimi dengeli mi?	<input checked="" type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
6. Savunmasız katılımcılar için ek önlemler alınmış mı?	<input checked="" type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
7. Katılımcıların özgür ve bilgilendirilmiş bir şekilde araştırmada rol almaları sağlanmış mı?	<input checked="" type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
(a) Katılım onay formu var mı?	<input checked="" type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
(b) Form anlaşılabilir bir nitelikte mi?	<input checked="" type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
8. Özel yaşam ve katılımcı güvenliği korunuyor mu?	<input checked="" type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
9. Verilerin korunması için gerekli tedbirler alınmış mıdır?	<input checked="" type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
SONUÇ :	<input checked="" type="checkbox"/> Etik açıdan uygundur <input type="checkbox"/> Etik açıdan düzeltmeler gereklidir.* <input type="checkbox"/> Etik açıdan uygun değildir*
*Nedenlerini ek bir rapor halinde açıklayınız.	
TARİH 13.12.2023	
Doç. Dr. Berna Akçınar	Dr. Öğr. Üyesi Z. Deniz Aktan
	Doç. Dr. Üyesi Helin Yılmaz Kafalı

## ÖZGEÇMİŞ