



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI

**Ergenlerde Sosyal Dışlanma ile Okula Aidiyet Arasındaki
İlişki: Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Aracı Rolü**

Yüksek Lisans Tezi

Zeynep Akkavak Taşkın

Haziran 2025



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI

**Ergenlerde Sosyal Dışlanma ile Okula Aidiyet Arasındaki
İlişki: Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Aracı Rolü**

Yüksek Lisans Tezi

Zeynep Akkavak Taşkın

Danışman

Doç. Dr. Işıl Tekin

Haziran 2025

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Zeynep Akkavak Taşkın tarafından hazırlanan "Ergenlerde Sosyal Dışlanma ile Okula Aidiyet Arasındaki İlişki: Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Aracı Rolü" başlıklı bu Yüksek Lisans Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. Işıl Tekin

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Prof. Dr. Füsun Ekşi

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Derya Eryiğit

Marmara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 12 / 06 / 2025

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığımda yazılan bu tezin APA yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun metin içi kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

İmza

Doç. Dr. Işıl Tekin

Etik İlkelere Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Zeynep Akkavak Taşkın

ÖZET

Ergenlerde Sosyal Dışlanma ile Okula Aidiyet Arasındaki İlişki: Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Aracı Rolü

Akkavak Taşkın, Zeynep

Yüksek Lisans Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Işıl Tekin

Haziran 2025

Bu araştırma, ergenlerde sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bir çalışmadır. Çalışmadaki değişkenlerin doğrudan ilişkilerinin incelenmesinin yanı sıra sosyal dışlanma ile okula aidiyet ilişkisinde yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin aracı ve sıralı aracı rolünün olup olmadığı da araştırılmıştır. Ayrıca okula aidiyet; çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okulun bulunduğu ilçe, okul başarı ortalamaları, samimi olunan arkadaş sayısı ve günlük teknolojik cihaz kullanım süresi) açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ‘un Kadıköy, Pendik ve Sultanbeyli ilçelerinde devlete bağlı farklı lise türlerinde öğrenim gören 333’ü kız 322’si erkek olmak üzere toplam 655 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Ergenler İçin Sosyal Dışlanma (Ostrasizm) Ölçeği”, “Kaçınma ve Birleşme Ölçeği- Gençler 8 (KBÖ- G8)”, “Öz Şefkat Ölçeği- Kısa Formu” ve “Okula Aidiyet Ölçeği” kullanılmıştır. Analiz için SPSS 27 Paket Programı ve Hayes Process Macro eklentisi kullanılmış; değişkenler arasındaki ilişkilerin analizi için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu, değişkenlerin demografik faktörlere göre farklılaşma durumu analizi için Bağımsız Gruplar t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch Testi, aracılık analizleri için ise Hayes Process Macro Model 4 ve Model 6 kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal dışlanma ile yaşantısal kaçınma arasında pozitif yönlü, öz şefkat arasında negatif yönlü ve okula aidiyet arasında negatif yönlü anlamlı ilişki; yaşantısal kaçınma ile öz şefkat arasında negatif yönlü anlamlı, okula aidiyet arasında ise negatif yönlü anlamlı; öz şefkat ile okula aidiyet arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Aracılık analizi sonucuna göre sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin ayrı şekilde modele dahil edildiğinde kısmi aracı rolde olduğu bulunmuştur. Sosyal dışlanma düzeyi arttıkça yaşantısal kaçınmanın da arttığı; bunun da okula aidiyeti düşürdüğü sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde sosyal dışlanmanın öz şefkati azalttığı; bunun da okula aidiyeti azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasında yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin sıralı aracılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Demografik değişkenler açısından ise okula aidiyetin cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim durumu,

okulun bulunduğu ilçe, okul başarı ortalaması, samimi olunan arkadaş sayısı ve günlük teknolojik cihaz kullanım süresine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat, okula aidiyet.

ABSTRACT

The Relationship Between Social Exclusion and School Belonging in Adolescents: The Mediating Role of Experiential Avoidance and Self-Compassion

Akkavak Taşkın, Zeynep

Master's Thesis, Department of Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Işıl Tekin

June 2025

This study aims to examine the relationship between social exclusion, experiential avoidance, self-compassion, and school belonging among adolescents. In addition to analyzing the direct relationships between these variables, the study also investigates whether experiential avoidance and self-compassion have mediating and sequential mediating roles in the relationship between social exclusion and school belonging. Furthermore, school belonging is examined in relation to various demographic variables (gender, age, grade level, number of siblings, mother's education level, father's education level, district in which the school is located, academic achievement, number of close friends, and daily use of technological devices). The study sample consisted of 655 high school students (333 female, 322 male) from various public high schools in the Kadıköy, Pendik, and Sultanbeyli districts of Istanbul. Data were collected using the "Personal Information Form," "Social Exclusion (Ostracism) Scale for Adolescents," "Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth-8 (AFQ-Y8)," "Self-Compassion Scale-Short Form," and "School Belonging Scale." Data analyses were conducted using SPSS 27 and the Hayes Process Macro. Pearson Product-Moment Correlation was used to examine the relationships between variables, while Independent Samples t-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), and Welch Test were used to analyze differences across demographic factors. Hayes Process Macro Model 4 and Model 6 were employed for mediation analyses. As a result of the study, a significant positive relationship was found between social exclusion and experiential avoidance, a significant negative relationship between social exclusion and self-compassion, and a significant negative relationship between social exclusion and school belonging. Furthermore, a significant negative relationship was observed between experiential avoidance and self-compassion, and between experiential avoidance and school belonging, while a significant positive relationship was found between self-compassion and school belonging. According to the results of the mediation analysis, it was determined that experiential avoidance and self-compassion had a partial mediating role in the relationship between social exclusion and school belonging when included in the model separately. It was found that as the level of social

exclusion increases, experiential avoidance also increases, which in turn decreases school belonging. Similarly, it was concluded that social exclusion decreases self-compassion, which also leads to a decrease in school belonging. However, the sequential mediating effect of experiential avoidance and self-compassion in the relationship between social exclusion and school belonging was not found to be statistically significant. In terms of demographic variables, it was found that school belonging differed according to gender, number of siblings, mother's education level, district where the school is located, average academic performance, number of close friends, and daily duration of technology use.

Keywords: Social exclusion, experiential avoidance, self-compassion, school belonging.

ÖNSÖZ

Ergenlik dönemi; bireyin kimlik geliştirme, sosyal çevreyle bağ kurma ve duygusal becerileri şekillendirme açısından oldukça kritik bir evredir. Bu dönemde yaşanan sosyal etkileşimler ve bireysel deneyimler, gençlerin akademik yaşamla olan bağlarını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu araştırma, sosyal dışlanma, öz-şefkat, yaşantısal kaçınma ve okula aidiyet arasındaki ilişkiyi ve sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin aracı rolünü inceleyerek bu bağlamda literatüre katkı sunmayı hedeflemiştir.

Çalışmada ele alınan değişkenlerin, bireyin eğitim süreciyle olan ilişkisini doğrudan ya da dolaylı yollarla etkileyebileceği düşünülmektedir. Sosyal dışlanma, bireyin çevresinden yeterli sosyal kabul görmemesiyle ortaya çıkarken; öz-şefkat, kişinin kendine yönelik nazik ve anlayışlı bir tutum sergileme becerisini yansıtır. Yaşantısal kaçınma ise bireyin içsel sıkıntılarından uzaklaşma çabasıdır. Bu değişkenlerin ergenlerde nasıl şekillendiği ve özellikle okula karşı aidiyet hislerini nasıl etkilediği sorusuna cevap aramak, araştırmanın temel çıkış noktası olmuştur.

Yüksek lisans serüvenim boyunca yolumu aydınlatan, akademik bir çalışmanın ötesinde bana düşünmeyi, sorgulamayı ve sabretmeyi öğreten kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Işıl TEKİN'e en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Bilgisi, tecrübesi ve yönlendirmeleriyle çalışmamı yalnızca şekillendirmekle kalmamış, aynı zamanda her aşamasında beni daha iyiye taşımak için cesaretlendirmiştir. Eleştirel düşünmeye teşvik eden yaklaşımı, akademik titizliği ve insani yönüyle bu zorlu süreci daha anlamlı ve verimli hale getirmiştir. Sabırla dinlediği her sorumda, tereddütsüz rehberlik ettiği her kararsızlıkta yanımda oluşu, bu çalışmanın temel taşı olmuştur. Beni sadece bir öğrenci olarak değil, gelişen bir araştırmacı olarak gören bakışı, akademik yolculuğumda bana güven verdi. Kendisine duyduğum minneti ve tez çalışmamın ardındaki en kıymetli destek olduğunu ifade etmeyi bir borç bilirim.

Tez savunma sürecinde yer alarak kıymetli görüş ve katkılarıyla tezime bilimsel bir derinlik kazandıran saygıdeğer jüri üyeleri Prof. Dr. Füsün EKŞİ ve Dr. Öğr. Üyesi Derya ERYİĞİT'e içtenlikle teşekkür ederim. Değerli zamanlarını ayırarak yapıcı geri bildirimleriyle çalışmamın gelişimine katkı sağlamaları, benim için son derece kıymetli olmuştur.

Yüksek lisans eğitim sürecimde moralimi yüksek tutmamı sağlayan, motivasyon ve duygusal destek veren canım arkadaşlarım Havva BELEDE ve Elif ERKAN'a teşekkür ederim. Ayrıca tez yazım sürecimde bilgi ve emeğiyle bana büyük destek olan, her aşamada yol gösteren sevgili arkadaşım Nihal YARDIMCI'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimde bana her zaman destek olan sevgili aileme teşekkür etmek istiyorum. Başta canım annem Emine AKKAVAK ve babam Kemal AKKAVAK her zaman sabırları, sevgileri ve inançlarıyla yanımda oldular. Onların desteği olmasaydı, bu süreci tamamlamak çok daha zor olurdu. Ayrıca sevgili ablalarım Merve ve Özlem'e sabırları, anlayışları ve moral destekleri için teşekkür ederim. Sevgi dolu iki minik güneşim, hayatıma renk katan yeğenlerim Asya ve Özgü Miray ise bana güç ve motivasyon kaynağı oldular. Her biri, bu yolculuğun her anında yanımda olarak bana cesaret verdi ve enerjimi artırdı. Onların sevgisi ve varlığı benim için çok kıymetlidir.

Son olarak, canımın içi sevgili eşim Murat Onur TAŞKIN'a en içten teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Bu zorlu ve emek gerektiren süreçte sabırla yanımda oldu, beni hiç yalnız bırakmadı. Moralimi yüksek tutmamda, umudumu korumamda en büyük destekçim oldu. Onun sevgisi, anlayışı ve bitmeyen motivasyonu olmasaydı, bu yolculuk bu kadar özel ve başarılı olamazdı. İyi ki varsın, hayatımın en değerli parçasısın.

Zeynep AKKAVAK TAŞKIN

İstanbul, 2025

İÇİNDEKİLER

TEZ JÜRİSİ ONAYI.....	iii
BEYANLAR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	4
1.4 Varsayımlar.....	6
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar	7
BÖLÜM II: ALAN YAZIN.....	8
2.1. Sosyal Dışlanma.....	8
2.1.1. Sosyal Dışlanma Tarihçesi ve Tanımı	8
2.1.2. Sosyal Dışlanma Kuramları	10
2.1.2.1. Sosyal Acı Kuramı	10
2.1.2.2. Sosyal İzleme Sistemi ve Sosyometre Kuramı	11
2.1.2.3. Gereksinim Tehdidi Modeli.....	13
2.1.2.4. Bilişsel Yıkım ve Benlik Düzenlemesinin Bozulması Modeli	14
2.1.3. Sosyal Dışlanmanın Tehdit Ettiği İhtiyaçlar	15
2.1.3.1. Ait Olma İhtiyacı.....	16
2.1.3.2. Kontrol İhtiyacı	16
2.1.3.3. Olumlu Benlik Değerine Sahip Olma İhtiyacı.....	17
2.1.3.4. Anlamlı Varoluş İhtiyacı	17
2.1.4. Ergenlik Döneminde Sosyal Dışlanma	18
2.2. Yaşantısal Kaçınma.....	22

2.2.1. Yaşantısal Kaçınma Kavramı	22
2.2.2. Yaşantısal Kaçınmanın Kuramsal Temelleri.....	25
2.2.3. Ergenlik Döneminde Yaşantısal Kaçınma	28
2.3. Öz Şefkat	29
2.3.1. Kavram ve Tarihçe	29
2.3.2. Öz Şefkatin Bileşenleri	32
2.3.2.1. Öz Sevecenlik (Self-kindness):	33
2.3.2.2. Paylaşımların Bilincinde Olma (Common Humanity):	33
2.3.2.3. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness):	34
2.3.3. Öz Şefkatin Kuramsal Temelleri	35
2.3.3.1. Psikanalitik Kuram	35
2.3.3.2. Hümanistik Kuram	36
2.3.3.3. Bilişsel Davranışçı Kuram	36
2.3.3.4. İlişkisel Kültürel Kuram	37
2.3.4. Ergenlik Döneminde Öz Şefkat	38
2.4. Okula Aidiyet	39
2.4.1. Aidiyet Kavramı	39
2.4.2. Okula Aidiyet	41
2.4.3. Ergenlik Döneminde Okula Aidiyet	43
2.5. İlgili Araştırmalar	46
2.5.1. Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46
2.5.2. Çalışmanın Literatürdeki Konumu	57
BÖLÜM III: YÖNTEM	59
3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Evren ve Örneklem	59
3.3. Veri Toplama Araçları.....	60
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	60
3.3.2. Ergenler İçin Sosyal Dışlanma (Ostrasizm) Ölçeği.....	60
3.3.3. Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8 (KBÖ-G8).....	61
3.3.4. Öz-Şefkat Ölçeği-Kısa Formu (ÖŞÖ-KF)	61
3.3.5. Okula Aidiyet Ölçeği	62
3.4. Verilerin Toplanması.....	63
3.5. Verilerin Analizi	63

BÖLÜM IV: BULGULAR.....	65
4.1. Örneklemi Tanıtıcı Bulgular	65
4.2. Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistikler	67
4.3. Okula Aidiyetin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	68
4.3.1. Okula Aidiyetin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	68
4.3.2. Okula Aidiyetin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	68
4.3.3. Okula Aidiyetin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ..	69
4.3.4. Okula Aidiyetin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	70
4.3.5. Okula Aidiyetin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	71
4.3.6. Okula Aidiyetin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	73
4.3.7. Okula Aidiyetin İlçe Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	74
4.3.8. Okula Aidiyetin Okul Başarı Ortalamaları Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	75
4.3.9. Okula Aidiyetin Samimi Olunan Arkadaş Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	77
4.3.10. Okula Aidiyetin Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	78
4.4. Sosyal Dışlanma, Yaşantısal Kaçınma, Öz Şefkat ve Okula Aidiyet Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....	79
4.5. Aracılık Analizleri.....	80
4.5.1. Sosyal Dışlanmanın Okula Aidiyet Üzerindeki Etkisinde Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Aracılık Rolü Analizinin İncelenmesi	81
4.5.2. Sosyal Dışlanmanın Okula Aidiyet Üzerindeki Etkisinde Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Sıralı Aracılık Rolü Analizinin İncelenmesi.....	85
BÖLÜM V: TARTIŞMA.....	88
5.1. Araştırmada Okula Aidiyet Değişkeninin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	88
5.2. Araştırmada Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması	94
5.3. Sosyal Dışlanma ile Okula Aidiyet Arasındaki İlişkide Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Aracı Rolüne Yönelik Bulguların Tartışılması	99
5.3.1. Sosyal Dışlanma ile Okula Aidiyet Arasındaki İlişkide Yaşantısal Kaçınmanın Aracı Rolü.....	99
5.3.2. Sosyal Dışlanma ile Okula Aidiyet Arasındaki İlişkide Öz Şefkatin Aracı Rolü .	101

5.4. Sosyal Dışlanma ile Okula Aidiyet Arasındaki İlişkide Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Sıralı Aracı Rolüne Yönelik Bulguların Tartışılması.....	102
BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	105
6.1. Sonuçlar.....	105
6.2. Öneriler.....	106
6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	106
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler	109
KAYNAKÇA.....	111
EKLER	152
EK 1: İMÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu İzni	152
EK 2: MEB Araştırma İzin Yazısı.....	153
EK 3: Veli Onam Formu	154
EK 4: Öğrenci Gönüllü Katılım Onam Formu	155
EK 5: Demografik Bilgi Formu	156
EK 6: Ergenler İçin Sosyal Dışlanma (Ostrasizm) Ölçeği	157
EK 7: Kaçınma ve Birleşme Ölçeği- Gençler 8 (KBÖ - G8).....	158
EK 8: Öz Şefkat Ölçeği- Kısa Formu (ÖŞÖ - KF)	159
EK 9: Okula Aidiyet Ölçeği	160
EK 10: Ölçek İzinleri	161

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Demografik Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Tablo 2. Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistik Değerleri.....	67
Tablo 3. Okula Aidiyetin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	68
Tablo 4. Okula Aidiyetin Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları	69
Tablo 5. Okula Aidiyetin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	69
Tablo 6. Okula Aidiyetin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	70
Tablo 7. Okula Aidiyetin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	71
Tablo 8. Okula Aidiyetin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	72
Tablo 9. Okula Aidiyetin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	72
Tablo 10. Okula Aidiyetin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	73
Tablo 11. Okula Aidiyetin İlçe Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Welch Testi Sonuçları	74
Tablo 12. Okula Aidiyetin İlçe Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları	75
Tablo 13. Okula Aidiyetin Okul Başarı Ortalamaları Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	75
Tablo 14. Okula Aidiyetin Okul Başarı Ortalamaları Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	76
Tablo 15. Okula Aidiyetin Samimi Olunan Arkadaş Sayısı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ..	77
Tablo 16. Okula Aidiyetin Samimi Olunan Arkadaş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	78
Tablo 17. Okula Aidiyetin Günlük Teknolojik Kullanım Süresi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ..	79

Tablo 18. Okula Aidiyetin Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.	79
Tablo 19. Sosyal Dışlanma, Yaşantısal Kaçınma, Öz Şefkat ve Okula Aidiyet Değişkenleri Arasındaki İlişkileri İncelemek Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Sonuçları	80
Tablo 20. Sosyal Dışlanma ve Okula Aidiyet Arasındaki İlişkide Yaşantısal Kaçınmanın Rolüne İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 21. Sosyal Dışlanma ve Okula Aidiyet Arasındaki İlişkide Öz Şefkatin Rolüne İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları	83
Tablo 22. Sosyal Dışlanma İle Okula Aidiyet Arasındaki İlişkide Yaşantısal Kaçınma Ve Öz Şefkatin Sıralı Aracılık Rolünün İncelenmesinde Standardize Edilmemiş Katsayılar.....	86
Tablo 23. Sosyal Dışlanmanın Okula Aidiyet Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkileri	87

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Dışlanmanın Okula Aidiyete Toplam Etkisi.....	82
Şekil 2. Yaşantısal Kaçınmanın Aracılık İlişkisinin Araştırma Modeli	82
Şekil 3. Öz Şefkatin Aracılık İlişkisinin Araştırma Modeli	84
Şekil 4. Sosyal Dışlanma Ve Okula Aidiyet Arasındaki İlişkide Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Sıralı Aracılık Rolünün İncelenmesine Yönelik Model	85

BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Ergenlik dönemi yaklaşık 10-13 yaşlarında başlayan, fizyolojik ve psikolojik değişimlerin olduğu, hızlı bir şekilde beden yapısının değiştiği çocukluktan yetişkinliğe doğru seyretmekte olan bir süreçtir. Bu dönemde çocuklukta yer alan düşünce ve davranışlar yerini yetişkinlikteki tutum ve davranışlara bırakmaktadır (Çoban ve Bulut, 2016). Ergenlik döneminde sosyalleşme gelişim açısından kritik bir role sahiptir. Arkadaşlık ilişkileri, benlik ve kimlik kavramı bu dönemde kaynak teşkil etmektedir (Weir ve Jose, 2010).

Ergenlik dönemi, bireyin yetişkinliğe doğru giden ve kimlik gelişiminin kazanılmasında büyük role sahip önemli bir çağıdır. Bu dönemde birey, amaçlarıyla ve bireysel kimliğiyle sosyal hayatta yer edinmek durumundadır. Çünkü sosyal anlamda ait olma, kabul edilme ve değer görme ihtiyacı hissetmektedir (Ekşi, 1999). Kendini değerli görme isteğinde olan ergen bireyin sosyal çevresinden ya da akranlarından onay görmesi bu dönemde daha fazla önem taşımaktadır (Horn ve diğerleri, 2008). Kabul edilme ya da ait olma ihtiyacı karşılanmadığında amaçsızlık, yalnızlık ya da çevreden uzaklaşma isteği yaşayabilmektedir.

Aidiyet duygusu; bir sistem ya da ortamın bir parçası olarak hissetme deneyimidir. Ergenler için okullar, aidiyet duygusunu deneyimleyecek en uygun ortamlardandır. Okula aidiyet duygusu; ergenlerin okulda arkadaşları ve öğretmenleriyle yaşadığı sosyal ilişki sonucunda ortamda kabul görüp desteklendiği bir duygu olarak tanımlanabilir (Osterman, 2000). Okula aidiyet duygusu, öğrencilerin okul ortamında kendilerini değerli ve güvende hissetmeleri, öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artması ve olumlu davranışlar sergilemeleri açısından kritik bir öneme sahiptir (Goodenow, 1993). Ergenlik döneminde bireylerin sosyal çevresi aileden çok akranlara yönelmeye başladığı için, bu dönemde okula aidiyetin güçlenmesi, akran ilişkileriyle doğrudan ilişkili hale gelmektedir. Bu noktada, sosyal dışlanma kavramı ön plana çıkmaktadır. Sosyal dışlanma; başkaları tarafından önemsenmeme, görmezden gelinme ya da reddedilme anlamı taşımaktadır (Akın, 2015). Sosyal dışlanma kavramı özellikle ergenlerin çevresiyle iyi ilişkiler kurmasını ya da bir gruba aidiyetini engelleyen bir olgudur (Leets ve Sunwolf, 2005; Santrock, 2003). Bireysellik ve yetişkin kimliğinin kazanılmaya başlandığı, yeniden doğuş dönemi olarak adlandırılan ergenlik

döneminde birey hızlı gerçekleşen fiziksel değişimlere uyum sağlamak, akran çevresinin isteklerine göre hareket etmeye çalışmak ve ailesinden bağımsız kararlar almaya çalışmak için bazı durumlarda sosyal dışlanma yaşayabilmektedir (Bağır, 2020).

Sosyal dışlanma yaşayan ergenler eğitim ortamından uzaklaşma (Ersoy Turan, 2019), duygusal problemler, intihara teşebbüs etme, suça karışma, mutsuz ve sağlıksız yetişkinlik yaşama (Pharo, 2011; Sarı, 2012) gibi davranışsal ve sosyal problemler yaşayabilmektedir. Sosyal dışlanmaya maruz kalan ergenlerde ait olma, olumlu benlik, öz şefkat ya da anlamlı varoluş değerleri zarar görebilmektedir (Kaya, 2012). Dışlanma sonucunda ergenin hayata karşı motivasyonu, harekete geçme isteği azalabilir ve pasif bir duruş sergileyebilir. Hatta dışlanmış hisseden bir ergen zamanla bu dışlanmayı kendi benliğinde haklı görerek kendisini suçlu görme ya da yanlış davranışlar sergilediği düşüncesine kapılabilir. Kendisine nazik davranmayabilir ve bu sorunları karşısında mücadele isteğinden vazgeçerek kaçınma davranışında bulunabilir. Ergen, bu sorunlardan uzaklaşmak ve onları unutmaya çalışmak için kaçabileceği bir ortam bulmaya çalışabilir (Ögel, 2017).

Yaşantısal kaçınma bireyin istemediği duygu düşünce ve duyumlarla mücadele etmek ya da yüzleşmek istemediğinde ortaya çıkan bir durum olarak tanımlanabilir (Hayes ve diğerleri, 1996). Yaşanabilecek olumsuz duygu, düşünce, duyum ya da olaylardan kaçarak, bastırarak ya da uzak kalarak bunu gerçekleştirebilir (Harris, 2009). Sosyal dışlanma yaşayan ya da böyle hisseden ergenler zamanla kendisini çevreden soyutlayabilmekte içe yönelerek kaçınma davranışı sergileyebilmektedir. Olumsuz durum karşısında uygun bir çözüm yolu ya da seçenek bulamadıklarında bunlardan kaçmayı ya da göz ardı etmeyi düşünebilmektedir.

Birey yaşadığı sosyal dışlanmayı kabul edip bununla mücadele etmek yerine kaçınma davranışı sergilediğinde kendisini suçlu görüp kendisine karşı acıma duygusu hissedebilir. Burada öz şefkat kavramı ön plana çıkmaktadır. Öz şefkat, bireyin zorlayıcı durumlar karşısında kendine acıma yerine, kendine karşı anlayışlı ve şefkatli davranması; yaşanan olumsuz yaşantıların birey olmanın kaçınılmaz bir parçası olduğunu kabul edebilmesi anlamına gelir (Neff, 2003a). Duygusal anlamda bize acı veren olaylardan kaçmak yerine kendimizi koruma altına alıp savunmamız ve kendimize yardım etmemiz öz şefkat düzeyimizin yüksek olduğunu göstermektedir. Sosyal dışlanma yaşayan bireyin bu durumu görmezden gelmek yerine bunu kendisini suçlamadan hoşgörü ve anlayışla karşılayıp mücadele etmesi öz şefkat sahibi olduğunun göstergesidir (Cantürkoğlu, 2023). Neff ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öz şefkat sahibi bireylerin daha başarılı

oldukları, başarısızlık durumlarında ise bu durumla daha sağlıklı başa çıkabildikleri ve anksiyete düzeylerinin daha düşük olduğu belirtilmiştir.

Williams (2007), insanların benlik değeri (self esteem), ait olma (need to belong), kontrol (control) ve anlamlı varoluş (meaning existence) gibi psikolojik ihtiyaçlara sahip olduğunu dile getirmiştir. Bu ihtiyaçların karşılanamamasına yönelik ihtiyaç tehdidi kavramında, örneğin dışlanma yaşantısında sözü edilen ihtiyaçlar için tehdit oluşmaktadır. Bireylerin dışlanma deneyimi sonrasında ait olma düzeyleri olumsuz şekilde etkilenebilmektedir (Ferris ve diğerleri, 2015; Williams, 2007). Aidiyet duygusunun bireyin motivasyon kaynağı olduğu söylenmektedir. Çünkü bireyler sosyal ilişkiler kurmaya, kalıcı ve sağlıklı ilişkiler geliştirmeye motive olmaktadır (Baumeister ve Leary, 1995). Sosyal ilişkiler konusunda sorun yaşayan ya da dışlanan bireylerin aidiyet duygusunun zarar gördüğü, yüksek yalnızlık, daha fazla agresyon, daha düşük öz saygı yaşadıkları belirtilmektedir (Baumeister ve diğerleri, 2005; Gailliot ve Baumeister, 2007; Mellor ve diğerleri, 2008). Aidiyet duygusunun yaşamdan anlam edinme, yüksek öz saygı ve mutlulukla ilişkisi olduğu araştırmalarda dile getirilmektedir (Gailliot ve Baumeister, 2007; Lambert ve diğerleri, 2013).

Ergenler zamanının çoğunu okullarda geçirdiklerinden o ortamda huzurlu ve güvende hissetmeleri okula olan aidiyetlerini artıracaktır. Ancak sosyal dışlanma gibi olumsuz bir olayla karşılaşan ergenler kabul ve desteği çevrelerinden göremediklerinde okuldan uzaklaşmaya, devamsızlık yapmaya başlayabilirler (Gilman ve diğerleri, 2013). Aidiyet kavramının temeli güven duygusuna dayanmaktadır. Ergenlerin bu güven duygusunu yaşayabilmeleri içinde bulunduğu grup tarafından değer görmesi ve sevilmesiyle sağlanır (Hamm ve Faircloth, 2005). Sosyal dışlanma yaşayan ergen yalnızlık hissederek okuldan uzaklaşma ve okulu bırakma düşüncesine kapılabilir (Alaca, 2011). Okula aidiyet duygusunun yaşanmaması, ergenlerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerini sekteye uğratabilmektedir. Sosyal dışlanma yaşayan ergenlerin kaçınma davranışında bulunarak çevrelerinden uzaklaşabileceği; kendilerine karşı daha sert tutumlar sergileyerek öz şefkatten yoksun kalabilecekleri ve bunun sonucunda okul aidiyetlerinin zayıflayabileceği düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; ergenlerde sosyal dışlanma ile öz şefkat arasında yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin aracılık rolünü incelemektir. Ayrıca okula aidiyetin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okulun bulunduğu

ilçe, okul başarı ortalamaları, samimi olunan arkadaş sayısı ve günlük teknolojik cihaz kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Alan yazında belirtilmiş olan teorik açıklamalar ve önceki çalışmalardan yola çıkarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okula aidiyet, araştırmanın demografik değişkenlerine (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okulun bulunduğu ilçe, okul başarı ortalamaları, samimi olunan arkadaş sayısı ve günlük teknolojik cihaz kullanım süresi) göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet arasında bir ilişki var mıdır?
3. Sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasında yaşantısal kaçınmanın aracılık rolü var mıdır?
4. Sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasında öz şefkatin aracılık rolü var mıdır?
5. Yaşantısal kaçınma ve öz şefkat, sosyal dışlanma ile okula aidiyet ilişkisinde sıralı aracılık yapmakta mıdır?

1.3. Önem

Ergenler sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve çevresi tarafından kabul edilmek için akranlarıyla sosyal temas içerisine girmektedir. Arkadaş ve sosyal çevresi tarafından dışlandıklarında, görmezden gelinip grup dışına bırakıldıklarında duygusal ya da davranışsal problemler yaşayabilirler (Akın, 2015). Sosyal dışlanma yaşayan ergenler bazen bu dışlanmayı kendi benliklerinde haklı görerek yaşadıkları bu olumsuz durumu bastırmayı, yok saymayı ya da bu olaydan uzaklaşmayı tercih edebilirler. Yaşantısal kaçınma, olumlu ya da olumsuz deneyimlerden uzak durma eğilimini ifade etmekle birlikte, bireyin kendi içsel duygu, düşünce ve yaşantılarından kaçmasını da kapsamaktadır (Karekla ve Panayiotou, 2011). Bu durum, yaşantısal kaçınma gösteren ergenlerin olumsuz deneyim yaşayabilecekleri ortamlar, kişiler ve etkinliklerden uzak durmalarına yol açabilir. Yaşantısal kaçınma farklı stratejilerde hayata geçirirler: sosyal medyada uzun süre takılmak, film izlemek, dikkat dağıtıcı etkinliklere yönelmek gibi davranışlar bunlar arasında yer alır (Harris, 2009).

Dışlanma sorunu yaşayan ergenlerin dışlanmayı hak ettiklerini düşünerek kendi benliklerinde bunu haklı görmeleri öz şefkatin düşmesine yol açabilir. Öz şefkat en geniş anlamıyla bireyin başkalarına karşı gösterdiği insani duyguları kendisine de gösterebilmesidir (Germer, 2020). Kendine şefkat göstermeyi başarabilmiş birey herhangi bir sorunda problem çözmeye istekli, olumsuz davranışlarını değiştirme ve yeni duruma uyum sağlayabilme

konusunda yeterliğe ulaşmış kişiler olarak ifade edilmektedir. Öz şefkat bireyin bireysel iyi oluşuyla yakından ilgili bir kavramdır (Neff, 2003a; Van der Cingel, 2009). Öz şefkat sayesinde birey karşılaştığı zorlu olayla karşısında kendisini sakinleştirebilir, kabul ve anlayışı kendisine göstererek (Öveç, 2007), olumsuz duygularıyla daha ılımlı şekilde baş edebilir (Yakın, 2015).

Ergenlerde sosyalleşme ve aidiyet duygusunun kazanıldığı en önemli kurumlardan birisi olan okul, öğrencilerin olumlu ve olumsuz duyguları deneyimledikleri ortamlardandır. Son yıllarda özellikle lise düzeyinde, öğrencilerin örgün eğitime olan bağlılıklarının azaldığı ve açıköğretim sistemine geçme taleplerinin arttığı gözlemlenmektedir. Erken kalkmak zorunda olmamak, sınavlarda daha kolay ilerleyebilme, daha az disiplin kuralına maruz kalma gibi nedenlerle tercih edilen açıköğretim sistemi; öğrencilerin okula aidiyet duygularının zayıf olmasından kaynaklı bir yönelim olarak değerlendirilebilmektedir. Bu eğilim, özellikle aidiyetin düşük olduğu okullarda ya da bireysel olarak aidiyet hissi zayıf olan ergenlerde daha fazla görülmektedir.

Okulların, öğrencilerin birbirleriyle sağlıklı iletişim kurabildikleri, kendilerini bu ortamda iyi ifade edebilecekleri ve aidiyet duygusunu yaşayabilecekleri bir yapıda olması beklenmektedir (Günalan, 2018). Aidiyet duygusunun gelişmesinde ergen bireyin bulunduğu ortam içerisinde kabul edilebilmesi ve diğerleriyle etkileşimi önem taşımaktadır (Arıkan, 2015). Sosyal dışlanma yaşayan ergenlerin aidiyet duygusunu deneyimleyemedikleri, bu duygunun oluşmasında büyük rol oynayan okullardan ise uzaklaşma davranışı sergileyerek okula aidiyet duygularının zarar görebileceği düşünülmektedir.

Yapılacak olan bu çalışmanın değişkenleri olan sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet kavramlarının birlikte ilişkisinin inceleneceği ve aracılık rolünün araştırılacağı ilk çalışma olup okula aidiyet kavramını açıklayan değişkenlerin tespitinde önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Elde edilecek bulguların, uygulamaya yönelik deneysel çalışmaların geliştirilmesine destek sağlaması beklenmektedir. Bu değişkenlerin bir arada kullanıldığı başka bir çalışma olmadığından, ortaöğretim kademesinde görev yapan psikolojik danışmanlar, ergenlerle çalışan psikolog ve psikolojik danışmanlar için önemli veriler sağlayacağı ve yaşamın kritik ya da dönüm noktasından biri olan ergenlik döneminin daha sağlıklı yaşanabilmesi adına ebeveynler ve ruh sağlığı alanında çalışanların risk faktörlerini belirleyip önlem ve müdahalelerde bulunabilmeleri açısından önemli kaynaklara sahip olacağı söylenebilir. Okula aidiyet duygusunun özellikle ergenlik döneminde bireylerin

ruh sağlığı, psikolojik sağlamlık, akademik başarı, sosyal ilişkileri ve geleceği planlama açısından olumlu etkileri olduğu düşünölmektedir. Aidiyet duygusundan yoksun kalmış bir ergenin yalnızlık, sosyal izolasyon, okul reddi, okul terki veya akademik başarısızlık sorunlarıyla karşılaşabileceği söylenebilmektedir. Bu nedenle, okula aidiyetin bireyin akademik ve kişisel gelişimi ile genel yaşam doyumu ve sosyal bağlılığını bütöncöl şekilde etkileyen önemli bir kavram olduğu düşünölmektedir. Bu doğrultuda, yapılan araştırmanın, okula aidiyeti etkileyen psikolojik faktörler olarak sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma ve öz şefkati incelemesi bakımından literatüre özgün bir katkı sağlaması beklenmektedir. Belirtilen değişkenlerin okula aidiyet üzerindeki etkisinin tespit edilmesi, özellikle okul temelli önleyici, koruyucu ve müdahale edici programların uygulanabilmesinde yol gösterici bir nitelik taşıyabileceği düşünölmektedir.

Çalışmada sonuçlanan bulguların okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri olarak liseye devam eden öğrencilerin benlik gelişimi, özsaygı ve özşefkat düzeyleri, problem çözme becerileri, sosyal yetkinlikleri ve olumlu akran ilişkilerini desteklemeye yönelik önleyici ve iyileştirici programların geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünölmektedir. Ergenlik döneminde, bireyin yetişkin kimliği kazanma süreci ve toplum içinde kabul görme ihtiyacının önem kazanması sebebiyle, sosyal, duygusal, bireysel ve akademik gelişimlerin daha sağlıklı ve aktif biçimde desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, ders dışı faaliyetlerin ve farklı lise türlerine ait müfredat programlarının planlanması ve hazırlanmasında bu çalışmanın sonuçlarının alan yazına değerli bir katkı sunacağı öngörülmektedir.

1.4 Varsayımlar

- Araştırmaya katılan ergenlerin tipik gelişim gösterdiği varsayılmıştır.
- Katılımcıların, ölçme araçlarını içten ve samimi yanıtladıkları varsayılmıştır.
- Çalışmaya katkı sağlayan örneklem grubunun, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
- Veri toplama aşamasında çevresel etkilerin katılımcıların cevaplarını etkilemediği varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

- Araştırma çalışma grubunu oluşturan ortaöğretim kurumlarıyla sınırlıdır. Araştırma İstanbul ili Kadıköy, Pendik ve Sultanbeyli ilçelerinde bulunan 2023-2024 yılı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde eğitim gören ergenlik dönemindeki öğrenciler ile sınırlıdır.

- Bu araştırmadan elde edilen veriler Ergenler İçin Sosyal Dışlanma (Ostrasizm) Ölçeği, Okula Aidiyet Ölçeği, Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8 (KBÖ-G8), Öz-Şefkat Ölçeği-Kısa Formu (ÖŞÖ-KF) ve kişisel bilgi formu ile ölçülen niteliklerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Ergenlik: Fiziksel, psikolojik, bedensel ve bilişsel değişimlerin yaşandığı, gelişim ve olgunlaşmanın başladığı çocukluk ve yetişkinlik arasında kalan ara dönemdir (Gander ve Gardiner, 2015; Kulaksızoğlu, 2016).

Sosyal Dışlanma: Bireyin başka bireyler ya da gruplar tarafından dikkate alınmaması, göz ardı edilmesi ve değer verilmemesi durumudur (Williams ve Nida, 2011).

Yaşantısal Kaçınma: Bireyi psikolojik olarak tehdit eden olaylarla(istenmeyen veya olumsuz duygu, düşünce, bedensel duyumlar) yüzleşmek, baş etmek ya da mücadele etmek istemediğinde ortaya çıkan durumdur (Hayes ve diğerleri, 1996).

Öz şefkat: Bireyin yaşadığı olumsuz olayda kendisine karşı daha hassas ve nazik olması, ona acı veren duygu, düşünce ve duyumları insan olmanın doğası olarak kabul edip kendisiyle sağlıklı iletişim kurması olarak tanımlanabilir (Neff, 2003).

Okula Aidiyet: Öğrencinin, okul ortamında diğer bireyler tarafından kabul görme, saygı duyulma, dahil edilme ve desteklenme derecesine ilişkin kişisel algı ve duygusal deneyimidir (Goodenow, 1993).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya ait değişkenler sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet başlıkları ele alınmıştır. Konuya ilişkin değişkenlerle ilgili yurt içi ve yurt dışı alan yazında yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Sosyal Dışlanma

2.1.1. Sosyal Dışlanma Tarihçesi ve Tanımı

Yaradılışı gereği çevresiyle uyum ve iletişim halinde olan bireyler, türünün devamını sağlamak amacıyla sosyal hayatta yer edinmek ya da bir gruba ait olmak isterler. Diğer bireylerle ilişki içerisinde olarak yaşadığı çevreden güvenli bir ortam beklentisine girerler. Bireyin çevresiyle ve toplumla kurduğu sosyal bağ ve etkileşim, onun mutluluğunun ve başarısının önündeki ölçüttür (Adler, 1964). En temel gereksinimlerimiz olan yeme, içme ve barınma ihtiyacından sonra gelen bir gruba ait hissetme ihtiyacı bireyin hayatına devam edebilmesindeki öncelikli ihtiyaçtır (Twenge ve Baumeister, 2005).

Birey doğduğu zamandan itibaren içinde bulunduğu topluma katılıp refahı, rahatlık ve sağlığı açıkçası yaşamını sürdürebilmek için ihtiyaç duyduğu güveni elde edebilme amacıyla sosyal bir grup tarafından onaylanıp kabul görmeye çalışır (Baumeister ve diğerleri, 2005; Wesselman ve diğerleri, 2012). Şimşek ve diğerleri (2015) bireylerin yaşamları boyunca sosyal bir gruba dâhil olma, başkaları tarafından kabul edilme, onaylanma ve destek görme gereksinimlerinin olduğunu belirtmektedir. İçinde bulunduğu çevre tarafından dışlanması, yok sayılıp reddedilmesi durumunda ait olma ve sevgi ihtiyacı karşılanamamaktadır (Diarof, 2010). Bulunduğu grup tarafından kabul göremeyen birey toplum dışına itilir ya da dışlanır (Adaman ve Keyder, 2006).

Sosyal dışlanma kavramı ilk olarak Fransa’da 1970li yıllarda kullanılmıştır. Ortaya çıkışı Avrupa’da başlayıp bu kavramın kullanımı 1990lı yıllarda giderek artmıştır (Aydın, 2010). Çakır (2002) sosyal dışlanmayı, bireyin toplum ve sosyal çevresiyle olan bağlarını oluşturan sosyal, ekonomik, politik ve kültürel unsurlardan tamamen veya kısmen mahrum bırakılması olarak tanımlamaktadır. 1970li yıllardan itibaren ortaya çıkan ekonomik kriz, gerileme ve sosyal bütünleşme bu kavramın yaygınlaşmasında önemli etkenlerdendir. Sosyal devlet anlayışının benimsenmesiyle beraber ayrıca ortaya çıkan devlet ya da bireyler arasındaki rekabet, gelir dağılımındaki eşitsizlikler, farklı hayat standartları sosyal dışlanmaya sebebiyet vererek toplumu olumsuz yönde etkilemiştir (Gökyay, 2014). İşsizlik, sosyal dayanışma ya da koruma ihtiyacını artması sosyal dışlanma kavramına yönelik bakışı

şekillendirmiştir (Yıldırım, 2014). Buna dayanarak 1970li yıllarda ortaya çıkan sosyal dışlanma, öncelikle ekonomik bir olgu olarak ele alınmış ve bireylerin zihinsel ya da bedensel engelli olma durumu, hüküm giymiş olmaları, madde kullanmaları, bakıma muhtaç ya da hastalık durumları ile ilişkilendirilmiştir (Çeliköz ve Türkan, 2017). Levitas ve diğerleri (2007), İngiltere bağlamında sosyal dışlanmanın çeşitli etkenlerden kaynaklanabileceğini belirtmiş, ancak bu durumun en çok ekonomik temellere dayandığını vurgulamışlardır. Sosyal dışlanma kavramı 1990lı yıllardan itibaren kavramsal olarak psikolog ve uzman kişiler tarafından incelenip kuramsal temelleri araştırılmıştır (Yücel, 2018).

Sosyal dışlanma diğer adıyla ostrasizm, diğer bireyler tarafından dışlanma ya da önemsenmeme anlamına gelmekle beraber pek çok insanın karşılaşabileceği bir durumdur (Williams, 2007). Sosyal dışlanma ya da ostrasizm anlamına gelen kavramlar üzerine çok sayıda çalışma yapılmasına rağmen bu kavramların birbiri yerine kullanılıp kullanılmayacağına yönelik farklı görüşlerin olduğu görülmektedir (Leary, 2005). En sık kullanılanları ise, sosyal reddetme, sosyal dışlanma ya da psikolojik dışlanmadır (Williams, 2007). Ferris ve diğerleri (2008) ile Oaten ve diğerleri (2008) gibi bazı araştırmacılar, bu üç kavramı birbirinin yerine kullanılabilecek terimler olarak değerlendirirken; Leary (2005), Molden ve diğerleri (2009) ile Kandemir (2011) ise bu kavramların aynı anlama gelmediğini savunmuştur.

Sosyal reddetme; kişinin arkadaşı, partneri ya da grubundaki diğer üyeler tarafından sözel veya fiziksel olarak istenilmediğinin açıkça söylenmesi durumudur. Sosyal dışlanmada dışlanan kişinin dışlayan kişi ya da kişiler tarafından ilişkinin bitirilmesi yönünde konuşma yapılıp gruptan çıkarılması durumu mevcuttur. Burada dışlayan ve dışlanan kişi arasında süregelen bir ilişki ya da iletişim vardır (Williams ve diğerleri, 2005). Psikolojik dışlanma, bireyin bir kişi ya da grup tarafından dikkate alınmaması, önemsenmemesi ya da sosyal yakınlıktan uzaklaştırılması durumu olarak ifade edilmektedir (Baumeister ve Vohs, 2007; Williams ve diğerleri, 2005; Williams, 2007). Williams'a (2007) göre sosyal reddetme ve sosyal dışlanmada dışlanan bireye grupta istenilmediği açıkça belirtilirken psikolojik dışlanmada bireye açık bir sebep gösterilmeksizin onun yok sayılıp görmezden gelindiği bir ilişki bulunmaktadır. Psikolojik dışlanmada diğer dışlanma türüne göre ait olma ihtiyacı, benlik saygısı ya da varoluşsal ihtiyaçlar daha fazla zarar görmektedir. Bu üç dışlanmanın ortak noktası ait olma ihtiyacına yönelik önemli bir tehdit oluşturmalarıdır (Leary, 2005).

Sosyal dışlanma en geniş ve sözlük anlamıyla bireyin grubun dışında bırakılması, yok sayılması ve onunla ilgilenilmemesi anlamı taşımaktadır (Akın ve diğerleri, 2015). Bireyin çevresindeki kişiler onu kendilerinden uzaklaştırarak ve umursamaz bir tavır içerisine girerek bunu gerçekleştirebilirler (Baumeister ve Leary, 1995). Kendisini bir gruba ya da topluluğa ait hissetmeyen, yalnız bırakıldığını ve reddedildiğini düşünen kişilerin yaşadığı durum sosyal dışlanma kavramına işaret etmektedir (Dewol ve Richmann, 2011).

Sosyal dışlanma; toplum dışına itilmek anlamı taşımaktadır (Semerci, 2013). Bireyin uzun bir süre içinde bulunduğu sosyal gruptan çıkarılması, bağının kesilmesi ve sosyal iletişimden yoksun bırakılmasıdır (Solak ve Teközel, 2019). Hartgerink ve diğerlerine (2015) göre sosyal dışlanma; bireyde sosyal anlamda acıya sebep olan ve bireyin ait olma ihtiyacına yönelik tehdit oluşturan olumsuz bir kavramdır. Sosyal dışlanma ait olma ihtiyacı önünde set oluşturarak (Bustian ve Haslam, 2010) bireyin kişiliğinde derin olumsuz etkiler bırakabilir (Aydın ve diğerleri, 2013). Panek ve Czapinsky (2015) ise sosyal dışlanmayı toplumun bir üyesi olan bireyin o topluma ait olan önemli yaşam alanlarında artık tam olarak yer alamayışı olarak nitelendirmektedir.

2.1.2. Sosyal Dışlanma Kuramları

Sosyal dışlanmayı kuramsal olarak açıklamak üzere farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bu görüşler sosyal dışlanma yaşayan kişilerin yaşadığı duygu ve düşüncelerin sebebini evrimsel geçmişe dayandırmaktadır. Evrimsel kökene göre; sosyal dışlanmanın çevreye uyum ve etkileşimde devamlılığı sağlamak adına olumlu bir işlevi bulunmaktadır (Gruter ve Masters, 1986).

Sosyal dışlanma kavramı kuramsal açıdan; “Sosyal Acı Kuramı”, “Sosyal İzleme Sistemi ve Sosyometre Kuramı”, “Gereksinim Tehdidi Modeli” ve “Bilişsel Yıkım ve Benlik Düzenleme Modeli” kapsamında incelenmiştir.

2.1.2.1. Sosyal Acı Kuramı

Sosyal acı kuramı, bireyin dışlanma deneyimini sosyal acı kavramıyla açıklamaktadır. Kuramın geliştiricileri MacDonald ve Leary (2005) bu kuram çerçevesinde, sosyal acıyı kişinin etkileşimde bulunduğu bireyler ya da gruplar tarafından dışlanması sonrasında ortaya çıkan duygusal bir tepki olarak tanımlamaktadır. Alana yönelik yapılan ampirik çalışmalar sonucunda dışlanma sonrası ortaya çıkan fizyolojik tepkilerin temeli beden acı sistemine dayanmaktadır. Sosyal acı kuramına göre bireyin hayatına devam edebilmesi için bir topluluğa ya da gruba üye olması gerekmektedir. Bu sebeple içinde bulunduğu gruba yönelik

sorun oluştuğunda yaşamın gereği olarak birey bunu kendi yaşamında bir tehdit olarak algılamaktadır. Birey, içinde bulunduğu grup tarafından dışlandığında ya da öyle hissettiğinde sosyal acı duymaktadır. Hissetmiş olduğu sosyal acı fiziksel acıyla tepki açısından benzerlik taşımakta, bunu bedenine ve kişiliğine yönelik tehdit olarak düşünmektedir. Acı veren duygularda artış olduğunda birey ona zarar veren uyaranlardan kaçmaya ęalıřırken bu duygularda azalma olduğunda ise ona güven veren duygulara yönelmektedir. Sosyal ve fiziksel acı aynı nörolojik sistem tarafından yönetildiğinden acı hissedildiğinde birey bunu ortadan kaldırmak için güdülenmiş bir pozisyona girebilmektedir (Mac Donald ve Leary, 2005). Acı duygusuna neden olan sosyal dışlanma durumuyla karşılaşıldığında ya dışlayan birey veya grup bunu düzeltmeye ęalıřır ya da bunu devam ettirerek acı ęeken bireyi saldırgan duruma getirerek kaotik bir ortama sebebiyet verebilir (Dewall ve diğerleri, 2009).

2.1.2.2. Sosyal İzleme Sistemi ve Sosyometre Kuramı

Sosyal İzleme Sistemi Pickett ve Gardner (2005); Sosyometre Kuramı ise (Leary ve diğerleri, 1995) tarafından geliştirilmiş olup ortak nokta barındırdığı için aynı başlık altında toplanmıştır. İki kuramın ortak özelliği; dışlanma yaşayan ya da ihtimali olan bireyin yaşamış olduğu değişimi ait olma ihtiyacıyla ilişkilendirerek ağıklamaya ęalıřmasıdır (Işık, 2019).

Pickett ve Gardner (2005)' e göre bireyin hayatını devam edebilmesinin koşulu fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçların dengede kalmasını sağlayan homeostatik mekanizmaya sahip olmasıdır. Sosyal izleme sisteminde de ait olma ihtiyacının karşılanması için aynı mekanizmaya gerek duyulmaktadır. Bu mekanizma, bireyin aidiyet ihtiyacını takip ederek, bu ihtiyaın karşılanmasına yönelik süreci düzenlemekle sorumludur. Örneğin vücut besin ihtiyaı hissettiğinde organizma bunun sinyalinı verip bu ihtiyaın karşılanmasını sağlıyorsa birey ait olma ihtiyacına yönelik bir tehdit hissettiğinde bunun sinyalinı alır ve bu durumu ortadan kaldırmak için davranışlarını ve sosyal ilişkilerini düzenlemeye yönelik adımlar atar.

Sosyal izleme sistemine göre birey yaklaşmakta olan sosyal dışlanmayı sözel veya sözsüz olarak fark edebilecek ipuçlarına karşı duyarlı olduğunda bunu engelleyerek davranış değişikliği yapabilir. Örneğin; partneri tarafından reddedilme durumunu önceden -sözel ya da sözle olmayan davranışlara bakarak- fark eden birey algısını ve dikkatini buna verip ipuğlarını kullanarak sorunu ęözmeye ęalıřır ve reddedilmekten kaçmak için farklı yöntem arayışına girer (Pickett ve Gardner, 2005).

Sosyal izleme sisteminde birey sosyal dışlanmaya karşı daha fazla sosyal etkileşime girerek bu problemle başa ęıkmaya ęalıřır. Diğer yapılan araştırmalarda reddedilme ve

dışlanma sonrası bireyin antisosyal davranışlara eğilimi olduğu savunulsa da (Twenge ve diğerleri, 2001) sosyal izleme sisteminde bireyin ait olma ihtiyacını karşılayabilmesi için sosyal iletişimde kalması beklenmektedir. Özellikle aidiyet ihtiyacı yüksek olan bireylerin sosyal ipuçlarına ve ilişkilerle ilgili bilgilere karşı daha fazla duyarlı olmalarının sosyal dışlanma karşısında etkili bir yol olduğu savunulmaktadır (Pickett ve Gardner, 2005).

Sosyal izleme sistemi bireyin dikkat, algı, sözel ve sözel olmayan ipuçlarına ve kişilerarası ilişkilerdeki önemine vurgu yapmaktadır. Dışlanmanın dikkat üzerine yapılan çalışmaları bu sistemin görüşlerini destekleyici niteliktedir. Yapılan araştırmalarda dışlanma tehdidi altında olan bireylerin; diğer kişilerin göz hareketlerine ve mimiklerine daha fazla dikkat ettikleri, daha fazla gözlem yaparak sahici olan ve olmayan gülümseme şeklini ayırt edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bernstein ve diğerleri, 2010; Wilkowski ve diğerleri, 2009).

Sosyometre kuramının (Leary ve diğerleri, 1995; Leary, 1999; Leary ve diğerleri, 2003; Leary ve Baumeister, 2000) benlik saygısı sisteminin dışlanma ve sosyal problemler üzerinde diğer bireyleri gözlemlemek ve tepki vermek üzere tasarlandığını ileri sürmektedir. Sosyal etkileşimde ilişkilerin kalitesinin belirlenmesinde benlik saygısı uyum sağlayıcı bir işlev olarak görev almaktadır. Sosyometre kuramına göre bireyin ait olma ihtiyacı olumsuz olarak tetiklendiğinde sosyometre tıpkı bir çalar saat işlevi görerek duygusal sıkıntıyı bireye fark ettirir. Daha sonrasında ilişkiyi toparlamak, korumak ve sürdürmek için bireyi yeni davranış biçimlerine yönlendirir. Burada temel unsur olan benlik saygısı; sosyal kabul ve dışlanmayı izleyen ve ona göre tepki veren bir mekanizma olarak işlemektedir (Leary ve Baumeister, 2005).

Sosyometre kuramında benlik değerinin yükselmesi; sosyal ilişki ve ait olma ihtiyacının yükselmesinin işaretiyken bu değer düşmesi sosyal ilişkilerin kalitesinde düşüşün ve ait olma ihtiyacının karşılanamamasının göstergesidir. Benlik değeri burada ölçme aracı işlevi üstlenmekle birlikte grupta ne derece istenilir olma durumuna karşı da duyarlı bir sistem olarak görülmektedir (Anthony ve diğerleri, 2007). Bu kurama göre bireyin dışlanma tehdidi altında sosyal kabul ve ait olma ihtiyacı zarar gördüğünde benlik değeri ve benlik saygısında düşüş gözlenmektedir. Benlik saygısının sürdürülebilmesi için bireyin güçlü sosyal ilişkilere sahip olması, koruması ve sağlıklı bir grupta yer alması gerekmektedir (Leary ve diğerleri, 1995).

Sosyometre, bireylerin sosyal yaşama nasıl katıldıkları ve bu süreçteki yerlerini anlamaya yönelik psikolojik bir değerlendirme aracıdır. İnsanların yaşamını devam ettirebilmesi için değer verdikleri sosyal ilişkiyi sürdürmelerine katkı sağlayan bir sistemdir (Worthington, 2006). Sosyometre kuramının sonuçlarını destekleyen çalışmada (Onoda ve diğerleri, 2010); dışlanma sırasında katılımcıların fMRI düzeyi ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, düşük benlik algısına sahip bireylerin sosyal acıyı daha yoğun yaşadığı ve sosyal ilişkilerinde daha düşük bir kalite sergilediği belirtilmiştir.

2.1.2.3. Gereksinim Tehdidi Modeli

Williams ve Zadro (2005) tarafından son halini alan gereksinim tehdidi modeli sosyal dışlanmanın birey üzerindeki etkisini geniş ve kapsamlı anlatan model olmasından dolayı önem taşımaktadır. Modelde dışlanma sonrasında tehdit durumuna düşen gereksinim durumları, anlık tepkiler, dışlanma sonucu bireyde oluşan kısa ve uzun vadeli davranışsal süreçler incelenmiştir (Williams ve Zadro, 2001).

Gereksinim tehdidi modelinde dışlanma süreci ve sonrasında verilen tepkilerin üç aşamadan geçtiği belirtilmektedir. Bu aşamalar; acil (anı) tepkiler, başa çıkma yolları ve uzun vadeli süreçlerdir. İlk aşamada bireyin yaşamış olduğu dışlanmada acı duygusu hissedilerek dört temel ihtiyaç tehdit altına girmektedir. Belirtilen ihtiyaçlar; ait olma, öz saygı, kontrol ve anlamlı varoluştur. Kontrol ve anlamlı varoluş ihtiyacı, sosyal ilişki ya da bir bağlantı olmaksızın sağlanabilirken ait olma ve öz saygı ihtiyacının karşılanabilmesi için sosyal etkileşime ihtiyaç duyulmaktadır. Dışlanma sosyal acıya sebep olurken aynı zamanda bireydeki öfke ve üzüntü duygusunu da bu aşamada tetikleyebilmektedir. Başa çıkma aşamasında birey dışlanmanın etkisi üzerine düşünerek tehdit altındaki ihtiyaçlarını güçlendirebilmek için çeşitli davranışsal yöntemleri uygulamaya çalışmaktadır. Bu aşamada bireysel ve çevresel kaynaklar önem taşımaktadır. Çünkü birey bu kaynaklara göre başa çıkma motivasyonunu ya artırabilecek ya da azaltabilecektir. Son aşamada dışlanma üzerine herhangi bir adım atılmayıp bu durum uzun bir süre devam ettiğinde bireyde tükenme, yalnızlık, umutsuzluk ve kendine yabancılaşma duyguları varlığını sürdürecektir (Williams ve Nilda, 2011).

Gereksinim tehdidi modeli, bireyin dışlanma tehdidine karşı erkenden önlem alıp gerekli duygusal ve davranışsal değişikliğe gidilebilmesini savunmaktadır. Ancak birey dışlanma yaşadığı halde yokmuş gibi davranarak bunu görmezden geldiğinde bu yanlış

algılamanın bedelinin daha ağır olacağı söylenmektedir (Haselten ve Buss, 2000; Spoor ve Williams, 2007).

Sosyal dışlanma sonucu tehdit altında olan ihtiyaçların kavramsallaştırıldığı bu modelde dışlanma türleri çeşitli kriterlere ayrılmıştır. Bunlar; dışlanmanın ne kadar görünebilir olduğu ile açıklanan ‘görünürlük (visibility)’, hangi amaçla gerçekleştiği ‘neden (motive)’, ne düzeyde yaşandığı ‘miktar (quantity)’ ve ne kadar açık bir şekilde ifade edildiği ‘açıklık (clarity)’tır. Görünürlük; fiziksel, sosyal ve sanal dışlanma olmak üzere üç durumda incelenmektedir. Fiziksel dışlanma daha çok somut ve görünür olan davranışlarla kendini gösterir; uzaklaştırmak, kovmak vb. örnek verilebilir. Sosyal dışlanmada bireye soğuk davranma, soğuk yüz ifadeleri ve mimik, yok sayma, görmezden gelme davranışları görülürken sanal dışlanmada sosyal medya ya da sanal ağlar üzerinden sergilenen davranışlar kastedilmektedir. Dışlanmanın nedenleri ise niyete bağlı olarak değişim göstermektedir. Gerçekte sosyal dışlanma yaşanmadığı halde öyle algılamak (niyet aslında gerçek bir dışlama değil), savunmacı, cezalandırıcı ya da ihmal edici (dışlama niyetiyle kasti olarak) olmak üzere çeşitlendirilebilmektedir. Son olarak dışlanmanın türleri ve ne derece açık olduğu da göz önünde bulundurulması gereken kriterlerdendir (Solak ve Teközel, 2019).

2.1.2.4. Bilişsel Yıkım ve Benlik Düzenlemesinin Bozulması Modeli

Gerçekleşen ya da gerçekleşme ihtimali olan bir dışlanma durumunda zihinsel sürecin ve benlik düzenlemesinin aksamaya yol açtığını ileri süren bu model Baumeister ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilmiştir. Benlik düzenlemesi modeli sosyal dışlanma kavramının sivri olmayan bir aletin darbesine benzediğini, bireyin kendine zarar verme girişiminden önce bilişsel yapıların bozulduğunu ve yıkıma uğradığını savunur (Baumeister ve diğerleri, 2002). Bilişsel yapının bozulmasıyla ilgili kastedilen, sosyal dışlanmanın bireyin kendini düzenleme yetisini bozduğu, dürtüsel eylem ya da hedonik hazdan kaçınmak için kullanılan bilişsel/düşünsel süreçlerin kullanılmasının engellenmesidir. Bu duruma sosyal dışlanma yaşandıktan sonra gelen öfke ve saldırganlık tepkileri örnek verilebilmektedir (Baumeister ve diğerleri, 2006).

Benlik düzenlenmesi; bireyin bilişsel ya da sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, bu duruma uyum sağlayabilmesi ve hedefleri için duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleyebilmesi, izleyebilmesi ve değiştirebilmesi yani duygu ve davranış ilişkisini planlı bir şekilde yürütebilmesi olarak tanımlanabilir (Berger ve diğerleri, 2007; Zimmerman, 2000). Literatür incelendiğinde benlik düzenleme ve öz denetim kavramının çoğu zaman birbirinin

yerine kullanıldığı görülmektedir. Bununla ilgili olarak bazı araştırmacılar bu iki kavramın anlamlarının yakın olsa da aralarında farklar olduğunu ileri sürmektedir. Baumeister ve Alquist (2009), benlik düzenlemesinin öz denetime göre daha geniş bir anlam ifade ettiğini belirterek benlik düzenlemesinin öz denetimi kapsadığını belirtmişlerdir. Öz denetim, benlik düzenlemesinin bilinçli ve eylem gerektiren biçimiyken benlik düzenlemesi bunların yanı sıra bilinçsiz süreçleri de içermektedir (Göğer ve Arslantürk, 2021).

Sosyal dışlanma ve reddedilmenin bilişsel süreçleri ve benlik düzenleme becerisini bozduğu hipotezi üç bulguyla desteklenmektedir. Bunlardan birincisi, dışlanmanın bilişsel performansa sadece bilişsel ve yürütücü kontrol mekanizmaları olduğunda zarar vermesidir. Otomatik olarak gerçekleşen bilgi işleme süreçleri bundan etkilenmemektedir (Baumeister ve diğerleri, 2002). İkinci bulguda dışlanma yaşayan bireylerin diğer bireylere nazaran daha fazla antisosyal davranışlar (öfke, saldırganlık, şiddet vs.) sergiledikleri ve çevresindeki kişilere yardım etmek, fedakârlık yapmak gibi eylemlerde bulunmakta daha gönülsüz oldukları belirtilmektedir. Dışlanan kişilerin bencilce davranış gösterdikleri, daha fazla mantıksız ve aptalca riskler aldıkları ve sağlıksız seçim yaptıkları söylenmektedir (Twenge ve diğerleri, 2002). Son bulguda ise dışlanma ya da reddedilmenin benlik düzenleme sürecine zarar vererek bilişsel yapıyı yıkıma uğratabileceği dile getirilmiştir. Yapılan araştırmada dışlanmış bireylerin zamanın akışına yönelik çarpık bir algıya sahip oldukları belirtilmiştir (Twenge ve diğerleri, 2003). Zaman perspektifi benlik düzenleme kavramının kapsamında olduğundan bu düzenleme bozuldukça dışlanmış kişiler için zaman daha yavaş akacaktır (Vohs ve Schmeichel, 2003).

Salvy ve diğerleri (2010) dışlanmanın benlik üzerindeki bozulmasına ilişkin fazla kilolu insanlar üzerine yaptıkları bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmaya göre dışlanma yaşayan kilolu bireylerin akran ve çevresiyle sosyal bir etkileşime girmek yerine daha fazla yemek yemeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer araştırmalarda ise dışlanma veya reddedilme yaşayan bireylerde alkol ve madde kullanımında artış, aşırı yemek tüketimi veya yeme bozuklukları ya da tehlikeli araç kullanımı gibi riskli davranışların daha sık ortaya çıktığı gözlemlenmiştir (Baumeister, 1997; Twenge ve diğerleri, 2001; Waldrup, 2007; Zhong ve Leonardelli, 2008).

2.1.3. Sosyal Dışlanmanın Tehdit Ettiği İhtiyaçlar

Psikolojik Dışlanma Modeli'ni geliştiren Williams (2007), dışlanmanın ait olma ihtiyacı, kontrol, olumlu benlik değeri ve anlamlı varoluş gibi ihtiyaçları tehdit eden bir

durum olduğunu savunmaktadır. Gerçekleşen ya da olasılığı bulunan bir dışlanma durumunda, bireyin bir veya birden fazla temel ihtiyacı tehdit edilebilir. Bu ihtiyaçlar literatürde dört temel başlık altında incelenmektedir:

2.1.3.1. Ait Olma İhtiyacı

Baumeister ve Leary (1995), ait olma ihtiyacının minimum düzeyde de olsa kişilerarası ilişki kurma ve sürdürme amacıyla insanlarda doğuştan var olduğunu ifade etmiştir. Buna göre ait olma ihtiyacı tüm toplum ve kültürdeki insanlarda bulunmaktadır. Ancak bu ihtiyacı ifade etme ya da karşılama şekli topluma, bireyin istek ve ihtiyaçlarına göre değişiklik gösterebilmektedir.

Bireyin istenilen seviyede sosyal etkileşimi yaşayamaması, sosyal bağın kazanılamayacağı inancı ve bunun devamı konusundaki güvensizliği sonucu ait olma ihtiyacı tehdit altına girmektedir (Williams, 2007). Ait olma ihtiyacının karşılanabilmesi için bireyin sevdiği kişilerle sosyal temas ve ilişki içerisinde olması gerekmektedir. Yabancılarla veya bireyin hoşlanmadığı kişilerle sosyal temasa girmesi durumunda ait olma ihtiyacı bireyde bu ihtiyacın istenilen seviyede karşılanamamasına sebep olabilir (Baumeister ve Leary, 1995).

Ait olma ihtiyacının tehdit edildiği durumlarda bireyler çeşitli duygusal ve davranışsal tepkiler verebilmektedir. Bireyler bu durumda ya sosyal ortamdan uzaklaşıp anti sosyal davranışlar sergileme eğiliminde olarak iletişim kurmazlar ya da sosyal ilişki kurmak ve bağı güçlendirmek için çaba gösterirler. Dışlanma durumuna ne şekilde tepki verileceği bireysel ya da kültürel farklılıklara göre değişiklik gösterebilmektedir (Williams, 2007).

2.1.3.2. Kontrol İhtiyacı

Yaşanılan ortamın ve çevrenin kontrol edilebilir olması temel ihtiyaçlardan birisidir. Bireyi görmezden gelmek, göz temasından kaçınmak ya da reddetmek şekliyle kendisini gösteren psikolojik dışlanmada dışlanan birey kendisini değersiz ve yok sayılmış hissetmektedir (Williams ve diğerleri, 2002).

Sosyal dışlanma durumunda bireydeki kontrol ihtiyacı iki durumda tehdit oluşturmaktadır. Bunlardan ilki grubun sağlamış olduğu çevresel kontrol ve etkileşimden bireyin mahrum bırakılmasıdır. Dışlanma sonucunda hissedilen belirsizlik duygusu ve gruba yeniden kabul edilmek için ne yapılması gerektiğine dair herhangi bir çıkarımda bulunulamaması, bireyin kontrol ihtiyacını tehdit edebilmektedir (Williams ve Zadro, 2005). Williams (2007), bireyin kontrol ihtiyacı tehdit edildiğinde istendik davranışların aksine yıkıcı ve saldırgan davranışlar sergilediğini, kontrol ihtiyacını tekrar elde etmek ve sosyal

gruba dahil edilmek için uyumsuz davranışlar gösterdiğini belirtmiştir. Bireydeki kontrol ihtiyacının zarar görmesi önemli bir stres faktörü oluşturmakla beraber psikolojik iyi oluş açısından da olumsuz sonuçlara sebep olabilmektedir (Kömür, 2014).

2.1.3.3. Olumlu Benlik Değerine Sahip Olma İhtiyacı

Sosyal dışlanma durumuyla birlikte tehdit altına giren önemli bir diğer ihtiyaç ise olumlu benlik değeridir. Olumlu benlik değeri, bireyin kendisini değerli, başarılı, gururlu, etkin ve çaba gösteren biri olarak hissetmesi anlamı taşımaktadır. Bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını değerlendirmesi ve muhakemesi üzerine ortaya çıkan bir duygudur. Yapılan bu değerlendirme sonucunda benliğini kabullenip kendini her şekilde beğenme ve sevmeye hissinde sahip olmak olumlu benlik değerinin kazanıldığının göstergesidir (Yörüköğlu, 1985).

Olumlu benlik değeri temel insani bir ihtiyaç olmakla beraber bu ihtiyaç bireylerin benlik değerini koruma ve sürdürme konusunda bireyi güdüleyici bir işleve sahiptir (Gecas, 1982; Leary ve diğerleri, 1995). Özsaygının temelini oluşturan benlik, bireyin sosyal ortamlarda kurduğu ilişki ve iletişimle şekillenmektedir (Dolgin, 2014). “Sosyal benlik değeri, bireyin başkaları tarafından kendisine yöneltilen olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri algılama biçimi olarak tanımlanabilir” (Leary ve Baumeister, 2000). Bu algı sosyal dışlanmaya bağlı olarak azalıp artabilmektedir. Bu dışlanma durumundan etkilenerek dışlanma yaşayan kişinin olumsuz algıyı çevreden ziyade kendi kişiliğine yüklemesiyle benlik değerinde bozulmalar meydana gelmektedir. Williams’a (2001) göre benlik değeri ihtiyacının altında yatan temel neden dışlanma sonucunda bireyin davranışlarının olumsuz ve istenmedik nitelikte olduğu düşüncesidir. Dışlanma, olumlu benlik değerini tehdit ettiğinde ait olma ihtiyacı da zarar görmektedir. Bunun sonucunda birey sosyal statüsünü geri kazanmak ve gruba tekrar dâhil olabilmek için istendik sosyal davranışlar sergilemeye çalışacaktır. Grubun tekrardan üyesi olduktan sonra birey başkalarının gözünde olumlu davranış gösterdiği mesajını alarak benlik değerine yönelik tehdidi de ortadan kaldırmış olacaktır (Williams, 2007).

2.1.3.4. Anlamlı Varoluş İhtiyacı

İnsanlar yapısı gereği yaşamları süresince bir anlam arayışı içerisindeydir. Dehşet Yönetimi Modeli’ne göre bireyi diğer canlı türlerinden ayıran özellik; ölüme dair farkındalık ve bununla yüzleşme sürecinin bilincinde olmasıdır. Bu bilinç, bireyde kaygı ve dehşet duygusu oluşturarak dünyanın değerli ve geçici olduğunu, hayatta kaldığı süre boyunca

varlığını en anlamlı bir şekilde yaşamaya yönelik adım atmasını sağlamaktadır (Greenberg ve diğerleri, 1997; Greenberg ve diğerleri, 2008).

Ölümlülük ve anlamsızlık düşünceleri sonucu ortaya çıkan kaygı bireyi sosyal temas ve iletişim konusunda güdülemektedir. Grup içerisinde fark edilmek ve varlığını gösterebilmek için bireyler bazen istenmedik davranışlar da sergileyebilmektedir. Sevilme ve değerli olma ihtiyacı karşılanamadığında birey sosyal bir ölüm yaşamaktadır (Case ve Williams, 2004). Birey içinde bulunduğu çevre tarafından görmezden gelinme, yok sayılma, grup dışına atılma en geniş anlamıyla sosyal dışlanma yaşadığında kendisini değersiz, yalnız ve yaşamdaki varlığının artık bir anlamı olmadığını düşünebilmektedir. Bu düşünceye kapıldığında ölmek ya da yok olmaya yönelik bir farkındalık geliştirerek anlamlı varoluş ihtiyacına yönelik bir tehdit oluşmaktadır. Anlamlı varoluş ihtiyacı tehdit altına girdiğinde birey genellikle olumsuz davranışlar göstermektedir. Bunun amacı çevresi tarafından fark edilmesini ve varlığının onaylanmasını sağlamaya çalışmaktır (Williams, 2001).

2.1.4. Ergenlik Döneminde Sosyal Dışlanma

Bireyler sosyal ve kültürel açıdan gruplar halinde yaşayıp temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla diğer insanlarla birlikte yaşamaktadırlar. Hayatlarını devam ettirebilmek ve yiyecek, barınma, ait olma gibi ihtiyaçlarını karşılamak için de gruplar halinde toplu bir şekilde yaşamaktadırlar (Catanese ve Tice, 2005). Ait olma duygusunu sağlamak için bireyler diğer insanlarla sosyal bir etkileşim halindedir (Laursen ve Hartl, 2013). Bireyin yaşamında yapıcı sosyal ilişkilere sahip olma isteği evrensel bir ihtiyaç görevi taşır (Diarof, 2010). Ait olma ihtiyacı karşılanamadığında birey fiziksel ve psikolojik olarak acı duygusuyla karşı karşıya kalmaktadır (Baumeister ve Leary, 1995).

İnsanların bir grup içerisinde yaşama arzusunu Maslow (1968); sevgi ve ait olma ihtiyacı olarak tanımlamıştır. İnsan ihtiyaçlarının doyurulmasının belli bir sırayla gerçekleştiğini, bir ihtiyaç karşılanmadan üst sıradaki ihtiyacın karşılanamayacağı bu kuramda savunulmaktadır. Sevgi ve ait olma ihtiyacının karşılanabilmesi için fizyolojik (solunum, beslenme, sindirim, boşaltım, üreme, uyku) ve güvenlik (beden, iş, kaynaklar, ahlak, aile, sağlık, barınma güvenliği) ihtiyaçlarının doyurulması gerekmektedir. Buna göre birey bir grup içerisinde olarak onlarla iletişim içinde olmaya, ait olma duygusunu yaşamaya, grup içerisinde kabul görmeye ihtiyaç duymaktadır (Omay, 2007; Şimşek ve diğerleri, 2001). Ait olma ihtiyacının karşılanması sürecinde yaşanan problemlerin sonucunda dışlanma ya da reddedilme gözlenebilmektedir (Dewall ve Richman, 2011).

Ergenlik dönemi bireyin yetişkinliğe geçişinde en kritik dönem olup bireysel kimliğin edinilmeye başlandığı bir dönemdir. Bu dönemde birey, çözüme kavuşturması gereken fiziksel, sosyal ve duygusal problemler yaşayabilmektedir. Ebeveynlerinden bağımsız şekilde hedeflere sahip olan ergen birey varlığıyla sosyal anlamda yer edinme ve ait olma ihtiyacı hissetmektedir (Ekşi, 1999). Bir çevreye ya da gruba ait hissetmek isteyen ergenler gruplara dâhil olup etkileşimi yüksek bir grup dinamiği oluşturmak isterler. İçinde bulunduğu grup tarafından asgari düzeyde kabul edilmek ve varlığını sürdürmek isteyen bireyler bunu başaramayıp sosyal çevrenin dışına itildiklerinde bir fırtına etkisi yaşamaktadır. Bu da ergenin hayatında köklü olumsuz değişiklere sebep olabilmektedir (Thompson ve diğerleri, 2002).

Ergenlik döneminde çocukların içinde bulunduğu toplumu gelenek, görenek, inanç, norm ve kurallarla tanıdığı, tüm tanımlamalara ek olarak aidiyet duygusunun da yaşandığı bir süreç hâkimdir (Bayraktutan, 2005). Bir gruba dâhil olmak ve onlarla vakit geçirmek bu dönemde karşılanması gereken gelişimsel ödevlerden birisi olduğundan ergen bireyin grup dışına itilmesi duygusal açıdan üzüntüye sebep olabilmektedir. Akranlarıyla bir kafe ortamında sohbet edebilmek, uzun süre boyunca mantıksız ya da gereksiz olsa da konuşabilmek onların gerçekleştirmesi gereken rutin etkinliklerdendir. Bazı ergen bireyler bunu sağlayamamakta ve grup içinde bir kenarda sessiz, unutulmuş bir birey olarak kalabilmektedir. İletişim kurmakta zorluk çeken ve kendisini tam anlamıyla açamayan birey sohbete dâhil olamamakta ve grup tarafından negatif bir birey olarak etiketlenmektedir (Kulaksızoğlu, 2014).

Ergenlikte bireyler fizyolojik ve psikolojik değişimi hızlı bir şekilde yaşarlar (Hatun ve Ekşi, 2020; Morgan, 2015; Zimmer- Gembeck ve Collins, 2003). Bireyin tam olarak yetişkin olamadığı bu dönemde çeşitli beceriler kazanıp dönüşüm yaşamakla beraber çeşitli risklerin de alındığı kritik bir evre olduğu söylenebilir (Karabekiroğlu, 2014). Bu dönüşüm sürecinde ergenler gelişimsel görevleri edinmeye çalışırken akran çevresinden gerekli kabul ve desteği alamadıklarında yetişkinlik dönemine geçişte zorluk yaşamakta ve yetişkin kimliği kazanamamaktadır (Geçtan, 2006).

Ergenler yetişkinliğe doğru adım atarken özgüven ve öz değerlerinin büyük kısmını akranlarından ve sevdiği arkadaşlarından sağlamaktadır. Akran kabul ve onayını elde edemediklerinde kendilerini çok yalnız hissedebilir; evin güvenli ortamından uzaklaşıp yanlış davranışlar sergileyebilirler. Çünkü akranlarının verdiği değer ve güven ergenlik döneminde önemli bir rol oynamaktadır. Duygu ve düşüncelerini şeffaf bir şekilde yaşatlarıyla paylaşarak

birbirlerine teselli olurlar (Yavuz, 1974). Pozitif sosyal ilişkilerden mahrum olan bireylerde yalnızlık, suçluluk, depresyon, anksiyete, sindirim ve bağışıklık sisteminde bozukluklar meydana gelebilir. Akranları tarafından sevilmeyen ve onaylanmayan ergenler diğer çocuklara nazaran daha yıkıcı, saldırgan ve topluma karşı yabancı bir duruş sergileme eğilimindedir (Gilman ve diğerleri, 2013; Laursen ve Hafen, 2010; Newcomb ve diğerleri, 1993).

Ergenlik döneminde akran ilişkileri ve dışlanma yetişkinlikteki davranışların nedenini oluşturabilir. Kabul edilme ve onaylanma duygusundan mahrum kalan ergenler bu süreci daha zor atlattırmaktadır. Reddedilme psikolojisinde olan birey ilişkilerinde sorun yaşayabilir, iletişim ve uyum sorunları sonucu çocukluk depresyonu yaşayabilir ya da kendisini değersizleştirerek varoluşunun anlamını kaybedebilir (Gilman ve diğerleri, 2013; Sebastian ve diğerleri, 2010).

Olumsuz akran ilişkileri ve dışlanma kavramı ergenlik döneminde önemli problemler oluşturmaktadır (Akın ve diğerleri, 2015). Çünkü ergenlik döneminde gençler sosyal ilişkilerini genellikle arkadaş çevresi aracılığıyla kurar ve geliştirir (Kaşıkçı ve diğerleri, 2021). Bir etkinliğe, okuldaki arkadaş grubuna, mahalledeki çevresine kabul edilmeyen ergen sosyal dışlanma (ostrasizm) yaşamaktadır (Çimen, 2022). Sosyal dışlanma kavramı sosyal etkileşimin ya da bağın kopması anlamına gelmektedir (Derin, 2017). Sosyal dışlanma ya da ostrasizm ergenlik döneminde yaygın bir davranış biçimidir (Eisenberger, 2006). Sosyal dışlanmaya maruz kalan bireyler ait olma gereksinimini karşılayamadığından toplumla olan bağları zayıflayabilmektedir. Bu zayıflık derin bir psikolojik krize sebep olabilmektedir (Blackhart ve diğerleri, 2009). Toplumsal bağın zayıflamasıyla sosyal suçlar, kendine ve topluma karşı yabancılaşma ya da sosyal patlamalar meydana gelebilir (Hekimler, 2012). Sosyal çevresi tarafından görmezden gelinen ergen ihmal edilmekte (Traş ve diğerleri, 2019); topluma uyumsuz biri haline gelip yalnızlaşabilmektedir (Çelikkaleli ve Tümtaş, 2017).

Sezer (2013) tarafından yapılan araştırmada sosyal dışlanma yaşayan ergen bireyin bu reddedilme duygusuyla başa çıkamadığı ve bunun sonucunda mücadele gücünün azalarak psikolojik iyi oluşlarının da azaldığı sonucuna varılmıştır. Çevresiyle arasındaki bağ zayıflayan ergenler akranlarına karşı kaotik ve şiddet eğilimli düşüncelere sahip olmakla beraber sağlıklı bir kişiliğe de bürünebilmektedir (Blackhart ve diğerleri, 2009).

Dışlanma yaşayan ergenler saldırgan ve itaatkâr olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Dışlanmaya itaatkâr ve saldırganlık davranışlarıyla cevap veren çocuklar arasındaki fark

dışlayan gruba karşı verdiği karşılıkla ilgilidir. Dışlanma yaşayan saldırgan ergen birey sınıfta zorbalık yapan ve kabadayı olarak anılan kişilerdir. Reddedilmeye fiziksel güç ve şiddetle tepki vermektedirler. Dışlanma yaşayan itaatkâr ergen birey ise bunu acı duysa da kabullenip sesini çıkarmayan, kendilerini şanssız ya da kadersiz olarak nitelendiren kişilerdir (Thompson ve diğerleri, 2002).

Akran çevresinde yer edinemeyen çocuklar, psikolojik rahatsızlıklara zemin hazırlayabilecek düzeyde aşağılık ve değersizlik duyguları geliştirebilirler (Rubin ve diğerleri, 1998). Dışlanma yaşayan ve sağlıklı ilişkiler geliştiren ergenlerin karşılaştırıldığı bir çalışmada; dışlanmış ergenlerin yetersizlik, depresyon ve yalnızlık duygusunu daha yoğun yaşadıkları; şiddet ve zayıf duygu kontrolünü davranışlarına yansıttıkları görülmüştür. Ergenlik döneminde çocukluk ve yetişkinlik dönemine göre dışlanmanın fiziksel ve psikolojisinin etkisinin daha fazla yaşandığı belirtilmiştir (Gilman ve diğerleri, 2013).

Ergenlik döneminde bireyler kabul görmek ve akranları tarafından onaylanmak için istenmedik davranışlar sergileyebilir ya da sağlıklı olan davranışlarının olumsuz şekilde değiştirebilmektedir (Prinstein ve diğerleri, 2011). Bu dönemde yaşadığı problemlerden kurtulmak için yanlış ortamlara ihtiyaç duyup farklı arayışlara girebilirler (Ögel, 2017). Akran çevresinin yönlendirmesiyle alkol ya da sigara kullanımına başlayabilir; reddedilmemek için bağımlılık yapıcı maddelere başvurabilirler (Avcı, 2006).

Sosyal dışlanma sonucunda ergenlerin derslerine olan motivasyonları, akademik başarısı ve eğitimi olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Abrams ve diğerleri, 2005; Ersoy Turan, 2019). Sosyal destek göremeyen çocuklar bu eksikliği şiddetle kapatmaya çalışmakta (Mouraditis ve Sideridis, 2009), suçlara karışmakta, sağlıksız bir yetişkinliğe doğru ilerlemekte ve intihara meyilli hale gelebilmektedir (Pharo, 2011; Sarı, 2012). Sonuç olarak sosyal dışlanma ve reddedilme; ergenler ve ailelerini olumsuz şekilde etkileyip geleceğe karşı umutsuz ve huzursuzluk duyguları baskın, ailesiyle sağlıklı bir diyalog gerçekleştirmekte zorlanan (Arslan ve diğerleri, 2015), toplumda problem yaratma potansiyeli taşıyan bireylerin yetiştirilmesine sebep olabilmektedir (Yılmaz, 2015).

2.2. Yaşantısal Kaçınma

2.2.1. Yaşantısal Kaçınma Kavramı

Karmaşık bir zihin yapısına sahip olan birey olumsuz olaylardan kaçmaya koşullanarak bu olumsuzlukları çoğu zaman içinde yaşamaya çalışmaktadır. Acı veren olaylardan kaçınmaya çalışarak kontrol etmeye çalışmanın yanı sıra bu acı veren hatıralara da olumsuz tepki vermekten kaçmaktadır. Ancak bu durumda birey hissizleşir, baskılanmış hisseder ve çevresiyle olan bağını koparabilir. Bu süreçte kısıtlı bir yaşamı seçerek hissetmek, düşünmek ya da hatırlamak istemediği şeylerden kaçarak bedelini sonunda istemediği olayların sıklıkla tekrarlandığını yaşayarak ödemektedir (Hayes ve Lillis, 2021).

Yaşanılan çevre bir yandan mutlu ve pozitif hissetmenin önemini vurgularken diğer yandan acı veren ya da istenmeyen üzüntü, kaygı, mutsuzluk gibi duygulardan kaçınmayı sağlıklı bir davranış olarak algılayabilmektedir. Birey olumsuz olay ve duyguları kontrol etmeyi başardığında sağlıklı ve mutlu olabileceğine dair inanç geliştirebilmektedir. Bu yanlış inançlar sebebiyle bireyler günlük hayatta acı veren olaylarla baş etmek ve duygu düzenleme için kısa vadede etkili ancak uzun vadede olumsuz sonuçlara sebep olacak bilişsel ve duygusal stratejiler kullanmaktadır. Bunlarla baş etmeye çalışırken sıklıkla kullanılan en iyi yol olumsuz olay ve duygulardan kaçınmaya çalışmaktır (Harris, 2017; Şık, 2020).

Birey yaşadığı zorlayıcı durum karşısında acıyı kontrol altına alabilmek için uygun bir yol bulamadığı zamanlarda acıya sebep olan duygu ve düşünceleri kendisinden uzaklaştırmaya başlayacaktır. Birey, benimsediği bilişsel hatalar ve olumsuz şemalar nedeniyle hem içsel hem de dışsal deneyimlerden kaçınmak için yaşantısal kaçınma (experiential avoidance) olarak adlandırılan bir tepki geliştirmektedir (Kashdan ve diğerleri, 2006; Reddy ve diğerleri, 2006). Hayes ve diğerlerine (1996) göre yaşantısal kaçınma, bireyin belirli deneyimlerle ilişkide kalmak istemediğinde bu olayların şeklini ve sıklığını ya da bunlara sebep olan bağlamları değiştirmek için adımlar atması gereken durumlarda ortaya çıkan bir olgu olarak tanımlanmaktadır. Yaşantısal kaçınma uzun vadede çeşitli sorunlara sebep olsa da istenmeyen duygu, düşünce, anı, fiziksel acı ve duyumu yönetebilme ve kaçınma girişimlerinden oluşmaktadır (Biglan ve diğerleri, 2015).

Yaşantısal kaçınmada birey gönüllü bir şekilde kaçmak, kaçınmak veya reddetmek istediği duygu, düşünce ve anıları bastırma gibi stratejilere yoğun bir şekilde çaba harcamaktadır (Harris, 2009). Bu kaçınmayı baş etme stratejisi olarak kullanan bireyler istenmeyen duygu ve düşünceleri kısa süreliğine hayatımıza giren bir misafir gibi görüp

onları bırakma konusunda zorluk yaşamaktadır. Kaçınma stratejisini kullanmak bireyi daha çok probleme sürükleyerek çıkmaza girmelerine neden olabilmektedir (Walsaer ve Westrup, 2007).

Acı verici olay ve deneyimler kaçınılması gereken durumlar haline gelirken haz ve rahatlama duyguları ise aranan durumlardır. Tehlike ve tehlike sinyallerinden kaçınma yeteneği bireyin hayatta kalma becerilerinde gerçek bir değere sahiptir. Bireyler tehlikeli ya da istenmeyen durumlara yaşamları boyunca biriktirdikleri deneyimlerden yola çıkarak tepki verir ve baş edemeyecekleri durumlardan kaçınmaya çalışır. Bireyin öznel deneyimlerden kaçınmaya yönelme fikri düşünceyi bastırma, kaçınma, yeniden değerlendirme ve kendini aldatma gibi bilişsel ve duygusal stratejileri inceleyen çalışmalarda kanıtlanmıştır (Wenzlaff ve Wegner, 2000). Bilimsel literatür bireylerin hem stresli ve rahatsızlık verici olaylarla baş edebilmek hem de bilişsel ve duyuşsal deneyimleri düzenlemek için kullanılan sayıları gittikçe artan yöntemlerle doludur. Patolojik durumların sürdürülmesinde ve hedonik işleyişin azalmasında rol oynayan diğer etmenler arasında; kaçınma, mantıksız ve duyuşsal başa çıkma gibi uyumsuz stratejiler, kontrol edilemezlik algısı ve esnek olmayan duygu bastırma eğilimleri yer almaktadır (Barlow, 2000; Gross ve John, 2003; John ve Gross, 2004).

Kabul ve Kararlılık Terapisi'nde merkezi bir yer tutan yaşantısal kaçınma, alanyazında genellikle deneyimsel kaçınma terimiyle ifade edilmektedir. Hayes ve meslektaşları tarafından 1994 yılında tanımlanan bu kavram, farklı teorik yaklaşımlarda, sürekli ve patolojik bir süreç olarak ele alınmaktadır. Hayes ve diğerlerine (1996) göre yaşantısal kaçınma iki etkenin bir araya gelmesiyle meydana gelmektedir. Bunlardan birincisi bireyin anıları, bilişsel mekanizması, duygu ve davranış kalıpları gibi öznel yaşantılarıyla ilişkili olmak istememesi şeklindedir. İkincisi ise deneyimlemek istemediği yaşantı ve bu yaşantıya sebep olan durumları değiştirmek için kullandığı yöntemler olarak belirtilmektedir. Yaşantısal kaçınmada birey istenmeyen içsel yaşantılarının şeklini ve sıklığını değiştirebilmek için çaba harcamaktadır. Burada bir baş etme stratejisi olarak kullanılan kaçınmanın aksine yaşantısal kaçınma sadece olumsuz olay ve durumlardan kaçmayı değil; kişinin kendi içsel deneyiminden de yoğun bir şekilde kaçmasını da ifade eder (Karekla ve Panayiotou, 2011).

Yaşantısal kaçınma, bireyin rahatsız edici duygu, düşünce, algı ve deneyimlere verdiği tepki biçimiyle ilgilidir. Başka bir ifadeyle, şimdiki anla bağlantı kurmaktan kaçınan bireylerin tutumları da bu kavramın kapsamına girer. Bu kaçınma yalnızca olumsuz duygular için değil, bazen nötr veya olumlu duygulardan bile uzak durmayı içerebilir. Gelecekte

yaşanabilecek hayal kırıklıklarından kaçınmak için şimdiki mutluluğu deneyimleyememek buna iyi bir örnek olabilir (Bond ve diğerleri, 2011).

Yaşantısal kaçınmanın karşıtı Kabul ve Kararlılık Terapisi'nde "kabul" kavramı olarak belirtilmiştir. Kabul; belirli bir deneyimin sıklığını ve biçimini değiştirmek için gereksiz girişimlerde bulunmaksızın bir deneyimi aktif ve bilinçli olarak kabul etmeyi içermektedir (Hayes ve diğerleri, 2006). Bu kavram pasif bir hoşgörü ve teslimiyet yerine duygu, fiziksel duyum, düşünce ve anıların aktif merak ve ilgiyle bilinçli bir şekilde keşfedilmesini içermektedir (Hayes ve diğerleri, 2012). Kabul, tek başına belirli bir sonuç oluşturmaya da değerleri temel alan davranış ve eylemlerin artırılması için bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Terapötik bağlamda kabul her zaman mevcuttur; bir sorunu çözebilmek için danışan ve terapistin öncelikle sorunun var olduğunu kabul etmesi gerekmektedir (Linehan, 1993; Hayes ve diğerleri, 1999).

Yaşantısal kaçınmanın fazla kullanımı çoğu zaman zararlı olabilmektedir. Kişiye ciddi zarar verdiği bilinen yaşantısal kaçınma davranışları arasında alkol tüketimi, uyuşturucu kullanımı, çeşitli riskli cinsel davranışlar, kişinin yakın ilişkilerinden uzaklaşma ve sabote etme biçimleri bulunmaktadır (Blackledge ve Hayes, 2001; Chawla ve Ostafin, 2007). Olumsuz uyarılardan kaçınmak bir başa çıkma stratejisi olarak görülse de çoğu zaman olumsuz pekiştireç olarak görev yapmaktadır (Bal ve diğerleri, 2015). Yaşantısal kaçınma ile psikolojik problemler arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmalar, depresif belirtiler, çocuk ve yetişkinlerde kaygı problemleri, aile içi iletişim ve duygu ifade problemleri ile güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Mellick ve diğerleri, 2017).

Bireyler günlük yaşamda süreklilik gösteren olumlu ve olumsuz duyguları önceden tahmin edebilmektedir. Burada yaşantısal kaçınma iyi duyguları yaşayabilmek adına acıdan, üzüntüden kaçıp uzaklaşmayı içermektedir. Hissettikleri olumsuz duygu ve acının sebebini bulmaya çalışırken kendi benliklerini bulmakta zorluk yaşayabilmektedirler. Örneğin bir kişi kendisini iyi hissettiğinde mutlu ve neşeli biri olarak tanımlarken tam tersi durumda ise mutsuz ve acılı birisi olarak tanımlayabilmektedir. Böylesi bir durum, bireyleri psikolojik olarak katılaştırmakta, yeni davranış kalıplarının gelişimini engellemekte ve yaşantısal kaçınma davranışını belli ölçüde güçlendirmektedir (Hayes ve diğerleri, 2006). Yapılan araştırmalara göre yaşantısal kaçınmanın strese, sosyal kaygı ve çeşitli anksiyete bozukluklarına neden olduğu belirtilmektedir (Kashdan ve diğerleri, 2010; Tull ve Roemer, 2008).

Yaşantısal kaçınma sıkıntı ve kaygıyı azaltmak için kullanılan ancak çeşitli duygusal deneyimleri artırmaya sebep olmak gibi paradoksal etkiye de sahip bir stratejidir (Hayes ve diğerleri, 1996). Bastırma stratejilerinin kullanımıyla ilgili yapılan deneysel çalışmalar, duygusal ifadeyi bastırmaya yönelik girişimlerin yalnızca olumsuz duyguları artırmakla kalmayıp aynı zamanda olumlu duyguları da azalttığını göstermektedir (Gross ve John, 2003).

Yaşantısal kaçınmanın psikopatolojideki rolü, bireyin istenmeyen içsel olaylarla başa çıkma, kontrol etme, bunun için aşırı zaman, çaba ve enerji harcanarak katı ve esnek olmayan bir şekilde gerçekleşiyor olmasıdır. Bu stratejinin bir sonucu olarak bireyler yaklaşım odaklı deneyimlerle temasa geçme konusunda daha az motive olurken işlev bozukluğuna yol açan patolojik odaklı deneyimleri seçebilmektedir. Bu strateji olumsuz pekiştirici yoluyla sürdürülmektedir; bireyler kaçınma stratejisinin uzun vadeli etkilerini tam olarak dikkate almadan rahatsızlık verici uyaranlardan kaçınarak bu rahatsızlığın kısa vadeli etkilerine odaklanırlar (Kashdan ve diğerleri, 2013). Yaşantısal kaçınma davranışının uzun süreli kullanımı bireyin davranış repertuarının azalmasına ve işlevsel davranışın sınırlandırılmasına yol açmaktadır (Dalrymple ve diğerleri, 2010), Yaşantısal kaçınmanın sonucu olarak bireyde yaşanan değer eksikliği; yaşam doyumu ve olumlu duygusal yaşantıların azalmasına sebep olabilmektedir (Kashdan ve diğerleri, 2006; Yektaş, 2020).

Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalar yaşantısal kaçınmanın anksiyete bozuklukları, depresyon (Bardeen ve Fergus, 2016; Cribb ve diğerleri, 2006), aşırı endişe (Berman ve diğerleri, 2010; Roemer ve diğerleri, 2005; Santanello ve Gardner, 2007; Tull ve Gratz, 2008), depresyon belirtilerinin (Cribb ve diğerleri, 2006), madde kullanımı ve bağımlılığı (Forsyth ve diğerleri, 2003; Thompson ve Waltz, 2010), iş performansı ve yaşam kalitesinde azalma, riskli cinsel davranışlar (Stewart ve diğerleri, 2002), TSSB (Serrano-Ibáñez ve diğerleri, 2021) ve uzun dönemli işlevsizlik gibi psikopatolojik bulgularla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Hayes ve diğerleri, 2004; Monestès ve diğerleri, 2018). Birey yaşamdaki zorluklardan ne kadar kaçmaya çalışsa da uzun vadede daha kötü sonuçlarla karşılaşması çok daha muhtemel olacaktır (Vangölü ve Özok, 2022).

2.2.2. Yaşantısal Kaçınmanın Kuramsal Temelleri

Kabul ve Kararlılık Terapisi, geleneksel bilişsel davranışçı teorisinin temel ilkelerini kapsamakla birlikte kabullenme, farkındalık gibi farklı kavramları da vurgulayan, yaşantısal kaçınmayı psikopatolojiyle ilişkilendiren ve bu kavramı İlişkisel Çerçeve Kuramıyla (İÇK) açıklayan üçüncü dalga bilişsel terapisi (Hayes, 2004). İlişkisel Çerçeve Kuramı; dil ve

biliş üzerine kurulan ve davranışın yalnızca gerçekleştiği bağlamla anlaşılabilceğini belirten işlevsel bağlamcılık yaklaşımına dayanmaktadır (Barnes-Holmes ve Roche, 2001). Bu teoriye göre A ile B arasında ilişki kuran birey aynı şekilde B ile A arasında da ilişki kurmaktadır. Diğer bir durum ise A ile B ve B ile C arasında ilişki kuran birey aynı zamanda A ile C arasında da ilişki kurmaktadır (Hayes ve diğerleri, 2011).

Yaşantısal kaçınma kavramının İlişkisel Çerçeve Kuramı'na dâhil edilmesinin sebebi; ilişkisel durumların negatif deneyimlerden kaçınmayı imkansız hale getirmesidir. Çünkü insanlar üzüntü ve acı veren durumlardan kaçsalar da negatif yaşantılardan kaçamamaktadır. İÇK'ya göre bunun nedeni ilişkisel çerçevelerin olumsuz yaşantıları her durumda hissedilebilmesine olanak tanımasıdır. Böylece insanlar çoğu zaman acı veren duygu ve düşüncelerden hatta kendilerinden bile kaçmayı ve diğerlerinden kaçınmayı tercih etmektedir. Ancak birey bu durumlardan kaçınırken içsel ilişkisel bağlamlarını sürdürmeye devam etmektedir (Hayes ve diğerleri, 2004).

Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin kavramlarından olan yaşantısal kaçınma, çoğu terapi sistemi arasında örtülü ve açık bir şekilde tanımlanmıştır. (Blackledge ve Hayes, 2001; Hayes ve diğerleri, 1994). Psikanalitik kuramın kurucusu Freud, yaşantısal kaçınmanın önemine vurgu yapmış ve terapötik süreçte, bireyi rahatsız eden deneyimlerin bilinç düzeyine çıkarılmasının bastırmanın kaldırılmasıyla mümkün olduğunu belirtmiştir (Freud, 1966). Psikanalitik kuramda savunma mekanizmaları içerisinde yer alan bastırma; bireye acı ya da üzüntü veren bilinç düzeyindeki materyalin bilinç dışına itebilme süreci olarak tanımlanmaktadır (Freud, 1915; Akt: Chawla ve Ostafin, 2007). Gestalt terapi ise psikolojik sorunların merkezine üzüntü kaynağı olarak algılanan duygulardan kaçışı ve bitmemiş işler olarak tanımlanan geçmiş yaşantıları tam olarak deneyimlemeden tamamlama endişesi olarak belirtmektedir (Perls ve diğerleri, 1951). Birey merkezli terapinin kurucusu Rogers yaşantılara açık olma kavramını terapi hedefi olarak yerleştirmekle beraber duygu ve tutumlara yönelik farkındalığı artırma çalışmalarına önem vermiştir (Rogers, 1961). Varoluşçu kuramda ise ölüm farkındalığı ve korkusu üzerine kullanılan savunmaların azaltılmasına odaklanılmıştır (Yalom, 1980).

Yakın zamanda oluşturulan Davranışsal ve Bilişsel Terapiler yaşantısal kaçınmanın birey üzerindeki rolünü keşfederek onu zayıflatacak yöntemler geliştirmişlerdir (Hayes ve diğerleri, 1994; Hayes ve diğerleri, 2004). Bilişsel terapistler, bireylerin acı veren yaşantıları bastırmak ya da unutmak için özel bir çaba harcadıklarını belirtmişlerdir (Foa ve diğerleri,

1984). Kabul ve Kararlılık Terapisi, Diyalektik Davranış Terapisi, Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi gibi modern bilişsel terapiler olumsuz ve üzüntüye sebep olan yaşantıları kontrol etmekten ziyade bunları yorumlamayı (Neimeyer, 1993) ve bunları olduğu gibi kabul etmeyi benimsemişlerdir (Ellis ve Robb, 1994).

Yaşantısal kaçınma kavramı incelendiğinde iki farklı türünün olduğu görülmektedir. Bunlardan birisi bastırma diğeri ise durumsal kaçınmadır (Hayes ve Strosahl, 2004). Bastırma; olumsuz duygu, düşünce, anı ve duyular gibi istenmeyen deneyimlerden kaçmak ya da onları kontrol etmek amacıyla kullanılan bir savunma mekanizması işlevindedir. Durumsal kaçınma ise bireyin istenmeyen yaşantılarının ortaya çıkma ihtimalini ortadan kaldırmak için öncesinde ön koşulları değiştirme ve kendinden uzak tutma çabası olarak tanımlanmaktadır. Bastırma ve kaçınmaya yönelik stratejiler temeli ilişkisel çerçeveye dayandığından korkulan ve istenmeyen yaşantıların bir gün gerçekleşmesine sebep olabilmektedir. Başka bir deyişle kötü bir olay ve sonuçla karşılaşmamak adına onu deneyimlemekten kaçınmak aynı zamanda o yaşantıyı kötü bir sonuçla ilişkilendirerek olumsuz duygu ve düşüncenin oluşmasına neden olmaktadır (Büyüköksüz, 2021). Feldner ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada bireylerin öznel yaşantılarını bastırmaya yönelik gösterdikleri bilinçli çabaların olayın ortaya çıkıp davranış üzerindeki etkisini artırdığını, maruz bırakmaya dayalı stratejilerin etkililiğini azalttığını dile getirmişlerdir.

Yaşantısal kaçınma mekanizması genel olarak dört strateji kullanılarak gerçekleştirilmektedir. En yaygın olan strateji duygu ve düşüncelerden uzaklaşmak amacıyla dikkat dağıtıcı etkinliklere yönelmektir: Film izlemek, sosyal ağlarda gezinmek, müzik, sportif etkinlikleri gerçekleştirmek buna örnek olabilir. Vazgeçme stratejisinde ise birey, olumsuz yaşantılara sebep olabilecek etkinliklerden, durum, mekan ve insanlardan uzaklaşmayı tercih etmektedir. Diğer bir seçenek olan kontrol stratejisinde birey problemine çözüm bulmak amacıyla kendini eleştirmek, başkalarına suç atmak, umursamadığına inanmak, çeşitli hayal ve fantezilere dalmak, derin düşüncelerde boğulmak gibi takıntılı düşüncelerle asıl olay, duygu ve düşünceden uzaklaşmaya çalışmaktadır. Son ve en ağır denilebilecek stratejide ise birey kendine zarar verici davranışlarda bulunmaktadır: Madde kullanımına başlamak veya riskli davranışlara yönelmek gibi davranışlara yönelebirlirler (Harris, 2017; Summermatter, 2021).

2.2.3. Ergenlik Döneminde Yaşantısal Kaçınma

Ergenlik dönemi, bireyin duygusal, sosyal ve bilişsel süreçlerinde belirgin değişimlerin yaşandığı; çoğu zaman da zorlayıcı ve karmaşık duygularla başa çıkmanın öğrenildiği bir evredir (Steinberg, 2014). Bu sebeple bu dönemde yaşantısal kaçınma önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Yoğun duygusal yaşantılar geçiren ergenlerin bu dönemde başarısızlık, yetersizlik, reddedilme ve utanç gibi olumsuz duygularla karşılaşabilmesi muhtemeldir (Larson ve Richards, 1994). Bunlarla yüzleşemeyen ergenlerin kaçınma eğilimi gösterdiği söylenebilir. Bu durum yaşantısal kaçınma süreciyle ilişkilendirilmektedir (Spinoven ve diğerleri, 2014).

Yaşantısal kaçınmanın tersi kabul edilen psikolojik esneklik kavramı bireyin içsel yaşantılarını kabul edip bunları sağlıklı bir şekilde yönetebilme becerisi olarak tanımlanabilmektedir. Ergenlikte bu esnekliğin sınırlanarak sağlıklı gelişim önünde engel oluşturduğu söylenebilmektedir (Hayes ve diğerleri, 2012). Psikolojik esnekliğin azalmasıyla birlikte bu dönemde duygu düzenleme güçlükleri, içe yönelme ve kaçınma davranışı artış göstermektedir (Spinoven ve diğerleri, 2014). Kaçınma sürecine ergenin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu üzerinde olumsuz etki göstereceği düşünülmektedir. Ergenlikte sosyal ve duygusal problemlerin yoğun yaşanması yaşantısal kaçınma davranışının artışını tetikleyebilmektedir. Özellikle okul ortamında akranla yaşanan problemler ve aile içi çatışmalar sonucu birey bu olumsuzluklardan kaçınma eğilimine girebilmektedir (Biglan ve diğerleri, 2012). Örneğin; sosyal dışlanma yaşayan ergenin bir savunma mekanizması gibi kendini korumaya almaları sürecinde yaşantısal kaçınmayı kullanmaları, uzun vadede benlik saygısı, sosyal kimlik ve aidiyet duyguların zayıflığa sebebiyet vereceği söylenebilmektedir (Levin ve diğerleri, 2012; Rudolph ve diğerleri, 2005).

Kaçınma davranışının ergenlikte yoğun kullanımı yetişkinlikte depresyon, kaygı ve çeşitli psikolojik problemlerin daha sık yaşanmasına sebep olabilmektedir (Mellick ve diğerleri, 2019). Venta ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada aleksitimi adı verilen duyguları ifade etmede güçlük kavramı ile duygu düzenleme arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınmanın aracılık etkisinin olduğuna ulaşmışlardır. Biglan ve diğerleri (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada ergenlerde aile içi çatışma ile yaşantısal kaçınma arasında ilişki olduğunu; bunun depresyon belirtilerini artırdığı sonucunu elde etmişlerdir. Boylamsal bir çalışmada Mellick ve diğerleri (2019), ergenlerde depresif ve anksiyete belirtilerinin ortaya çıkmasında yaşantısal kaçınmanın kritik bir rol oynadığını bildirmiştir. Bu çalışmalardan hareketle ergenlikte kimlik ve benlik gelişimin kritik rol oynadığı; bu dönemde yaşantısal

kaçınmanın azaltılması ve esneklik, kabul ve sosyal becerilerin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması ruh sağlığının korunabilmesi açısından önem arz etmektedir.

2.3. Öz Şefkat

2.3.1. Kavram ve Tarihçe

Bireylerin, birbirlerine yönelik olumsuz tutum ve davranışlarını anlamaya çalışmaları ve bu durumlara hoşgörüyle yaklaşmaları, sağlıklı kişilerarası ilişkilerin kurulması ve devam ettirilmesi açısından önemlidir. Şefkat duygusu, bireylerin birbirlerine empatiyle ve önyargıdan uzak biçimde yaklaşmalarına katkı sağlar (Kurtoğlu ve Başgöl, 2021). Batı kültüründe daha çok dikkate alınan şefkat kavramı bireyi psikolojik sorunlara karşı güçlü kılan şeylerden biridir (Sarigöl, 2021).

Şefkat kelimesi, Latin kökenli olan “compassion” sözcüğünden türemiştir. Bu terim, “birlikte” anlamına gelen *com* ile “acı çekmek” anlamındaki *pati* kelimelerinin birleşimiyle oluşmuştur (Strouss ve diğerleri, 2016). Şefkat; başkalarının yaşadığı acılara karşı sabırlı, sevgi dolu, duyarlı ve empatik bir yaklaşım sergilemek ve bu acıların insan yaşamının doğal bir parçası olduğunu kabul etmek olarak tanımlanmaktadır (Condon ve Feldman Barrett, 2013). Wispe’e (1991) göre şefkat, başkasının sağlık ve huzurunu önemseyerek ona gönüllü bir şekilde yardım etme çabasıdır. Aynı zamanda kötülük ve bencilliğin karşısında ahlaki bir tavır sergilemek anlamı taşımaktadır. Barad’a (2007) göre ise diğerlerinin sıkıntısını tanımlamaya çalışmak, onu anlamak ve üzüntüsünü paylaşmaktır.

Şefkat, bireylerin düşünce ve davranışlarını yanlış olarak değerlendirmek yerine insanların yaşamlarında zorluklar yaşayabileceği, kontrol edemediği ya da edemediği durumlarla karşılaşabileceği ve her insanın aynı koşullara sahip olamayacağını düşünmemizi sağlayan bir duygudur (Yağbasanlar, 2017). Neff’e (2003a) göre ise bireyin kendisi ve çevresiyle kurduğu iletişimde yaşanan üzüntüye karşı anlayışlı ve merhametli davranmasıdır. Şefkat kavramı sosyolojik (Lerner ve Simmons, 1966), felsefi (Jonas, 2010; Mosig, 1989), ruhsal (Gilbert, 2010), biyolojik (Goetz ve diğerleri, 2010), değerler eğitimi (Gör, 2013) ve din (Rokeach, 1973) gibi alanlarda farklı yaklaşımlarla incelenmiştir.

Gilbert (2009) şefkatin altı nitelikten oluştuğunu dile getirmiştir. Bunlar; duyarlılık, sempati, empati, motivasyon, acıya tolerans ve eleştirmemedir. Duyarlılık, başkalarının yaşadığı duygu ve durumlara karşı hassas ve yardımcı olmak; sempati, başkalarının yaşadığı üzüntü ve acıları için endişelenmek, motivasyon ise kişinin bu durumlarda harekete

geçmesine ihtiyaç duyduğu şey olarak tanımlanır. Acıya tolerans kavramından kastedilen şey diğer bireyin acısıyla aşırı şekilde özdeşleşmesine engel olup ona yardım etmek iken eleştirmeme, diğer kişinin yaşadığı duruma uygun hareket ederek kendisinde oluşacak duyguları bastırma yeteneğidir. Özetlenecek olursa şefkat, başkalarının yaşadığı acıya duyarlı olmak, bunu anlamak ve bu duygu ve düşüncelerle onların acısını hafifletme çabasıyla eleştirel yaklaşımdan uzak bir tavır sergilemektir (Deniz ve diğerleri, 2008).

Yaşamları boyunca insanlar olumsuz olaylar yaşayıp duygusal acıya maruz kalabilirler. Yaşanılan bu acı kaçınılmazdır ancak bireyin bu acıya direnç gösterip onu ıstırap haline getirmesi onun tercihiyle bağlı olan bir durumdur. Bu süreçte çoğu kişi duygusal acıya hoşgörüyle yaklaşma, onu yaşama ve bu acıyla iyi ilişki içerisinde olmak gibi sağlıklı yöntemler geliştirmemektedir. Verilen en yaygın tepki acı veren duygulardan kaçmak ya da acının içine gömülmektir. Ancak bu zorluklarla daha sağlıklı şekilde baş etmeyi öğrenmek mümkündür. Bireyler acı verici olay ve duygularla inatla mücadeleye girmek yerine bu acıya tanıklık edip anlayış ve sevgiyle yaklaşabilirler. Bu noktada ise öz şefkat kavramı ön plana çıkmaktadır (Germer, 2021).

Kaynağı Budist felsefesine dayanan şefkat kavramından sonra ortaya çıkan öz şefkat (self-compassion) doğu ve batı felsefesinde farklı şekillerde işlenmiştir. Asırlardır doğu felsefi düşüncesinde yer bulan öz şefkatin Batı'ya kazandırılma çalışmaları Kristin Neff (2003a) tarafından yapılmıştır (Barnard ve Curry, 2011). Doğuya ait Budist öğretinin temel kavramı olan öz şefkat, bilge şekilde yaşamının yollarını ararken sevgi, şefkat, sükunet/ağırbaşlılık ve empatiyi esas almaktadır. Bu felsefeye göre neredeyse herkes insan olmanın doğası gereği acı yaşar ve bundan kaçamaz (Rubin, 2013). Burada önemli olan bununla uygun şekilde baş edebilmektir. Bilgece yaşamak için olumsuz ve acı veren yaşantılarla mücadele edebilmek ön koşuldur (Thurman, 2006). Geleneksel Budist öğretilerine göre bireyin gerçek huzura ulaşabilmesinin yolu şefkat, sevecenlik, neşe ve eşitlik duygularını önce kendilerinde daha sonra diğer insanlarda geliştirebilmesidir (Kraus ve Sears, 2009). Batı felsefesine göre öz şefkat kavramı incelendiğinde genellikle başkalarına karşı hissedilen şefkat olarak tanımlanmaktadır. Bu felsefede bireylerin birbirlerine karşı duyduğu sevgi, saygı, anlayış ve merhamet ön plana çıkmaktadır (Bennett, 2001). Aynı zamanda acı verici olay ve bağlamlardan kaçınmak haz ve mutluluğun kaynağı olarak görülmektedir (Neff ve Davidson, 2016).

Literatürde öz şefkat kavramı bireyin kendisini olduğu gibi kabul ederek şefkatle yaklaşması anlamına gelir. TDK'ya (2018) göre öz şefkat; 'benlik' anlamındaki 'öz' kelimesiyle, 'merhamet etmek' ya da 'acımak' anlamındaki 'şefkat' kelimesinin birleşiminden oluşur ve kişinin kendisine karşı anlayışlı ve merhametli yaklaşmasını ifade eder.

Neff'e (2003a; 2003b) göre öz şefkat, bireyin acı verici yaşam olaylarını hayatın akışı içerisinde doğal bir süreç olarak görmesi, yetersizlik veya başarısızlık gibi durumlarda kendisine karşı yargılayıcı bir tavır sergilememesi; acı ve sıkıntıya neden olan duygu ve düşüncelere karşı farkındalık sahibi olmasıdır. Öz şefkat yaşanan acıyı reddetmek ya da ondan kaçmak yerine gönüllü şekilde bu acıyla yüzleşmeyi, talihsizlik ve başarısızlığın insanlığın evrensel deneyimleri olduğunu belirtmektedir (Goldstein ve Kornfield, 2001). Öz şefkat aslında bir kabuldür; acı çekme sürecinde bireyin duygu, düşünce ve davranış ve duyularını bilinçli şekilde deneyimleyip her bakımdan kendisini kabul edebilmesidir (Germer, 2009).

Öz şefkati Germer ve Neff (2019) 'iç düşmen yerine iç müttefik' olarak tanımlar. Bu ifadeyle kişinin diğerlerine karşı olduğu gibi kendisine de nezaketle yaklaşması, acısını hafifletmesi, eleştiriden ziyade hafifletici duygularla ve bu duygularla bağlantılı bir varoluşla sahiplenmesi kastedilmektedir. Öz şefkat, kişinin kendi deneyimlerine insan olmanın gereği olarak bakabilmesine izin verir (Neff ve Davidson, 2016). Aynı zamanda bireyin kötü durumlarda kendisini rahatlatması, ihtiyaç hissettiği kabul ve anlayışı göstermesi ve kendisine yetebilmesine yönelik uygun bir baş etme yöntemidir. Birey bu sayede kendisiyle kurduğu ilişkide olumsuz duygularıyla daha ılımlı şekilde mücadele edebilmektedir (Finlay Jones ve diğerleri, 2015).

Çok sayıda araştırmacı öz şefkat (self-compassion) kavramının Türkçe'ye farklı şekilde (öz duyarlık, öz anlayış, öz şefkat) çevrilmesinden dolayı bu kavramı farklı şekilde kavramsallaştırmıştır. Örnek vermek gerekirse Akın (2009), Akın ve diğerleri (2007), Alp (2012) ve Öveç (2007) öz duyarlık kavramını kullanmışlardır. Literatürde öz anlayış kavramına çeşitli araştırmalarda yer verilmiştir (Barutçu Yıldırım ve Demir, 2017; Bolat, 2013; Çetin, 2017; Çırpan, 2016; Deniz ve diğerleri, 2008; Özyeşil, 2011; Sarıcaoğlu, 2011; Yılmaz, 2009; Yiğit, 2015). Öte yandan, bazı araştırmacılar ise öz şefkat kavramını tercih etmiştir (Andiç, 2013; Bayramoğlu, 2011; Kantaş, 2013; Kıcalı, 2015; Yağbasanlar, 2018).

Öz şefkat kavramında amaç bireyin acıdan kaçıp bunu bastırması değil bu acıyı şefkat ve özveriyle kabul edip mutlu olmak için çaba göstermesi (Neff ve Knox, 2017), bireyin kendisine duyduğu şefkatin derecelendirilmesine de olanak sağlamasıdır (Bayar ve Tuzgöl Dost, 2018). Öz şefkat kendine acıma duygusu ile karıştırılmamalıdır (Goldstein ve Kornfield, 1987). Çoğu zaman bireyler kendi üzüntülerine odaklandıklarında diğerlerinin de acı ve üzüntü yaşayacağını düşünmezler. Yaşadıkları acıda tek başına olduklarını düşünüp acıyla kendilerini özdeşleştirebilirler (Yağbasanlar, 2017). Bu noktada öz şefkat olumsuz yaşantılarda kişinin yalnız olmadığı duygusunu hissettirir (Neff, 2008).

Neff'e (2003a; 2003b) göre öz şefkat düzeyi yüksek olan bireyler acı veren deneyimlerden uzaklaşıp kaçmak yerine bu deneyimlerin tamamen hayatında kalmayacağını bilerek diğer insanların da aynı duygu durumları yaşadıklarına yönelik bir içgörü geliştirirler. Ayrıca öz şefkat bireylerin içinde bulunduğu sosyal çevre ve toplumun değerli bir üyesi olarak kendilerini görmelerine yardımcı olarak yaşayacakları zorlukları kabul etmelerini kolaylaştırır (Neff, 2011). Öz şefkatli olmak diğerlerinin ihtiyaçlarından önce kendi isteklerine önem vermek gibi bencilce bir tutum anlamına gelmemekte, kendisine gösterdiği şefkati başkalarına da göstermesi anlamı taşımaktadır (Neff ve diğerleri, 2007). Öz şefkat düzeyi yüksek bireyler, yaşamın her alanını kontrol etmenin mümkün olmadığını kabul ederler. Karşılaştıkları zorlukların ve olumsuzlukların hayatın doğal bir parçası olduğunu fark edip bu durumlar karşısında kendilerini suçlama eğiliminde olmayabilirler (Neff, 2003a; Werner ve diğerleri, 2012).

Bireyler içinde bulunduğu toplumda öz yeterliklerini, öz saygı ve öz şefkatlerini geliştirerek sosyal ilişkilerinde kendi anlam ve değerlerini inşa ederler (Tel ve Sarı, 2016). Olumsuz duygu ve düşüncelerin bilincinde olan bireyler, bu deneyimleri kabul etmeye yönelik öz şefkat duygusunu geliştirmek için çaba sarf ederler. Bu sayede kişide benlik saygısı, mutluluk ve yaşam doyumu artarken depresyon ve anksiyete azalır. Öz şefkat düzeyinin yüksek olması durumunda ruminasyon, izole edilmişlik hissi ve olumsuz duygulanımların azaldığı belirtilmektedir. Öz şefkatin düşük olduğu durumlarda ise kişi kaçınan bir yaklaşım içerisine girerek depresif semptomların gelişmesine sebep olabilmektedir (Raes, 2010).

2.3.2. Öz Şefkatin Bileşenleri

Neff (2003a; 2003b) öz şefkat kavramını üç temel bileşen üzerinden açıklamaktadır. Bu bileşenler birbirleriyle bağlantılı olup, her biri içinde hem olumlu hem de olumsuz yönler

barındırmaktadır (Costa ve diğerleri, 2016). Başka bir deyişle bileşenlerin bir kısmı öz şefkati barındıran diğerleri öz şefkati barındırmayan yönler olarak belirtilir. Bu bileşenler; öz sevecenliğe (self – kindness) karşı öz yargılama (self- judgment), ortak paylaşımların bilincinde olmaya (common humanity) karşı izolasyon (isolation) ve farkındalığa (mindfulness) karşı aşırı özdeşleşme (over- idendification)dir. Bu üç bileşen bir araya gelerek öz şefkat kavramını ve öz şefkatli düşünce yapısını oluşturmaktadır (Neff, 2003b; Neff, 2016).

2.3.2.1. Öz Sevecenlik (Self-kindness):

Şefkat, genel anlamda başkalarına yönelik anlayış ve duyarlılığı içerirken, öz şefkat bireyin aynı anlayış ve duyarlılığı kendisine yöneltmesi anlamına gelir. Öz şefkatin bileşenlerinden biri olan öz sevecenlik ise kişinin kendi duygu, düşünce ve benliğine karşı yargılayıcı olmayan, nazik ve destekleyici bir tutum sergilemesi olarak değerlendirilmektedir (Neff, 2003a). Öz sevecenlik bireyi yetersizlik, başarısızlık ya da acı verici olay yaşadığında eleştirmek ya da tüm bunlar yaşanmamış gibi davranmak yerine bunu anlayışla karşılamayı ifade etmektedir. Öz sevecen bireyler yetersizlik ve başarısızlık durumunda bu duygunun gelip geçici olduğunu, insanların bu problemleri yaşayabileceğini bilir ve kendisini yargılayıp acımasızca eleştirmek yerine şefkatle ve anlayışla yaklaşır; hatalarının da sorumluluğunu alır (Neff, 2003a; Reyes, 2012). Çünkü kendi hatalarını, eksiklerini ya da başarısızlıklarını anlayan ve kendini yargılamayan kişi, kendisinin de diğer kişiler gibi kusursuz olmadığına inanmaktadır (Werner ve diğerleri, 2012).

Öz sevecenlik; bireyin kendisine karşı fazla affedici, umursamaz ya da bencilce yaklaşması değildir; aksine bunlara sabır ve içtenlikle yaklaşarak hatalarını ya da olumsuzluklarını kabul etme anlayışıdır (Kıcalı, 2015). Öz sevecenliğin karşıtı olan öz yargılama acı ve olumsuz yaşantılar sonucunda kişinin kendini suçlaması, cezalandırması ve yıpratması olarak tanımlanmaktadır (Neff ve diğerleri, 2007). Öz sevecenliği düşük olan bireylerin herhangi bir durumda kendilerini acımasızca yargıladıkları ifade edilmektedir. Fazla eleştirici yaklaşımları nedeniyle kendilerini yıpratma olasılığı, olumsuz yaşam olaylarının neden olduğu stres ve sıkıntıdan daha yüksektir. Bu sebeple ki bu insanlar zorlu yaşam olaylarıyla mücadele sürecine girememekte ve yeni deneyimler kazanamamaktadır (Brown, 2010).

2.3.2.2. Paylaşımların Bilincinde Olma (Common Humanity):

Bireyler çoğu zaman yaşadıkları sorunlarda olumsuz duygu ve düşüncelere saplanarak sanki bu sorunlar sadece kendilerinde varmış gibi karamsar bir ruh haline bürünebilmektedir.

Bu durumlarda birey diğer insanlardan uzaklaşıp yalnız kalmayı tercih etmektedir (Allen ve Leary, 2010). Paylaşımların bilincinde olmak olumsuz olay ve sıkıntıların insanlığın evrensel deneyimi olarak algılanması anlamı taşımaktadır (Neff ve Dahm, 2013). Bu anlayışın farkında olan bireyler kendilerini başka insanlardan ayırmazlar (Neff ve diğerleri, 2007). Ortak paylaşım bilincine sahip olan kişide “yaşadığım zorlayıcı olay insan olmamla ilgili, bu durum çoğu kişinin başına gelebilir; üzücü şeyler hayatın ve insan olmanın doğal bir parçası, her insan acı şeyler yaşayabilir” düşüncesi hakimdir (Neff, 2003a). Bu farkındalık sayesinde birey diğer insanlarla bağını ve iletişimini üst düzeyde tutarak yalnızlık ve soyutlanmışlık hissinden de kurtulmuş olur (Germer, 2009; Kirkpatrick, 2005).

Paylaşım bilincinin karşıtı olan izolasyonda birey olumsuz bir deneyim yaşadığında bundan utanç duyup, geri çekilip diğer insanlardan koparak kendilerini farklı şekilde göstermektedir (Bennett- Goleman, 2001). Acı veren olayların sadece kendi başlarına geldiğini düşünerek diğer bireylerin hayatında hep güzel gelişmeler olduğu hissine kapılırlar. Ancak bu olayların yalnızca onunla ilgili olmadığını ve insan olmanın doğasında bunun var olduğunu kabul ettiğinde bu izolasyondan çıkıp daha olumlu duygularla hayatlarına devam edebilirler (Neff, 2015).

2.3.2.3. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness):

Poli dilinde ‘sati’ anlamına gelen farkındalık kelimesi İngilizceden Türkçeye çevrilerek oluşturulmuştur. Sati kelimesi eski kaynaklarda hatırlama, dikkat ve farkında olma ile aynı kökten gelmektedir. Farkındalığın temelini Budizmden aldığı ve Budist içgörü egzersizlerinden birisi olduğu söylenmiştir (Ögel, 2015). Neff’e (2003a) göre farkındalık bireyin yaşadığı olumsuz duygu, düşünce ve anıların bilinçli şekilde farkında olması ve bunları anlayış ve soğukkanlılıkla değerlendirip ele alması anlamı taşımaktadır. Farkındalık duygu ve yaşantıları iyi kötü veya güzel çirkin şeklinde kategorilere ayırmadan onların yaşanabilmesine izin vermektir. Aynı zamanda mevcut ana dikkat vermek, o anda bulunmak ve deneyimlenen duygu ile düşünceleri dengeli bir şekilde yönetmek anlamına gelmektedir (Brown ve Ryan, 2003; Neff, 2003a).

Bilinçli farkındalık, kişinin şu anda hissettiği duygulara duyarlı olabilmesi, bu duyguların kendisine ait olduğunu kabul edip gelişimine katkıda bulunmak adına çaba göstermesi olarak ifade edilir (Germer ve Neff, 2019). Bilinçli farkındalık düzeyine erişebilen bireyler dikkatini şimdi ve burada şeklinde kullanır. Onu zorlayan durumlarla ilgili çıkarım yapmak, yargılamak ve ruminasyon yerine zihin ve bedenindeki değişiklikleri izleme fırsatı

sunabilmektedir (Atalay, 2018). Bireyin olumsuz durumları olumluya çevirme çabası ‘denge’ye ulaşabilmenin adımlarıdır (Yağbasanlar, 2017). Dengeyi sağlama sürecinde aşırı özdeşleşme ve kaçınma kavramları problem oluşturmaktadır. Aşırı özdeşleşme eğiliminde olan bireyler yaptığı hatalara fazla anlam yükleyerek ruminatif düşüncelere girerler. Bu sebeple anı yaşamaktan da vazgeçmiş olurlar. Kaçınma sürecinde ise birey acı veren duygu ve yaşantılardan kaçmaktadır. Bunu yapan kişilerin zamanla daha fazla olumsuz duygu ve düşüncelere odaklandıkları belirtilmiştir (Barnard ve Curry, 2011). Aşırı özdeşleşme ve kaçınmayı benimseyen bireylerin farkındalık seviyesinin düşük olduğu gerçeklikten zamanla kopma derecesine geldiği ve bu sebeple öz şefkat düzeylerinin düştüğü belirtilmiştir (Neff ve Tirsch, 2013).

2.3.3. Öz Şefkatin Kuramsal Temelleri

Psikolojik iyi oluş halinin temelini oluşturan öz şefkat kavramı, bireyin yaşadığı zorluklara yönelik yardım sağlama anlayışını içermektedir. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak psikolojik danışma kuramlarının insanların psikolojik sağlığını geliştirmeyi amaçlamasının yanı sıra öz şefkatle ilgili konuları içermesi gerektiği belirtilmektedir (Kirkpatrick, 2005; Neff, 2016). Öz şefkati içinde barındıran ve açıklayan kuramlar aşağıda verilmiştir.

2.3.3.1. Psikanalitik Kuram

Freud, kurucusu olduğu Psikanalitik kuramda bilinci id, ego ve süperegö olarak üç kategoriye ayırmıştır. Bunların arasında ego kavramı bireyin zihin yapısındaki gerçekliği ve bilinçli halini temsil etmektedir (Wong, 2021). Başlangıçta ben kavramını narsisizm ile ilişkilendirse de bunu bilimsel temellerle ego kavramına eklememiştir (Wolf, 2002).

Nesne İlişkileri Kuramı’nda (Winnicott, 2012) yer alan potansiyel alan kavramı psikanalitik kuramla öz şefkatin benzerlik gösterdiği noktayı belirtmektedir. Bu kuramda yer alan gizil boşluk, fantezi ve gerçek arasındaki ortak deneyimi temsil etmektedir. Anne ve bebek arasındaki simbiyozundan oluşan bebekte obje gelişim sürecinde anne ile bebek arasında farklı iki birey olma süreci gizil boşluk kavramını ortaya çıkarmıştır. Bebekte ben ve ben değil duygularının gelişimiyle öz şefkatin gelişimi de sağlanmaktadır. Bebek kendisini yeterli hissettikçe ben düşüncesi yükselişe geçmektedir; çocukluk döneminde ihtiyaç ve istekleri karşılanamadığında çevresiyle uyum sürecine girmekte ve ben kavramından ben değil kavramına geçiş yapmaktadır (Kirkpatrick, 2005). Çocuğun nesnel biçimde kendini izleyebilmesi öz şefkatle ilgili olan kavramlardan öz merhamet ve bilinçli farkındalık ile

sağlanabilmektedir. Ben ve ben değil algısının oluştuğu dönem öz şefkatin başlangıcını temsil etmektedir (Özyeşil, 2011).

2.3.3.2. Hümanistik Kuram

Hümanistik kuramın benimsediği ilkeler düşünüldüğünde öz şefkat ile en uyumlu kuram olduğu söylenebilmektedir (Kirkpatrick, 2005). Hümanistik anlayışı benimseyen Rogers, Maslow, Ellis, Fromm gibi kuramcılar öz şefkat kavramını çoğu zaman kullanmışlardır (Neff, 2003a).

Rogers (1967) tarafından oluşturulan Birey Merkezli Terapide yer alan koşulsuz kabul ve pozitif bakış açısı öz şefkatin yapısıyla yakından ilişkilidir. Psikolojik danışma sürecinde bireyin olumsuz ve acı verici yaşantılarına koşulsuz kabul ve saygıyla yaklaşabilmesi, bireyin kendisini doğru ifade edip kendisine karşı yargılayıcı ve eleştirel bir tutum içerisine girmeden nazikçe yaklaşması insancıl kuramın temel koşullarını oluşturmaktadır (Rogers, 1967).

Gestalt terapi ile öz şefkat kavramı arasındaki benzerlik, öz şefkatin farkındalık bileşeni ile Gestalt kuramındaki şekil-zemin kavramı üzerinden açıklanmaktadır (Yağbasanlar, 2017). Terapinin kurucusu Fritz Perls, bireyin kabul etmekte zorlandığı acı ve üzüntü gibi duyguların olumsuz etkilerine dikkat çekmiş ve bu nedenle, duyguların farkına varılması ve kabul edilmesinin önemini vurgulamıştır. Olumsuz yaşantılara yönelik farkındalık –öz şefkat ile ilgili boyut- iyileşme sürecinde bireye kazandırılması istenen becerilerdendir (Greenberg ve Bolger, 2001). Farkındalık kazanan birey ne istediğini bilerek hareket eder ve istediği şey şekil zemin ilişkisinde şekli temsi eder. Bu ihtiyaç karşılandığında ise zemine geçiş yapar. Bu süreç bireyde denge ve bütünlüğü ifade etmektedir (Voltan Acar, 2019).

Hümanistik görüşü benimseyen diğer bir kuramcı Maslow (1968), insanların gelişimi için yetersizlik ve başarısızlıkları kabul edebilmenin önemi üzerinde durmuştur. Teoriye göre bireyi acı verici deneyimler karşısında şefkate teşvik etmek, bireyin kendisine duyduğu güven ve anlayışın temelini oluşturmaktadır. Bu sayede birey yaptığı hata ve başarısızlıklar sonucunda kendisine karşı bağışlayıcı ve kabul edici bakış açısına sahip olmaktadır.

2.3.3.3. Bilişsel Davranışçı Kuram

Bilişsel Davranışçı yaklaşım ile Budizm öğretileri arasında benzerlikler bulunmaktadır. Her iki yaklaşım da insan düşüncelerinin dünyayı algılama ve deneyimleme biçimini değiştirebileceğine inanmaktadır. Düşüncelerin ortaya çıkış nedenlerini tespit edip bu düşüncelerle bireylerin nasıl baş edecekleri konusunda onlara yardım sağlayabilmek iki

kuramın da ulaşmak istediği amaçlardandır (Gilbert, 2005). Öz şefkatin gelişmeye başladığı çocukluk döneminde bireyin ebeveyn ya da bakıcıların düşüncelerinden olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenebildikleri dile getirilmiştir. Bu düşünceler özellikle zorlayıcı yaşantılar sonucunda gelişim göstermektedir (Uyanık ve Çevik, 2020). “Bu olaylar benim yüzümden oldu, benim hatam” ya da “bu neden sadece benim başıma geliyor” şeklinde olumsuz otomatik düşünceler geliştiren birey bunlarla yüzleşmemek adına sorunlarından kaçınma stratejisine başvurmaktadır (Türkçapar, 2015). Öz şefkatin paylaşımların bilincinde olma kavramını benimseyen birey bu acı verici olayların sadece kendisinin başına gelmediğini bildiğinden kendilerine karşı daha şefkat ve sevecenlikle yaklaşarak otomatik düşüncelerle mücadele edebilir (Korkmaz, 2018).

Üçüncü dalga Bilişsel Davranışçı Terapi yaklaşımlarından biri olan Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT), öz şefkat kavramıyla örtüşen bazı temel ilkelere sahiptir. Bu terapi yaklaşımı, acının insan yaşamının kaçınılmaz bir yönü olduğunu ve onunla mücadele etmenin çoğu zaman acıyı daha da yoğunlaştırdığını savunur. Bu anlayış, öz şefkatin temel bileşenlerinden biri olan ortak insanlık bilinciyle örtüşmektedir. ACT, bireylerin yaşadıkları acıyı reddetmek yerine kabul etmelerini ve bu süreçte psikolojik esneklik geliştirmelerini teşvik ederek öz şefkatin gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır (akt. Seferoğlu, 2023).

2.3.3.4. İlişkisel Kültürel Kuram

Kadınların psikolojik gelişimine vurgu yapan İlişkisel Kültürel Kuram, her türlü ruhsal gelişimin ilişkilerden meydana geldiğini, ilişkiden uzaklaştıkça ruhsal problemlerin ortaya çıktığını belirtmiştir (Jordan, 2005). İlişkisel kültürel kuram ile öz şefkat kuramda yer alan öz empati kavramıyla ilişkilidir. Öz empati, bireyin kendi duygu ve deneyimlerini fark edip yargısız bir tutum sergilemesi anlamı taşımaktadır (Neff, 2003a). Bireyin kendi içsel dünyasını keşfederek farklı bir benlik oluşturması ve benlik sınırlarını korumayı amaçlaması yönüyle empati kavramı bu yönüyle öz şefkat kavramına benzemektedir (Freedberg, 2007).

Öz şefkat, bireyin kusursuz olmadığını ve herkesin zaman zaman yetersiz ya da başarısız hissedebileceğinin farkına varmasını sağlar. Öz şefkatin temelini oluşturan ilişki kurma duygusu sayesinde birey diğer insanlarla bir araya gelerek bu deneyimleri paylaşabilir ve ortak deneyimler yaşadığını fark edebilir. Üzüntü veren bir olay yaşadığında izolasyon sürecine girmek yerine ilişki kurup empatik şekilde yaklaşabilmesi öz şefkatin özellikleriyle uyum göstermektedir (Germer ve Neff, 2019; Neff, 2003b; Neff, 2011).

2.3.4. Ergenlik Döneminde Öz Şefkat

Neff (2003a) ergenlik dönemini öz şefkat düzeyinin en düşük seviyede yaşandığı gelişim dönemi olarak belirtmiştir. Bunun sebebi ergenlik döneminde sıklıkla yapılan iç gözlemin ergen benmerkezciliğine yol açmasıdır (Elkind, 1967; Akt. Neff ve McGehee, 2010). Bu dönemdeki benmerkezcilik ergenin kendisine ve diğer insanlara karşı bakış açılarının açık bir şekilde bütünleşip farklılaşmadığı anlamına gelmektedir. Ergenler yaşadıkları özellikle olumsuz yaşantıları başkalarının onların bu yaşadıklarını anlamayacağını düşünerek bir kişisel masal üretmektedir. Birey acı verici ve zorlayıcı yaşantıları insan olmanın gereği olarak kabul etmediğinde ürettikleri bu kişisel masal öz şefkat eksikliğine sebep olabilmektedir (Neff ve McGehee, 2010).

Öz şefkat, ergenlerin kendilerinde hoşlanmadıkları özellikler karşısında kendilerine nazik ve merhametli bir şekilde yaklaşmalarını sağlayarak, öz-yargılamayı azaltmayı teşvik etmektedir (Collins ve diğerleri, 1997). Ergenlerin karamsar duygu ve düşüncelerini önlemede öz şefkatin önemi açıkça belirtilmiştir. Bu süreci başarıyla atlatamayan ergenlerde çeşitli psikolojik problemler meydana gelebilmektedir Depresyon, kaygı ya da izolasyon bunlardan bazılarıdır (Neff ve McGehee, 2010). Ergenlerin diğer insanlardan farklı oldukları ve onlara benzemediklerine dair inançları ya da kendi görünüşlerine normalden daha fazla değer vermeleri narsisizm ile benzemektedir (McDougall, 2019). Bu narsistik özellikler ergenlerde öz şefkat bileşenleri olan öz sevecenlik, bilinçli farkındalık ve ortak paylaşım bilincinde olma hali ile zıtlık barındırmaktadır. Olumsuz deneyimleri diğer insanlarla paylaşmayan bunu ıstırap haline getirip ne yaşadığına yönelik farkındalık kazanmayan ergenler, kendilerine karşı acımasız, yargılayıcı ve soyutlanmışlık hissiyle hareket edebilirler (Neff ve McGehee, 2010). Bu noktada öz şefkatin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapılması önem arz etmektedir.

Araştırmalar, öz şefkatin ergenlerde depresyon, kaygı ve sosyal kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğunu, aynı zamanda riskli davranışlara karşı koruyucu bir işlev gördüğünü ve genel iyi oluş düzeyine olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Bluth ve Blanton, 2014; Gill ve diğerleri, 2018; Jiang ve diğerleri, 2016; Lathren ve diğerleri, 2019; Marsh ve diğerleri, 2017; Muris ve diğerleri, 2016; Neff ve McGehee, 2010; Sun ve diğerleri, 2020; Stefan & Cheie, 2022).

2.4. Okula Aidiyet

2.4.1. Aidiyet Kavramı

İnsan, doğası gereği toplumsal bir varlık olduğundan, çevresindeki bireylerle etkileşim kurma ihtiyacı hissetmektedir. Bireyler temel fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması için sosyal ortamlarda başka kişilerle iletişim kurarlar. Aidiyet duygusu bireyin bu sosyalleşme sürecinde önem taşıyan bir değeri ifade etmektedir (Şahan, 2007). Temel ihtiyaçların ardından duygusal ve psikolojik ihtiyaçların karşılanması bireyi daha mutlu, huzurlu ve aktif hale getirmektedir (Baumeister ve Leary, 1995; Deveci, 2007).

Maslow'un (1968) İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisine göre piramidin alt kısmındaki fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı karşılandığında aidiyet ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Maslow, aidiyet ihtiyacını başkaları tarafından tanınma, kabul edilme, benimsenme ve önemsenme ihtiyacının yerine getirilmesi olarak tanımlamıştır (Alptekin, 2011). Mellor ve diğerlerine (2008) göre aidiyet ihtiyacının karşılanması sosyal mesafe, yalnızlık ve sosyal fobi durumlarına karşı bireyin psikolojisini koruyarak toplumsal uyumu ve katılımı artırmaktadır.

Aidiyet kavramı, Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2020) göre 'ilgi, ilişkinlik, mensubiyet ve ait olma durumu' şeklinde tanımlanmakta olup bireyin kendisini içinde bulunduğu topluluğun bir parçası olarak görmesi ve bu yapının içinde değerli hissetmesi şeklinde açıklanabilir (Günalan, 2018). Osterman (2000), aidiyet kavramını okul ya da sınıf ortamına ait hissetme, grup içinde yer alma, destek görme ve bağlılık gibi çeşitli unsurları kapsayan geniş bir yapı olarak değerlendirmektedir. Aidiyet, bireyin sosyal çevresiyle kurduğu ilişkilerde onu kuşatan ve doğrudan ya da dolaylı olarak ortaya çıkan bir örüntü sunabilmektedir.

Bireyde doğduğu andan itibaren oluşmaya başlayan aidiyet duygusu zamanla bireyin yaşamı boyunca yaptığı seçimlerle boyut kazanmaktadır (Alptekin, 2011). Büyükakim (2020) aidiyeti tüm insanlarda doğuştan var olan ve duyuşsal etkileri bulunan, istenilen ihtiyaç karşılanmadığında çeşitli duygusal ve fizyolojik etkilerle sonuçlanan zihinsel bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Goodenow (1993), aidiyeti bireyin içinde bulunduğu toplum tarafından kabul edilmesi, saygı duyulması ve desteklendiği duygusunu hissetmesi olarak belirtmektedir. Maslow'un benimsemiş olduğu teoride bireyin önemli ihtiyaçlarından birisi olan kimlik

gelişimi özellikle ergenlik döneminde çok daha önemli hale gelmektedir. Kimlik gelişimine bağlı olarak bunu aidiyet, yüksek benlik, statü ve bağlılık ihtiyaçları takip etmektedir (Kuşat, 2003). Güneş (2014), bireyin kimlik ve kişilik gelişimini sağlıklı bir biçimde sürdürebilmesi için, erken yaşlardan itibaren aidiyet duygusunun yeterli düzeyde karşılanması önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ergenlik döneminde akranlar ve aile üyeleri tarafından onaylanmak ve değer görmek, bu dönemde aidiyet duygusunu destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bacanlı'ya (2004) göre bireyin toplumsal yaşamda bir yerinin olduğunu hissetmesi ve kabul görmesi, kendisini değerli ve anlamlı biri olarak algılamasını kolaylaştırmaktadır. Güçlü bir aidiyet duygusuna sahip ergenlerde, zorluklarla başa çıkma kapasitesinin daha yüksek olduğu inancı ve dayanıklı bir kişilik yapısı gözlemlenmektedir (Goodenow, 1993). Buna karşılık, zayıf aidiyet duygusu; ergenlerde bağlanma problemleri, yabancılaşma ile çeşitli psikolojik ve davranışsal sorunlara yol açabilmektedir (Beck ve Halley, 1998; Mellor ve diğerleri, 2008).

Literatür incelendiğinde aidiyet duygusunun kişinin tüm yaşamını etkileyen psikolojik ve fizyolojik etkileri olan bir yapı olduğu görülmektedir. Aidiyet ihtiyacı bireyleri sosyal ortamlara teşvik ederek ilişki ve bağ kurmaya yardımcı olmaktadır. Ancak bu bağ sağlanamadığında fiziksel ve psikolojik sağlık sorunlarının meydana geleceği belirtilmektedir (Slaten ve diğerleri, 2016). Ait olma duygusunun eksikliği zihinsel ve fiziksel hastalıklardan suça ve intihara kadar genişleyen davranış sorunlarına sebep olabilmektedir (Osterman, 2000).

Aidiyet, bireyi bir gruba ya da topluluğa katılmaya teşvik etmesinin yanı sıra birbirlerine karşı önem atfetme, beraberlik ve hedefin ortak bir şekilde benimsenip bunların karşılanabilmesine destek olmaktadır (Duru, 2007). Yapılan çalışmalar aidiyet duygusu ile mutluluk, gurur, huzur, kabul edilme, değer görme ve olumlu karşılanma durumuyla pozitif; reddedilme, dışlanma, inkar edilme durumlarıyla ise negatif ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir (Osterman, 2000).

Aidiyet kavramı, Bireysel Psikoloji'nin kurucusu Alfred Adler tarafından toplumsal ilgi tanımıyla açıklanmıştır. Ona göre bireyler sosyal unsurlarla hayatını devam ettirmektedir. Toplumsal ilginin başlangıcı anne ile bebek arasındaki bağa dayanır. Birey içinde bulunduğu çevreyle ne kadar fazla bağ kurup yaşantı geçirirse toplumsal ilgisi de o derece artış gösterecektir. Grup içinde bireyin aidiyet duygusunu yaşaması onun sosyal ve romantik

ilişkilerinde aynı zamanda ilerideki yaşamında ve toplumsal ilgisinde olumlu etki sağlamaktadır (Sharf, 2014).

Aidiyet kavramına değinen başka bir kuramcı Glasser'dir. Kurucusu olduğu Gerçeklik Terapisi'nde insanın beş temel ihtiyacının olduğunu ve ait olmanın bu ihtiyaçlardan birisi olduğunu dile getirmiştir. Ait olma ve sevgi kavramı hayati önem taşıyan psikolojik bir ihtiyaçtır ve ait olma ihtiyacı karşılıklı ilişkiyle sağlanmaktadır (Bradley, 2014).

2.4.2. Okula Aidiyet

Sosyalleşmenin kazanıldığı temel ortamlardan birisi olan okul, bireylerin topluma uyumunu kolaylaştırmak ve mutlu olmaları için gerekli olan konuları öğrenmelerini sağlayabilmek adına çalışmalar yapılan sosyal bir kurumdur (Yavuzer, 2002). Bu sosyal çevrede yer alan bireylerin, sınıf ve okul ortamında kendilerini etkili biçimde ifade edebilmeleri, sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve bulundukları gruba ait hissedebilmeleri beklenmektedir. Buna dayanarak bireylerin aidiyet gereksinimiyle saygı duyulma, takdir edilme, kabul görme ve sevilme algıları arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır (Günalan, 2018). Öğrencilere okulda yer ve değer verildiğinde olumlu benlik algıları güçlenerek özgüvenleri gelişim gösterebilmektedir. Kendilerini okul ya da sınıf ortamının saygın bir üyesi olarak gördüklerinde aidiyet duyguları da gelişebilmektedir (Yıldız, 2019).

Okula aidiyet, öğrencilerin “okul ortamında diğerleri tarafından ne düzeyde kabul edildiğini, saygı duyulduğunu, dâhil edildiğini ve desteklendiğini hissedebilme derecesi” olarak tanımlanmaktadır (Goodenow, 1993; Goodenow ve Grady, 1993). Arslan ve Duru (2017), okul aidiyetini öğrencinin okulda kendisini değerli, anlamlı ve önemli bir parçasıymış gibi hissedebilmesi olarak tanımlamaktadır. Kılıçoğlu (2014) ise okul aidiyetini eğitim ve psikolojiyle ilişkili bir kavram olarak nitelendirmektedir. Buna göre okul sadece akademik bilgilerin verildiği bir kurum değil; psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçların da karşılanabildiği bir ortamdır (Akıncı Gökdağ ve Düşünceli, 2020). St- Armond ve diğerleri (2017) okul aidiyetinin tanımında belirleyici dört özelliğin olduğunu dile getirmişlerdir. Bunlar; okula karşı pozitif duygular hissedebilmek, arkadaş ve öğretmenlerle olumlu ilişki kurabilmek, sınıf içinde ve dışında aktif katılım göstermek, okuldaki olay ve kişilere uyum sağlayabilmektir.

Okula aidiyet, okula bağlanma duygusuyla ilişkili olan ve okul topluluğu içerisinde diğerleri tarafından kabul edilme ve değer verilme duygusuyla sürdürülen psikolojik bir yapıyı temsil etmektedir (Williams, 2000). Birleşik Krallık Milli Eğitim Bakanlığı, okula aidiyeti öğrencilerin psikolojik sağlığını iyileştirmek adına koruyucu bir unsur olarak

tanımlamaktadır. Aynı zamanda okulların öğrencilere aidiyet duygusunu geliştirmelerini ve yetişkinlerle problemlerini açıkça anlatabildikleri güvenli ve onaylayıcı bir alan sağlaması gerektiği de belirtilmektedir (Department for Education, 2015).

Zamanının büyük bir kısmını okulda geçiren öğrenciler için, okul ortamı olumlu ve teşvik edici bir yapı sunduğunda; psikolojik sağlamlıklarını geliştiren (Condly, 2006) ve risk faktörlerini azaltan (Song ve diğerleri, 2012) güçlü bir etken olarak değerlendirilmektedir. Aidiyet duygusu öğrencilerin okul hayatı sürecinin başında kazanılması beklenen en önemli duyuşsal özelliklerden biridir (Sarı, 2012). Okulda bu duygunun gelişimi için bireyin kendine has egemenliğinin bulunması, rahat ve özgür hissedebileceği bir çevrenin olması gerekli unsurdur (Alaca, 2011). Okul çağındaki çocukların okula, okul ortamına ve arkadaşlarına karşı ait olma duygusu; günlük yaşamdaki motivasyonlarını, empati becerilerini, yaşam doyumu ve davranışlarını etkilemektedir (Cemalcılar, 2010).

Aidiyet duygusunun temelini başlangıçta çocuğun ilk çevresi oluşturmaktadır: Anne, baba ya da bakıcı gibi. Çevrenin genişlemesiyle birlikte aidiyet duygusu da güçlenmektedir (Yıldız, 2019). Eğitim süreci boyunca ise çocukların aidiyet duygusu ile okul hayatında ne kadar mutlu oldukları, okula ne kadar kendilerini ait hissettikleri ve okulu ne derece kabul edebildikleri arasında ilişki bulunmaktadır (Özgök, 2013). Güvenilir ve başarı çerçevesinde ilerleyen okul iklimi, öğrenci, öğretmen, veli ve idareciler arasındaki olumlu ilişkiler, yeterli düzeyde sosyal ve kültürel faaliyet, okulun fiziksel donanımı, müfredatın öğrencilerin psikososyal gelişimine uygun olması ve şiddetten uzak bir okul öğrencilerin okula aidiyet duygusunu artıracak faktörlerdendir (Altındağ, 2015; Özdemir ve diğerleri, 2010). Bu unsurların karşılanmadığı geleneksel sınıf uygulamaları, risk altındaki çocukların aidiyet duygusunu kitlemekte; dışlanma ve yabancılaşma duygularını artırarak öğrencilerin okulu bırakma, çetelere katılma veya madde kullanım riskini artırmaktadır (Beck ve Malley, 1998).

Okula aidiyet duygusu öğrencileri her gün okula gitmeye teşvik eden psikolojik bağlılık duygusudur. Bu duyguyu başta öğretmen ve öğrenci ilişkisi olmak üzere çok sayıda faktör etkilemektedir (Uslu ve Gizir, 2017). Öğrencilerin kimlik ve davranışlarını belirleyen diğer gerekli diğer boyutlarla ilişki içerisinde olan okula aidiyet; sosyal ve duygusal refah, öz saygı (Farrelly, 2013), düşük şiddet (Aliyev ve Tunç, 2015), okul kurallarına saygı (Dehuff, 2013) ve akademik başarı düşük olmasına rağmen okulu bırakma azlığı (Goodenow, 1993) davranışlarını olumlu anlamda etkilemektedir. Diğer psikososyal faktörler incelendiğinde okula aidiyetin; mutluluk, öz kimlik, uyum ve psikolojik işlevsellik ile yüksek oranda ilişkisi

bulunmaktadır (Jose ve diğeri, 2012; Law ve diğeri, 2013; O'Rourke ve Cooper, 2010). Ayrıca kavga, vandalizm ve zorbalık, yıkıcı ve saldırgan davranış, alkol ve madde kullanımı, erken cinsellik gibi riskli davranışlarla da negatif ilişkiye sahiptir (Lonczak ve diğeri, 2002; Wilson ve Elliott, 2003).

Okula aidiyet duygusunun karşılanmadığı zamanlarda yalnızlık, yabancılaşma ve sosyal izolasyon ortaya çıkabilmektedir (Mellor ve diğeri, 2008). Aidiyetin karşıtı olduğu düşünülen yabancılaşmada öğrenciler öfke, kızgınlık, şiddet ve düşmanlık gibi olumsuz duygular besleyebilmektedir (Hunt- Sartori, 2007). Okula daha fazla bağlılık hisseden öğrencilerin ise daha az riskli davranış sergileyip suça karışma olaylarının daha az olduğu çalışmalarda dile getirilen bir bulgudur (Owens- Sabir, 2007; Rudasill ve diğeri, 2010). Akademik anlamda incelendiğinde okula aidiyet duygusu zayıf öğrencilerin derslerine yeterince motive olamadıkları, derslerin onlara ilgi çekici gelmediği ve okulla ilgisi olmayan kişilerle arkadaş oldukları belirtilmiştir (Hupfeld, 2007). Okula aidiyet duygusu aynı zamanda okulu bırakma riskini de düşüren bir unsurdur (Archambault ve diğeri, 2009; Janosz ve diğeri, 2008). Aidiyet duygusu, okula devamsızlığın az olması, daha başarılı okul tamamlama, daha az okul suistimali ve akademik özyeterliğe yönelik olumlu tutum ile de bağlantılıdır (Demanet ve Van Houtte, 2012; Hallinan, 2008).

Okula aidiyet kavramı; birey çevre etkileşimi adına bağlamı oluşturmak için sürdürülebilir ve benlikle ilgili bir faktör olarak kavramsallaştırılmıştır (Vaz ve diğeri, 2015). Bu doğrultuda öğrencinin kişisel özellikleri, nitelikleri, yetenekleri ve mizacı onun olumlu veya olumsuz yönlerini ifade etmektedir. Yapılan çalışmalar öz yeterlik, sorumluluk alma ve başa çıkma becerileri (özgüven, problem çözme gibi), umut, okula uyum sağlayabilme (öğretmen ve akranlarla iyi ilişkiler içerisinde olma, zorbalıktan uzak durma, arkadaş edinebilme) ve sosyal ilişki gibi olumlu faktörlerin okula aidiyet duygusunu güçlendirdiğini göstermektedir (Zimmer-Gembeck ve diğeri, 2006). Depresyon, kaygı, intihar düşüncesi, uyumsuz başa çıkma becerileri, psikotik semptomlar, başarısızlık korkusu, olumsuz etkiler (gergin, üzgün, utanmış ve yalnız olma hali vb.) ve stres ise okula aidiyeti azaltan olumsuz özellikleri ifade etmektedir (Mc Mahon ve diğeri, 2008; Shochet ve diğeri, 2011).

2.4.3. Ergenlik Döneminde Okula Aidiyet

Okula aidiyet kavramı her yaş grubunda önem taşımakla beraber özellikle ergenlik döneminde daha da önem kazanmaktadır. Çünkü okul ergen bireyin günlük yaşamında

merkezi bir konumdadır ve birey zamanının büyük çoğunluğu okulda geçmektedir (Arslan ve Duru, 2017). Hamm ve Faircloth (2011), bireylerin bir gruba ya da topluluğa ait hissettiklerinde kendilerini de önemli hissettiklerini ve bu sayede diğer insanlara güvenebildiklerinden bahsetmiştir. Bu güven duygusu ergenler için hem günlük hayatta hem de okul yaşamında ayrı bir önem taşımaktadır.

Doğuştan bulunan aidiyet duygusu ergenlik döneminde daha yoğun yaşanmakta ve ihtiyacı hissedilmektedir (Kuşat, 2003). Yapılan araştırmalar, ergen öğrencilerde okul aidiyeti duygusunun eğitimle ilgili uyum ve gelişim üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Uwah ve diğerleri, 2008). Destekleyici bir okul ortamı, öğretmen ve akranlarla kurulan olumlu ilişkiler bu aidiyet duygusunu güçlendirmektedir (Booker, 2004). Okula aidiyetin yüksek olması ergenlerde özgüven, akademik başarı ve yeterlik duygularının da artışta olmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda anksiyete ve depresyon düzeylerinin dışsal sorunlara atfetme eğilimiyle azaldığı ortaya çıkmıştır (Pittman ve Richmond, 2007).

Okula aidiyet duygusu ergenlik döneminde okuldaki akademik ve sosyal kabul faktörleriyle ilişkilidir. Çünkü bu duygu öğrencilerin psikososyal ihtiyaçlarının karşılamasının yanında genel iyilik hali ile olumlu ilişkiye sahiptir (Ma, 2003). Okula aidiyet aynı zamanda düşük riskli davranış (Sun ve Hui, 2007) ile okul terki (Rumberger, 1995) ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Aidiyet, kabul duygusunu içinde barındırmakla beraber ergen davranışlarının da boyutunu etkilemektedir (Osterman, 2000). Yüksek aidiyet duygusuna sahip olan ergenlerde sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olabilecek kaynağa sahip oldukları inancıyla güçlü olma olasılığının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Goodenow, 1993). Bu güce sahip ergenlerin akademik başarıya, daha güçlü akran ilişkisine ve daha yapıcı öğretmen etkileşimine sahip oldukları söylenmektedir (Furrer ve Skinner, 2003).

Neel ve Fuligni'e (2013) göre okula aidiyet kavramı lise öğrenimine devam eden öğrenciler için önemli bir duygudur. Çünkü aidiyet ihtiyacı, gelişim dönemleri içerisinde kırılma noktası olabilecek ergenlikte okul ortamında ön plana çıkmaktadır. Okulun ergen kişiliğini geliştirmek adına önemli bir rolü bulunmaktadır (Steinberg, 2013). Başka bir ifadeyle okula aidiyet olumlu bir kimliğin oluşumuyla bağlantılıdır (Brechtwald ve Prinstein, 2011; Davis, 2012). Akran ilişkilerinin yoğunlukta yaşandığı bu dönemde bireyler akranlarıyla birlikte olduğu ortamlarda aidiyet duygusunu geliştirmektedir (Brown ve diğerleri, 2008). Bunun tam tersi durumda arkadaşı olmayan ya da grubun dışına itilen

ergenlerde yalnızlık, stres ve depresif belirtiler görülebilmektedir (Wentzel ve diğerleri, 2004).

Sınıf ortamında kendilerini okulun bir parçası olarak hisseden ergenlerin başarı düzeyleri artış göstermekte ve gelecekle ilgili beklentileri olumlu yönde etkilenmektedir (Sarı, 2012). Sınıfta değerli olduklarını hisseden, okula aidiyeti yüksek olan ergenler akran ilişkilerinde, okul ve sınıf içi çalışmalarda gerekli motivasyona erişebilen öğrencilerdir (Özgök, 2013). Bu ihtiyaç karşılanamadığında akademik başarısızlık, sosyal ve duygusal problemler, okul terki, kaygı, kıskançlık, madde ve alkol bağımlılığı gibi davranışsal problemler görülebilmektedir (Anderman, 2002).

Tanti ve arkadaşları (2011), aidiyet duygusunun yetişkinliğe geçişi kolaylaştırdığını dile getirmişlerdir. Akranlardan ve okuldan ayrılmanın yaygın olduğu 14-16 yaşları arası orta ergenlik dönemini kapsamaktadır (O'Brennan ve Furlang, 2010). Bu dönemde aidiyet duygusuyla ilgili olumsuz yaşantıların psikososyal gelişim üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu söylenmesine karşın (Allen ve diğerleri, 2014) güçlü bir aidiyet duygusu psikososyal uyuma katkı sağlamaktadır (Sarı, 2012). Okula ait hissetmek; duygusal istikrarın korunmasına, öğrenmekten zevk alınmasına, öğrenmeye karşı daha iyimser bakış açısına sahip olunmasına ve akranlarıyla sağlıklı ilişki kurulmasına katkıda bulunmaktadır. Akranlarıyla iyi anlaşabilen öğrencilerin bu aidiyet duygusuyla akademik başarı ve motivasyonlarının artış gösterdiği görülmektedir (Fong Lam ve diğerleri, 2015). Ancak arkadaşları ve öğretmenleri tarafından önemsenmeyen ya da umursanmayan öğrencilerin, derslere ve öğrenme etkinliklerine katılmak istemedikleri, katıldıklarında ise kendilerini sinirli, kaygılı, sıkıntılı ve mutsuz hissettikleri belirtilmiştir (Sarı ve Özgök, 2014). Yapılan araştırmalarda okul aidiyetin ergenlerde kavga, zorbalık, yıkıcı davranışlar (Lonczak ve diğerleri, 2002; Schapps, 2005), madde ve alkol bağımlılığı (Waters ve diğerleri, 2009) ve yalnızlığa karşı koruyucu görev (Chipuer, 2001) üstlendiği görülmektedir.

Eğitim sistemi ve anlayışı çerçevesinde incelendiğinde okula aidiyet kavramı ergenlerin iyi oluşları ve kişilik gelişimleri üzerinde önemli bir psikososyal faktör olarak ön plana çıkmaktadır (Bellici, 2015). Bu dönemde yaşanan psikolojik ve akademik problemlerin azaltılmasında okula aidiyet duygusunun yaşanmasına ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Öztürk ve diğerleri, 2016).

2.5. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ergen ve genç yetişkin popülasyonunda sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet değişkenlerinin konu edinerek gerçekleştirildiği yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ergenlerde dışlanmayı konu alan bir diğer çalışma Newman vd., (2007) tarafından yapılan ergenlerde akran grubu ve ait olma duygusuna yönelik davranış problemlerinin incelenmesidir. Araştırmaya katılan 733 ergenlerin yaşları 11 ile 18 arasında değişmekte olup çeşitli sosyo ekonomik ve etnik farklılıklar da içermektedir. Araştırma sonucunda grup üyeliği ve aidiyet duygusunu çok önemseyen ergenlerin grup üyeliğini önemli görüp aidiyet duygusunu az yaşayanlara göre daha az davranış sorunu yaşadıkları görülmüştür. Kızlarda sosyal gruba ait olma hissinin erkeklere göre daha yoğun yaşadıkları bildirilmiştir. Ayrıca sosyal dışlanma yaşayan kızların içselleştirme davranışı (depresyon, içe yönelme, yabancılaşma) sergilerken erkeklerin dışsallaştırma davranışı (saldırganlık, sapkın ve yıkıcı hareketler) sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal dışlanma yaşayan kızların benlik saygısı üzerindeki etkisi Stanley ve Arora (2007) tarafından çalışılmıştır. 105 kız öğrenciye benlik saygısı ve ne ölçüde dışlandıklarına yönelik ölçek uygulanmıştır. Çalışma sonucunda dışlanan kızların çoğunluğu dışlanma kavramını zorbalık olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Dışlanma yaşayan kız öğrencilerin benlik saygısı ve özgüvenlerinin dışlanma yaşamayan kızlara göre daha düşük olduğu, sosyal dışlanmanın önlenmesi ve azaltılabilmesine yönelik çalışmalar üzerine vurgu yapılmıştır.

Neff ve McGehee (2010), ergenler ve genç yetişkinler arasında öz şefkat ile psikolojik dayanıklılık ilişkisini araştırmış; çalışmaya sırasıyla 235 ergen ve 287 genç yetişkin katılmıştır. Sonuçlar, iki grup arasında öz şefkat puanlarında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ayrıca, öz şefkatin sosyal bağlılıkla pozitif; depresyon ve anksiyeteye ise negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bayramoğlu (2011), yaşantısal kaçınmanın öz şefkat kavramı ve psikopatoloji ile ilişkisinde aracılık etkisini araştıran bir çalışma gerçekleştirmiştir. 434 üniversite öğrencisinin (292 kadın, 142 erkek) toplam katılımıyla yapılan çalışmada yaşantısal kaçınmanın tam aracılık etkisinin olduğu sonucuna ulaşılarak öz şefkat ve psikopatoloji (depresyon ve kaygı) arasında olumsuz ilişki olduğu belirtilmiştir.

Okulda akran grupları içerisinde yaşanan dışlanmaya yönelik bir çalışma Warrington ve Younger (2011) tarafından yapılmıştır. Farklı okul türlerinde yapılan ampirik çalışmalardan yararlanılan bu makalede, dışlanma sonucunda ortaya çıkan davranışsal sonuçlar ve akran kabulüne yönelik müdahaleler araştırılmıştır. Çalışma sonucunda dışlanma yaşayan ergenlerin akran çevresinin daha az ve kısıtlı olduğu; öz saygı düzeylerinin düşük (Geinger ve Fisher, 2006) sonucuna ulaşılmıştır. Reddedilme ve dışlanmaya maruz kalan ergenlerin benlik kavramı ve akademik başarılarının olumsuz yönde etkilendiği belirtilmiştir (Buhs, 2005). Dışlanma yaşayan ergenlerde depresyon ve kaygı gibi içselleştirici sorunlar (Bosacki vd., 2007) ve bu sorunların yalnızlık, okuldan kaçma ve intihar gibi ciddi problemlerle birleştirildiği söylenmiştir (Olweus, 1996; Swearer vd., 2004).

Sarı (2013), lise öğrencilerinde okula aidiyeti incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda sosyoekonomik düzeyleri değişkenlik gösteren 163 kız 111 erkek toplam 274 lise öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Analiz bulgularına göre öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin genel ortalamanın üstünde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla okula daha güçlü bir aidiyet hissi geliştirdiği görülmüştür. Sınıf düzeyine göre incelendiğinde sınıf düzeyi yükseldikçe okula aidiyetin azaldığı, alt sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerde okula aidiyetin düşük, reddedilmişlik duygusunun ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wölfer ve Scheithover (2013) yaptıkları çalışmada çocuk ve ergenlerde sosyal dışlanmaya ilişkin bilişsel ve duygusal süreçleri inceleyip dışlanmanın davranışsal sonuçlarını araştırmışlardır. Çalışmalarını iki farklı araştırma deneyiyle yapan araştırmacılar ilk çalışmada dördüncü ve sekizinci sınıfta okuyan 93 ergeni sanal top oyununa dâhil ederek sosyal dışlanma deneyimlerini ölçmüşlerdir. Deneyin sonucuna göre sosyal dışlanmanın ergenler üzerinde olumsuz duyguya sebep olduğu ve yaşayacakları sosyal olaylarda daha seçici hafızaya sahip oldukları belirtilmiştir. İkinci çalışmada, dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 97 ergen, çeşitli versiyonları bulunan sanal top oyununa katılarak davranışsal tepkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, çekingen ve asosyal davranış sergileyen ergenler arasında psikolojik açıdan farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur.

Barnett ve Flores (2016), narsisizm ve okul tükenmişliği arasında öz şefkatin aracı rolünü araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini lisans eğitimine devam eden 18-30 yaş arası toplam 813 öğrenci oluşturmaktadır. Analiz sonuçları narsisizm ve okul tükenmişliği arasında

pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda öz şefkatin narsisizm ve okul tükenmişliği ilişkisinde dolaylı olarak etkisinin olduğu bulgusu da çalışmada mevcuttur.

Ergenlerde dışlanma ve depresyon arasındaki ilişkide yılmazlığın etkisinin incelendiği Niu vd., (2016) tarafından yapılan çalışmada dışlanma, depresyon ve dayanıklılık üzerine oluşturulan ölçekler 1126 ergen üzerinde uygulanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre dışlanma ve depresyon arasında pozitif bir ilişki olduğu; psikolojik dayanıklılığın depresyon ile negatif ilişki içerisinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dayanıklılık gücü yüksek olan ergenlerde düşük olan ergenlere göre dışlanma ve depresyon arasındaki ilişkinin yumuşadığı belirtilmiştir. Dışlanma davranışının olumsuz sonuçlarını azaltmada dayanıklılık ve yılmazlığın olumlu bir kişilik özelliği olduğu vurgulanmıştır

Aksoy (2017), lise öğrencilerinde okula aidiyet ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler ışığında incelemiştir. Bursa'daki çeşitli liseye giden 455 öğrenciye uygulanan araştırmanın sonuçlarına göre, okula aidiyet ile okul tükenmişliği arasında anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, okul aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin okul tükenmişliği yaşama olasılığı daha düşüktür. Ayrıca, okula aidiyet durumuna veya cinsiyete göre öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Beekman ve diğerleri (2017), benlik saygısı ve öz şefkat sahibi olmanın sosyal reddedilme, olumsuz duygulanım ve kısıtlayıcı yeme davranışı üzerindeki etkisini incelemeye yönelik yaptıkları çalışmayı 121 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre reddedilme davranışı yaşandığında kısıtlayıcı yeme davranışı ve olumsuz duygulanımın artış gösterdiği; benlik saygısı ve öz şefkat düşük olduğunda bu davranışların daha da arttığı belirtilmiştir. Aynı zamanda öz şefkat ve benlik saygısı reddedilmenin olumsuz etkilerine karşı iyileştirici bir görev üstlendiği sonucu da elde edilmiştir.

Büyükcebeci (2017) tarafından gerçekleştirilen “Ergenlerde Sosyal Dışlanma, Yalnızlık ve Okul Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişki: Empatik Eğilimin Aracı Rolü” başlıklı araştırmada, 14–18 yaş aralığındaki 601 lise öğrencisiyle veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okul öznel iyi oluş düzeyleri ile okula dair duygu ve doyum puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda ise okula yönelik duygu düzeylerinde fark bulunmazken, okul doyumunu açısından 9. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf seviyelerine göre daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Okul türü bağlamında yapılan analizlerde ise fen lisesi öğrencilerinin, diğer lise türlerindeki öğrencilere kıyasla okul öznel iyi oluş düzeylerinin daha düşük olduğu

tespit edilmiştir. Ayrıca, okul öznel iyi oluşun alt boyutları olan okul doyumunu ve duygusal bağlılık ile sosyal dışlanma arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Araştırma bulguları, sosyal dışlanmanın empatik eğilim aracılığıyla okul öznel iyi oluş üzerinde olumsuz etkiler yarattığını; benzer şekilde yalnızlık düzeyinin de empatik eğilim aracılığıyla bu iyi oluşu olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Gürler ve Demirli (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, 15-18 yaş arasındaki ergenlerin sosyal dışlanma ile benlik saygısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya lise çağında 287 ergen katılmış ve sosyal dışlanma ile benlik saygısını ölçmeye yönelik anketler uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, sosyal dışlanma ile benlik saygısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, benlik saygısının yaş ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği; sosyal dışlanmanın ise yaş grupları arasında değişiklik gösterdiği, ancak cinsiyete göre farklılık taşımadığı ortaya konmuştur. Özellikle 15 yaş grubundaki ergenlerin, 16 yaş grubuna kıyasla sosyal dışlanma puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akbari ve Khanipour'un (2018) İran'daki üniversite öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada, yaşantısal kaçınma ile belirsizliğe tahammülsüzlük, duygusal şemalar, üstbilişsel inançlar ve psikolojik kaygı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen veriler, belirsizliğe karşı düşük tolerans, bazı bilişsel inançlar ve duygusal şemaların, yaşantısal kaçınma yoluyla doğrudan ya da dolaylı biçimde kaygı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Irkörücü Küçük (2018) çalışmasında, yaşantısal kaçınma ile farkındalık kavramlarının sosyal etkileşim kaygısı üzerindeki dolaylı etkilerini incelemiştir. Araştırma, sosyal etkileşim kaygısını etkileyen bilişsel yeniden değerlendirme, ruminasyon, ifadeyi bastırma ve kaygı duyarlılığı gibi faktörlerin rollerini anlamaya yöneliktir. Toplamda 645 lisans öğrencisinin (296 kadın, 349 erkek) katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın bulguları, yaşantısal kaçınmanın sosyal etkileşim kaygısı ile bilişsel yeniden değerlendirme, ruminasyon ve kaygı duyarlılığı üzerinde anlamlı bir dolaylı etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan, ruminasyonun doğrudan sosyal etkileşim kaygısına etkisi anlamlı bulunmamış; bunun yerine bilinçli farkındalığın, ruminasyon ile sosyal etkileşim kaygısı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ifade edilmiştir.

Li ve Jiang (2018), ergenlerde sosyal dışlanma ve okula aidiyet duygusunun ruh sağlığını ne şekilde etkilediğini araştırmayı amaçlamışlardır. Çin'de bir ortaokula öğrenimine devam eden ve göç deneyimi yaşamış 1898 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Analiz

sonuçlarına göre sosyal dışlanma deneyiminin ergenlerin ruh sağlığını önemli şekilde etkilemediği ancak yüksek bir okula aidiyet duygusunun sağlıklı bir ruh sağlığı gelişimiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okula aidiyet, sosyal dışlanmanın ergenlerin ruh sağlığı üzerindeki etkisine aracılık etmiştir.

Özyazıcı (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinde sosyal dışlanmanın arkadaşlık kalitesi ve sahte kimlik üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma, dört farklı lisede öğrenim gören 510 lise öğrencisinden oluşan bir örnekleme yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, sosyal dışlanmanın önemsenmeme alt boyutunun sahte benlik ve kimlik değişkenleriyle anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Sosyal dışlanmanın diğer alt boyutu olan dışlanmanın ise yakınlık ve kabul düzeyini anlamlı şekilde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ergenler akranları tarafından kabul gördüğünde önemsenmemeye yönelik algılarının da azaldığı; yakınlık ve kabul arttıkça dışlanma davranışının azaldığı sonucuna varılmıştır.

Yüçetürk (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada lise öğrencilerinde sosyal dışlanmanın, akran ilişkileri ve mükemmeliyetçilik ile olan bağlantısı araştırılmıştır. Sonuçlar, sosyal dışlanma düzeyinin toplumun benimsediği mükemmeliyetçilikle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna karşın, sosyal dışlanmanın kendini açma, bağlılık, güven ve özdeşim gibi sağlıklı akran ilişkileri ile ters orantılı olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada ayrıca, erkek öğrencilerin sosyal dışlanmayı kız öğrencilere göre daha fazla hissettiği belirtilmiştir. Sağlıklı akran ilişkilerine sahip öğrencilerde mükemmeliyetçilik eğiliminin daha düşük olduğu da vurgulanmıştır.

Anderson (2019) yaptığı araştırmada öz şefkat, dışlanma ve benlik saygısı ilişkisini incelemiştir. Araştırma 218 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda öz şefkat ve benlik saygısının duyguların yeniden değerlendirilmesi ve dışlanmanın içsel atıflarını pozitif olarak yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Hem öz şefkat hem de benlik saygısı dışlanmaya karşı utanç tepkisini negatif yönde yordamakta ancak öz şefkatin bu ilişkide daha fazla yordama gücüne sahip olduğu da belirtilmektedir.

Yaşantısal kaçınma ve okul tükenmişliğinin ruminasyon ve depresyon ilişkisinde aracı rolünün incelendiği araştırma Kaşıkara (2019) tarafından yapılmıştır. Araştırma 443 kadın ve 217 erkek olmak üzere 660 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz neticesinde yaşantısal kaçınma ve tükenmişliğin ayrı şekilde analiz edildiğinde ruminasyon ve depresyon ilişkisine yüksek düzeyde aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşantısal kaçınma düzeyinin depresyonu doğrudan artırdığı sonucu araştırmanın diğer bir bulgusudur.

Yıldız'ın (2019) yürüttüğü araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları ile okula aidiyet hissi ve direnç davranışları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Adana'da öğrenim gören 524 öğrenciden elde edilen bulgular, okul yaşam kalitesi ile aidiyet duygusu arasında olumlu yönde bir bağ olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, okul yaşam kalitesi ile direnç davranışları ve okula aidiyet ile direnç davranışları arasında ters yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin direnç davranışlarını yordamada okul yaşam kalitesi ve okula aidiyetin anlamlı düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

Akıncı Gökdal ve Düşünceli (2020) tarafından yapılan araştırmada, ergenlerin okula aidiyet duygusu ile başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya lisede öğrenim gören 738 kız ve 476 erkek olmak üzere toplam 1214 öğrenci katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, okula aidiyet duygusu ile aktif başa çıkma yöntemleri arasında pozitif ilişki bulunurken, kaçınma ve olumsuz başa çıkma stratejileri ile bu aidiyet duygusu arasında negatif ilişki saptanmıştır. Ayrıca, ergenlerin reddedilme duygusunun kaçınma ve olumsuz başa çıkma stratejileriyle pozitif yönde bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma, erkek öğrencilerin okula aidiyet duygusunun kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu da göstermiştir.

Atabey (2020) tarafından yürütülen araştırmada, lise öğrencilerinin okul aidiyeti, öz yeterlik algısı ve gelecek beklentileri arasındaki bağlantılar incelenmiştir. 286 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada, gelecek beklentileri, öz yeterlik ve okula aidiyet değişkenleri arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öz yeterlik ve gelecek beklentilerinin, okula aidiyetin önemli belirleyicileri olduğu vurgulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kendine olan güveni ve geleceğe dair olumlu bakış açısı geliştirdikçe okula aidiyet duygusunun da güçlendiğini göstermektedir.

Hatun ve Ekşi (2020), lise öğrenimine devam eden sosyal dışlanma, değer ve akran baskısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 395 lise öğrencisiyle çalışılan araştırmada sosyal dışlanma ve akran baskısı arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akran baskısı ve zorbalığa uğrayan öğrencilerin aynı zamanda dışlandığı da tespit edilmiştir. Aynı zamanda çeşitli değerlerin yer aldığı (iyilikseverlik, başarı, öz yönelim, evrenselcilik, gelenek, görenek, uyum ve güç) ölçek puanları ile sosyal dışlanma ve akran baskısı arasında

anlamli negatif bir iliski bulunmüstür. Öz yönelim değerinin sosyal dışlanma ve akran baskısının anlamli bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Jiang ve Chen (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada dışlanma, yaşamın anlamı ve depresif belirtiler arasındaki ilişkide öz şefkatin düzenleyici rolünü incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini orta yaşlarda 84 erkek ve 70 kadın olmak üzere 154 birey oluşturmaktadır. Yapılan analiz neticesinde dışlanma ve depresif semptomlar arasında pozitif ilişkinin olduğu, bu ilişkide yaşamın anlamı duygusunun aracı rolünün olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz şefkatin dışlanma ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi zayıflattığı; anlam duygusu ve depresif belirtiler arasındaki ilişkide ise iyileştirici bir rol üstlendiği belirtilmiştir. Öz şefkatin dışlanma ve depresif belirtileri azalttığına yönelik bulgunun önemi çalışmada tartışılmıştır.

Ponkosonsirilert ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lise öğrencilerinde stres ve okul tükenmişliği ilişkisinde öz şefkatin aracı rolü incelenmiştir. 170 lise öğrencisinden toplanan veriler sonucunda stres ile okul tükenmişliği arasında pozitif ilişkinin bulunduğu ve bu ilişkiye öz şefkatin aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Stresin okul tükenmişliği üzerindeki etkisinin azaltmada öz şefkatin düzenleyici rolünün olduğu çalışmada ulaşılan diğer bir bulgudur.

Ortaöğretim öğrencilerinde okula aidiyet düzeyinin araştırıldığı çalışma Yüksel (2020) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini farklı lise türlerinde öğrenim gören 1817 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre okula aidiyet duygusu öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü ve okul tercihi durumuna göre anlamli şekilde farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin okula aidiyet duygusunun erkeklere göre daha yüksek olduğu; okula aidiyetin 9. Sınıfta en yüksek olup sınıf düzeyi arttıkça aidiyetin tam tersi şekilde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Allen (2021) yaptığı araştırmada yaşantısal kaçınma, olumsuz duygulanım, algılanan stres ve kaçınmacı başa çıkma tarzı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 154 kadın ve 44 erkek olmak üzere 200 lisans öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yaşantısal kaçınma ile olumsuz duygulanım arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştür. Buna karşın, strese dayanıklılık ile olumsuz duygulanım arasında ise orta düzeyde negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, yaşantısal kaçınmanın kaçınmacı başa çıkma biçimi ve algılanan stres düzeyiyle pozitif yönde bağlantılı olduğu da çalışmanın önemli bulguları arasındadır.

Bal ve alık'ın (2021) Sakarya'nın Adapazarı ilçesinde bir meslek lisesinde öğrenim gören 409 ergen öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada, sosyal dışlanma ile okul reddi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, sosyal dışlanma düzeyinin genel toplamı ve alt boyutlarıyla okul reddi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmada, sosyal dışlanma seviyesi yükseldikçe öğrencilerin okulu reddetme eğilimlerinin de arttığı ifade edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin okul reddi düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha düşük, dikkat çekme ve ilgi görme ihtiyaçlarının ise daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sosyal dışlanmanın "görmezden gelinme" boyutuna ait puanların ise 12. sınıf öğrencilerinde, alt sınıf düzeylerindeki öğrencilere (9. 10. ve 11. sınıflar) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Büyüköksüz (2021) yaptığı çalışmada, ergenlerin benlik saygısı düzeylerini etkileyen faktörler arasında yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin aracılık rolünü incelemiş ve ACT temelli bir grupla psiko-eğitim programı uygulamıştır. Araştırma kapsamında Kadıköy'deki bir lisede öğrenim gören toplam 37 öğrenci yer almış; bunların 27'si deney grubunu, 17'si ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışma bulguları, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin benlik saygısı üzerinde aracılık yaptığını göstermiştir. Ayrıca, uygulanan grup psiko-eğitiminin öğrencilerin benlik saygısını artırmada olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Sosyal reddedilme ve şefkatli hedef arasındaki ilişkide öz şefkatin aracı rolünün incelendiği araştırmaya (Miyagawa ve diğerleri, 2021) yaşları 20 ile 50 arasında değişen 358 birey katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öz şefkatin şefkatli hedeflerin temeldeki ihtiyaçların daha fazla tatmini ile olan ilişkisine aracılık ettiği belirtilmiştir. Aynı zamanda şefkatli hedeflere ulaşmak isteyen bireylerin sosyal reddedilmeyle başa çıkmada öz şefkatin güçlendirici etkisinin olduğu dile getirilmiştir.

Benlik saygısı ve iyi oluş arasındaki ilişkide öz şefkatin aracılık rolünü inceleyen araştırma Pandey ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya yaş ortalaması 25 olan 134 erkek ve 138 kadın katılım göstermiştir. Sonuçlar incelendiğinde öz şefkat, benlik saygısı ve iyi oluş arasında pozitif ilişkinin olduğu; öz saygı ve öz şefkatin iyi oluşu anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Öz şefkat ve okula aidiyetin kötü muamele ile intihar düşüncesi arasındaki ilişkide aracı rolünün incelendiği araştırma Zhang ve diğerleri (2021) tarafından yapılmıştır. Çalışmaya Çin'in Hunan kentinde eğitimine devam eden 1167 ergen öğrenci katılım göstermiştir. Çalışma sonucunda kırsal kesimdeki çocukların kentte yaşayanlara göre daha

fazla kötü muamele yaşantısına sahip olduğu gözlenmiştir. Öz şefkatin azalmasıyla intihar düşüncesinin artış gösterdiği; okula aidiyetin ise duygusal istismar ve intihar düşüncesi ilişkisinde aracı rolünün olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öz şefkat ve okula aidiyetin özellikle kırsal kesimdeki ergenlere yönelik ruh sağlığı müdahale programlarının uygulanmasının önemi üzerinde durulmuştur.

Lise öğrencilerinde okula yabancılaşmanın yordayıcıları olarak sosyal dışlanma ve şiddet eğiliminin araştırıldığı çalışma Cimen (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya farklı lise türlerinde eğitim gören 595 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre şiddet eğilimin okula yabancılaşmanın alt boyutlarını oluşturan normsuzluk, sosyal izolasyon, güçsüzlük ve anlamsızlığı pozitif olarak yordadığına ulaşılmıştır. Aynı zamanda sosyal dışlanma, okula yabancılaşmanın anlamlı yordayıcısıdır. Sosyal olarak dışlanma yaşayan ya da o şekilde algılayan öğrencilerin okula karşı daha ilgisiz olduğu görülmüştür.

Dinçbaş ve diğerleri (2022) lise öğrencilerinde öz şefkat ve psikolojik belirtilerin okul tükenmişliği ile ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmaya İzmir’de devlet liselerinde öğrenim gören 251 öğrenci katılım göstermiştir. Sonuçlara bakıldığında depresif belirti, anksiyete, stres, öz şefkat ve okul tükenmişliği arasında ilişki olduğu; depresif belirti ve stresin ise okul tükenmişliğini pozitif anlamda yordadığı belirtilmiştir. Ancak öz şefkatin okul tükenmişliği üzerinde yordayıcı etkisinin olmadığı görülmüştür.

Gürtepe (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, Balıkesir’de çeşitli liselerde öğrenim gören 463 ergenin bağlanma, sosyal dışlanma ve riskli davranışları incelenmiştir. Araştırma sonuçları, sosyal dışlanmanın riskli davranışların bazı alt boyutlarıyla—özellikle intihar eğilimi, antisosyal davranışlar ve okul terk etme—pozitif yönde anlamlı ilişkiler taşıdığını göstermiştir. Buna karşın, sosyal dışlanma ile beslenme alışkanlıkları arasında negatif bir ilişki olduğu da belirtilmiştir. Ayrıca, sosyal dışlanma düzeylerinin sınıf ve lise türüne bağlı olarak değişiklik gösterdiği görülmüştür; 9. sınıf öğrencilerinin sosyal dışlanma puanları, üst sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek bulunurken, İmam Hatip lisesinde eğitim alan öğrencilerin sosyal dışlanma düzeyleri, Meslek ve Anadolu liselerindeki öğrencilere göre daha fazla çıkmıştır.

Tutal (2022), ortaokul öğrencilerinde empati ve öz saygının okula aidiyet üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara’da çeşitli ortaokullarda eğitim gören 682 öğrenci oluşturmaktadır. Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin genel empati düzeyi ile okula aidiyet duygusu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Ayrıca genel öz saygı ve sosyal öz saygı düzeyleri ile okula aidiyet arasında pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Empatinin okula aidiyet üzerinde anlamlı etkisinin bulunmadığı ancak öz saygının anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinde yaşantısal kaçınma, ait olma, psikolojik iyi oluş ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma Akbaba (2023) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 217 kadın ve 175 erkek olmak üzere 392 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Analiz sonuçları incelendiğinde yaşantısal kaçınma, ait olma ve psikolojik iyi oluşun dijital oyun bağımlılığını anlamlı olarak yordadığı belirtilmiştir. Cinsiyet ve yaşantısal kaçınmanın dijital oyun bağımlılığını yordamada en güçlü değişkenler olduğu sonucu da çalışmada mevcuttur.

Güngör'ün (2023) yürüttüğü çalışmada, ergen bireylerde sosyal dışlanma ile iyimserlik-kötümserlik düzeylerinin okula bağlanma üzerindeki etkileri incelenmiştir. İstanbul'un Tuzla ilçesindeki liselerde öğrenim gören 406 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, sosyal dışlanma ile okula bağlanma arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ilişkinin, öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyi, sahip oldukları arkadaş sayısı, çevreyle uyum düzeyi ve akademik başarılarına göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca, ergenlerin çevreleriyle kurdukları ilişkiler arttıkça, iyimserlik ve okula bağlanma düzeylerinde artış gözlenmiştir; ancak buna paralel olarak dışlanma algısında da artış olduğu belirlenmiştir. Görmezden gelinme durumunun yükselmesi, öğrencilerin okula bağlılıklarını olumsuz etkilerken; iyimserlik düzeyinin yükselmesi ise bağlılığı olumlu yönde etkilemiştir.

Macit (2023) tarafından yürütülen çalışmada, 11-18 yaş aralığındaki 225 çocuk ve ergenden elde edilen veriler doğrultusunda, sosyal dışlanma ile aidiyetin başarı odaklı motivasyon üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, Genel Aidiyet Ölçeği'nin dışlanma ve reddedilme alt boyutlarının; içsel etki, dışsal etki ve öz bilinç gibi başarı motivasyonuna ilişkin bileşenleri anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Ayrıca, kız öğrencilerin erkeklere kıyasla dışsal etki ve hedef büyüme boyutlarında daha belirgin yordayıcı etkilere sahip olduğu; sosyal dışlanma ölçeğinde ise dışlanma ve görmezden gelinme boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Wang ve diğerleri (2023), sosyal dışlanma ve saldırganlık ilişkisinde öz şefkatin rolünü araştırmayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda 17-24 yaş arası 567 üniversite öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırma analiz sonuçları incelendiğinde sosyal dışlanma ve saldırganlık

arasında pozitif yüksek düzeyde ilişkinin olduğu; bu ilişkiye öz şefkatin aracılık ettiğine ulaşılmıştır. Aynı zamanda öz şefkatin sosyal dışlanma üzerinden saldırganlığı önemli düzeyde azalttığı ve sosyal dışlanmanın olumsuz etkilerini hafifletici etkisinin olduğu da çalışmada belirtilmiştir.

Yılmaz'ın (2023) gerçekleştirdiği çalışmada, ergenlerde sosyal dışlanma ile okul doyumunu arasındaki ilişkide saldırgan davranışların aracı rolü araştırılmıştır. Ortalama yaşı 13 olan 343 öğrencinin katıldığı araştırma sonucunda, saldırganlık düzeyinin kısmi aracılık rolü üstlendiği ve sosyal dışlanmanın okul doyumunu üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Bulgular, sosyal dışlanma düzeyindeki artışın saldırgan davranışları tetiklediğini ve bu durumun okuldan alınan doyumunu olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Aynı zamanda, dışlanmanın doğrudan okul doyumunu azaltıcı bir unsur olduğu da çalışmada vurgulanmıştır.

Literatür tarandığında, sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet değişkenlerinin bir arada ele alındığı bütüncül bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak değişkenlerin kendi aralarında ayrı ayrı çalışıldığı araştırmalara az da olsa rastlanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde sosyal dışlanma ve okula aidiyetin ruh sağlığı üzerinde yordayıcı etkisinin olduğu; sosyal dışlanma ve saldırganlık ilişkisinde öz şefkatin aracı rolünün olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde sosyal dışlanmanın davranışsal sorunlar, akranlarla ilişkiler, ait olma, benlik saygısı, depresyon ile ilişkisinin olduğu çalışmalara rastlanılmıştır. Alan yazın incelendiğinde yaşantısal kaçınmanın diğer değişkenlerle birlikte incelendiği çalışma bulunmamaktadır. Yaşantısal kaçınmanın daha çok olumsuz duygu, stres, kaygı ve belirsizliğe tahammülsüzlük gibi olumsuz durumlarla ilişkili olduğu ya da aracılık etkisinin bulunduğu gözlenmiştir.

Öz şefkat değişkeninin ise sosyal dışlanma, dışlanma ve okula aidiyet değişkenleriyle ayrı ayrı çalışıldığı çalışmaların bulunduğu ancak birlikte çalışıldığı araştırmalara rastlanılmadığı gözlenmektedir. Öz şefkat değişkeninin çalışıldığı araştırmalar incelendiğinde psikolojik iyi oluş, farkındalık, benlik saygısı, bilişsel esneklik, sosyal bağlılık, umut, yaşam doyumunu ve okula aidiyet gibi olumlu kavramlarla pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir. Sosyal kaygı, depresyon, anksiyete, stres, saldırganlık, boyun eğici davranış, sosyal dışlanma, yalnızlık, intihar düşüncesi ve okul tükenmişliği gibi olumsuz kavramlarla ise negatif yönde ilişkisinin olduğu görülmektedir. Çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımlarına bakıldığında en fazla ergenler ve öğrencilerin oluşturduğuna ulaşılmıştır; bunu

yetişkinler takip etmektedir. Araştırmaların çoğunun öğrencilerle yapılmasının sebebi öz şefkatin geliştirici ve iyileştirici beceri olmasının yanı sıra olumlu çıktılara da beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Yıllara göre incelenecek olursa öz şefkat ile yapılan çalışmaların 2018 yılından beri artış gösterdiği, 2022 yılında ise bu konuyla ilgili çalışmaların en fazla yapıldığı gözlenmektedir.

Okula aidiyet değişkeniyle gerçekleştirilen yurt dışındaki çalışmaların sonuçlarına göre değişkenlerle ilgili yeterli sayıda çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Okula aidiyet kapsamında okul tükenmişliği, okul reddi, ait olma kavramlarının okula aidiyetin alt kavramlarından olması sebebiyle bu değişkenlerle yapılan çalışmalar da incelenmiştir. Çalışmaların sonuçlarına göre okul tükenmişliği ve stres arasında pozitif yönde ilişki olduğu bu ilişkide öz şefkatin aracı etkisinin bulunduğu; dışlanma ve ait olma arasında ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar, sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin bu ilişki üzerindeki aracı etkisini inceleyen çalışmalara henüz rastlanmamıştır; bu nedenle konu hakkında genel bir değerlendirme yapmak mümkün değildir. Sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet kavramlarının birlikte ele alındığı bu araştırmanın, literatüre önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

2.5.2. Çalışmanın Literatürdeki Konumu

Alan yazın incelendiğinde yurt içinde yapılan çalışmalarda mevcut araştırmadaki değişkenlerinin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmalarda daha çok sosyal dışlanma ve okul olgusu ya da sosyal dışlanma ile saldırganlık, şiddet ve akran ilişkisi arasındaki ilişkilerin incelendiği gözlenmiştir. Araştırmaların sonuçlarına göre sosyal dışlanmanın okula bağlanma, okul doyumu, aidiyet, okul öznel iyi oluş, benlik saygısı gibi kavramlarla negatif yönde; saldırganlık, okul reddi, riskli davranış, şiddet eğilimi gibi kavramlarla ise pozitif yönde ilişkisinin olduğu görülmektedir. Aynı zamanda sosyal dışlanma değişkeni okul doyumu, okul öznel iyi oluş, yakınlık ve kabulü negatif; okula yabancılaşmayı ise pozitif yönde yordamaktadır. Sosyal dışlanmanın yordayıcı; okula aidiyetin ise yordanan değişken olarak ele alındığı çalışmaların daha fazla olduğu söylenebilir. Ancak bu değişkenlerin net olarak yordayıcı ve yordanan rolünde olduğunun belirlenmesi için daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

Yapılan çalışmalar arasında yaşantısal kaçınmanın çalışmamızdaki diğer değişkenlerle birlikte çalışıldığı herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin beraberinde başka bir değişkenle birlikte çalışıldığı gözlenmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre ergenlerin benlik saygılarını yordamada yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin aracılık etkisinin olduğuna ulaşılmıştır. Literatür tarandığında yapılan araştırmalar yaşantısal kaçınmanın depresyon, okul tükenmişliği, sosyal etkileşim kaygısı, farkındalık, ait olma, dijital oyun bağımlılığı, psikolojik iyi oluş gibi birçok farklı etmenle ilişkisini ortaya koymaktadır. Bunun sonucunda yaşantısal kaçınma kavramının olumsuz süreç ve bağlamlardan etkilenmeye açık olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca yaşantısal kaçınmanın olumsuz durumların tetikleyicisi rolüne sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmadaki diğer değişkenlerden birisi olan öz şefkatin yurt içinde yapılan çalışmalarda sosyal dışlanma ya da okula aidiyet değişkeniyle çalışıldığı araştırmalarda öz şefkat ile sosyal dışlanma arasında negatif; okula aidiyet arasında pozitif ilişkisinin olduğu görülmektedir. İlgili diğer araştırmalar incelenirken öz şefkatin okul kavramıyla ilişkisinin çalışıldığı; öz şefkat ve okul tükenmişliği arasında negatif yönde ilişkisi olduğu görülmüştür.

Mevcut çalışmada, sosyal dışlanma bağımsız değişken (x), okula aidiyet bağımlı değişken (y), yaşantısal kaçınma birinci aracı değişken (m1) ve öz şefkat ikinci aracı değişken (m2) olarak modellenmiştir. Aynı zamanda sıralı aracığın da analiz edileceği çalışmada sosyal dışlanmanın okula aidiyet üzerindeki etkisini tespit etmede yaşantısal kaçınma ve öz şefkat aracılığıyla sırasıyla nasıl açıklanabileceğini amaçlamaktadır. Bu kapsamda sosyal dışlanmanın yaşantısal kaçınma davranışını artırarak ergenin psikolojik savunma mekanizmalarına zarar verebileceği, bunun sonucunda öz şefkatin azalarak okula aidiyeti zayıflatabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve analiz yöntemlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ergenlerde sosyal dışlanma ve aidiyet arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin aracılık rolünü inceleyen bu çalışma ilişkisel araştırma modeline sahiptir. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasında ilişkinin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleyen araştırmalardır (Erkuş, 2011). Bu araştırmalarda neden sonuç ilişkisinden ziyade ilişkilerin birlikte değişimleri incelenmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021).

Araştırmada sosyal dışlanma yordayıcı değişken (x), okula aidiyet yordanan değişken (y) ve yaşantısal kaçınma (m1) ile öz şefkat ise aracı değişken (m2) olduğu bir model önerilmektedir. Çalışmada değişkenlerin birbirleriyle ilişkileri ve sosyal dışlanmanın okula aidiyet üzerindeki etkisinde yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin aracı rolü incelenmektedir. Değişkenler arasında ilişki ve aracılık rolünü belirlemek için SPSS 27 paket programı ve Hayes Process Macro eklentisinden yararlanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul'un Anadolu yakasında yer alan ilçelerde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet liselerinde öğrenim gören 14-18 yaş aralığındaki ergen bireyler oluşturmaktadır. Örneklemenin belirlenmesinde ise tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, evrendeki bireylerin belirli özelliklerine göre gruplandırıldığı ve her alt grubun, evrendeki oranına uygun şekilde örnekleme dâhil edildiği bir yaklaşımdır (Fraenkel ve diğerleri, 2012). Seçilen örneklem tabakaları temsil etmektedir. Bu araştırmada örneklem, lise türüne göre tabakalara ayrılmış ve her tabakadan belirli oranlarda öğrenciler seçilmiştir. Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde eğitim gören öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini artırmak için okul seçiminde sosyo ekonomik düzey de göz önünde bulundurulmuş olup Anadolu yakasından alt orta üst SED den ilçeler belirlenerek okullar bu ilçelerden seçilmiştir. İlk olarak İstanbul Anadolu yakası ilçelerinden yaşam kalitesi yüksek olan “Kadıköy” ilçesi, orta düzeyde “Pendik” ilçesi ve yaşam kalitesi düşük olan “Sultanbeyli” ilçesinden veri toplanmıştır (Şeker, 2011).

Araştırma örneklemini 14-18 yaş arası liseye devam eden ergen öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılıp eksiksiz bir şekilde verileri dolduran öğrenci sayısı 672'dir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %51.2'si (n=344) kız ve %48.8'i (n=328) erkektir. Öğrencilerin 69'u 14 yaşında (%10.3), 153'ü 15 yaşında (%22.8), 170'i 16 yaşında (%25.3), 183'ü 17 yaşında (27.2) ve 97'si 18 yaşında (%14.4) dır. Öğrencilerin 165'i 9. sınıf (%24.6), 151'i 10. Sınıf (%22.5), 154'ü 11. Sınıf (%22.9) ve 202'si 12. Sınıf (%30.1) öğrencisidir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırma sorularını yanıtlamak için gerekli olan verileri toplamak amacıyla çalışmayı yapan kişi tarafından hazırlanmış olan “Demografik Bilgi Formu”, “Ergenler İçin Sosyal Dışlanma (Ostrasizm) Ölçeği”, “Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8 (KBÖ-G8)”, “Öz-Şefkat Ölçeği-Kısa Formu (ÖŞÖ-KF)” ve “Okula Aidiyet Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların demografik bilgileri ile araştırma sorularıyla ilişkili olabilecek faktörlere yönelik sorular araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır (EK 6). Bu formda katılımcılara cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, okul başarı durumu, kardeş bilgisi, ebeveynlerin medeni durumu, eğitim durumu ve çalışma durumu gibi temel bilgilerin yanında arkadaş sayısı, kullandığı sosyal medya hesapları ve süreleri sorulmuştur.

3.3.2. Ergenler İçin Sosyal Dışlanma (Ostrasizm) Ölçeği

Ölçeğin orijinal versiyonu Gilman ve diğerleri (2013) tarafından hazırlanmış olup, Türkçeye uyarlama çalışması Akın ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu öz bildirim ölçeği, ergenlerin sosyal gruplar tarafından dışlanma ve göz ardı edilme algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek (EK 7) toplam 11 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. 1 ve 5. madde arasındakiler önemsenmeme alt boyutu, 6 ve 11. maddeler is dışlanma alt boyutunu içeren sorular olarak hazırlanmıştır. Dışlanma boyutunu içeren maddeler (6 ve 11 arası) ters kodlanmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi (1= hiçbir zaman – 5= her zaman) olarak oluşturulmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 55 en düşük puan ise 11 'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar ergenin yüksek düzeyde sosyal dışlanma algısına sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek hem toplam puana göre hem de alt boyutlara göre değerlendirilebilmektedir. Ölçeğin güvenirlik değeri Cronbach alfa iç tutarlılık değeri ile belirlenmiştir. Türkçe uyarlanması yapılmış ölçeğin Cronbach alfa toplam iç tutarlılık katsayısı .89dur. Alt boyutlarda ise Cronbach alfa değeri önemsenmeme .93 ve dışlanma .90 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi

kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yüklerinin. 71 ile. 88 arasında değiştiği ve modelin iyi uyum verdiği ($\chi^2=80.64$, $sd=41$, $RMSEA=.056$, $NFI=.96$, $NNFI=.97$, $CFI=.98$, $IFI=.98$, $RFI=.95$, $GFI=.95$, $SRMR=.048$) görülmüştür (Akın ve diğerleri, 2016). Araştırma örneklemine ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8 (KBÖ-G8)

Ergenlerin yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme düzeylerinin ölçmek amacıyla Greco ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Türkçeye uyarlama çalışması ise Büyüköksüz ve Erözkan (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek (EK 8) 8 madde olup 4lü likert tipi (0= Hiç doğru değil - 4= Tamamen doğru) olarak oluşturulmuştur. Ölçekten alınacak toplam puan 0 ile 32 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın artması kaçınma ve birleşme düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerliği yapı ve ölçüt geçerliği analizleri ile belirlenmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek adına doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda model uyum endeksinin χ^2 /sd (2.18), $RMSEA$ (.06), NFI (.95), CFI (.97), GFI (.97), $SRMR$ (.04) olduğu görülmüştür. Ölçüt geçerliğini belirlemek için ise Durumluk Kaygı Envanteri (DKE) ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) uygulanarak bu ölçeklerin KBÖ-G8 ile ilişkisine bakılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda KBÖ- G8 ile Durumluk Kaygı Envanteri (DKE)puanları arasında pozitif yönlü anlamlı güçlü bir ilişki ($r =.58$, $p <.01$); Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ve güçlü düzeyde bir ilişki ($r =.61$, $p <.01$) bulunmuştur. Güvenirliğini belirlemek için ise Cronbach alfa iç tutarlılık ve test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach alfa katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. KBÖ-G8'in test-tekrar test güvenirliğine ilişkin olarak ölçme aracı aynı katılımcılara iki hafta arayla uygulanmış; Pearson korelasyon katsayıları .79 olarak belirlenmiştir (Büyüköksüz ve Erözkan, 2019). Araştırma örneklemine ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Öz-Şefkat Ölçeği-Kısa Formu (ÖŞÖ-KF)

Ergenlerin öz şefkat düzeylerini ölçmek amacıyla Neff (2003) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlama çalışması ise Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından yapılan ölçek toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçek (EK 9) tek faktörlü yapıya sahip olup 5li likert tipi (1=Hiçbir zaman – 5=Daima) olarak oluşturulmuştur. Ölçekten alınan en düşük puan 11 en yüksek puan ise 55tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öz şefkat düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte 1, 4, 8, 9, 10 ve 11. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçeğin psikometrik özellikleri ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde incelenmiş olup geçerli ve

güvenilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları yapı ve ölçüt geçerliği yapılarak sağlanmıştır. Yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü olduğu ve iki alt bileşenden oluştuğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizine göre model uyum endeksleri $\chi^2=90.05$, RMSEA=0.06, RMSR= 0.095, GFI= 0.96, NFI= 0.91, CFI= 0.95 ve NNFI= 0.94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin istatistiksel açıdan anlamlı ve mükemmel uyum gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerliliğini incelemek amacıyla Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Form ile Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Şefkat Korkusu Ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda ÖŞÖ-KF ile Öznel İyi Oluş Ölçeği puanları arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki ($r = .43$, $p < .01$); Şefkat Korkusu Ölçeği puanları arasında negatif yönde orta düzey bir ilişki ($r = -.41$, $p < .01$) bulunmuştur. Güvenirlilik analizleri Cronbach alfa ve test tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha katsayısı ise 0,75 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılara 17 gün arayla uygulanan test tekrar test ölçümleri arasında ise yüksek düzey bir ilişki ($r=.84$, $p < .01$) olduğu görülmüştür (Yıldırım ve Sarı, 2018). Araştırma örneklemine ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .68 olarak hesaplanmıştır.

3.3.5. Okula Aidiyet Ölçeği

Öğrencilerin okula aidiyet düzeylerini ölçmek, kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmeleri, okula akran ve öğretmenleriyle arasındaki iletişim düzeyini belirlemek amacıyla Goodenow (1993) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Arslan ve Duru (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek (EK 10) toplam 10 maddeden oluşmakta ve 4lü likert tipi (1= Hiçbir zaman – 4=Her zaman) olarak hazırlanmıştır. Ölçek ‘okulda dışlanmışlık’ ve ‘okulda kabul’ olmak üzere iki alt ölçeğe sahiptir. Okulda dışlanmışlık maddeleri (2, 3, 5, 8 ve 10) ters kodlanmaktadır. Ölçekten toplam puan elde edileceği gibi alt ölçekler de puanlanabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde okula aidiyeti göstermektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde iki alt boyut kabul ve dışlanma olarak belirlenmiştir. Kabul alt boyutu .83 ve dışlanma boyutu .85 olarak hesaplanmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek için önce açımlayıcı daha sonrasında doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda model uyum endeksinin $\chi^2 = 65.389$, $df = 34$, $p = .001$, SRMR = .046, RMSEA [%90 CI] = .065 ([.038-.082]), CFI = .97, TLI = .96 olarak hesaplanmıştır. Okula aidiyet ölçeğinin Cronbach alfa toplam iç tutarlılık katsayısı .86 dır. Alt boyutlarda ise Cronbach alfa değeri

dışlanma .85 ve kabul .83 olarak belirlenmiştir. Araştırma örneklemine ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için ilk olarak araştırma kapsamında kullanılacak olan ölçeklerin uygulayabilmek için araştırmacılardan izin alınmıştır. Daha sonrasında İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 2024/2 sayılı ve 27.02.2024 tarihli kararıyla araştırma izni alınmıştır (EK 1). İstanbul'un Kadıköy, Pendik ve Sultanbeyli ilçelerinde bulunan ve ulaşılması hedeflenen devlet liselerinde planlanan araştırmanın uygulanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuruda bulunulmuş; gerekli izinler resmi olarak alınmıştır (EK 2). Hedef örnekleme ulaşmak amacıyla ve sosyoekonomik düzey açısından farklılaşan üç ilçedeki devlet liselerinden Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi okul idarecileri ve Rehberlik Servisiyle iletişime geçilmiş ve dokuz ortaöğretim kurumu çalışmayı onaylamıştır. Rehberlik öğretmenlerine çalışmanın amacı, uygulanması gereken formlar ve uygulama süresi hakkında bilgi verilmiştir. Veri toplama süreci Rehber Öğretmen eşliğinde uygun ders saatlerinde yapılmış, araştırmacı tarafından yapılan çalışmanın amacı hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Veli Onam Formu (EK 3), öğrenciler aracılığıyla paylaşılmış olup ebeveynlerin onamı alınmıştır. Daha sonrasında çalışmaya katılmak isteyen gönüllü öğrencilere “Öğrenci Gönüllü Katılım Onam Formu” doldurtulmuştur (EK 4). Veri toplama araçları öğrencilere dağıtıldıktan sonra çalışmanın amacı ve kapsamı araştırmacı tarafından dile getirilmiş, katılımcıların cevaplara içtenlikle cevap vermesinin önemi vurgulanmıştır. Ölçeklerin birbirinden bağımsız ve ayrı şekilde doldurulması araştırmacı tarafından birkaç kez sözel şekilde belirtilmiştir. Bu şekilde veri kaybının önüne geçileceği düşünülmüştür. Uygulama için belirli bir zaman sınırı konmamış olup, ortalama tamamlanma süresi yaklaşık 15-20 dakika olarak gerçekleşmiştir. Ölçekleri eksiksiz dolduran toplam 672 öğrenci analize dâhil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan ölçekler aracılığıyla toplanan veriler, SPSS 27 Paket programı ve Hayes Process Macro eklentisi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan toplam 672 kişiden alınan verilerin değerlendirilmesi sonucunda 17 katılımcı tek değişkenli uç değer ($z \leq -3$ veya $z \geq 3$) için veri dışında tutulmuştur. Çok değişkenli uç değerlerin kontrolü için Mahalanobis ile Cook's Uzaklıkları incelenmiş; uç değer bulunmadığı tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri

dikkate alınarak değerlendirilmiş ve analiz sonucunda dağılımın normal olduğu belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Örneklem sayısının yeterli olması ve verilerin normal dağılım göstermesi sonucu parametrik testler kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda yer alan demografik değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde değerleri analiz edildikten sonra değişkenlere ilişkin betimsel istatistik değerleri olan ortalama, standart sapma, standart hata, minimum, maksimum değer hesaplanmıştır. Ölçeklere ilişkin elde edilen puanların kişisel bilgi formundaki özelliklere göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla iki gruptan oluşan kategorik değişkenlerin analizinde Bağımsız Örneklem t Testi, üç veya daha fazla gruptan oluşan kategorik değişkenlerin analizinde ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) , Welch testi kullanılmıştır. Sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet gibi sürekli değişkenler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla, bu değişkenlere ait ölçeklerden elde edilen toplam puanlar üzerinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi uygulanmıştır.

Analizlerin uygulanabilmesi için gerekli varsayımlar incelenmiştir. Araştırmanın değişkenleri arasında otokorelasyonun olup olmadığını belirlemek için Durbin Watson istatistiğine bakılmıştır. Çoklu bağlantı problemini incelemek için ise değişkenler arasındaki ilişki korelasyon analiziyle belirlenmiş; varyans artış faktörü (VIF) ve tolerans değerleri hesaplanmıştır. Aracılık analizleri Hayes (2018) tarafından geliştirilen Process Macro Model 4 ve Model 6 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma 5000 bootstrap örnekleme üzerinde %95 güven aralığı ve .05 anlamlılık düzeyi ile incelenmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde örneklemi tanıtıcı bulgular, katılımcıların demografik özelliklerine göre fark testlerine ilişkin bulgulara, değişkenler arasındaki korelasyon ve aracılık analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Örneklemi Tanıtıcı Bulgular

Araştırmanın örneklem grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy, Pendik ve Sultanbeyli ilçelerinde liseye devam eden öğrenciler oluşturmaktadır.

Öğrencilerin demografik bilgilerinin dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Demografik Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Değerleri

Demografik Bilgiler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kız	333	50.8
	Erkek	322	49.2
Yaş	14	68	10.4
	15	147	22.4
	16	165	25.2
	17	179	27.3
	18	96	14.7
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	49	7.5
	1 kardeş	132	20.2
	2 kardeş	149	22.7
	3 kardeş	186	28.4
	4 ve üstü kardeş	139	21.2
Anne Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	308	47.0
	Ortaokul mezunu	154	23.5
	Lise mezunu	162	24.7
	Lisans mezunu	23	3.5
	YL ve üstü	8	1.2
Baba Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	197	30.1
	Ortaokul mezunu	176	26.9
	Lise mezunu	225	34.4
	Lisans mezunu	42	6.4
	YL ve üstü	15	2.3
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	206	31.5
	Çalışmıyor	449	68.5
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	597	91.1
	Çalışmıyor	58	8.9

Lise Türleri	Anadolu Lisesi	206	31.5
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	210	32.1
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	239	36.5
İlçe	Kadıköy	163	24.9
	Pendik	294	44.9
	Sultanbeyli	198	30.2
Okul Başarı Ortalamaları	50'den düşük	32	4.9
	50-64 puan arası	166	25.3
	65-79 puan arası	261	39.8
	80 ve üzeri puan	196	29.9
Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresi	1 saatten az	59	9.0
	1 ile 3 saat arası	254	38.8
	3 ile 5 saat arası	206	31.5
	5 saatten fazla	136	20.8
Samimi Olunan Arkadaş Sayısı	Hiç yok	30	4.6
	1 ile 3 arkadaş	196	29.9
	4 ile 6 arkadaş	182	27.8
	7 ve üzeri arkadaş	247	37.7

Tablo 1'e göre araştırma örneklemini oluşturan katılımcıların 333'ü (%50.8) kız, 322'si (%49.2) erkektir. Yaş dağılımına bakıldığında öğrencilerin 68'i (%10.4) 14, 147'si (%22.4) 15, 165'i (%25.2) 16, 179'u (%27.3) 17 ve 96'sı (%14.7) 18 yaşındadır. Kardeş sayısına göre dağılım incelendiğinde, öğrencilerin 49'u (%7.5) tek çocuk, 132'si (%20.2) bir kardeşe, 149'u (%22.7) iki kardeşe, 186'sı (%28.4) üç kardeşe, 139'u (%21.2) ise dört veya daha fazla kardeşe sahiptir. Annelerin eğitim durumuna göre, 308'i (%47.0) ilkököl, 154'ü (%23.5) ortaokul, 162'si (%24.7) lise, 23'ü (%3.5) lisans, 8'i (%1.2) ise yüksek lisans ve üzeri mezunudur. Babaların eğitim düzeyi ise 197'si (%30.1) ilkököl, 176'sı (%26.9) ortaokul, 225'i (%34.4) lise, 42'si (%6.4) lisans, 15'i (%2.3) yüksek lisans ve üzeri mezunu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin annelerinden 206'sı (%31.5) çalışmakta, 449'u (%68.5) çalışmamaktadır. Babaların ise 597'si (%91.1) çalışmakta, 58'i (%8.9) çalışmamaktadır. Katılımcıların 206'sı (%31.5) Anadolu Lisesi'nde, 210'u (%32.1) Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde, 239'u (%36.5) ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmektedir. İlçelere göre dağılımda 163 öğrenci (%24.9) Kadıköy, 294'ü (%44.9) Pendik, 198'i (%30.2) Sultanbeyli ilçesinde eğitim almaktadır. Okul başarı ortalamalarına göre öğrencilerin 32'sinin (%4.9) not ortalaması 50'nin altında, 166'sının (%25.3) 50–64 arasında, 261'inin (%39.8) 65–79 arasında, 196'sının (%29.9) ise 80 ve üzerindedir. Günlük teknoloji kullanım süresi açısından, 59 öğrenci (%9.0) 1 saatten az, 254'ü (%38.8) 1–3 saat, 206'sı (%31.5) 3–5 saat, 136'sı (%20.8) ise 5 saatten fazla teknoloji kullanmaktadır. Samimi arkadaş sayısı

bakımından öğrencilerden 30'u (%4.6) hiç arkadaşı olmadığını belirtmiş, 196'sı (%29.9) 1–3, 182'si (%27.8) 4–6, 247'si (%37.7) ise 7 ve üzeri samimi arkadaşına sahip olduğunu ifade etmiştir.

4.2. Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistikler

Araştırmada yer alan sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet değişkenlerinin normal dağılımını belirlemek için kullanılan ölçeklerden alınan minimum ve maksimum puan, ortalamaları, standart sapma, çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri aşağıdaki Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistik Değerleri

Boyutlar	N	Min.	Maks.	$\bar{x}$	ss	Skewness	Kurtosis
Sosyal Dışlanma	655	11.00	46.00	24.16	7.80	.48	-.46
Yaşantısal Kaçınma	655	0.00	32.00	11.41	7.71	.52	-.44
Öz şefkat	655	15.00	49.00	32.80	7.09	-.23	-.31
Okula Aidiyet	655	12.00	40.00	29.90	5.49	-.09	-.63

Tablo 2'de görüleceği üzere ölçek puanlarına ait minimum, maksimum değerler, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Ergenler için Sosyal Dışlanma (Ostrasizm) Ölçeği'nden alınan aritmetik ortalama puanı 24.16, standart sapma değeri 7.80'dir. Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8 (KBÖ-G8)'nden alınan aritmetik ortalama puanı ise 11.41, standart sapması 7.71'dir. Öz-Şefkat Ölçeği-Kısa Formu (ÖŞÖ-KF)'nden alınan aritmetik ortalama puanı 32.80, standart sapma değeri 7.09'dur. Son olarak Okula Aidiyet Ölçeği'nden alınan aritmetik ortalama 29.90, standart sapma değeri ise 5.49'dur.

Değişkenlerin normal dağılıma uyup uymadığını değerlendirmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) istatistikleri dikkate alınmıştır. Tablo 2'de yer alan değerlere göre sosyal dışlanma (0.48; -0.46), yaşantısal kaçınma (0.52; -0.44), öz şefkat (-0.23; -0.31) ve okula aidiyet (-0.09; -0.63) değişkenlerinin dağılımları, -1 ile +1 aralığında yer aldığından normal dağılım koşullarını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2012).

4.3. Okula Aidiyetin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyetin, demografik değişkenlerden olan cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okulun bulunduğu ilçe, okul başarı ortalamaları, samimi olunan arkadaş sayısı ve günlük teknolojik cihaz kullanım süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik istatistiksel bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.3.1. Okula Aidiyetin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okula aidiyete yönelik ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3

Okula Aidiyetin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okula Aidiyet	Kız	333	30.41	5.50	.30	2.41	653	.02*
	Erkek	322	29.38	5.45	.30			

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde ergenlerde okula aidiyet düzeyinin cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t = 2.53$, $p < .05$). Ortalamalara bakıldığında kız öğrencilerin ($\bar{x} = 30.41$), erkek öğrencilerden ($\bar{x} = 29.38$) daha fazla okula aidiyet puanı elde ettiği görülmektedir. Bu farklılık kız öğrencilerin lehinedir.

4.3.2. Okula Aidiyetin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okula aidiyete yönelik ölçek puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Okula Aidiyetin Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
	Toplam	655	32.80	7.09						
Okula	14 Yaş	68	29.53	4.86	G.Arası	193.97	4	48.49		
Aidiyet	15 Yaş	147	29.80	5.40	G.İçi	19547.77	650	30.07		
	16 Yaş	165	30.68	5.30	Toplam	19741.74	654			
	17 Yaş	179	29.91	5.81					1.61	.17
	18 Yaş	96	28.98	5.71						
	Toplam	655	29.90	5.49						

Tablo 4'te görüldüğü üzere okula aidiyet değişkeninin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek adına Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre okula aidiyet ölçek puanlarının yaş düzeylerine göre aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığına ulaşılmıştır.

4.3.3. Okula Aidiyetin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okula aidiyet düzeylerine ilişkin ölçeklerden elde edilen puanların sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen analiz bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Okula Aidiyetin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okula	9.Sınıf	159	29.80	4.98	G.Arası	181.91	3	60.64		
Aidiyet	10.Sınıf	145	30.66	5.49	G.İçi	19559.83	651	30.04		
	11.Sınıf	154	30.16	5.50	Toplam	19741.74	654			
	12.Sınıf	197	29.23	5.83					2.02	.11
	Toplam	655	29.90	5.49						

Tablo 5'de görüldüğü gibi okula aidiyet değişkeninin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek adına Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre okula aidiyet ölçek puanlarının sınıf düzeylerine göre aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığına ulaşılmıştır.

4.3.4. Okula Aidiyetin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okula aidiyet ölçeklerinden elde edilen puanların, öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Okula Aidiyetin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okula Aidiyet	Tek Çocuk	49	28.02	5.11	G.Arası	585.02	4	146.25		
	1 Kardeş	132	29.14	5.76	G. İçi	19156.71	650	29.47		
	2 Kardeş	149	29.22	5.51	Toplam	19741.74	654			
	3 Kardeş	186	30.76	5.26					4.96	.00***
	4 Kardeş	139	30.87	5.32						
	ve üstü									
	Toplam	655	29.90	5.49						

*** $p < .001$

Tablo 6' da yer alan bulgular doğrultusunda, okula aidiyetin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, okula aidiyet ($F = 4.96$, $p < .001$) değişkeninde gruplar arası ortalama puanların anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analiz olarak Post-Hoc testlerine başvurulmuştur. Öncelikle Levene's testi ile gruplar arasındaki varyansların homojenliği değerlendirilmiş, okula aidiyet ($LF = .59$, $p > .05$) değişkeninde varyansların homojen olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, homojen dağılıma sahip gruplar için uygun olan Scheffe çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiş ve analiz sonuçları tabloda sunulmuştur.

Tablo 7

Okula Aidiyetin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Tek çocuk	1 kardeş	-1.124	.908	.82
	2 kardeş	-1.201	.894	.77
	3 kardeş	-2.738*	.872	.04*
	4 kardeş ve üstü	-2.850*	.902	.04*
1 kardeş	Tek çocuk	1.124	.908	.82
	2 kardeş	-.078	.649	1.00
	3 kardeş	-1.614	.618	.15
	4 kardeş ve üstü	-1.727	.660	.15
2 kardeş	Tek çocuk	1.201	.894	.77
	1 kardeş	.078	.649	1.00
	3 kardeş	-1.537	.597	.16
	4 kardeş ve üstü	-1.649	.640	.16
3 Kardeş	Tek Çocuk	2.738*	.872	.04*
	1 kardeş	1.614	.618	.15
	2 kardeş	1.537	.597	.16
	4 kardeş ve üstü	-.112	.609	1.00
4 kardeş ve üstü	Tek çocuk	2.850*	.902	.04*
	1 kardeş	1.727	.660	.15
	2 kardeş	1.649	.640	.16
	3 kardeş	.112	.609	1.00

* $p < .05$

Tablo 7’de yer alan Scheffe testi bulgularına göre, okula aidiyet düzeylerinin kardeş sayısına bağlı olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar, tek çocuk olan bireylerle üç kardeşi olan bireyler arasında anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın üç kardeşe sahip öğrenciler lehine olduğunu ortaya koymaktadır ($p < .05$). Aynı şekilde, tek çocuk olanlar ile dört ve daha fazla kardeşi olan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark bulunmuş ve bu fark, dört ve daha fazla kardeşi olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir ($p < .05$). Bu veriler, daha fazla kardeşe sahip olan öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.3.5. Okula Aidiyetin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okula aidiyete yönelik ölçek puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Okula Aidiyetin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okula Aidiyet	İlkokul	308	26.55	5.40	G.Arası	293.54	4	73.40		
	Ortaokul	154	24.76	5.60	G. İçi	19448.16	650	29.92		
	Lise	162	24.23	5.50	Toplam	19741.75	654			
	Lisans	23	22.70	5.78					2.45	.04*
	YL ve üstü	8	24.63	3.50						
	Toplam	655	24.16	5.49						

* $p < .05$

Tablo 8’de yer alan verilere göre, okula aidiyetin anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonucunda, okula aidiyet değişkenine ilişkin puanların gruplar arası ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F = 2.45$, $p < .05$). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere ileri analiz olarak Post-Hoc testlerine başvurulmuştur. İlk olarak, hangi Post-Hoc yönteminin tercih edileceğine karar verebilmek için gruplar arası varyansların homojenliği Levene’s testi ile değerlendirilmiştir. Okula aidiyet değişkeni için varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($LF = 1.10$, $p > .05$). Bu doğrultuda, homojen dağılıma sahip veriler için sıklıkla tercih edilen Scheffe testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9

Okula Aidiyetin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İlkokul	Ortaokul	-.484	.540	.94
	Lise	1.176	.531	.30
	Lisans	.568	1.182	.99
	YL ve üstü	2.758	1.959	.74
Ortaokul	İlkokul	.484	.540	.94
	Lise	1.660	.616	.12
	Lisans	1.052	1.223	.95
	YL ve üstü	3.242	1.984	.61
Lise	İlkokul	-1.176	.531	.30
	Ortaokul	-1.660	.616	.12
	Lisans	-.608	1.219	.99

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
	YL ve üstü	1.582	1.981	.96
	İlkokul	-.568	1.182	.99
	Ortaokul	-1.052	1.223	.95
	Lise	.608	1.219	.99
Lisans	YL ve üstü	2.190	2.245	.92
	İlkokul	-2.758	1.959	.74
	Ortaokul	-3.242	1.984	.61
	Lise	-1.582	1.981	.96
YL ve üstü	Lisans	-2.190	2.245	.92

Tablo 9 incelendiğinde, okula aidiyet düzeyinin anne eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda, alt gruplar arasında anlamlı bir istatistiksel farklılık tespit edilmemiştir. Çalışmada ANOVA sonucu gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiş olsa da, Scheffe testi daha seçici ve katı bir test olduğundan küçük farkları göz ardı edebilmektedir. Bu sebeple gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Büyüköztürk, 2020).

4.3.6. Okula Aidiyetin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Baba eğitim düzeyine göre sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet değişkenlerine ait ölçek puanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Okula Aidiyetin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okula	İlkokul	197	30.33	5.14	G.Arası G. İçi Toplam	174.149	4	43.54		
Aidiyet	Ortaokul	176	30.26	5.70		19567.60	650	30.10		
	Lise	225	29.36	5.63		19741.75	654			
	Lisans	42	28.98	5.13					1.45	.22
	YL ve üstü	15	30.87	6.15						
	Toplam	655	29.90	5.49						

Tablo 10'da belirtildiği gibi okula aidiyet değişkeninin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek adına Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, okula aidiyet ölçeklerinden elde edilen

puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

4.3.7. Okula Aidiyetin İlçe Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okula aidiyet ölçek puanlarının öğrencilerin okullarının bulunduğu ilçe değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle varyansların eşit olup olmadığına bakılmış, yapılan Levene testi sonucuna göre varyansların eşit olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Varyansların eşit olmaması sebebiyle Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine Welch testi kullanılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Okula Aidiyetin İlçe Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Welch Testi Sonuçları

<i>f , $\bar{x}$ ve ss</i>		Değerleri			Welch Testi Sonuçları			
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>W</i>	<i>Sd1</i>	<i>Sd2</i>	<i>p</i>
Okula Aidiyet	Kadıköy	163	27.44	4.92	27.99	2	398.35	.00***
	Pendik	294	30.44	5.77				
	Sultanbeyli	198	31.14	4.88				
	Toplam	655	29.90	5.49				

*** $p < .001$

Tablo 11’de sunulan bulgular doğrultusunda, okula aidiyet düzeylerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri ilçelere göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Welch testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda okula aidiyet ($F= 27.99$, $p < .001$) değişkenine ait grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen bu farklılıkların hangi ilçe grupları arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla, Welch testine uygun tamamlayıcı Post-hoc analiz tekniklerinden Tamhane’s T2 testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 12’de detaylı biçimde raporlanmıştır.

Tablo 12

Okula Aidiyetin İlçe Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Kadıköy	Pendik	-3.003	.512	.00***
	Sultanbeyli	-3.701	.518	.00***
Pendik	Kadıköy	3.003	.512	.00***
	Sultanbeyli	-.698	.483	.38
Sultanbeyli	Kadıköy	3.701	.518	.00***
	Pendik	.698	.483	.38

*** $p < .001$

Tablo 12 incelendiğinde, okula aidiyet düzeylerinin ilçe değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Tamhane's T2 testi bulgularına göre bu farkın Kadıköy ile Pendik ilçeleri arasında Pendik öğrencileri lehine ($p < .001$) ve Kadıköy ile Sultanbeyli ilçeleri arasında ise Sultanbeyli öğrencileri lehine ($p < .001$) olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Pendik ve Sultanbeyli ilçelerinde öğrenim gören öğrencilerin Kadıköy ilçesindekilere kıyasla daha yüksek düzeyde okula aidiyet hissettiklerini ortaya koymaktadır.

4.3.8. Okula Aidiyetin Okul Başarı Ortalamaları Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okula aidiyete yönelik ölçek puanlarının okul başarı ortalamaları değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Okula Aidiyetin Okul Başarı Ortalamaları Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okula Aidiyet	50'den düşük	32	27.56	4.35	G.Arası	242.225	3	80.74		
	50-64 arası	166	29.62	5.37	G. İçi	19499.52	651	29.95		
	65-79 arası	261	30.36	5.54	Toplam	19741.75	654			
	80 ve üzeri	196	29.92	5.62					2.67	.05*
	Toplam	655	29.90	5.49						

* $p < .05$

Tablo 13'te sunulan bulgular doğrultusunda, okula aidiyet değişkeninin öğrencilerin okul başarı ortalamalarına göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, okula aidiyet ($F = 2.67, p < .05$) puanlarında gruplar arası ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Bu farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek üzere tamamlayıcı Post-Hoc analizler yapılmıştır. ANOVA sonrasında uygulanacak çoklu karşılaştırma yönteminin seçimi için önce Levene's testi ile grupların varyanslarının homojenliği değerlendirilmiştir. Okula aidiyet ($LF = 2.79, p > .05$) değişkeninde varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, homojen varyans varsayımını karşılayan durumlarda sıkça tercih edilen Scheffe testi ile gruplar arası farklılıklar detaylandırılmıştır.

Tablo 14

Okula Aidiyetin Okul Başarı Ortalamaları Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
50'den düşük	50-64 arası	-2.058	1.057	.29
	65-79 arası	-2.794	1.025	.06
	80 ve üzeri	-2.356	1.043	.17
50-64 arası	50'den düşük	2.058	1.057	.29
	65-79 arası	-.736	.543	.61
	80 ve üzeri	-.298	.577	.97
65-79 arası	50'den düşük	2.794	1.025	.06
	50-64 arası	.736	.543	.61
	80 ve üzeri	.438	.517	.87
80 ve üzeri	50'den düşük	2.356	1.043	.17
	50-64 arası	.298	.577	.97
	65-79 arası	-.438	.517	.87

Tablo 14'teki verilere göre, okula aidiyet düzeylerinin okul başarı ortalamasına göre alt gruplar arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan Scheffe testi sonuçları değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir. Çalışmada ANOVA analizine göre okul başarı ortalamalarına bağlı olarak okula aidiyet düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüş olsada, Scheffe testi sonuçları bu farklılıkları doğrulamamıştır. Bu durum, Scheffe testinin daha temkinli bir yaklaşım benimseyerek yalnızca daha büyük ve belirgin farkları anlamlı kabul etmesinden kaynaklanabilir (Field, 2013; Büyüköztürk, 2020).

4.3.9. Okula Aidiyetin Samimi Olunan Arkadaş Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okula aidiyet ölçek puanlarının öğrencilerin samimi olunan arkadaş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15

Okula Aidiyetin Samimi Olunan Arkadaş Sayısı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okula Aidiyet	Hiç yok	30	24.77	4.61	G.Arası	2917.06	3	972.35		
	1 ile 3 kişi	196	27.63	5.32	G. İçi	16824.69	651	25.84		
	4 ile 6 kişi	182	30.36	5.15	Toplam	19741.75	654			
	7 ve üzeri	247	31.99	4.89					37.63	.00***
	Toplam	655	29.90	5.49						

*** $p < .001$

Tablo 15’te okula aidiyet değişkenlerinin samimi olunan arkadaş sayısı değişkenine göre farklılaşma durumu için ANOVA yapılmıştır. Okula aidiyet ($F = 37.63$, $p < .001$) değişkenine göre puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için tamamlayıcı Post-Hoc analiz teknikleri gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonrası hangi Post-Hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağını belirlemek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Okula aidiyet ($LF = 1.74$, $p > .05$) varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Daha sonrasında varyansların homojen olduğu durumlarda yaygın olarak kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe analizi sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 16

Okula Aidiyetin Samimi Olunan Arkadaş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Hiç yok	1 ile 3 kişi	-2.866*	.997	.04*
	4 ile 6 kişi	-5.590*	1.002	.00***
	7 ve üzeri	-7.225*	.983	.00***

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1 ile 3 kişi	Hiç yok	2.866*	.997	.04*
	4 ile 6 kişi	-2.724*	.523	.00***
	7 ve üzeri	-4.359*	.486	.00***
4 ile 6 kişi	Hiç yok	5.590*	1.002	.00***
	1 ile 3 kişi	2.724*	.523	.00***
	7 ve üzeri	-1.635*	.497	.01*
7 ve üzeri	Hiç yok	7.225*	.983	.00***
	1 ile 3 kişi	4.359*	.486	.00***
	4 ile 6 kişi	1.635*	.497	.01*

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

Tablo 16’da yer alan sonuçlara göre, okula aidiyet puanlarının samimi olunan arkadaş sayısına göre hangi alt gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, belirgin farklar ortaya çıkmıştır. Söz konusu farklılıkların hiç arkadaşı olmayan ile 1 ile 3 kişi arasında, 1 ile 3 kişi arasında arkadaş olanların lehine ($p < .05$); hiç arkadaşı olmayan ile 4-6 kişi arasında, 4-6 kişi arasında arkadaş olanların lehine ($p < .001$); hiç arkadaşı olmayan ile 7 ve üzeri arasında 7 ve üzerinde arkadaş olanların lehine ($p < .001$) olduğu görülmüştür. Aynı zamanda 1-3 kişi ile 4-6 kişi arasında 4-6 kişi arasında arkadaş olanların lehine ($p < .001$); 1-3 kişi ile 7 ve üzeri arasında 7 ve üzerinde arkadaş olanların lehine ($p < .001$); 4-6 kişi ile 7 ve üzeri arasında 7 ve üzeri arkadaş olanların lehine ($p < .05$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum en fazla arkadaş sayısına sahip olan (7 ve üzeri) öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.3.10. Okula Aidiyetin Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okula aidiyete yönelik ölçek puanlarının günlük teknolojik kullanımı zamanına göre farklılaşmasını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

Okula Aidiyetin Günlük Teknolojik Kullanım Süresi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okula Aidiyet	1 saatten az	59	29.63	5.38	G.Arası	562.024	3	187.34		
	1-3 saat	254	30.51	5.38	G. İçi	19179.72	651	29.46		
	3-5 saat	206	30.38	5.54	Toplam	19741.75	654			
	5 saatten fazla	136	28.15	5.37					6.36	.00***
	Toplam	655	29.90	5.49						

*** $p < .001$

Tablo 17’de yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, okula aidiyet ($F = 6.36, p < .001$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Gruplar arasındaki varyans homojenliği Levene’s testi ile kontrol edilmiş ve okula aidiyet ($LF = 1.70, p > .05$) değişkenlerinde varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, varyans homojenliği sağlanan durumlarda yaygın olarak kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığı incelenmiştir.

Tablo 18

Okula Aidiyetin Günlük Teknolojik Cihaz Kullanım Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amaçlı Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1 saatten az	1-3 saat	-.885	.784	.74
	3-5 saat	-.756	.801	.83
	5 saatten fazla	1.473	.846	.39
1-3 saat	1 saatten az	.885	.784	.74
	3-5 saat	.128	.509	.10
	5 saatten fazla	2.357*	.577	.00***
3-5 saat	1 saatten az	.756	.801	.83
	1-3 saat	-.128	.509	.10
	5 saatten fazla	2.229*	.600	.01*
5 saatten fazla	1 saatten az	-1.473	.846	.39
	1-3 saat	-2.357*	.577	.00***
	3-5 saat	-2.229*	.600	.01*

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

Tablo 18’de yer alan Scheffe testi sonuçlarına göre, okula aidiyet puanları günlük teknolojik cihaz kullanım süresi değişkenine göre farklılaşmakta olup, bu farklılıklar “1-3 saat” ile “5 saatten fazla” grupları arasında “1-3 saat” grubu lehine ($p < .001$) ve “3-5 saat” ile “5 saatten fazla” grupları arasında “3-5 saat” grubu lehine ($p < .05$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, günlük teknoloji kullanım süresi “1-3 saat” ve “3-5 saat” olan öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin, “5 saatten fazla” olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.4. Sosyal Dışlanma, Yaşantısal Kaçınma, Öz Şefkat ve Okula Aidiyet Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet arasındaki ilişkiler sunulmuştur.

Tablo 19

Sosyal Dışlanma, Yaşantısal Kaçınma, Öz Şefkat ve Okula Aidiyet Değişkenleri Arasındaki İlişkileri İncelemek Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4
1.Sosyal Dışlanma	1			
2.Yaşantısal Kaçınma	.15**	1		
3.Öz Şefkat	-.26**	-.55**	1	
4.Okula Aidiyet	-.52**	-.20**	.25**	1

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

Tablo 19’da, sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Sosyal dışlanma puanları ile sırayla; yaşantısal kaçınma arasında $p < .01$ ($r = .15$) düzeyinde zayıf seviyede ve pozitif yönde, öz şefkat arasında $p < .01$ ($r = -.26$) düzeyinde zayıf seviyede ve negatif yönde, okula aidiyet arasında $p < .01$ ($r = -.52$) düzeyinde güçlü seviyede ve negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Yaşantısal kaçınma ile sırayla; öz şefkat arasında $p < .01$ ($r = -.55$) düzeyinde güçlü seviyede ve negatif yönde, okula aidiyet arasında $p < .01$ ($r = -.20$) düzeyinde zayıf seviyede ve negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öz şefkat puanı ile okula aidiyet arasında, $p < .01$ düzeyinde ($r = .25$) zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

4.5. Aracılık Analizleri

Araştırmanın bu bölümünde sosyal dışlanma ve okula aidiyet arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin aracılık etkisi Hayes (2018) tarafından geliştirilen SPSS PROCESS Macro 4.2 sürüm üzerinden Model 4 ve Model 6 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analize geçilmeden önce gerekli varsayımlar incelenmiştir. Analize dahil edilen 672 katılımcının yanıtları incelenmiş ve veri setinin kayıp veri içermediği görülmüştür. Sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet değişkenlerinin çarpıklık (sırası ile; .48, .52, -.23, -.09) ve basıklık (sırası ile; -.47, -.44, -.31, -.63) değerlerinin -1 ile +1 aralığında bulunmasından dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Araştırmaya katılan toplam 672 kişiden alınan verilerin değerlendirilmesi sonucunda 17 katılımcı tek değişkenli uç değer ($z \leq -3$ veya $z \geq 3$) ve box plot grafiklerinin incelenmesi sonucunda veri dışında tutulmuştur. Çok değişkenli uç değerlerin kontrol edilmesi için Mahalanobis Uzaklıkları hesaplanmış (Tabachnick ve Fidell, 2014) ve

anlamlılık derecesi $p < .001$ olarak alınmıştır. Hesaplama sonucunda uç değere rastlanmamıştır. İncelenen diğer bir varsayım ise çoklu doğrusal bağlantı probleminin yaşanmamasıdır. Çoklu doğrusal bağlantı problemi değişkenler arasında yüksek korelasyonun ($r > .90$) çıktığı durumlarda ayırt ediciliği düşüreceğinden yanlış sonuçlara sebep olabilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve tüm korelasyon değerlerinin $r < .90$ olduğu belirlenmiştir. Çoklu doğrusal bağlantı probleminin olup olmadığı varsayımı diğer bir şekilde varyans artış faktörü (VIF) ve tolerans (T) değerine bakılarak da belirlenebilmektedir. Çalışmada VIF değeri dört değişken için de 10'dan küçük; sosyal dışlanma (1.40), yaşantısal kaçınma (1.45), öz şefkat (1.52) ve okula aidiyet (1.41); tolerans değeri .10'dan büyük; sosyal dışlanma (.71), yaşantısal kaçınma (.69), öz şefkat (.66) ve okula aidiyet (.71) olduğu için varsayım karşılanarak çoklu bağlantı probleminin olmadığı sonucuna varılmıştır (Field, 2018). İncelenecek olan son varsayım ise otokorelasyonun olmaması gerektiğidir. Hataların birbirinden bağımsızlığı Durbin-Watson testi ile incelenmiş olup test sonucunun 2 civarında olması otokorelasyonun olmadığını göstermektedir (Field, 2018). Araştırmada Durbin-Watson analizi sonucu 1.76 olarak bulunmuştur. Varsayım karşılanarak otokorelasyonun olmadığı görülmüştür.

4.5.1. Sosyal Dışlanmanın Okula Aidiyet Üzerindeki Etkisinde Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Aracılık Rolü Analizinin İncelenmesi

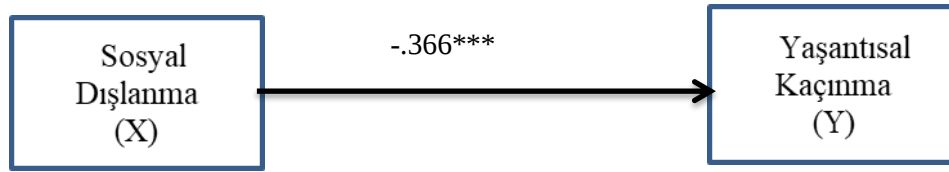
Ergenlerde sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet arasındaki ilişkileri incelemek ve sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin aracı rolleri araştırılmıştır. Önerilen modelde yaşantısal kaçınma ve öz şefkat iki aracı değişken, bağımsız değişken olarak sosyal dışlanma, bağımlı değişken olarak ise okula aidiyet tanımlanmıştır. Bu analizi gerçekleştirebilmek için SPSS e tanımlı Process Macro 4.2 sürümü kullanılmıştır. Hayes (2018) Model 4 ile önerilen model %95 güven aralığı 5000 bootstrap örneği yöntemi ile test edilmiştir. %95 güven aralığı değerleri 0 (sıfır) değerini içermiyorsa bu etkinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar iki ayrı tabloyla aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 20

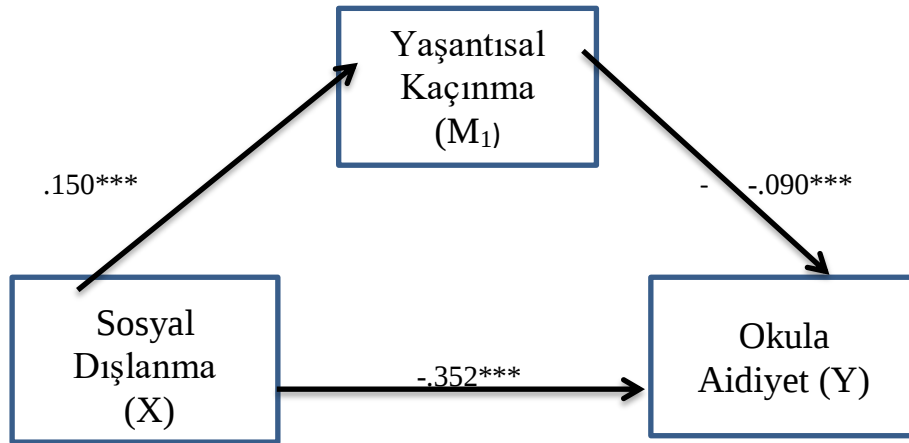
Sosyal Dışlanma ve Okula Aidiyet Arasındaki İlişkide Yaşantısal Kaçınmanın Rolüne İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları

Yollar	Etki	SE	t	.p	95% CI	
					BootLLCI	BootUCLI
Toplam Etki						
SD→ OA	-.366	.024	-15.522	.000	-.412	-.320
Doğrudan Etki						
SD→ OA	-.352	.024	-14.923	.000	-.399	-.306
SD→ YK	.150	.038	3.923	.000	.075	.225
YK→ OA	-.090	.024	-3.790	.000	-.137	-.044
Dolaylı Etki						
SD→ YK→OA	-.014	.005			-.025	-.005

***p<.001; N=655. SD: Sosyal Dışlanma, YK: Yaşantısal Kaçınma, OA: Okula Aidiyet



Şekil 1. *Sosyal Dışlanmanın Okula Aidiyete Toplam Etkisi*



Şekil 2. *Yaşantısal Kaçınmanın Aracılık İlişkisinin Araştırma Modeli*

Tablo 20 ve Şekil 1 incelendiğinde aracı değişkenin olmadığı bir modelde sosyal dışlanmanın okula aidiyet üzerindeki toplam etkisinin negatif yönlü ve anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\beta = -.366$ %95CI [-.412, -.320], $t = -15.522$, $p < .001$). Analize yaşantısal kaçınma aracı değişken olarak dâhil edildiğinde ise sosyal dışlanmanın okula

aidiyet üzerindeki doğrudan etkisinin negatif yönlü ve anlamlı olduğu görülmüştür ($\beta = -.352$ %95CI [-.399, -.306], $t = -14.923$, $p < .001$).

Tablo 20 ve Şekil 2 de görüldüğü gibi sosyal dışlanma ile yaşantısal kaçınma arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınmadaki değişimin % 2'sini ($R^2 = .023$) açıklamaktadır ($\beta = .150$ %95CI [.075, .225], $t = 3.923$, $p < .001$). Yaşantısal kaçınma ile okula aidiyet arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta = -.090$ %95CI [-.137, -.044], $t = -3.790$, $p < .001$).

Tablo 20 ve Şekil 2 incelendiğinde sosyal dışlanma ve okula aidiyet arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınmanın aracı rolünü belirlemek için yapılan analiz sonuçlarının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşantısal kaçınmanın; sosyal dışlanma ve okula aidiyet ilişkisinde kısmi aracı rolünde olduğu görülmektedir ($\beta = -.014$ %95 CI [-.025, -.005], $p < .001$). Aracılık rolünün anlamlı olup olmadığını tespit etmek için bootstrap güven aralıkları incelenmiş, alt sınır ve üst sınırın sıfırı (0) kapsamadığı görülmüş ve bu sebeple elde edilen kısmi aracılık rolünün anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

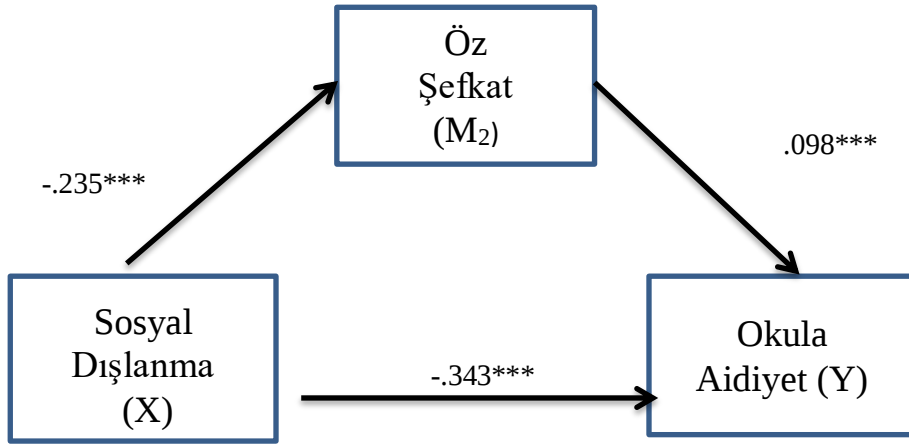
Sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınmanın okula aidiyet üzerindeki değişimin % 29'unu ($R^2 = .285$) açıklamaktadır. Bu sebeple ergenlerde sosyal dışlanma ve yaşantısal kaçınmanın okula aidiyet üzerinde yordayıcı rolü bulunmaktadır.

Tablo 21

Sosyal Dışlanma ve Okula Aidiyet Arasındaki İlişkide Öz Şefkatin Rolüne İlişkin Aracılık Analizi Sonuçları

					95 %CI	
Yollar	Etki	SE	t	.p	BootLLCI	BootUCLI
Toplam Etki						
SD→ OA	-.366	.024	-15.522	.000	-.412	-.320
Doğrudan Etki						
SD→ OA	-.343	.024	-14.182	.000	-.390	-.295
SD→ ÖŞ	-.235	.034	-6.838	.000	-.303	-.168
ÖŞ→ OA	.098	.027	3.701	.000	.046	.150
Dolaylı Etki						
SD→ ÖŞ→OA	-.023	.007			-.038	-.010

*** $p < .001$; N=655. SD: Sosyal Dışlanma, ÖŞ: Öz Şefkat, OA: Okula Aidiyet



Şekil 3. Öz Şefkatin Aracılık İlişkisinin Araştırma Modeli

Tablo 21 incelendiğinde aracı değişkenin olmadığı bir modelde sosyal dışlanmanın okula aidiyet üzerindeki toplam etkisinin negatif yönlü ve anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\beta = -.366$ %95CI [-.412, -.320], $t = -15.522$, $p < .001$). Analize öz şefkat aracı değişken olarak dâhil edildiğinde ise sosyal dışlanmanın okula aidiyet üzerindeki doğrudan etkisinin negatif yönlü ve anlamlı olduğu görülmüştür ($\beta = -.343$ %95CI [-.390, -.295], $t = -14.182$, $p < .001$).

Tablo 21 ve Şekil 3 incelendiğinde, sosyal dışlanma ile öz şefkat arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal dışlanma, öz şefkattaki değişimin % 7'sini ($R^2 = .067$) açıklamaktadır ($\beta = -.235$ %95 CI [-.303, -.168], $t = -6.838$, $p < .001$). Öz şefkat ile okula aidiyet arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta = .098$ %95CI [.046, .150], $t = 3.701$, $p < .001$).

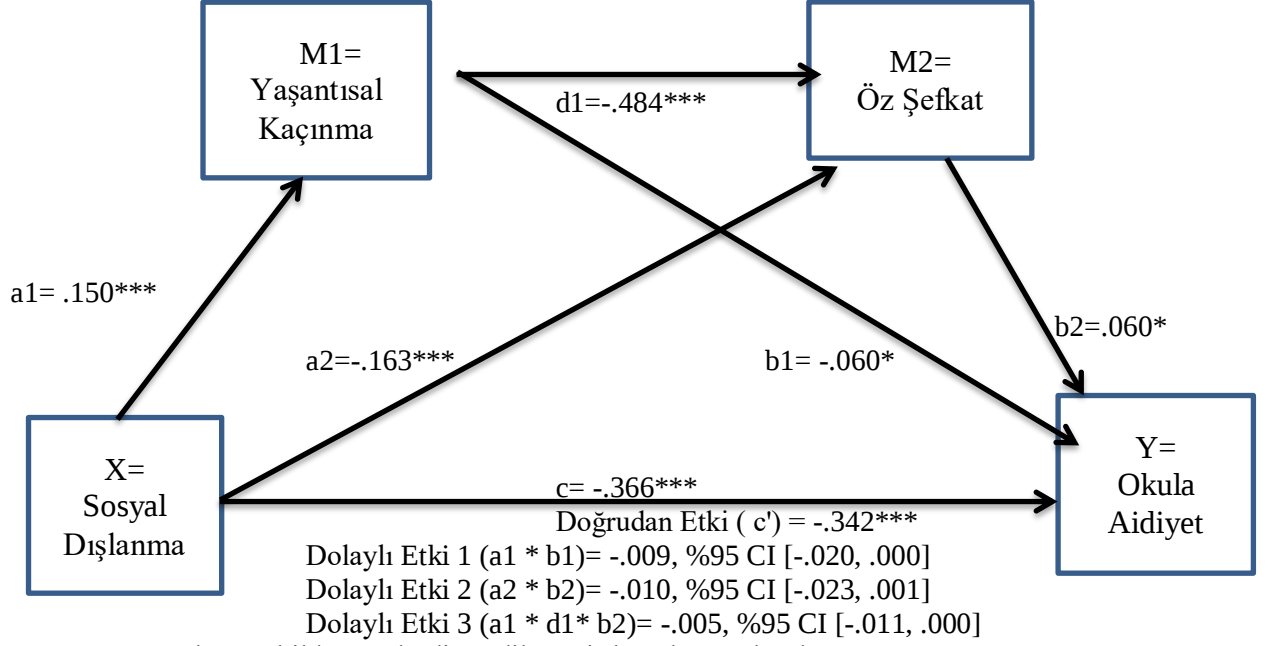
Tablo 21 ve Şekil 3'te görüldüğü gibi sosyal dışlanma ve okula aidiyet arasındaki ilişkide öz şefkatin aracı rolünü belirlemek için yapılan analiz sonuçlarının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz şefkatin; sosyal dışlanma ve okula aidiyet ilişkisinde kısmi aracı rolünde olduğu görülmektedir ($\beta = -.023$ %95CI [-.038, -.010], $p < .001$). Aracılık rolünün anlamlı olup olmadığını tespit etmek için bootstrap güven aralıkları incelenmiş, alt sınır ve üst sınırın sıfırı (0) kapsamadığı görülmüş ve bu sebeple elde edilen kısmi aracılık rolünün anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal dışlanma, öz şefkatin okula aidiyet üzerindeki değişimin % 29'unu ($R^2 = .285$) açıklamaktadır. Bu sebeple ergenlerde sosyal dışlanma ve öz şefkatin okula aidiyet üzerinde yordayıcı rolü bulunmaktadır.

4.5.2. Sosyal Dışlanmanın Okula Aidiyet Üzerindeki Etkisinde Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Sıralı Aracılık Rolü Analizinin İncelenmesi

Ergenlerde sosyal dışlanma ve okula aidiyet arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin sıralı aracılık rollerinin belirlenmesi amacıyla Hayes (2018)'in geliştirdiği modellerden 6. Model analiz için kullanılmıştır. Analiz süreci %95 güven aralığında ve bootstrap örnekleme sayısı 5000 olarak kullanılmıştır.

Analize ilişkin sonuçlar Şekil 4, Tablo 22 ve Tablo 23'te sunulmuştur.



Şekil 4. Sosyal Dışlanma Ve Okula Aidiyet Arasındaki İlişkide Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Sıralı Aracılık Rolünün İncelenmesine Yönelik Model

Şekil 4 sosyal dışlanma ve okula aidiyet arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin sıralı aracılık etkisi a_1 , a_2 , b_1 , b_2 , d_1 , c ve c' yolları ile gösterilmektedir. Bu yollardan a_1 yolu sosyaş dışlanmanın yaşantısal kaçınma üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu yol incelendiğinde sosyal dışlanmanın yaşantısal kaçınma üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($\beta = .150$, %95 CI [.075, .225], $p < .001$). Sosyal dışlanma yaşantısal kaçınmadaki değişimlerin % 2.3'ünü ($R^2=.023$) açıklamaktadır. Şekil 1 incelendiğinde a_2 yolu görülmektedir. Bu yol, sosyal dışlanmanın öz şefkat üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu yol incelendiğinde sosyal dışlanmanın öz şefkat üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($\beta = -.163$, %95 CI [-.220, -.105], $p < .001$). Yaşantısal kaçınmanın öz şefkat üzerindeki etkisi d_1 yolu ile gösterilmekte ve bu yolun negatif yönde anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = -.484$, %95 CI [-.542, -.426], $p < .001$). Sosyal dışlanma ve yaşantısal kaçınma birlikte öz şefkat üzerindeki değişimlerin %33.8'ini

($R^2 = .338$) açıklamaktadır. c' yolu aracı değişkenlerin etkisi kontrol altında tutulurken sosyal dışlanmanın okula aidiyet üzerindeki doğrudan etkisini göstermektedir. Bu etkinin negatif yönde anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = -.342$, %95 CI [-.389, -.295], $p < .001$). b1 yolu yaşantısal kaçınmanın okula aidiyete yönelik etkisini göstermekte ve bu yolun negatif yönde anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = -.060$, %95 CI [-.116, -.005], $p < .05$). b2 yolu ise öz şefkatin okula aidiyete yönelik etkisini göstermekte ve bu yolun pozitif yönde anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = .062$, %95 CI [.000, .124], $p < .05$). Bu üç değişken birlikte okula aidiyet üzerinde %28.9'luk ($R^2 = .289$) bir değişimi açıklamaktadır. c yolu ise sosyal dışlanmanın okula aidiyet üzerindeki toplam etkiyi göstermektedir ve bu etkinin negatif yönde anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = -.366$, %95 CI [-.412, -.320], $p < .001$).

Şekil 4'de ayrıca dolaylı etkiler de gösterilmektedir. Okula aidiyet üzerinde üç farklı dolaylı yolla sosyal dışlanma etki göstermektedir. Bunlardan ilki yaşantısal kaçınma üzerinden olan a1*b1 yoludur. Bu yol negatif yönde ve anlamlı değildir ($\beta = -.009$, %95 CI [-.020, .000], $p > .05$). Bir diğer dolaylı yol ise öz şefkat üzerinden olan a2*b2 yoludur. Bu yol negatif yönde ve anlamlı değildir ($\beta = -.010$, %95 CI [-.023, .001], $p > .05$). Sonuncu ve sıralı aracılık yolunu gösteren yol ise a1*d1*b2 yoludur ve bu yol negatif yönde ve anlamlı değildir ($\beta = -.005$, %95 CI [-.011, .000], $p > .05$). Bu dolaylı etkiler incelendiğinde okula aidiyet üzerinde yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin sıralı aracılığının olmadığı görülmektedir. Çünkü tüm dolaylı yollar anlamlı değildir.

Tablo 22'de yukarıda belirtilen değerlere ait yollar, standardize edilmemiş beta katsayıları ve standart hatalar gösterilmektedir.

Tablo 22

Sosyal Dışlanma İle Okula Aidiyet Arasındaki İlişkide Yaşantısal Kaçınma Ve Öz Şefkatin Sıralı Aracılık Rolünün İncelenmesinde Standardize Edilmemiş Katsayılar

		Sonuç		Değişkenleri					
		M1		M2				Okula Aidiyet (Y)	
		β	SE	β	SE			β	SE
Sosyal Dışlanma (X)	a1	.150***	.038	a2	-.163***	.029	c'	-.342***	.024
Yaşantısal Kaçınma (M1)	-			d1	-.484***	.030	b1	-.060*	.028
Öz Şefkat (M2)	-			-			b2	.062	.031
		R ² =.023		R ² =.338				R ² =.289	

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

Tablo 23'te doğrudan ve dolaylı yollara ait standardize edilmemiş ve edilmiş katsayılar verilmiştir.

Tablo 23*Sosyal Dışlanmanın Okula Aidiyet Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkileri*

	Standardize Edilmemiş Beta Katsayısı	Alt Sınır	Üst Sınır	Standardize Katsayılar
Doğrudan Etki	-.342***	-.389	-.295	-.034***
M1 Üzerinden Dolaylı Etki	-.009	-.020	.000	-.013
M2 Üzerinden Dolaylı Etki	-.010	-.023	.001	-.014
M1 ve M2 Üzerinden Sıralı Dolaylı Etki	-.005	-.011	.000	-.006
Toplam Etki	-.366***	-.412	-.319	-.519***

***p<.001, Alt Sınır=Bootstrap güven aralığı alt sınırı, Üst Sınır=Bootstrap güven aralığının üst sınırı

Tablo 23 incelendiğinde okula aidiyet üzerindeki sosyal dışlanmanın doğrudan etkisinin negatif yönde anlamlı olduğu, yaşantısal kaçınma üzerinden dolaylı etkisinin negatif yönde anlamlı etkisinin olmadığı, öz şefkat üzerinden olan dolaylı etkisinde ise negatif yönde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Sosyal dışlanmanın, okula aidiyet üzerinde yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin sıralı aracılık rolünün negatif yönde anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V: TARTIŞMA

Giriş bölümünde de belirtildiği üzere bu çalışma, ergenlerde sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bunun yanında sosyal dışlanma ile okula aidiyet ilişkisinde yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin aracılık rolleri araştırılmış; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu gibi bazı sosyo demografik faktörlerin okula aidiyet değişkeniyle ilişkileri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

Bu bölümde elde edilen sonuçlar, ilgili alan yazını ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Ardından, araştırmanın klinik uygulamalara katkıları ve sınırlılıkları ele alınmış; gelecekte yapılabilecek çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

5.1. Araştırmada Okula Aidiyet Değişkeninin Demografik Özelliklere Göre Farklaşmasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada ergenlerde okula aidiyet düzeyleri çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiştir. İncelemesi yapılan değişkenler; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okulun bulunduğu ilçe, okul başarı ortalaması, samimi olunan arkadaş sayısı ve günlük teknolojik kullanım süresidir. Elde edilen bulgular sıralı bir şekilde literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Yapılan Bağımsız Gruplar t testi sonucuna göre ergenlerde okula aidiyet düzeyi cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin lehine olacak şekilde anlamlı farklılık göstermektedir. Literatür taraması yapıldığında okula aidiyet kavramına benzer kavramlar olan okula bağlılık, okul motivasyonu gibi kavramların da çalışıldığı araştırmalar incelenmiştir. Korpershoek (2016) gerçekleştirdiği çalışmada akademik başarı, başarılı sosyal ilişki, duygusal gelişim ve davranış açısından kızların erkeklere göre daha fazla okula aidiyet yaşadığını belirtmiştir. Karataş ve Ergin (2018) üniversite öğrencilerinde okul ve başarı motivasyonunu incelemiş; çalışma sonucunda kızların erkeklerden daha fazla okul motivasyonu yaşadığı sonucu bulunmuştur. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada (Dönmez, 2018), kızların erkeklere oranla daha yüksek okula bağlılık puanlarına ulaştığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Arastaman (2006), Dinçer (2021), Martin (2004), Nichols (2008), Özgök ve Sarı (2016) ile Yeşil (2013) tarafından yapılan araştırmalar da kız öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanında araştırma bulgusunu desteklemeyen çalışmaların olduğu

görülmektedir. Altuntaş ve Sezer (2017), Erkan (2019), Alparslan (2016), Li ve diğerleri (2020), Yanık (2018) ve Yıldız (2019) gerçekleştirdikleri çalışmalarda okula aidiyetin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Akıncı Gökdağ ve Düşünceli (2020) ve Altınsoy (2016) tarafından yapılan çalışmalarda erkeklerin kızlara göre daha fazla okula aidiyet duygusuna sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırma bulgularından yola çıkarak kız çocuklarının okula kazandırılmasına yönelik yıllardır süren çalışmalar, kız öğrencilerin ekonomik özgürlüklerini kazanabilmesinin yolunun okuldan ve eğitimden geçeceği düşüncesi ve kızların geleceğini planlarken bunu sadece okula tutunarak yapabilmelerine yönelik inançları okula aidiyet duygularının yüksek olmasında etkili olmuş olabilir.

Araştırmanın sonucuna göre ergenlerde okula aidiyet düzeyleri yaş ve sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde Ada ve diğerleri (2016) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada okudukları bölüme yönelik aidiyetin yaşa göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Anderman (2002) ve Hill (2006) gerçekleştirdikleri araştırmalarda öğrencilerin okula bağlanma durumlarının yaşa göre farklılaşmadığına ulaşmışlardır. Çalışma bulgularından farklı olarak Bellici (2015), Savi (2011) ve Yıldız (2024) tarafından yapılan araştırmalarda küçük yaş grubundaki öğrencilerin büyük yaş grubuna göre okula aidiyet düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin yaşı arttıkça okula aidiyetlerinin azaldığı yorumu yapılabilmektedir. Sınıf düzeyi ve okula aidiyete yönelik araştırma bulgusunu destekler çalışmaların olduğuna ulaşılmıştır. Alaca (2011), Altınsoy (2016), Anderman (2002), Goodenow (1993), Kılıçoğlu (2014) ve Yıldız (2019) farklı eğitim kademelerinde öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmalarda okula aidiyetin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır. Sarı'nın (2013) araştırmasında, elde edilen bulgulardan farklı olarak 9. Sınıfların 10. 11. ve 12. Sınıflara kıyasla daha yüksek düzeyde okula aidiyet hissettikleri ortaya konmuştur. Gonzalez ve arkadaşları (2018) ile Yüksel (2020) ise sınıf düzeyindeki artışla birlikte lise öğrencilerinin okula aidiyet duygularında anlamlı farklılıklar gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise okula aidiyet düzeyinin yaş ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi, ergenlerin okula aidiyet algılarının yalnızca yaş ve sınıf düzeyinden ziyade, daha çok bireysel faktörler (örneğin, arkadaş ilişkileri, öğretmen veya aile ilişkileri gibi) ve okul ortamındaki sosyal etkenlerle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, araştırma grubunun belirli bir coğrafi bölge (Kadıköy, Pendik, Sultanbeyli) ve benzer eğitim ortamlarındaki öğrencilerden oluşması, bulguların farklılaşmasını sınırlandırmış

olabilir. Bu durumda okula aidiyetin yaş ve sınıf düzeyine göre her zaman belirgin bir şekilde farklılaşmayabileceği, bağlam ve ortam gibi faktörlerin de etkili olabileceği söylenebilir.

Okula aidiyet düzeyleri açısından incelenildiğinde kardeş sayısı bakımından 3 veya daha fazla kardeşi olan ergenlerin lehine olacak şekilde farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. Yapılan literatür taramasında Tatal (2022) ve Tüzel İşeri ve Tabak (2019) tarafından yapılan çalışmalarda ortaokul öğrencilerinde okula aidiyetin tek çocuk olanların lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki araştırmaya göre kardeşi olmayan öğrencilerin okulda daha fazla zaman geçirmek istediği, sosyal ilişki ve arkadaşlıklara orada sahip olabilecekleri sonucunu düşündürmektedir. Erdoğan (2019), Mengi (2011), Sağlam ve Ekiz (2017) yaptıkları çalışmalarda okula aidiyetin kardeş sayısına göre farklılık göstermediğine ulaşmışlardır. Elde edilen bulgudan hareketle çalışmada; fazla kardeşe sahip olan ergenlerin ailede onlar dışında okula giden başka kardeşlerinin olduğu, bu okula aidiyet hissini sosyal öğrenme yoluyla kardeşlerinden sağlayabildikleri, okul kurumuna karşı yabancılaşma duygusu yaşamadıkları, kardeşlikten sağladıkları aidiyet duygusunu farklı ortamlarda da kolayca yaşayabildikleri düşünülmektedir. Bu bulgu, çok çocuklu ailelerde bireysel ilginin sınırlı olabileceği durumlarda, okulun ergen için kendini ifade edebileceği ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabileceği güvenli bir alan olarak öne çıktığı söylenebilmektedir. Aile içindeki kaynakların ve ilginin birden fazla kardeş arasında paylaşıldığı bu ortamda, ergenin aidiyet ve değer görme ihtiyaçlarını okulda karşılaması mümkün olabilmektedir. Böylece okul, ergenin hem sosyal ilişkiler kurduğu hem de kendini tanıyıp geliştirdiği önemli bir güvenli sosyal çevre işlevi görmektedir. Bu durum, çok çocuklu ailelerde yetişen ergenlerin okula aidiyet düzeyinin yükselmesine katkı sağlayabilir.

Anne eğitim durumuna göre farklılaşma durumu okula aidiyet değişkeni bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre ergenlerin okula aidiyet düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır. Ancak yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamış, bu durum ANOVA’da çıkan genel farkın, Scheffe testinin daha katı bir test olması nedeniyle gruplar arasındaki küçük farkları anlamlı göstermediğini düşündürmektedir. Yani farklılığın olduğu ancak bu farklılığın Scheffe testi ile belirginleşmediği söylenebilmektedir. Alaca (2011), Bellici (2015), Özgök (2013) ve Tatal (2022) tarafından yapılan çalışmalarda anne eğitim seviyesinin yükseldikçe öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Literatür göz önünde bulundurulduğunda, eğitim seviyesi yüksek olan annelerin okul ve eğitim hakkındaki düşünce ve tarzlarının daha olumlu olduğu, çocuklarının da bu olumlu duygu ve düşüncelerle

okula karşı aidiyet ve motivasyon duygusuna sahip oldukları söylenebilmektedir. Literatürde mevcut araştırma bulgusunun aksine okula aidiyetin anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilen çalışmaların olduğu görülmektedir (Alparslan, 2016; Erdoğan, 2019; Yıldız, 2022). Çalışmada anne eğitim durumuna göre okula aidiyet düzeyinin farklılık göstermesi, öğrencilerin aileden aldıkları destek ve ebeveyn tutumlarıyla ilişkili olabilir. Anne eğitim düzeyinin artması, öğrencilerin eğitime ve okula karşı daha pozitif bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Ancak, analiz sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunsa da, gruplar arasında açık ve belirgin bir ayrımın olmaması, okula aidiyetin yalnızca anne eğitim durumuna bağlı olmadığını, farklı faktörlerin etkileşimiyle şekillendiğini akla getirmektedir.

Ergenlerin okula aidiyet düzeyleri baba eğitim durumu bakımından farklılık göstermemektedir. Yıldız Arıganoğlu ve Sarı (2022) ortaokul öğrencileriyle; Yıldız (2022) ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarda okula aidiyet düzeyleri ile baba eğitim durumu arasında farklılaşma bulunmadığına ulaşmışlardır. Literatürde bu bulguların aksine Özgök (2013) ve Yıldız (2019) tarafından yapılan araştırmalarda baba eğitim seviyesinin arttıkça öğrencilerin aidiyet düzeylerinin de artış gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmadaki mevcut bulgudan hareketle, baba eğitim düzeyinin ergenlerin okula aidiyet duygularının güçlenmesinde belirleyici bir kavram olmadığı söylenebilir. Örneğin; aile içi iletişim biçimleri, ebeveyn-çocuk ilişkisi ve sosyal destek gibi daha karmaşık faktörlerin okula aidiyet düzeylerinde etkili olabileceği söylenebilmektedir. Bu durum, okula aidiyetin çok boyutlu bir yapı olduğunu ve yalnızca ebeveynlerin eğitim seviyeleri ile açıklanamayacağını düşündürmektedir.

Okulun bulunduğu ilçeye göre farklılaşma durumu okula aidiyet açısından incelenmiştir. Ergenlerde okula aidiyet puanlarının, okulun bulunduğu ilçe açısından Pendik ve Sultanbeyli ilçelerinde eğitim görenlerin lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde okulun sosyoekonomik düzeyi ile okula aidiyet ile ilgili yapılan çalışmaların bulguları araştırma sonucuyla çelişmektedir. Akyol ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada okulun sosyoekonomik düzeyinin yükseldikçe öğrencilerin okula aidiyet düzeyinin de yükseldiği sonucu elde edilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada sosyoekonomik düzeyi yüksek okullarda öğrenim gören öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha yüksek aidiyet duygusu geliştirdiği görülmüştür (Yıldız, 2019). Benzer şekilde, Karaçoban ve Sarı (2023) tarafından ortaöğretim öğrencileriyle yürütülen çalışmada, orta sosyoekonomik düzeye sahip okullarda eğitim alan öğrencilerin okula aidiyet düzeyleri ile okul yaşam kalitesine

ilişkin algılarının, düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere kıyasla fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cemalcılar (2010) ve Xin (2003) tarafından okula aidiyet duygusunun okul iklimine göre farklılaşma durumunun incelendiği çalışmalarda okula aidiyetin okulun sosyoekonomik durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda, okula aidiyet puanlarının Pendik ve Sultanbeyli ilçelerinde eğitim gören öğrenciler lehine farklılık gösterdiği görülmektedir. Orta ve alt sosyoekonomik düzey ile yaşam kalitesine sahip okullar olarak tanımlanan Pendik ve Sultanbeyli'deki okullara giden öğrencilerin, okul yaşamından daha memnun oldukları ve daha az beklenti içerisine girerek gerekli doyumu alabildikleri düşünülmektedir. Buna karşılık, üst sosyoekonomik düzeye sahip okullara devam eden öğrencilerin ise okuldan daha yüksek beklentilere sahip oldukları, öğretmen ve çevreden daha fazla destek bekledikleri, ancak bu süreçte sorumluluk almaktan uzaklaştıkları için okula aidiyet duygularının daha düşük olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca, orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin, ailelerinin ekonomik durumları nedeniyle eğitim dışında çok fazla seçeneğe sahip olmadıkları ve bu nedenle gelecek planlarında eğitim koşulunu daha ön planda tuttukları için okula aidiyetlerinin daha yüksek olabileceği düşünülmektedir.

Analiz sonucunda ergenlerin okula aidiyet düzeylerinin okul başarı ortalamaları açısından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Akıncı Gökdağ (2019) gerçekleştirdiği çalışmada başarı durumu yüksek olan ergenlerin düşük olan ergenlere kıyasla okula aidiyet düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karaçoban ve Sarı (2023) yürüttükleri çalışmada orta düzeyde okul ortalaması olanların lehine olacak şekilde okula aidiyet düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. İlgili diğer araştırmaların sonuçları da okula aidiyetin akademik başarısı yüksek olanların lehine farklılaştığı tespit edilmiştir (Bellici, 2015; Özgök ve Sarı, 2016; Sarı, 2012). Bundan dolayı elde edilen bulguların literatür ile desteklendiği söylenebilmektedir. Akademik olarak başarılı ergenlerin kendilerini daha fazla okula ait ve güvende hissettikleri, okuldaki arkadaş ve öğretmenlerinden destek alarak akademik motivasyonlarını güçlendirdikleri, başarının ait olma duygusunu pekiştirdiği yorumu yapılabilmektedir. Dolayısıyla, okul başarısı ile okula aidiyet arasında karşılıklı bir destekleyici ilişki olduğu; başarının arttıkça aidiyet duygusunun güçleneceği, yüksek aidiyet duygusunun da başarıyı artıracığı söylenebilmektedir. Bu bağlamda, okul idaresi ve öğretmenlerin, öğrencilere yönelik destekleyici ve kapsayıcı bir okul iklimi oluşturarak hem akademik hem de sosyal gelişimlerini desteklemelerinin önemli olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, okula aidiyet puanlarının samimi olunan arkadaş sayısına göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Araştırma sonucu olarak ergenlerde okula aidiyet düzeyleri, arkadaş sayısı açısından 7 ve üzerinde arkadaşla sahip olan ergenlerin lehine olacak şekilde farklılık göstermektedir. Benzer araştırmalar için literatür incelendiğinde; Özgök ve Sarı(2016) yaptıkları çalışmada ortaokula giden öğrencilerde arkadaşlara bağlılık ile okula aidiyet arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre arkadaşla bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula aidiyet duygularının da arttığı söylenebilmektedir. Turgut'un (2015) yürüttüğü araştırma, ergenlerin arkadaşlarından aldıkları sosyal desteğin artmasının, okula olan bağlarını da güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Altuntaş ve Sezer (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyinin arkadaş sayısı fazla olanların az olanlara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle; okula aidiyetin sağlanmasında arkadaş grubunun desteği ve yakınlığının önem taşıdığı söylenilmektedir. Yakın arkadaşla sahip olan ergenlerin akran gruplarına dahil olarak sosyal ilişki ve iletişim halinde olmasının başarıyı artıracığı; bunun da okula aidiyeti güçlendireceği düşünülmektedir. Daha fazla samimi arkadaşla sahip olan öğrencilerin, kendilerini okul ortamında daha kabul görmüş, desteklenmiş ve aidiyet hissetmiş olmaları ihtimalinin yüksek olabileceği söylenebilmektedir. Bu durum, arkadaşlık ilişkilerinin ergenlerin okul bağlılığı üzerinde önemli bir rol oynadığını düşündürmektedir.

Günlük teknolojik kullanım süresine göre farklılaşma durumu okula aidiyet açısından incelenmiştir. Araştırma sonucu doğrultusunda ergenlerde okula aidiyet düzeyleri, günlük teknolojik kullanım süresi bakımından 1-3 saat ve 3-5 saat arasında internette zaman geçiren ergenlerin lehine farklılık göstermektedir. Karamanlı Gül (2019) tarafından yürütülen araştırmada, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bulgular, internet kullanım süresi arttıkça öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde azalma eğilimi olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Aydın ve Aydın'ın (2023) araştırması, teknolojik cihaz kullanımının artmasının ergenlerin okula bağlılık hislerini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğrencilerin telefon kullanım süreleri arttıkça okula aidiyet duygularının azaldığı söylenebilmektedir. Benzer şekilde, Sağlam (2016) yaptığı çalışmada, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin günlük internet süresine göre farklılık gösterdiğini elde etmiştir. Dijital oyun veya sosyal medya amacıyla internette uzun zaman geçiren öğrencilerin okula aidiyet ve bağlılık duygularının daha düşük olduğunu belirten çalışmaların olduğu görülmektedir (Junco, 2012; Göldağ, 2019; Qahri-Saremi ve Turel, 2016). Araştırma

sonucunda ortaya çıkan bu bulgu; teknolojinin makul düzeyde kullanımının öğrenciler için sosyal bir araç haline geldiğini göstermektedir. Özellikle 3-5 saatlik kullanım süresi, aşırıya kaçmayan ancak çevrimiçi etkileşim ve sosyal medya aracılığıyla akranlarla iletişim kurma imkânı sunan dengeli bir zaman dilimi olabilir. Ergenlerin bu süre zarfında dijital ortamları sosyalleşmek, paylaşımda bulunmak ve aidiyet duygularını pekiştirmek amacıyla kullanmaları, okul ortamında da sosyal uyumlarını ve aidiyet hislerini güçlendirebilmektedir. Bu durum, teknolojinin bilinçli ve sınırlı kullanımının, sosyal bağlılığı destekleyici bir unsur olarak değerlendirilebileceğine işaret etmektedir. Ancak uzun süreli teknolojik cihaz kullanımı, özellikle dijital oyunlar ve sosyal medya gibi platformlarda zaman geçirmek, ergenlerin okul performansını ve akademik başarılarını olumsuz etkileyerek, zamanla okula aidiyet duygularının zayıflamasına yol açabilir. Dolayısıyla, teknolojik cihazların dengeli kullanımı, ergenlerin hem akademik başarılarını hem de okula aidiyet duygularını desteklemek adına önemli bir faktör olarak değerlendirilebilmektedir.

5.2. Araştırmada Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Ergenlerde sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet arasındaki ilişkiyi belirlemek adına Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal dışlanma ile yaşantısal kaçınma arasında elde edilen zayıf seviyede ve pozitif yönde olan ilişki; ergenlerde sosyal dışlanma düzeyi arttıkça yaşantısal kaçınma düzeylerinin de arttığını işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu iki değişkenin birlikte çalışıldığı araştırma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Yeterli sayıda çalışmaya rastlanılmamasının sebebi yaşantısal kaçınma kavramının literatürde yeni sayılabilecek bir kavram olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bulguyu destekleyen araştırmalar incelendiğinde: Powers ve Heatherton (2012) tarafından sosyal dışlanmaya karşı sosyal kaçınmacı tepkilerin incelendiği çalışmada sosyal dışlanmanın birey için tehdit oluşturduğunu bunun sonucu olarak sosyal dünyadan kaçınmayı ve çekilmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal dışlanmanın çevredeki insanlardan kaçınmaya yol açmasının aksine antisosyal davranışlardan da uzaklaşmayı sağladığı çalışmanın olumlu bir sonucu olarak görülmektedir. Witvliet ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada sosyal dışlanma yaşayan gençlerin sağlıklı bir sosyal ilişki yaşayan gençlere göre yüksek düzeyde kaçınma, içe yönelme, depresyon ve yalnızlık yaşadıkları belirtilmiştir. Dışlanma yaşayan bireylerin kendilerine yönelik yıkıcı davranışlarda bulunabilecekleri, yapmaları gereken işleri erteleme, sorunları görmezden gelme, sağlıklı başa çıkma stratejiler yerine sağlıksız olanları

tercih etme gibi problemlere yol açtığını gösteren çalışma mevcuttur (Twenge ve diğerleri, 2002). Elde edilen bulgular doğrultusunda; sosyal dışlanma ile yaşantısal kaçınma arasında pozitif yönlü ilişki olduğu ancak bu değişkenlerden hangisinin neden hangisinin sonuç olduğu yönünde bir çıkarım yapılamayacağı söylenmektedir. Yani sosyal dışlanmanın arttıkça yaşantısal kaçınmanın da artış gösterdiği; yaşantısal kaçınma davranışının arttıkça da sosyal dışlanma düzeyinin arttığı sonucuna varılabilmektedir. Buna göre sosyal dışlanma davranışının ergenin içsel yaşantısını olumsuz yönde etkileyebildiği, kendine olan değerini kaybederek kendisine rahatsızlık veren yaşantılardan kaçınma davranışında bulunabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan ergenin zorlayıcı, ona acı veren yaşantılardan kaçınmasının da sosyal ilişkilerindeki yakınlık ve teması azaltarak zamanla sosyal ortamdan dışlanmasına sebep olabileceğini düşündürmektedir.

Yapılan çalışmada sosyal dışlanma ile öz şefkat arasında düşük, negatif anlamlı ilişki bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde Wang ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada öz şefkatin sosyal dışlanmanın etkilerini azalttığı; aynı zamanda sosyal dışlanma üzerinden saldırganlığı hafiflettiği belirtilmiştir. Anderson (2019) yaptığı çalışmada dışlanma, benlik saygısı ile öz şefkat arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öz şefkatin dışlanmayı negatif yönde yordadığına ulaşılmıştır. Öz şefkat kavramına benzer kavram olan benlik saygısı ile sosyal dışlanma arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada (Gürler ve Demirli, 2017) sosyal dışlanma ile benlik saygısı arasında negatif düzeyde ilişki bulunmuştur. İlgili araştırmalar öz şefkatin sosyal dışlanma yaşayan birey üzerinde iyileştirici etkisinin olduğunu göstermektedir (Beekman ve diğerleri, 2017; Jiang ve Chen, 2020; Miyagawa ve diğerleri, 2021). Sosyal dışlanma ile öz şefkat arasında negatif bir ilişki bulunmasının, sosyal dışlanma yaşayan ergenlerin benlik algılarında zedelenmeye yol açarak; kendilerini suçlu, yalnız ve yetersiz hissetmelerine neden olabileceği söylenebilir. Bu durum da öz şefkat duygusunun azalmasına yol açabilir. Sosyal olarak kabul edilmeme ve destek görmeme, bireyin kendisine karşı daha acımasız ve eleştirel bir tutum geliştirmesine zemin hazırlayabilir. Özellikle kimlik ve benlik gelişiminin önemli olduğu ergenlik döneminde sosyal dışlanmaya maruz kalan birey kendine karşı daha olumsuz yaklaşarak kendine duyduğu güven ve değeri zedeleyebilir. Diğer yandan, düşük öz şefkate sahip ergenlerin çevresindeki kişiler tarafından yeterli desteği alamadığı; sosyal reddedilmeye karşı daha korumasız bir konumda olabileceği düşünülmektedir. Kendine karşı şefkat gösteremeyen bireylerin, başkalarından şefkat temelli ilişkiler yoluyla yeterli desteği alamadığı ve bu nedenle sosyal dışlanmaya daha açık hâle gelebildiği söylenebilir. Ergenlik döneminde sosyal

kabulün ve ait olmanın oldukça önemli olduğu düşünüldüğünde, öz şefkat düzeyi düşük olan ergenlerin yaşadıkları olumsuzlukları daha da içselleştirerek kendilerini değersiz hissedebilecekleri; bunun da onları dışlanmaya karşı daha duyarlı ve savunmasız hale getirebileceği söylenebilmektedir.

Sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasında tespit edilen yüksek düzeyde ve negatif yönlü ilişki; alanyazında araştırma bulgumuzu destekleyen çalışma bulgularıyla örtüşmektedir (Bal ve Çalık, 2021; Cimen, 2022; Güngör, 2023; Yılmaz, 2023). Li ve Jiang (2018) tarafından yaşları ortalaması 13 olan göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve okula aidiyetin ruh sağlığı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda okula aidiyetin ergenlerde sosyal dışlanma ve ruh sağlığı ilişkisinde tam aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal dışlanma yaşayan ergenin okula aidiyet düzeylerinin zayıflayacağı; bunun da ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkilere yol açacağı şeklinde yorumlanabilmektedir. Arslan (2019) tarafından yaşları 10 ile 15 arasında değişen öğrencilerle yapılan çalışmada sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasında yüksek ve negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Özellikle okulda yaşanan dışlanmanın öğrencilerde dışsallaştırıcı davranışların güçlü bir yordayıcısı olduğu; dışlanmış ergenlerin dışlanmayanlara nazaran daha fazla psikolojik sorun ve düşük uyuma sahip olduğu çalışmalarda belirtilmektedir (Arslan, 2018; Aydın ve diğerleri, 2013). Sosyal dışlanmanın öğrencilerin akademik başarılarında düşüşe yol açtığı; öğrencilerin bu başarısızlık ve dışlanmışlık duygusundan kaynaklı okula karşı motivasyon ve aidiyetlerinin düştüğü söylenebilmektedir. Dolayısıyla dışlanma yaşayan ergenin okul ortamında kendini yetersiz ve dışlanmış hissettiği, okulu ‘ait olunan yer’ olarak görmekte zorlandığı ve aidiyet duygusunun zayıfladığı sonucu düşünülmektedir. Aynı zamanda okula aidiyet düzeyinin düşük olmasının, kendini okulda güvende ve bir birey gibi hissedemediğinde, sosyal çevresiyle bağının azalıp çevresi tarafından kabul edilememesine sebep olabilmektedir. Aidiyet duygusunun zayıf olduğu ergende sosyal kırılganlık ve dışlanma deneyimlerinin daha fazla olabileceği düşünülmektedir.

Yaşantısal kaçınma ile öz şefkat arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alanyazında bu iki değişkenin ilişkisinin incelendiği ve araştırma bulgumuzu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Bayramoğlu, 2011; Büyüköksüz, 2021). Literatürde yüksek öz şefkate sahip olan bireylerin olumsuz olayları kolay tolere ederek sağlıklı yolla başa çıkabildikleri ve daha az yaşantısal kaçınmacı yaklaşıtları görüşü yer almaktadır (Leary ve diğerleri, 2007; Thompson ve Waltz, 2008). Bireyler zorlayıcı yaşam deneyimleriyle başa çıkmada yetersiz kaldıklarında uyumsuz başa çıkma stratejisi olarak

kabul edilen yaşantısal kaçınma davranışında bulunarak olaylardan uzaklaşmayı tercih edebilmektedir. Bu süreçte koruyucu bir rol üstlenen öz şefkat, stres ve olumsuzluklarla başa çıkmada işlevsel başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişkide aracı rolünde bulunmaktadır (Ewert ve Schröder- Abe, 2021). Neff (2008), öz şefkati üzücü yaşam olaylarının ve zayıflıkların insan olmanın doğal bir sonucu olduğunu; bundan kaçmak yerine farkındalıkla, açık ve nesnel bir biçimde davranabilmek olarak tanımlamakla beraber acı veren olaylardan acı çekmemek için kaçan ve yaşantısal kaçınmayı kullanan bireylerin aslında kaçtıkça daha çok acı çektiklerini belirtmiştir. Yaşantısal kaçınmanın işlevsiz bir yöntem ve psikolojik problemlerle ilişkili olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Begotka ve diğerleri, 2004; Fledderus ve diğerleri, 2010; Ruiz, 2010; Santanello ve Gardner, 2007; Tull ve arkadaşları, 2004; Tull ve Gratz, 2008). Mevcut çalışmadan elde edilen sonuca göre yaşantısal kaçınmanın arttıkça öz şefkat düzeyinin azaldığı; öz şefkatin arttıkça yaşantısal kaçınma düzeyinin azaldığı söylenebilmektedir. Bu doğrultuda, yaşantısal kaçınma düzeyi yüksek olan ergenlerin olumsuz düşünce ve olaylarla yüzleşmekten kaçınmaları, yaşadıkları deneyimlere karşı merhamet, kabul ve anlayış geliştirmekte zorlanmalarına neden olmakta; bu durum da öz şefkat düzeylerinin düşmesine yol açabilmektedir. Öte yandan bireyin düşük öz şefkate sahip olması yaşantılarıyla barışık olmamasına ve bununla mücadele etme cesareti bulamamasına sebep olabilmektedir. Öz şefkati düşük olanların, zorlayıcı olaylarla yüzleşmek yerine bunları yok sayma ve bastırma eğiliminde olabilecekleri düşünülmektedir.

Çalışmada yaşantısal kaçınma ile okula aidiyet arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Literatürde benzer araştırma bulguları için yapılan incelemelerde doğrudan bu iki değişkenin ergenler ile çalışıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Benzer kavramların yer aldığı araştırmalar incelendiğinde; Chen ve diğerleri (2025) ergenlerde algılanan okul iklimi ile olumsuz duygular arasındaki ilişkide okul aidiyeti ve sosyal kaçınmanın aracı rolünü incelemişlerdir. Çalışma sonucunda algılanan okul ikliminin okul aidiyetini artırdığı; bunun da sosyal kaçınma ve sıkıntıyı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Okula aidiyet ve sosyal kaçınma arasındaki negatif yönlü ilişki bulgumuzu destekler niteliktedir. Kaşıkara (2019) tarafından yaşantısal kaçınma, okul tükenmişliği, ruminasyon ve depresyon arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada, yaşantısal kaçınma ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yaşantısal kaçınma davranışının ergenlerde yeni deneyimlere girebilme konusunda isteksizlik olarak ifade edildiğinde bu kaçınma davranışının çeşitli davranışsal problemler ile kendisini gösterdiği, ortaya çıkan genel aidiyet yoksunluğunu okula ve derslere yansıttığı düşünülmektedir. Öte yandan okula aidiyet düzeyi

düşük olmasının yaşantısal kaçınma davranışını artırabileceği; okulda kendini ait ve güvende hissetmeyen ergenin destekleyici ortamı bulamamalarından kaynaklı zorlayıcı olaylarla baş edemedikleri ve bunları bastırma eğiliminde olabilecekleri düşünülmektedir. Aidiyet duygusu zayıf ergenin örneğin; okul terki, devamsızlık problemi, sosyal etkileşimden geri çekilme gibi kaçınma davranışında bulunabileceği söylenebilmektedir.

Araştırmada öz şefkat ile okula aidiyet arasında düşük seviyede ve pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Alanyazında doğrudan öz şefkat ile okula aidiyet değişkenleri arasında korelasyon analizi gerçekleştirilen ve araştırma bulgumuzu destekleyen bir araştırmaya rastlanmıştır. Hatchel ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bu çalışmada yaşları 15 ile 18 arasında değişen LGBTli gençlerin akran zorbalığı ve intihar eğiliminde öz şefkat ve okula aidiyetin aracı rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda öz şefkat ile okula aidiyet arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Ergenlerde duygusal değişimlerin ve problemlerin yoğun yaşanmasından kaynaklı duygu yönetim becerilerinin düşük olduğu söylenmiş (Steinberg, 2013), bu dönemde öz şefkat düzeyine sahip olan ergenlerin okula karşı motivasyon, iyimserlik ve aidiyet duygularının da olumlu anlamda etkilendiği belirtilmiştir. Öz şefkat ve okula aidiyet arasında sınırlı sayıda çalışma bulunmasından dolayı bu değişkenlere benzer kavramlar ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Dinçbaş ve diğerleri (2023) tarafından yapılan araştırmada öz şefkat ile okul tükenmişliği arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Öz şefkat ve aidiyetin araştırıldığı bir çalışmada ise (Liu, 2016) öz şefkatin aidiyeti artırarak bireyin hedeflerini, öz saygısını ve affediciliği üzerinde olumlu etkisinin olduğu gözlenmiştir. Ponkosonsirilert ve diğerleri(2020) tarafından lise öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, okul tükenmişliği ile stres arasındaki ilişkide öz şefkatin aracı rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öz şefkat düzeyinin stres üzerinde koruyucu bir işlev üstlendiği ve bu durumun okul tükenmişliğini azaltıcı bir etki yarattığı belirlenmiştir. Ergenlik döneminde duygusal özerkliğe katkıda bulunan öz şefkatin bireyin duygularını keşfetmesi, olgunluğa erişmesi, sosyal ve okula aidiyet duygularının gelişimi üzerinde kritik bir rol oynadığı söylenebilir. Aynı zamanda okula aidiyet duygusu gelişmiş ve okul ortamında iyi sosyal ilişkiler kurabilen ergenin okulda kabul görme, desteklenme ve başarıya ulaşma gibi psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabildiği; bu güven ortamı sonucunda kendine duyduğu anlayış ve kabul desteğiyle öz şefkatini güçlendirdiği söylenebilir.

5.3. Sosyal Dışlanma ile Okula Aidiyet Arasındaki İlişkide Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Aracı Rolüne Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmamızın sonucunda sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasında yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin aracılık rolünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşantısal kaçınma ve öz şefkat değişkenleri ayrı şekilde analize dâhil edildiğinde sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasındaki ilişki anlamsızlaşmamış ancak ilişkinin etki düzeyi az da olsa düşmüştür. Bu durum kısmi aracılık etkisini temsil etmektedir. Baron ve Kenny (1988), bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin azalmasının derecesi arttıkça aracılık etkisinin de o ölçüde güçlü ve anlamlı olacağını belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda sosyal dışlanmanın okula aidiyete doğrudan etkisi orta düzeydeyken yaşantısal kaçınma ve öz şefkat değişkenleriyle birlikte analiz edildiğinde doğrudan etki orta düzeyde ancak daha düşüktür. Doğrudan etkide önemli bir derecede azalma olmadığı söylenebilir. Çalışmada sosyal dışlanmanın okula aidiyeti düşürdüğü, yaşantısal kaçınmayı artırıp öz şefkat düzeyini düşürdüğü; yaşantısal kaçınmanın okula aidiyeti düşürdüğü, öz şefkatin ise okula aidiyeti artırdığına yönelik katkı literatürde yer alan bilgi ve çaişmalar ışığında tartışılmaya çalışılmıştır.

Aracılık etkisi yorumlanacak olursa; sosyal dışlanmanın yaşantısal kaçınmayı artırdığı, bu artışın da okula aidiyeti azalttığı; sosyal dışlanmanın öz şefkati düşürdüğü, bu düşüşün de okula aidiyeti azalttığı söylenebilmektedir. Sosyal dışlanma yaşayan ergenlerin, olumsuz sosyal deneyimlerin etkisiyle rahatsız edici düşünce, duygu ve durumlardan uzak durmaya yönelik eğilimlerinin yani yaşantısal kaçınmanın arttığı; bu artışın ise okul ortamında aidiyet duygusunun zayıflamasına yol açtığı söylenebilmektedir. Öte yandan, sosyal dışlanmanın öz şefkat düzeyinde bir düşüşe yol açtığı, yani sosyal olarak kabul edilmeyen, dışlanan veya reddedilen ergenlerin kendilerine karşı daha eleştirel, acımasız ve destekten yoksun bir yaklaşım geliştirdikleri söylenebilmektedir. Öz şefkat düzeyinin düşmesi, öğrencinin okul ortamında kendini güvende, değerli ve kabul edilmiş hissetme ihtiyacını zayıflatmakta; bu durum da okula yönelik aidiyet duygusunun azalmasına neden olabilmektedir. Bu sonuçlar, sosyal dışlanmanın hem duygusal (öz şefkat) hem de davranışsal (yaşantısal kaçınma) yollarla okula aidiyet üzerinde olumsuz bir etkide bulunduğunu ve bu etkilerin birbiriyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

5.3.1. Sosyal Dışlanma ile Okula Aidiyet Arasındaki İlişkide Yaşantısal Kaçınmanın Aracı Rolü

Alanyazında çalışmamızın değişkenleriyle yaşantısal kaçınmanın aracılık bulgusuna paralel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple değişkenler arasındaki ilişkileri ayrı ayrı

inceleyen ya da benzer kavramların yer aldığı çalışmalara bakılmıştır. Ergenlikte risk alma deneyiminin fazla olduğu düşünülse de ergenlerin risk almaktan kaçındıkları, özellikle akranları tarafından sosyal olarak dışlanma riskinden çekindikleri söylenmektedir (Tomova ve diğerleri, 2021). Ergenler sosyal dışlanma yaşadıklarında bunu problem olarak görmemeye çalışabilirler. Çünkü tehlike anında veya istenmeyen durumlar karşısında birey için en iyi yol o olay ve yarattığı durumlardan kaçabilmektir (Harris, 2017; Kashdan ve diğerleri, 2006; Şık, 2020). Sosyal dışlanma riskini almak istemeyen ergenlerin akran grubuna uymayı tercih ederek aidiyet duygularını bu şekilde sağladıkları düşünülmektedir. Sosyal dışlanmaya maruz kalan ve bununla başa çıkamayan ergenlerin daha sonrasında yaşanması muhtemel zor duygu, düşünce ve yaşantılardan kaçınarak bunu savunma mekanizması olarak kullandıkları düşünülmektedir. Yaşantısal kaçınmanın, bireyin rahatsızlık veren deneyimleri kontrol etmek yerine yok sayarak kısa vadede geçici bir rahatlama sağlamasına yol açtığı ve bu nedenle kaçınma davranışının olumsuz pekiştirme yoluyla sürdürüldüğü söylenebilmektedir.

Çalışmada sosyal dışlanmanın okula aidiyet üzerinde doğrudan etki göstermesinin yanında yaşantısal kaçınma aracılığıyla dolaylı etkisinin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ergen sosyal dışlanma yaşadığında bu olumsuz olaydan kaçma davranışı göstermesi yaşantısal kaçınma davranışıyla açıklanabilmektedir. Yaşantısal kaçınma kavramının sadece olaydan ya da ortamdan fiziksel olarak uzaklaşmak değil; duygulardan, düşüncelerden, anılardan, sosyal ortamlardan ve hatta sorumluluklardan da uzak durmayı içeren çok boyutlu bir başa çıkma stratejisi olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerin sosyal dışlanma yaşadıklarında, bu olumsuz ve stresli deneyimle başa çıkabilmek amacıyla yaşantısal kaçınmaya yöneldikleri, bireylerin kendilerini koruma amacıyla duygusal olarak geri çekildikleri ve sosyal ortamlardan uzaklaşma eğilimi gösterdikleri düşünülmektedir. Ancak bu kaçınma davranışı, bir yandan ergenin sosyal ilişkilerini zayıflatırken, diğer yandan okul ortamındaki aidiyet hislerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Hayes ve diğerleri (2012), yaşantısal kaçınmanın uzun vadede psikolojik esnekliği azalttığı, bireyin yaşam doyumu, aidiyet duygusu ve genel iyi oluşunu zedeleyebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, sosyal dışlanma yaşayan ergenlerin duygusal olarak kendilerini korumaya çalışırken, okulla ve sosyal çevreyle olan bağlarını zayıflatabildikleri ve bu durumun aidiyet duygularında azalmaya yol açabileceği söylenebilmektedir. Kaçınma davranışında bulunan ergenin duygu düzenleme ve yönetim becerileri konusunda zorluk çekeceği ve aidiyet duygusunu da geliştiremeyeceği düşünülmektedir.

5.3.2. Sosyal Dışlanma ile Okula Aidiyet Arasındaki İlişkide Öz Şefkatin Aracı Rolü

Çalışmamızda sosyal dışlanma ile okula aidiyet ilişkisinde aracılık rolü bulunan öz şefkatin sosyal dışlanmaya karşı koruyucu; okula aidiyete karşı ise destekleyici bir rolünün olduğu söylenebilir. Öz şefkat bireylerin zorlayıcı problemler yaşadıklarında olumsuz durumlarla başa çıkabilmesini kolaylaştıran en önemli faktörlerden birisidir (Karagöz ve Uzunbacak, 2023). Sosyal dışlanma durumunda, öz şefkatin etkisiyle ergenlerin bu olumsuz deneyimi kaçınılması gereken bir durum olarak değil, yaşamın doğal bir parçası olarak görmeleri ve bu doğrultuda çözüm odaklı, alternatif başa çıkma yolları geliştirmeleri sağlanmaktadır. Alizadeh ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öz şefkat, sosyal destek ve aidiyet arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlar, bu üç değişken arasında pozitif yönlü ilişkilerin varlığını ortaya koymuştur.

Sosyal dışlanma ile okula aidiyet ilişkisinde öz şefkatin kısmi aracı etkisinin olması; dışlanma yaşayan ergenlerin kendilerine karşı daha acımasız ve yargılayıcı bir bakış açısıyla yaklaştıkları ve bunun sonucunda daha az öz şefkate sahip olduklarını düşündürmektedir. Neff (2003a), öz şefkatin bireyin kabul edici, nazik ve hoşgörülü bir tutum ile yaklaşmasını sağlamanın yanı sıra bireye acı veren stresli yaşam olaylarının etkisini hafiflettiğini belirtmiştir. Sosyal ortam ve arkadaşlık ilişkilerinin özellikle ergenlik döneminde ayrı bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Akranları veya çevresi tarafından sosyal onay ve kabul alamayan ergenin zamanla benlik saygısının zarar görebileceği, kendisine karşı daha sevgisiz ve cezalandırıcı bir algı oluşturmaya sebep olabileceği düşünülmektedir. Bunun da öz şefkati düzeyini azaltarak okul ortamında gerekli sevgi ve kabulü göremeyerek aidiyet duygusunu azaltacağı sonucuna varılabilmektedir.

Sosyal dışlanmaya maruz kalan bir ergenin, yalnızlık ve değersizlik duygularını yoğun biçimde deneyimlemesi, kendini başkalarına kıyasla eksik ve yetersiz hissetmesine sebep olabilir. Bu içsel ve kesin yargılar, öz şefkati zedeleyerek ergenin okulda karşılaştığı zorluklara karşı daha kırılgan bir duruma gelmesine yol açabilir. Ayrıca, sosyal dışlanmanın yarattığı duygusal yük, ergenlerin stres düzeylerini artırabilir ve artan stresle birlikte başa çıkma kaynakları zayıflayabilir. Bu durum, ergenlerin kendilerine karşı daha az anlayışlı ve destekleyici bir dil kullanmalarına ve öz şefkat düzeylerinin düşmesine yol açabilir. Öz şefkatin zayıf olması, okul ortamında yaşanan zorlukları daha ağır algılamaya ve aidiyet hislerinin daha kolay sarsılmasına yol açabilir. Sonuç olarak, sosyal dışlanma yaşayan bir ergenin öz şefkat düzeyinin düşmesi, sadece okul aidiyetini değil, genel yaşam doyumunu, psikolojik sağlamlığını ve stresle başa çıkma becerilerini de olumsuz etkileyebilmektedir. Bu

nedenle, öz şefkatin sosyal ilişkileri düzenleyen ve okul aidiyetini besleyen önemli bir koruyucu faktör olduğu düşünülmektedir.

5.4. Sosyal Dışlanma ile Okula Aidiyet Arasındaki İlişkide Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Sıralı Aracı Rolüne Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmada ergenlerde sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin sıralı aracılık rolü incelenmiştir. Çalışma sonucunda yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin sıralı aracılığının anlamlı olmadığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, ergenlerde sosyal dışlanma düzeyi arttıkça yaşantısal kaçınmanın da arttığı yönündeki varsayımı, ayrıca yaşantısal kaçınmanın artmasının öz şefkat ve okula aidiyet düzeylerini azaltacağı yönündeki varsayımı desteklememiştir. Bu bulgu; yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin sıralı etkisinin sosyal dışlanmanın okula aidiyete giden yolda önemli bir role sahip olmadığını göstermektedir. Literatüre bakıldığında yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin ergenlerin benlik saygılarını yordamada aracılık etkilerinin incelendiği çalışma Büyüköksüz (2021) tarafından yapılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubuna uygulanan psikoeğitim programında ergenlerin benlik saygılarının artmasında öz şefkat becerilerinin aracılık rolünün olduğuna ulaşılmıştır. Daha sonrasında deney grubundaki ergenlere yaşantısal kaçınma davranışını azaltabilmelerine yönelik eğitim verilmiş, eğitim sonucunda bu becerilerin ergenlerin benliklerine yönelik olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin sıralı aracılık etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak öz şefkat ve yaşantısal kaçınma kavramlarının çalışıldığı araştırmalar mevcuttur. Pauley ve McPherson (2010) tarafından gerçekleştirilen kaygı düzeyi yüksek ve depresif bireylerle çalışılan araştırmada bu bireylerin daha önce öz şefkatli bağlamı deneyimlemedikleri bu sebeple de yaşantısal kaçınma davranışını daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bayramoğlu (2011) ise bireylerde yaşantısal kaçınma arttıkça öz şefkat düzeylerinin azaldığını; öz şefkatin yaşantısal kaçınma ve çeşitli semptomların yer aldığı benlik süreçlerinde gelişip etkilendiğini çalışmasında ileri sürmüştür. Alanyazında yer alan bazı deneysel araştırmalarda yaşantısal kaçınmayı azaltmaya yönelik Kabul ve Kararlılık Terapisi müdahalelerinin uygulanması sonucu bireylerde öz şefkat düzeylerinin artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Berman ve Kurlancheek, 2021; Graham, 2016; Jahromi ve Abudi, 2019; Köhle ve diğerleri, 2021; Vowles ve diğerleri, 2014; Yadavia, 2013; Yetiz, 2022).

Araştırmada yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin sıralı aracılık etkisinin anlamlı çıkmamasının sebepleri üzerine düşünüldüğünde; bazı bireylerde sosyal dışlanma yaşadıkdan

sonra öz şefkat düzeyinde azalma gözlenirken bazı bireylerde sadece yaşantısal kaçınma davranışının gerçekleşebildiği düşünülmektedir. Bu süreçte yaşantısal kaçınmadan sonra her bireyde öz şefkatin düşüşünün olmayabileceği söylenebilmektedir. Ergenlik döneminde çevresel etkilenme ve duygusal değişimlerin fazla yaşanabildiği düşünüldüğünde, yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin birbirinden doğrudan etkilenen yapıda olmayabileceği, bireyin algısına göre değişebileceği düşünülmektedir. Hayes ve diğerleri (2012) gerçekleştirdikleri çalışmada yaşantısal kaçınmanın bireylerin psikolojik esnekliğini azalttığı, bu süreçte öz şefkatin ise koruyucu bir rol üstlendiği sonucunu elde etmişlerdir. Ancak bu iki kavramın zorunlu bir şekilde birbirinin zorunlu sonucu olmadığı, birbirleriyle doğrudan etkileşim halinde olamama düşüncesi de çalışmalarında tartışılmıştır. Vigna ve diğerleri (2018), yaşantısal kaçınma sürecinin öz şefkati azaltması için uzun bir süre bireyin kaçınma davranışı göstermesi ve bunu yoğun bir şekilde gerçekleştirmesinin gerekli olduğunu çalışmalarında belirtmişlerdir. Bu da yaşantısal kaçınma davranışının öz şefkati etkileyebilmesinin anlık bir etkiden daha çok uzun zamana yayılan ve birikimli bir şekilde gerçekleşebileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada sıralı aracılık etkisinin anlamlı çıkmaması, örneklem grubunun çeşitliliğinden kaynaklanıyor olabilir. Çalışma, İstanbul'un sosyoekonomik ve kültürel açıdan farklılık gösteren üç ilçesinde (Kadıköy, Pendik ve Sultanbeyli) yer alan farklı lise türlerinden (Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi) öğrencilere uygulanmıştır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin sosyal dışlanmayı algılayış biçimleri, kaçınma stratejileri ve öz-şefkat düzeyleri üzerinde belirleyici olabilir. Kadıköy gibi sosyoekonomik düzeyi daha yüksek bir ilçede öğrencilerin öz-farkındalıkları, duygularını tanıma becerileri ve içsel kaynaklara yönelme eğilimleri daha gelişmiş olabilirken; daha dezavantajlı bölgelerde sosyal destek ağları ve psikolojik sağlık faktörleri farklılık gösterebilir. Bu da öz şefkatin yaşantısal kaçınma ile etkileşim biçimini ve okul ortamında aidiyet duygusuna katkısını dolaylı yoldan etkilemiş olabilir. Ayrıca farklı lise türlerinde eğitim gören öğrencilerin akademik, dini, kültürel veya mesleki hedefleri ile duygu düzenleme ve sorun çözme stratejileri farklılaşabilir. Bu durum, sıralı aracılık etkisinin anlamlılaşmasını engelleyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin sosyal dışlanma ve okula aidiyet ilişkisinde sıralı bir şekilde gerçekleşmeyeceği bezen de tek başına bu ilişkiyi etkileyebildiği düşünülmektedir. Ergenlerin çoğu zaman bu sırayı atlayabileceği ve bazı süreçleri (dışlanma ve kaçınma) yoğun şekilde yaşayabileceği düşüncesi akla gelmektedir. Araştırmada sıralı

aracılığın anlamlı olmaması, değişkenlerin birbirinden etkilenme sürecinde bağlamsal faktörlerin etkileyebileceğini düşündürmektedir. Bu faktörlerin kontrol edilerek çalışmanın gerçekleştirilmesi gelecekte yapılacak çalışmalar için önerilebilir. Okula aidiyetin bireysel içsel süreçlerden etkilenmelerinin yanı sıra çevresel etmenlerden de etkilenebileceği düşünülmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmaların dışsal faktörler üzerinden aracılık modeli oluşturulmasının, okula aidiyeti etkileyen çevresel ve bağlamsal faktörleri daha kapsamlı şekilde açıklayarak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak araştırma bulguları sonucunda ortaya çıkan genel sonuçlar sıralı bir şekilde sunulmuş, daha sonrasında bu sonuçlara uygun önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın nicel amaçları doğrultusunda uygulanan analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırmanın birinci alt amacı ile ilgili bulgulara göre;
 - a) Ergenlerde okula aidiyet düzeyleri, cinsiyet değişkeni bakımından kızlarda erkeklere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
 - b) Ergenlerde okula aidiyet düzeyleri, yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
 - c) Ergenlerde okula aidiyet düzeyleri, sınıf düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
 - d) Ergenlerde okula aidiyet düzeyleri, kardeş sayısı değişkeni 3 kardeş ve üstünde kardeşe sahip olanların lehine olacak şekilde farklılaşmaktadır.
 - e) Ergenlerde okula aidiyet düzeyleri, anne eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir.
 - f) Ergenlerde okula aidiyet düzeyleri, baba eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
 - g) Ergenlerde okula aidiyet düzeyleri, okulun bulunduğu ilçe değişkeni bakımından Pendik ve Sultanbeyli ilçelerinde eğitime devam edenlerin lehine olacak şekilde farklılaşmaktadır.
 - h) Ergenlerde okula aidiyet düzeyleri, okul başarı ortalamaları değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir.
 - i) Ergenlerde okula aidiyet düzeyleri, samimi olunan arkadaş sayısı değişkeni bakımından 7 ve üzerinde arkadaşı olanların lehine olacak şekilde farklılaşmaktadır.
 - j) Ergenlerde okula aidiyet düzeyleri, günlük teknolojik cihaz kullanım süresi günde interneti 1-3 saat veya 3-5 saat kullananların lehine olacak şekilde farklılaşmaktadır.
2. Ergenlerde sosyal dışlanma ile yaşantısal kaçınma arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.

3. Ergenlerde sosyal dışlanma ile öz şefkat arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.
4. Ergenlerde sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.
5. Ergenlerde yaşantısal kaçınma ile öz şefkat arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.
6. Ergenlerde yaşantısal kaçınma ile okula aidiyet arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.
7. Ergenlerde öz şefkat ile okula aidiyet arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.
8. Ergenlerde sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınmanın kısmi aracı rolü vardır.
9. Ergenlerde sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasındaki ilişkide öz şefkatin kısmi aracı rolü vardır.
10. Ergenlerde sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin sıralı aracılık etkisinin anlamlı olmadığı sonucu bulunmaktadır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Araştırma sonucunda sosyal dışlanma ile yaşantısal kaçınma arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Bu sonuç sosyal dışlanma yaşayan ergenlerin sosyal ortam ve önemli yaşantılardan kaçınma davranışında bulunabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla okul ortamında dışlanmayı azaltabilmek amacıyla sosyal beceri geliştirme çalışmaları ve sosyal etkileşimi sağlamaya yönelik etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir. Sosyal dışlanma sonucu yaşantısal kaçınmayı kullanan ergenler için ayrıca problem çözme, empati ve stres yönetimi konularında rehberlik yapılması önerilmektedir.
- Araştırma sonucunda sosyal dışlanma ile öz şefkat arasında anlamlı negatif ilişki bulunmuştur. Buna göre dışlanma yaşayan ergenlerin kendilerine karşı daha acımasız ve eleştirel davranabildikleri dolayısıyla öz şefkat düzeylerinin azaldığı düşünülmektedir. Buradan hareketle ergenlerde öz şefkatin artırılmasına yönelik atölye ve eğitimler düzenlenerek ergenlerin kendi duygu ve düşüncelerine karşı daha hoşgörülü bir yaklaşım benimsemeleri konusunda destek almaları önerilmektedir.

Ayrıca duygusal zeka, empati, duygusal ve bilişsel farkındalığa yönelik alanında uzman kişiler tarafından eğitim ve seminerler gerçekleştirilebilir.

- Araştırma bulgularına göre sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasında anlamlı negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sosyal dışlanmanın özellikle okulda daha sık yaşandığı düşünüldüğünde ergenlerin okula aidiyet ve motivasyonları sekteye uğrayabilmektedir. Okul idaresi, Okul Psikolojik Danışman ve öğretmenlerin işbirliği içerisinde hareket ederek öğrencilere okul grup aktivite programları, geziler, okul içi sportif ve sanatsal yarışmalar ve okulda sosyal dışlanma sorunuyla baş edebilmeye ve bunu önlemeye yönelik zorbalık karşıtı eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.
- Araştırma sonucunda yaşantısal kaçınma ile öz şefkat arasında anlamlı negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşantısal kaçınma davranışıyla birey sorunlarına çözüm bulmak için baş etme becerilerini kullanmak yerine kaçınmayı tercih edebilmektedir. Bu durumda ergenlere sağlıklı baş etme becerileri kazandırarak öz şefkati güçlendirici çalışmaların yapılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek adına öz şefkat psiko eğitim programı, stresle başa çıkma, aileye yönelik eğitimler ve öğrenciyle bireysel psikolojik danışma yapılması önerilmektedir.
- Araştırma sonucunda yaşantısal kaçınma ile okula aidiyet arasında anlamlı negatif ilişki olduğu görülmektedir. Yaşantısal kaçınma davranışıyla ergenin okulda görünmez olduğu, derslere daha az katılım gösterdiği; bunun sonucunda okula aidiyet duygularının zayıfladığı düşünülmektedir. Bu süreçte ergenlerin okula katılımını teşvik edip sosyal ortamlara dâhil edilmesi, ergenin kendini okulda güvenli hissedebilmesi, cesaretlendirici bir yaklaşım sergilenmesi için okuldaki tüm öğretmenler tarafından çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde ergenlerde öz şefkat ile okula aidiyet arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Öz şefkatin ergenlerde okula aidiyeti güçlendirici bir rolde olduğu söylenebilmektedir. Öz şefkat ve okula aidiyet ilişkisini güçlendirebilmek amacıyla ergenlerin kendi duygusal ihtiyaçlarını fark edebilmeleri için çeşitli psiko eğitim ve grup terapileri, duygu yönetim beceri eğitimi, mindfulness temelli öz şefkat programlarının uygulanması önerilmektedir.
- Araştırma sonuçlarına göre sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasında yaşantısal kaçınmanın kısmi aracı rolde olduğuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda sosyal dışlanma yaşayan ergenlerde bu sorunla baş edebilmesi için öncesinde yaşantısal kaçınma davranışını azaltması yönünde mücadelenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yaşantısal kaçınmaya yönelik ergenlerin özellikle akranlarıyla ilişkisini teşvik edecek sosyal etkinlikler, sınıf için grup çalışmaları, münazara, çalışma atölyeleri ve alanında uzman kişiler tarafından sorun çözme beceri eğitimi ve iletişim becerileri seminerlerinin yapılması önerilmektedir.

- Araştırma sonucunda ergenlerde öz şefkat düzeyi, sosyal dışlanma ile okula aidiyet arasındaki ilişkiye kısmi aracı olarak etki etmektedir. Sosyal dışlanmaya maruz kalan ergenlerin okul ile olan bağlarını güçlendirmek adına öz şefkat becerilerinin desteklenmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu sayede ergenlerin kendilerini eleştirmeden kabul edebilmeleri, zorlayıcı olaylar karşısında problem çözme odaklı yaklaşım sergilemeleri, daha güçlü bir duruşa ve aidiyete sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla alanında uzman kişiler tarafından sosyal dışlanma yaşayan öğrencilerin birlikte olduğu grupla psikolojik danışma, Rehberlik yıllık programında öz şefkat ve duygusal farkındalığa yönelik sınıf içi rehberlik etkinlikleri, bireysel rehberlik ve psikolojik danışma uygulaması önerilmektedir.
- Araştırmada ergenlerin okula aidiyet düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet farklılıkları dikkate alınarak özellikle erkek öğrencilerde aidiyet duygusunu artıracak sosyal etkinlikler, takım çalışmaları ve kulüp faaliyetleri teşvik edilmelidir. Okulun bulunduğu ilçe faktörüne bağlı olarak sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilere destekleyici programlar, okul gezileri ve sosyal sorumluluk projeleri sunularak okul ortamına daha güçlü bir bağ kurulması sağlanabilir. Sınıf düzeyine göre aidiyet farklarının giderilmesi için tüm sınıf gruplarında kapsayıcı bir okul kültürü oluşturulmalı, öğrencilerin fikirlerini ifade edebileceği, okul kararlarına katkı sağlayabileceği alanlar yaratılmalıdır. Akademik başarısı düşük olan öğrenciler için ise, öğretmenlerin destekleyici tutumlar benimsemesi, öğrencilerin güçlü yönlerini ön plana çıkaracak fırsatlar yaratılması ve başarısızlık korkusunun azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca, tek çocuk olan ergenlerin aidiyet duygularının desteklenmesi için sosyal beceri kazandırıcı etkinlikler, grup çalışmaları ve akran destek programları uygulanabilir. Tüm bu öneriler, öğrencilerin okul ortamına daha güçlü bir bağ kurmalarını sağlamak amacıyla geliştirilebilecek destekleyici uygulamalar olarak değerlendirilebilir.
- Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin okula aidiyetlerinin desteklenmesinde aile, öğretmen ve okul idaresinin önemli rolleri olduğu söylenebilir. Ailelerin çocuklarıyla kurduğu anlayışlı ve destekleyici iletişimin, çocukların öz-

şefkat becerilerini ve duygusal dayanıklılıklarını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin, sınıf içinde dışlayıcı tutumları önleyen, kapsayıcı ve güvenli bir ortam oluşturmaları, öğrencilerin aidiyet duygusunu artırıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir. Okul yönetimleri ise psikolojik destek hizmetlerini güçlendiren, sosyal katılımı teşvik eden etkinlik ve uygulamalara yer vererek aidiyet duygusunun gelişimine katkı sunabilir. Bu kapsamda okul-aile iş birliğini destekleyen, öğrenci merkezli ve bütüncül yaklaşımların yaygınlaştırılması, öğrencilerin okulla bağlarını güçlendirmesi açısından faydalı olabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Mevcut çalışma İstanbul'da MEB'e bağlı devlet liselerinde öğrenim gören 14-18 yaş aralığındaki ergenlerle gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan ortaokul, genç yetişkin gibi farklı gelişim dönem ve farklı kademelerdeki bireylerle çalışma yapılması değişkenlerin çeşitli örneklem üzerinden nasıl farklılaştığı konusunda fikir verebilmektedir.
- Mevcut çalışma, nicel yöntemle ve kesitsel desen kullanılarak gerçekleştirilmiş, değişkenler arasındaki ilişkiler ergenlerden tek seferde veri toplanarak analiz edilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda özellikle sosyal dışlanmanın okula aidiyet ile ilişkisinin uzun vadede ve nedensel boyutta değerlendirilmesi için boylamsal araştırmanın yapılması önerilmektedir. Örneğin 9. Sınıftan 12. Sınıfa kadar öğrencilerden veri toplanıp sosyal dışlanma veya okula aidiyet arasındaki yıllara göre değişimi daha net bir şekilde belirlenebilir. Ayrıca aynı araştırma nitel ya da karma yöntemlerle çalışılabilir. Bu sayede değişkenler arasındaki ilişkiler daha derinlemesine incelenebilir.
- Araştırmada sosyal dışlanma ile okula aidiyet ilişkisinde yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin kısmi aracı rolde olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın alanyazındaki boşlukları doldurarak gelecekte yapılacak çalışmalar için önemli bir rehber niteliğinde olduğu, alanyazına özgün bir katkı sağladığı düşünülmektedir. Aracı değişken olarak önerilen yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin yanı sıra yapılacak çalışmalarda sosyal dışlanma ve okula aidiyet ilişkisini etkileyebilecek öz yeterlik, duygusal zeka, sosyal destek, benlik saygısı gibi değişkenlerin aracı olarak kullanılabileceği önerilmektedir.
- Araştırmada yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin sıralı aracılığının anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında lise eğitime devam ergenlerin bu kavramları belirgin bir şekilde içselleştirilmediği düşünülmektedir. Dolayısıyla

aynı modelin üniversite öğrencileri veya yetişkin örnekleminde değerlendirilmesi önerilmektedir. Diğer bir alternatif olarak aracılık modelindeki değişkenlerin yerleri değiştirilerek (öz şefkat-yaşantısal kaçınma) test edilmesi yapılacak çalışmalar için önerilmektedir.

- Gelecek çalışmalarda, öğrencilerin okula aidiyet düzeylerini etkileyebilecek bağlamsal faktörlerin (okulun fiziksel olanakları, akademik itibarı, köklülüğü, öğretmen öğrenci ilişkileri gibi) kontrol edildiği ya da farklı okul türlerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Mevcut çalışmada okula aidiyet değişkeninin özellikle cinsiyet, okulun bulunduğu ilçe veya sosyo ekonomik durum, akademik başarı, samimi arkadaş sayısı ve günlük teknolojik cihaz kullanım süresi gibi bazı demografik değişkenler bakımından farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır. Gelecekteki araştırmacılara bu faktörler üzerinde daha detaylı analiz ve değerlendirilmelerin yapılması önerilmektedir.
- Çalışmadaki değişkenler öğrencilerin okul ortamında yaşadığı ya da yaşaması muhtemel sorunlar doğrultusunda gelişim düzeyleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Gelecekteki yapılacak çalışmalar için sosyal dışlanma ve yaşantısal kaçınmayı azaltacak, öz şefkat ve okula aidiyeti artırabilecek okul temelli müdahale programları ya da psiko eğitimlerin etkililiğini inceleyen deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. & Arda, D. (2013). Relationship between self-compassion and job satisfaction in white collar workers. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 106, 2241-2247.
- Abrams, D., Hogg, M. A., Hinkle, S. & Often, S. (2005). The social identity perspective on small groups. In m. S. Poole and a. B. Hollingshead (Eds.), *Theories of Small Groups: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 99–137). Sage Publications.
- Adaman, F. & Keyder, Ç. (2006). *Türkiye’de büyük kentlerin gecekondu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma*. EC Europa.
- Adler, A. (1964). *Social interest: A challenge to mankind*. Capricorn.
- Akbaba, D. (2023). *Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığını yordamada yaşantısal kaçınma, ait olma ve psikolojik iyi oluşun rolü* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Akbari, M. & Khanipour, H. (2018). The transdiagnostic model of worry: The mediating role of experiential avoidance. *Personality and Individual Differences*, 135, 166-172. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.011>.
- Akın, A. (2009). Self - compassion and submissive behavior. *Education and Science*, 34(152), 138-147.
- Akın, A., Uysal, R. & Akın, Ü. (2015). Ergenler için ostrasizm (sosyal dışlanma) ölçeğinin Türkçe’ ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 895- 904.
- Akın, Ü., Akın, A. & Abacı, R. (2007). Öz-Duyarlık Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 01-10.
- Akıncı Gökdağ, Ö. (2019). Ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Akıncı Gökdağ, Ö & Düşünceli, B. (2020). Ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 815-834.
- Akkaya, Ç. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve öz-duyarlık düzeyleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Aksoy, B. T. (2024). *Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığının algılanan anne baba tutumu, öz şefkat, duygu düzenleme değişkenleri açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Aksoy, M. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliği ile okul aidiyetleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.

- Aktaş, E. (2020). *Ergenlerin ebeveyne bağlanma stilleri ile sosyal görünüş kaygısı ve sosyal dışlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Akyol, B., Vural, R. & Gündoğdu, K. (2017). İlkokul öğrencilerinin okula aidiyet, okul atmosferi, iklimi ve müdürlerin öğretimsel liderlik becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 291–311.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174.
- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Alan-Ödemiş, T. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin ebeveyn tutumları, akademik başarıları ve okulda dışlanmışlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Alizadeh, S., Khanahmadi, S., Vedadhir, A. & Barjasteh, S. (2018). The relationship between resilience with self-compassion, social support and sense of belonging in women with breast cancer. *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*, 19(9), 2469–2474. <https://doi.org/10.22034/APJCP.2018.19.9.2469>
- Allen, A. B. & Leary, M. R. (2010). Self-compassion, stress, and coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4 (2), 107–118. <https://doi.org/10.1111/j.17519004.2009.00246.x>.
- Allen, K., Ryan, T., Gray, D., McInerney, D. & Waters, L. (2014). The social media use in adolescents: The positives and the pitfalls. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 31,18–33.
- Allen, M. T. (2021). An exploration of the relationships of experiential avoidance (as measured by the AAQ-II and MEAQ) with negative affect, perceived stress, and avoidant coping styles. *PeerJ*, 9:e11033. <https://doi.org/10.7717/peerj.11033>.
- Alp, Z. (2012). *Çalışanların ve emeklilerin sosyal istenirlik ve öz-duyarlılık açısından karşılaştırılması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Alparslan, N. (2016). *Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Alptekin, D. (2011). *Toplumsal aidiyet ve gençlik: üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Altındağ, M. (2015). *İlköğretim okullarında okul yaşamının niteliği* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Altınsoy, F. (2016). *Ergenlerde okula aidiyet duygusunun yordayıcısı olarak yaşam amaçları ve bağlanma stilleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Altun, G. (2021). *Geç ergenlik döneminde ebeveyn tutumları ile yaşam doyumu ve öz şefkat arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Altuntaş, S. & Sezer, Ö. (2017). Investigating school attachment of secondary school students, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 83-97. <https://doi.org/10.17679/inuefd.295722>.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal Of Educational Psychology*, 94(4), 795-809.
- Anderson, R. S. (2019). *Self-compassion versus self-esteem for an experience of ostracism* [Unpublished Doctoral Thesis]. Denver University.
- Andiç, S. (2013). *Ergenlik döneminde zihni meşgul eden konularla ilişkili değişkenler: Bağlanma tarzları, öz-şefkat ve psikolojik belirtiler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Angelakis I. & Gooding P. (2019). Obsessive-compulsive disorder and suicidal experiences: The role of experiential avoidance. *Suicide Life Threat Behav.*, 50(2), 359–371.
- Anthony, D. B., Wood, J. V. & Holmes, J. G. (2007). Testing sociometer theory: Selfesteem and the importance of acceptance for social decision making. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 425-432.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L. (2009). Adolescent Behavioral, effective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79. 408- 415.
- Arıkan, G. (2015). *Spor lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve okul yaşam kalitesinin incelenmesi: Güneydoğu Anadolu bölgesi örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Arslan, G. (2018). Understanding the association between school belonging and emotional health in adolescents. *International Journal of Educational Psychology*, 7 (1), 21–41.

- Arslan, G. (2019). School belonging in adolescents: Exploring the associations with school achievement and internalizing and externalizing problems. *Educational and Child Psychology*, 36(2), 22-34.
- Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M. & Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 34-58.
- Arslan, G. & Duru, E. (2017). Initial development and validation of the School Belongingness Scale. *Child Indicators Research*, 10(4), 1043-1058.
- Atabey, N. (2020). Lise öğrencilerinin okula aidiyet duygularının yordayıcısı olarak gelecek beklentileri ve özyeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 125- 141.
- Atalay, Z. (2018). *Mindfulness: Şimdi ve burada bilinçli farkındalık, bilişsel ve davranışçı terapiler serisi*. Psikonet Yayınları.
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 39-63.
- Aycan, E. (2024). *Ergenlerde bilinçli farkındalık ve öz şefkatin duygusal düzenleme üzerindeki rolünün incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Aydemir, M. & Bayram Arlı, N. (2020). Yaşam kalitesini açıklamada sosyal dışlanma ve yaşam tatmininin rolü. *International Journal of Social Inquiry*, 13(2), 447–463. <https://doi.org/10.37093/ijsi.837687>.
- Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Aydın, A. & Aydın, F. (2023). Ergenlerde nomofobinin yordayıcısı olarak okula aidiyet, yalnızlık ve akıllı telefon kullanım süresi: Kayseri örneği. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 10(2), 32–62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ojtac/issue/82592/1395531>.
- Aydın, O., Sahin, D., Güzel, H. Y., Abayhan, Y., Kaya, A. G., & Ceylan, S. (2013). Ait olma ihtiyacının ve haberdar olmanın psikolojik dışlanmaya gösterilen tepkiler üzerindeki etkileri/The effects of the need to belong and being informed on reactions to ostracism. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28(72), 21-31.
- Aydın, A. & Soyer, U. (2013). Özel eğitim öğrencilerinin öz duyarlık ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(35), 5-18.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme* (6. Baskı). Nobel Yayınları.

- Bağır A. (2020). *Ergenlerde akıllı telefon bağımlılığının sosyal dışlanma (ostrasizm) ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Bağrıaçık, B., Karaaziz, M., & Yeme, M. (2021). Üniversite öğrencilerinde depresyon, öz şefkat ve psikolojik esnekliğin depresyon ile ilişkisi. *Pearson Journal of Social Sciences*, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4567890> *Pearson Journal*.
- Bal, F. & Çalık, M. (2021). Ergenlerde okul reddi ve sosyal dışlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(4), 1368-1384.
- Bal, U., Çakmak, S., Yılmaz, E., Tamam, L. & Karaytuğ, M. O. (2015). Kabul ve kararlılık terapisiyle sigara bırakma: Olgu sunumu. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi* 4(40), 841-846.
- Balcı, Ş. & Kaya, E. (2023). Yaşantısal kaçınma ile dijital bağımlılık ilişkisinde dijital araç kullanımının aracılık rolü. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, 44, 1-22. <https://doi.org/10.17829/turcom.1194744>.
- Barad, J. A. (2007). The understanding and experience of compassion: Aquinas and the Dalai Lama. *Buddhist-Christian Studies*, 27(1), 11-29.
- Bardeen, J. R., & Fergus, T. A. (2016). The interactive effect of cognitive fusion and experiential avoidance on anxiety, depression, stress and posttraumatic stress symptoms. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.02.002>.
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247-1263. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.11.1247>.
- Barnard, L. K. & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of General Psychology*, 15, 289-303.
- Barnes-Holmes, D., Hayes, S. C. & Roche, B. (2001). *Relational frame theory: A postSkinnerian account of human language and cognition*. Springer Science ve Business Media.
- Barnett, M. D. & Flores, J. (2016). Narcissus, exhausted: Self-compassion mediates the relationship between narcissism and school burnout. *Personality and Individual Differences*, 97, 102-108.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barutçu Yıldırım, F. & Demir, A. (2017). Kendini engellemeinin yordayıcıları olarak öz saygı, öz anlayış ve akademik özyeterlilik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(18), 676-701.

- Bastian, B. & Haslam, N. (2010). Excluded from humanity: The dehumanizing effects of social ostracism. *Journal of experimental social psychology*, 46(1), 107-113.
- Baumeister, R. F. (1997). Esteem threat, self-regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behavior. *Review of General Psychology*, 1(2), 145.
Doi:10.1037/1089-2680.1.2.145.
- Baumeister, R. F. & Alquist, J. L. (2009). Is there a downside to good self-control? *Self and Identity*, 8(2-3), 115-130.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2007). *Encyclopedia of social psychology*. Sage Publications.
- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 589-604.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.88.4.589>.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D. & Tice, D. M. (2007). The strength model of self control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351-355.
- Baumeister, R.F., Twenge, J.M. & Nuss, C.K. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: Anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 817-827.
- Bayar, Ö. & Tuzgöl Dost, M. (2018). Üniversite öğrencilerinde öz-şefkatin yordayıcıları olarak bağlanma tarzı ve algılanan sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 689-704.
- Bayraktutan, F. (2005). *Aile içi ilişkiler açısından internet kullanımı* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Bayramoğlu, A. (2011). *Self - compassion in relation to psychopathology* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Beck, M. & Malley, J. (1998). Creating quality schools by promoting a sense of belongingness. *International Journal of Reality Therapy*, 18, 18-22.
- Beck, M. & Malley, J. (1998). A pedagogy of belonging. *Reclaiming Children and Youth*, 7(3), 133-137.
- Beekman, J. B., Stock, M. L. & Howe, G. W. (2017). Stomaching rejection: Self compassion and self-esteem moderate the impact of daily social rejection on restrictive eating behaviours among college women. *Psychology and Health*, 32(11), 1348–1370.
<https://doi.org/10.1080/08870446.2017.1324972>.

- Begotka, A. M., Woods, D. W. & Wetterneck, C. T. (2004). The relationship between experiential avoidance and the severity of trichotillomania in a nonreferred sample. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 35(1), 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2004.02.00>
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Bennett - Goleman, T. (2001). *Emotional alchemy: How the mind can heal the heart*. Three Rivers Press.
- Berger, A., Kofman, O., Livneh, U. & Henik, A. (2007). Multidisciplinary perspectives on attention and the development of self-regulation. *Progress in Neurobiology*, 82(5), 256–286. Doi:10.1016/j.pneurobio.2007.06.004.
- Berman, B. M. & Kurlancheek, K. (2021). The Choice Point model of Acceptance and Commitment Therapy with inpatient substance use and co-occurring populations: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 12, 758356. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.758356>
- Berman, N. C., Wheaton, M. G., McGrath, P. & Abramowitz, J. S. (2010). Predicting anxiety: The role of experiential avoidance and anxiety sensitivity. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(1), 109-113.
- Bernstein, M. J., Sacco, D. F., Young, S. G., Hugenberg, K. & Cook, E. (2010). Being “in” with the in-crowd: The effects of social exclusion and inclusion are enhanced by the perceived essentialism of ingroups and outgroups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 999-1009
- Berndt, T. J. & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental psychology*, 22(5), 640-648. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.5.640>.
- Beyer, W. (2008). Belonging in a grade 6 inclusive classroom: Three multiple perspective case studies of students with mild disabilities [Unpublished Master Thesis]. Queen's University.
- Biglan, A., Flay, B. R., Embry, D. D. & Sandler, I. N. (2012). The critical role of nurturing environments for promoting human well-being. *American Psychologist*, 67(4), 257–271.
- Biglan, A., Gau, J. M., Jones, L. B., Hinds, E., Rusby, J. C., Cody, C. & Sprague, J. (2015). The role of experiential avoidance in the relationship between family conflict and depression among early adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(1), 30-36. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.12.001>.
- Blackhart, G.C., Nelson, B.C., Knowles, M.L. & Baumeister, R.F. (2009). Rejection elicits emotional reactions but neither causes immediate distress nor lowers selfesteem: A

- meta-analytic review of 192 studies on social exclusion. *Personality and Social Psychology Review*, 13(4), 269-309.
- Blackledge, J. T. & Hayes, S. C. (2001). Emotion regulation in acceptance and commitment therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 57(2), 243-255.
- Bluth, K. & Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1298-1309. doi:10.1007/s10826-013-9830-2.
- Bolat, Z. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık ve öz-anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T. & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the acceptance and action questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676–688.
- Booker, K. C. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.
- Bosacki, S., A. Dane, Z. Marini, & the Youth Lifestyle Choices – Community University Research Alliance (YLC-CURA). (2007). Peer relationships and internalizing problems in adolescents: Mediating role of self-esteem. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12, 261–82.
- Bradley, E. L. (2014). Choice theory and reality therapy: an overview. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 5(1), 6-14.
- Brechwald, W. A. & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 166–179.
- Brown, B. (2010). *The gifts of imperfection: Let go of who you think you're supposed to be and embrace who you are*. Hazelden Publishing.
- Brown, B. B., Bakken, J. P., Ameringer, S. W. & Mahon, S. D. (2008). A comprehensive conceptualization of the peer influence process in adolescence. *Understanding Peer Influence in Children and Adolescents*, 13, 17-44.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407, 424.

- Bulut Barkın, A. (2022). *Lise öğrencilerinin stres ile başa çıkma becerilerinin aile içi iletişim kalıpları açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Büyükalım, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinde genel aidiyet, nomofobi ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Büyükebeci, A. (2017). *Ergenlerde sosyal dışlanma, yalnızlık ve okul öznel iyi oluş arasındaki ilişki: empatik eğilimin aracı rolü* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Büyüköksüz, E. (2021). *Kabul ve kararlılık yaklaşımı temelli grup psiko- eğitimi ile ergenlerin benlik saygısı puanlarını yordamada öz-şefkat ve yaşantısal kaçınma puanlarının aracılık rolü* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Canpoyraz, L. (2017). Dolaylı utanma ile öz-duyarlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Case, T.L. & Williams, K. D. (2004). Ostracism: A metaphor for death. In J. Greenberg, S.L. Coole & T. Pyszczynski, (Ed.), *Handbook of experimental social psychology* (s. 336-351). Guildford Press.
- Catanese, K. R. & Tice, D. M. (2005). The effect of rejection on anti-social behaviors: Social exclusion produces aggressive behaviors. In K. D. Williams, J. P., Forgas, & W. von Hippel (Eds.), *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection and Bullying* (pp. 297-306). Psychology Press.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on student's sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272.
- Chawla, N. & Ostafin, B. (2007). Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: An empirical review. *Journal of Clinical Psychology*, 63(9), 871–890.
- Chen, Y. J. (2018). Social exclusion and problematic Internet use among college students—The mediating role of materialism[in Chinese] . *Journal of Neijiang Normal University*, 33(4), 1–7 <https://doi.org/10.13603/j.cnki.51-1621/z.2018.04.001>.
- Chen, W., Huang, Z., Peng, B. & Hu, H. (2025). Unpacking the relationship between adolescents' perceived school climate and negative emotions: the chain mediating roles of school belonging and social avoidance and distress. *BMC Psychology*, 13(58). <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02364-1>
- Chipuer H. M. (2001). Dyadic attachments and community connectedness: Links with youths' loneliness experiences. *Journal of Community Psychology*, 29, 429–44.

- Cimen, L. K. (2022). Social exclusion and tendency to violence as predictors of alienation from school among high school students in Turkey. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(1), 93-108.
- Cingel, M. (2009). Compassion and professional care: exploring the domain. *Nursing Philosophy*, 10, 124-136. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2009.00397.x>.
- Collins, W. A., Laursen, B., Mortensen, N., Luebker, C., ve Ferreira, M. (1997). Conflict processes and transitions in parent and peer relationships: Implications for autonomy and regulation. *Journal of Adolescence*, 12, 178–198. <https://doi.org/10.1177/0743554897122003>.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: a review of literature with implications for education, *Urban Education*, 41, 211- 236. <https://doi.org/10.1177/0042085906287902>.
- Condon, P. & Feldman Barrett, L. (2013). Conceptualizing and experiencing compassion. *Emotion*, 13(5), 817-821.
- Costa, J., Marôco, J., Pinto-Gouveia, J., Ferreira, C. & Castilho, P. (2016). Validation of the psychometric properties of the Self-Compassion Scale. Testing the factorial validity and factorial invariance of the measure among borderline personality disorder, anxiety disorder, eating disorder and general populations. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 23(5), 460-468. <https://doi.org/10.1002/cpp.1974>.
- Cribb, G., Moulds, M. L. & Carter, S. (2006). Rumination and experiential avoidance in depression. *Behaviour Change*, 23(3), 165-176.
- Cunha, M., Xavier, A. & Castilho, P. (2016). Understanding self-compassion in adolescents: Validation study of the Self-Compassion Scale. *Personality and Individual Differences*, 93, 56–62. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.023>.
- Çakır, Ö. (2002). Sosyal dışlanma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 83- 104.
- Çalışkan, B. B., Alagöz, E. & Bat Tonkuş, M. (2024). Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve öz şefkat düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(1), 48–54. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1298285>.
- Çelenk, S. (2021). *Gençlerde problemli internet kullanımı, akıllı telefon kullanımı ve oyun oynama davranışlarının yaşantısal kaçınma, bilişsel birleşme ve baş etme becerileri açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Çelik, E. (2023). *Öz eleştirel ruminasyon, yaşantısal kaçınma, duygu düzenleme güçlüğü ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

- Çelikkaleli, Ö. & Tümtaş, M. S. (2017). Üniversite öğrencilerinde sosyal dışlanma ile saldırganlık arasındaki ilişkide sosyal yabancılaşmanın aracı rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 156-175.
- Çeliköz, N. & Türkan, A. (2017). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okulda dışlanmışlık düzeylerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 45-58.
- Çetin, S. (2017). *Ergenlerin mizah tarzları ve öz anlayış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Çırpan, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ve öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Çiçek, N. (2019). *Ön ergenlik döneminde psikolojik dışlanma, bağlanma ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ufuk Üniversitesi.
- Çoban İ.A. & Bulut I. (2016). Cinsel istismara uğramış ergen kızlarla grup odaklı sosyal hizmet uygulaması. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 80-94.
- Dalrymple K.L., Fiorentino L, Politi M.C. & Posner D. (2010). Incorporating principles from acceptance and commitment therapy into cognitive-behavioral therapy for insomnia: A case example. *J Contemp Psychother*, 40 (4), 209–217.
<https://doi.org/10.1007/s10879-010-9145-1>.
- Davis, K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self-disclosure online. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1527–1536.
- Demant, J. & Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct: the differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 499–514.
<https://doi.org/10.1007/s10964-011-9674-2>.
- Deniz, M. E., Kesici, Ş. & Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the self-compassion scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(9), 1151-1160.
- Department for Education. (2015). *Mental health and behaviour and attendance: Guidance on exclusion from school and pupil referral units*. HMSO.
- Derin, M. (2017). *Madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanma algıları: Ankara amatem örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Derin, M. & Tapan, M. G. (2017). Madde bağımlılığı ve dışlanma. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, 10, 26- 36.

- Deveci, H. (2007). *Öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Devrim Kahraman, B. (2020). *Çocuklarda bilinçli farkındalık temelli öz-yeterlik, öz-şefkat ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- DeVore, R. (2013). Analysis of gender differences in self-statements and mood disorders. *McNair Scholars Research Journal*, 9, 7.
- DeWall, C. N., Twenge, J. M., Gitter, S. A. & Baumeister, R. F. (2009). It's the thought that counts: The role of hostile cognition in shaping aggressive responses to social exclusion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 45-59.
- DeWall, C.N. & Richman, S.B. (2011). Social exclusion and the desire to reconnect. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(11), 919 - 932.
- Diarof, A. (2010). *Ostracism and aggression: Influence of increasing provocation by pers on aggressive behaviour after acute experience of ostracism* [Unpublished Master's Thesis].Universitat Trier, Institut für Rechtspolitik an der Universität Trier.
- Dinçbaş, İ., Gökkaya, F. & Çıvgın, U. (2023). Lise öğrencilerinin psikolojik belirti ve öz şefkat düzeylerinin okul tükenmişliği ile ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(44), 249-266.
- Dinçer, B. (2021). Investigating the school climate perceptions and school motivations of middle school students. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 361-372.
- Dolgin, K. G. (2014). *Ergenlik Psikolojisi Gelişim, İlişkiler ve Kültür* (D. Özen, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Dönmez, Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Duru, E. (2007). Sosyal bağlılık ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 85- 94.
- Duyar Tunç, P. (2022). *İl merkezi ve kırsal kesimdeki ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik ve öz-şefkatlerinin fen başarısına etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Eisenberger, N. I. (2006). Identifying the neural correlates underlying social pain: implications for developmental processes. *Human Development*, 49, 273–93.
- Eker, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-duyarlık ve duyarlı sevgi düzeylerinin ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Ekşi, A. (1999). Adolesans döneminde uyum ve davranış sorunları: Adolesan ruh sağlığı ve gelişimi. A. Ekşi (Ed.), *Ben Hasta Değilim: Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü* içinde (s. 125-148). Nobel Tıp.
- Ellis, A. & Robb, H. (1994). Acceptance and rational-emotive therapy. S. C. Hayes, N. S. Jacobson, V. M. Follette ve M. J. Dougher (Ed.), *Acceptance and change: Content and context in psychotherapy* (s. 91 - 102) içinde. Context Press.
- Erdoğan, B. A. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Erkan, D. (2019). Öğrenci gözüyle imam hatip ortaokullarında motivasyon düşüklüğünün sebepleri: Karabağlar örneği. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ersoy, A. F. & Turan, N. (2019). Sığınmacı ve göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. *Third Sector Social Economic Review*, 54(2), 828-840.
- Ewert, C., Vater, A. & Schröder-Abé, M. (2021). Self-compassion and coping: A meta-analysis. *Mindfulness*, 12(5), 1063–1077. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01563-8>.
- Feldner, EWL., Feldner, MT., Knapp A., Bunaciu L., Blumenthal H. & Amstadter AB. (2013). Offspring psychological and biological correlates of parental posttraumatic stress: Review of the literature and research agenda. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 1106-1133. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.09.001>.
- Ferris, D. L., Brown, D. J., Berry, J. W. & Lian, H. (2008). The development and validation of the workplace ostracism scale. *Journal of Applied Psychology*, 93, 1348-1366.
- Ferris, D. L., Lian, H., Brown, D. J. & Morrison, R. (2015). Ostracism, self-esteem, and job performance: When do we self-verify and when do we self-enhance? *Academy of Management Journal*, 58(1), 279-297.
- Fırat, A. (2022). Lise öğrencilerinin aile içi şiddete maruz kalma türlerine göre bilişsel birleşme ve yaşantısal kaçınma süreçleri ile psikolojik esnekliklerinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ufuk Üniversitesi.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications.
- Finlay-Jones, A. L., Rees, C. S. & Kane, R. T. (2015). Self-compassion, emotion regulation and stress among Australian psychologists: Testing an emotion regulation model of self-compassion using structural equation modeling. *PLOS ONE*, 10(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0133481>.
- Fledderus, M., Bohlmeijer, E. T. & Pieterse, M. E. (2010). Does experiential avoidance mediate the effects of maladaptive coping styles on psychopathology and mental

- health? *Behavior Modification*, 34(6), 503–519.
<https://doi.org/10.1177/0145445510378379>.
- Foa, E. B., Steketee, G. & Young, M. C. (1984). Agoraphobia: Phenomenological aspects, associated characteristics, and theoretical considerations. *Clinical Psychology Review*, 4, 431–457.
- Fong Lam, U., Chen, W., Zhang, J. & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393–409.
- Forsyth, J. P., Parker, J. D. & Finlay, C. G. (2003). Anxiety sensitivity, controllability, and experiential avoidance and their relation to drug of choice and addiction severity in a residential sample of substance-abusing veterans. *Addictive Behaviors*, 28(5), 851 – 870. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(02\)00216-2](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(02)00216-2).
- Freedberg, S. (2007). Re-Examining empathy: A relational-feminist point of view. *Social Work*, 52(3), 251-259.
- Freud, S. (1966). *Introductory lectures on psychoanalysis*. Norton.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>.
- Gailliot, M. T. & Baumeister, R. F. (2007). The physiology of willpower: Linking blood glucose to self control. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 303-327.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi (8. Baskı)*, İmge Yayınevi.
- García-Oliva, C. & Piqueras, J. A. (2016). Experiential avoidance and technological addictions in adolescents. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(2), 293–303.
<https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.041>.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8(1), 1-33.
- Geçtan, E. (2006). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. Metis Yayıncılık.
- Geiger, B. & M. Fischer. (2006). Will words ever harm me? : Escalation from verbal to physical abuse in sixth-grade classrooms. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 337–57.
- Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Guilford Press.
- Germer, C. K. (2021). *Öz şefkatli farkındalık*. (H. Ünlü Haktanır, Çev.). Diyojen Yayıncılık.
- Germer, C. K. & Neff, K. (2019). *Öz şefkatli farkındalık uygulama rehberi* (F. Altun Tarımay, Çev.). Diyojen yayıncılık.

- Gilbert, P. (2005). *Compassion and cruelty: A Biopsychosocial approach*, Paul Gilbert (Ed.), Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy, Hove: Routledge, p. 9-74,
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances In Psychiatric Treatment*, 15(3), 199-208. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264>.
- Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy. Distinctive features*. Routledge.
- Gill, C., Watson, L., Williams, C. & Chan, S.W.Y. (2018). Social anxiety and self compassion in adolescents. *Journal of Adolescence*, 69, 163-174. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.004>.
- Gilman, R., Carter-Sowell, A., DeWall, C. N., Adams, R. E., & Carboni, I. (2013). Validation of the ostracism experience scale for adolescents. *Psychological assessment*, 25 (2), 319.
- Goetz, J. L., Keltner, D. & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136 (3), 351-374. <https://doi.org/10.1037/a0018807>.
- Goldstein, J. & Kornfield, J. (2001). *Seeking the heart of wisdom: The path of insight meditation (reprint ed.)*. Shambhala Classics.
- Goldstein, J. & Kornfield, J. (1987). *Seeking the heart of wisdom*. Shambhala.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30 (1), 79-90.
- Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban students. *The Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60-71.
- Göğer, T. & Arslantürk, G. (2021). Çocuklarda benlik düzenleme ve benlik tükenmesi: benlik düzenlemenin gelişimi, sonuçları ve sınırlı kaynak modeli. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 45, 375-400. <https://doi.org/10.21497/Sefad.944187>.
- Gökyay, C.C. (2014). *Türkiye ve seçilmiş ülkelerde sosyal dışlanma sorunu ile mücadelede istihdam politikalarının rolü: İşkur için model önerisi* [Uzmanlık Tezi]. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Göldağ, B. (2019). An investigation of the relationship between high school students' perceptions of school culture and their alienation toward school. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 813-830. <https://doi.org/10.17679/inuefd.511330>.
- Gör, F.(2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programında merhamet değeri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- Graham, C. (2016). *Examining the role of self-compassion in acceptance and commitment therapy with a substance abusing population* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Available from ProQuest Dissertations and Theses Global. (10139387).
- Greenberg, J., Solomon, S. & Pyszczynski, T. (1997). Terror management theory of self-esteem and cultural worldviews: Empirical assessments and conceptual refinements. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 61-139.
- Greenberg, L. S. & Bolger, E. (2001). An emotion-focused approach to the overregulation of emotion and emotional pain. *Journal of Clinical Psychology*, 57(2), 197–211.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362.
- Gruter, M. & Masters, R. D. (1986). Ostracism as a social and biological phenomenon: An introduction. *Ethology and Sociobiology*, 7, 149-158.
[https://doi.org/10.1016/01623095\(86\)90043-9](https://doi.org/10.1016/01623095(86)90043-9).
- Gusinac M. & Aral, N. (2022). Madde kullanan ergenlerde sosyal dışlanma ve sosyal ihtiyaçlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15(91), 77-90.
- Gültekin, E. S. (2022). *Lise öğrencilerinde sosyal dışlanma düzeyleri ile gelecek beklentileri ve affetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Günelan N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesini, okula aidiyet duygunu ve okul iklimini neler etkilemektedir?* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Güneş, A. (2014). *Aile ile bağlanma: Aidiyet*. Timaş Yayınları.
- Güngör, E.R. (2023). *Ergenlerin sosyal dışlanma ve iyimserlik kötümserlik düzeylerinin okula bağlanma durumuna etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi.
- Gür, E. (2019). *Boşanmış ve evli ebeveynlere sahip ergenlerin siber zorbalık, sosyal dışlanma ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Gürler, A. & Demirli, C. (2017) Ergenlerde sosyal dışlanma ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 941-951.
- Gürtepe, A. (2022). *Ergenlerde bağlanma sosyal dışlanma ve riskli davranışların incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Halis, M. & Demirel, Y. (2016). Sosyal desteğin örgütsel soyutlama (dışlanma) üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1). 318-335.

- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271–283.
- Hamm, J. V. & Faircloth, B. S. (2011). The dynamic reality of adolescent peer networks and sense of belonging. *Merrill-palmer Quarterly*, 57(1), 48–72.
- Hamm, J. V. & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(107), 61-78.
- Harding, S. (2014). Social exclusion: Cultural dissonance between travellers and non-travellers in british secondary schools. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 4(1), 25–34.
- Harris, R. (2009). A Review of “*ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy*”. New Harbinger Publications.
- Harris, R. (2017). *Act'i kolay öğrenmek* (2. Baskı). Litera Yayıncılık.
- Hartgerink, C. H., Van Beest, I., Wicherts, J. M. & Williams, K. D. (2015). The ordinal effects of ostracism: A meta-analysis of 120 cyberball studies, *PLoS One*, 10(5), 1-24. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127002>.
- Haselton, M.G. & Buss, D.M. (2000). Error management theory: A new perspective on biases cross-sex mind reading. *J Pers Soc Psychol*, 78(1), 81.
- Hatchel, T., Merrin, G. J. & Espelage, D. L. (2019). Peer victimization and suicidality among LGBTQ youth: The roles of school belonging, self-compassion, and parental support. *Journal of LGBT Youth*, 16(2), 134–156. <https://doi.org/10.1080/19361653.2018.1543036>.
- Hatun, O. & Ekşi, F. (2020). Lise öğrencilerinde değerler, sosyal dışlanma ve akran baskısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (4), 1689-1699.
- Hawk, S. T., van den Eijnden, R. J. J. M., van Lissa, C. J. & ter Bogt, T. F. M. (2019). Narcissistic adolescents' attention-seeking following social rejection: Links with social media disclosure, problematic social media use, and smartphone stress. *Computers in Human Behavior*, 92, 53–61. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.023>.
- Hayes, S. C, Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M. & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 1152-1168.
- Hayes, S. C. (1994). Content, context, and the types of psychological acceptance. S. C. Hayes, N. S. Jacobson, V. M. Follette ve M. J. Dougher (Ed.), *Acceptance and change: Content and context in psychotherapy* (s. 13–32) içinde. Context Press.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behaviour Therapy*, 35(4), 639-665.

- Hayes, S. C. & Strosahl, K. D. (Eds.). (2004). *A practical guide to acceptance and commitment therapy*. Springer Science & Business Media.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25.
- Hayes, S. C., Masuda, A., Bissett, R., Luoma, J. & Guerrero, L. F. (2004). DBT, FAP, and ACT: How empirically oriented are the new behavior therapy technologies? *Behavior Therapy*, 35(1), 35–54.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2. Baskı). Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., Wilson, K. G., Bissett, R. T., Pistorello, J., Toarmino, D. & Stewart, S. H. (2004). Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. *The Psychological Record*, 54, 553–578.
- Hekimler, O. (2012). Yoksulluk mu yoksunluk mu? Sosyal dışlanma üzerine bir değerlendirme. *Tekirdağ S. M. M. Odası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-28.
- Hill, L. H. (2006). Sense of belonging as connectedness, American Indian worldview, and mental health. *Archives of Psychiatric Nursing*, 20 (5), 210–216.
- Horn, S. S., Daddis, C. & Killen, M. (2008). *Peer relationships and social groups: Implications for moral education*. İçinde L. Nucci, D. Narvez (Ed.), *Handbook Of Moral and Character Education* (s, 267-287). Routledge.
- Hunt-Sartori, M. A. (2007). *The relationships among student membership in groups quality of school life, sense of belongingness and selected performance factors* [Unpublished Doctoral Thesis]. Sam Houston State University.
- Hupfeld, K. (2007). Resiliency skills and dropout prevention. *Success Highways*, published by Scholar Centric.
- Irkörücü Küçük, A. (2018). *Social interaction anxiety among university students: the role of risk and protective factors* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Işık, Y. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağlamlığın sosyal dışlanma, sosyal kaygı, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- İskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control belief about learning in Turkish university students. *Social Behavior and Personality*, 37, 711–720. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.5.711>.
- Jahromi, N.J. & Abudi, A. (2019). Investigating the effectiveness of acceptance and commitment therapy (act) on self- compassion and psychological well-being of the experienced-infidelity women referring to the counseling centers of shiraz. *Journal of Biochemical Technolog*,10 (2), 118-124. <https://doi.org/10.1177/0145445510378379>.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 63, 21-40.
- Jiang, T. & Chen, Z. (2020) Meaning in life accounts for the association between long-term ostracism and depressive symptoms: The moderating role of self-compassion. *The Journal of Social Psychology*, 160(5), 535-547. <https://doi.org/10.1080/00224545.2019.1693951>.
- Jiang, Y., You, J., Hou, Y., Du, C., Lin, M. P., Zheng, X. & Ma, C. (2016). Buffering the effects of peer victimization on adolescent non-suicidal self-injury: The role of self compassion and family cohesion. *Journal of Adolescence*, 53, 107-115.
- John, O. P. & Gross, J.J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301–1333. <https://doi.org/10.1111/j.1467- 6494.2004.00298.x>
- Jonas, M. E. (2010). When teachers must let education hurt: Rousseau and Nietzsche on compassion and the educational value of suffering. *Journal of Philosophy of Education*, 44(1), 45-60. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00740.x>.
- Jordan, J. V. (2005). *Relational resilience in girls*. S. Goldstein ve R. B. Brooks (Ed.), *Handbook of resilience in children* (s. 79-90). Springer Press.
- Jose, P. E., Ryan, N. & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235–251. <https://doi.org/10.1111/j.15327795.2012.00783.x>.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers ve Education*, 58(1), 162-171.
- Kabakcı, B. (2021). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik katılıklarının yordanmasında internet bağımlılığı ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılığın rolü* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kandemir, K. B. (2011). *Psikolojik dışlanma, sosyal dışlanma ve sosyal reddedilmenin tehdit edilen ihtiyaçlar ve dışlanma tepkileri üzerindeki etkileri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Kantaş, Ö. (2013). *İlişki ve kendileşme benlik yönelimlerinin akademisyenlerin iyi – oluŖ halleri üzerindeki etkisi: Ego ve ekosistem motivasyonu, aşkılık, öz - Ŗefkat ve tükenmişlik değişkenlerinin rolü* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Karabekiroğlu, K. (2014). *Ergenin ruhsal gelişimi*. Say Yayınları.
- Karabulut, E. O. & Atasoy, M. (2024). Ergen voleybolcularda ostrasizm (sosyal dışlanma) yordayıcısı olarak sosyal medya bağımlılığı. *Sportive*, 7(1), 88-104.
- Karaçoban, F. & Sarı, M. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinde direnç davranışlarının, okul yaşam kalitesi algısının, okula aidiyet duygusunun ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)*, 23 (3), 1297- 1318.
- Karagöz, Ŗ. & Uzunbacak, H. H. (2023). Öz-Ŗefkat konusunda yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 6(2), 410-420, <https://doi.org/10.33712/mana.1276099>.
- Karakuş, R. (2024). *Bilişsel dikkat kilitlenmesi sendromu, psikolojik esneklik, problemli internet kullanımı ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Karamanlı Gül, C. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karataş, H. & Ergin, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887. <http://doi:10.16986/HUJE.2018036646>.
- Karataş, Z. & Uzun, K. (2021). Ergenlerin kendilerini, başkalarını ve durumları affetme eğilimlerinin yordanmasında mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve öz Ŗefkatin etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 248-289.
- Karekla, M. & Panayiotou, G. (2011). Coping and experiential avoidance: Unique or overlapping constructs? *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42, 163–170.
- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P. & Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 44(9), 1301–1320.
- Kashdan, T. B., Breen, W. E. & Julian, T. (2010). Everyday strivings in war veterans with posttraumatic stress disorder: Suffering from a hyper-focus on avoidance and emotion regulation. *Behavior Therapy*, 41(3), 350–363.

- Kashdan, T. B., Farmer, A. S., Adams, L. M., Ferssizidis, P., McKnight, P. E. & Nezlek, J. B. (2013). Distinguishing healthy adults from people with social anxiety disorder: Evidence for the value of experiential avoidance and positive emotions in everyday social interactions. *Journal of Abnormal Psychology*, 122(3), 645–655. <https://doi.org/10.1037/a0032733>
- Kaşıkkara, G. (2019). *Üniversite öğrencilerinde ruminasyon ve depresyon ilişkisinde okul tükenmişliği ve yaşantısal kaçınmanın aracı rolü* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Kaşıkkı, F., Denli, Ö. S. & Karaman, N. G. (2021). Gençlerde sosyal medya bağımlılığı ve sosyal dışlanma: Öz-kontrolün aracılık rolünün değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 147-159.
- Kaya, A. G. (2012). *Sosyal dışlanmaya verilen tepkilerin sosyal karşılaştırma süreçleri açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kıcalı, Ü.Ö. (2015). *Öz-şefkat ve tekrarlayıcı düşünmenin olumsuz duygulanım ve depresyon ile ilişkilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Kılıçoğlu, G. (2014). *İngiltere’deki öğretmenlerin çok kültürlü öğretim yeterlilikleri ile türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin okula aidiyet duygusu ve akademik başarıyla ilişkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kirkpatrick, K.L. (2005). *Enhancing self-compassion using a gestalt two chair intervention* [Unpublished Doctoral Thesis]. University of Texas at Austin.
- Kiye, S. (2023). Ergenlerde duyarlı sevgi ile öz-şefkat arasındaki ilişki. *Balkan 9th International Conference on Social Sciences*, 584-594, Ekim 6-8, Edirne.
- Korpershoek, H. (2016). Relationships among motivation, commitment, cognitive capacities, and academic achievement in secondary education. *Frontline Learning Research*, 4(3), 28-43. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i3.182>.
- Korkmaz, B. (2018). Öz-duyarlık: Psikolojik belirtiler ile ilişkisi ve psikoterapide kullanımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(1), 40-58.
- Köhle, N., Drossaert, C. H. C., ten Klooster, P. M., Schreurs, K. M. G., Hagedoorn, M., van Uden-Kraan, C. F., Verdonck-de Leeuw, I. M. & Bohlmeijer, E. T. (2021). Web-based self-help intervention for partners of cancer patients based on acceptance and commitment therapy and self-compassion training: A randomized controlled trial with automated versus personal feedback. *Supportive Care in Cancer*, 29(9), 5115–5125. <https://doi.org/10.1007/s00520-021-06051-w>.
- Kömür, B. (2014). *Erken dönem uyumsuz şemalar, ebeveynlik biçimleri ve psikolojik belirtiler ile psikolojik dışlanmanın tehdit ettiği ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Kraus, S. & Sears, S. (2009). Measuring the immeasurables: Development and initial validation of the self-other four immeasurables (sofi) scale based on buddhist teachings on loving kindness, compassion, joy, and equanimity. *Social Indicators Research*, 92(1), 169–181. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9300-1>.
- Kulaksızoğlu, A. (2014) *Ergenlikte sosyalleşme ve ahlak gelişimi: Ergenlik psikolojisi* (16. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Kulaksızoğlu, A. (2016). *Ergenlik psikolojisi* (18. Basım).Remzi Kitabevi.
- Kurtoğlu, M. & Başgül, Ş. S. (2021). Koruyucu faktör olarak öz-şefkat üzerine bir derleme çalışması. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 10(1), 56-65.
- Kuşat, A. (2003). Bir değerler sistemi olarak “kimlik” duygusu ve Atatürk. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(15), 45-61.
- Lambert, N.M., Stillman, T.F., Hicks, J.A., Kamble, S., Baumeister, R.F. & Fincham, F. (2013). To belong is to matter: Sense of belonging enhances meaning in life, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(11), 1418-1427.
- Lathren, C., Bluth, K. & Park, J. (2019). Adolescent self-compassion moderates the relationship between perceived stress and internalizing symptoms. *Personality and individual Differences*, 143, 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.008>.
- Laursen, B. & Hafen, C. A. (2010). Future directions in the study of close relationships: Conflict is bad (except when it’s not). *Social Development*, 19, 858–872.
- Laursen, B. & Hartl, A. C. (2013). Understanding loneliness during adolescence: Developmental changes that increase the risk of perceived social isolation. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1261-1268.
- Lavin, K., Goeke-Morey, M. C. & Degnan, K. A. (2020). The role of self-compassion in college students’ perceived social support. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 4(1), 41-48.
- Law, P. C., Cuskelly, M. & Carroll, A. (2013). Young people’s perceptions of family, peer, and school connectedness and their impact on adjustment. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 115–140. Doi:10.1017/jgc.2012.19.
- Leary, M. R. (1999). Making sense of self-esteem. *Current Directions In Psychological Science*, 8, 32-35.
- Leary, M. R. (2005). Sociometer theory and the pursuit of relational value: Getting to the root of self-esteem. *European Review of Social Psychology*, 16(1), 75-111.
- Leary, M. R. & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances In Experimental Social Psychology*, 32, 1-62.

- Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L. & Philips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K. & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (3), 518-530.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B. & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5), 887–904.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887>.
- Leets, L. & Sunwolf. (2005). Adolescent rules for social exclusion: When is it fair to exclude someone else? *Journal of Moral Education*, 34 (3), 343-362.
<https://doi.org/10.1080/03057240500211618>.
- Lerner, M. J. & Simmons, C.H. (1966). Observer's reaction to the innocent victim. Compassion or rejection? *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 203-210.
- Levin, M. E., Lillis, J. & Hayes, S. C. (2012). When is online porn viewed? The connection between problematic internet use and experiential avoidance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(2), 108–124.
<https://doi.org/10.1007/s10942-012-0146-3>
- Levitas, R. A., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E. H. R. R. & Patsios, D. (2007). *The multidimensional analysis of social exclusion* (246 plus additional Appendix 7 Ed.). Department for Communities and Local Government (DCLG).
- Li, C. & Jiang, S. (2018). Social exclusion, sense of school belonging and mental health of migrant children in China: A structural equation modeling analysis. *Children and Youth Services Review*, 89, 6–12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.017>.
- Li, L., Chen, X. & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review*, 113, 104946.
- Linehan, M. M. (1993). *Diagnosis and treatment of mental disorders. Skills training manual for treating borderline personality disorder*. Guilford Press.
- Lonczak, H.S., Abbott, R.D., Hawkins, J.D., Kosterman, R. & Catalano, R. (2002). The effects of the Seattle social development project: Behavior, pregnancy, birth, and sexually transmitted disease outcomes by age 21. *Archives of Pediatric Adolescent Health*, 156, 438–447.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96, 340-349.

- MacDonald, G. & Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological bulletin*, 131(2), 202.
- Macit, S. (2023). *Eğitim çağındaki çocuk ve ergenlerde sosyal dışlanma ve aidiyetin başarı odaklı motivasyon üzerindeki yordayıcı etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Mahoney, C. T., Segal, D. L. & Coolidge, F. L. (2015). Anxiety sensitivity, experiential avoidance and mindfulness among younger and older adults: age differences in risk factors for anxiety symptoms. *The International Journal of Aging and Human Development*, 81(4), 217–240.
- Marsh, I. C., Chan, S. W. Y. & MacBeth, A. (2017). Self-compassion and psychological distress in adolescents: A meta-analysis. *Mindfulness*, 9(4), 1011–1027. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0850-7>.
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133 – 146.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Van Nostrand.
- McDougall, K. H. (2019). *"Everybody's looking at me": Correlates of narcissism and egocentrism in adolescence* [Unpublished Doctoral Thesis]. Washington State University.
- McMahon, S., Parnes, A., Keys, C. & Viola, J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 387–401.
- Mellick, W., Vanwoerden, S. & Sharp, C. (2017). Experiential avoidance in the vulnerability to depression among adolescent females. *Journal of Affective Disorder*, 208, 497-502.
- Mellick, W., Sharp, C., Alfano, C. A., Stanford, K., & Raby, K. L. (2019). Longitudinal relations between experiential avoidance and symptoms of anxiety and depression in adolescents. *Journal of Adolescence*, 73, 90–97. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.03.007>
- Mellor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y. & Cummins, R. (2008). Need for belonging, relationship satisfaction, loneliness, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 45, 213–218.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Miyagawa, Y., Niiya, Y. & Taniguchi, J. (2021). Compassionate goals and responses to social rejection: A mediating role of self-compassion. *Current Psychology*, 42, 10683–10692. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02345-8>.

- Molden, D. C., Lucas, G. M., Gardner, W. L., Dean, K. & Knowles, M. L. (2009). Motivations for prevention or promotion following social exclusion: Being rejected versus being ignored. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(2), 415-431. <https://doi.org/10.1037/a0012958>.
- Monestès, J.-L., Karekla, M., Jacobs, N., Michaelides, M. P., Hooper, N., Kleen, M. & Luciano, C. (2018). Experiential avoidance as a common psychological process in European cultures. *European Journal of Psychological Assessment*, 34(4), 247–257. <https://doi.org/10.1027/1015>.
- Morgan, C. T. (2015). *Psikolojiye giriş* (13. baskı). R. Eski & S. Karakaş (Çev.). Eğitim Kitabevi.
- Mosig, Y. D. (1989). Wisdom and compassion: What the Buddha taught a psycho-poetical analysis. *Theoretical & Philosophical Psychology*, 9(2), 27-36. <https://doi.org/10.1037/h0091471>.
- Mouratidis, A. A. & Sideridis, G. D. (2009). On social achievement goals: Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 285-308.
- Muris, P., Meesters, C., Pierik, A. & Kock, B. (2016). Good for the self: Self compassion and other self-related constructs in relation to symptoms of anxiety and depression in non-clinical youths. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 607-617. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0235-2>.
- Neel, C. G. O. & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692.
- Neff, K. & Knox M.C. (2017). Self-compassion. In V. Zeigler-Hill ve T. K. Shackelford (Eds.). *Encyclopedia of Personality And Individual Differences* (ss. 1-8). Springer International Publishing.
- Neff, K. (2003a). Self compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself, *Self and Identity*, 2(2), 85-10. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>.
- Neff, K. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion, *Self and Identity*, 2(3), 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>.
- Neff, K. D. & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240. <https://doi.org/10.1080/15298860902979307>.
- Neff, K. D. (2008). *Self - compassion: Moving beyond the pitfalls of a separate self concept*. In J. Bauer & H. A. Wayment (Eds.) *Transcending Self - Interest: Psychological Explorations Of The Quiet Ego* (95-106). APA Books.

- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-12.
- Neff, K. D. (2015). The five myths of self-compassion. *Psychotherapy Networker*, 39(5), 30-35.
- Neff, K. D. (2016). The self-compassion scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7(1), 264-274. <https://doi:10.1007/s12671-015-0479-3>.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L. & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139-154.
- Neff, K. D., Rude, S. S. & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 908-916. <https://doi:10.1016/J.JRP.2006.08.002>.
- Neff, K. & Davidson, O. (2016). *Self-compassion: Embracing suffering with kindness*. I. Ivtzan ve T. Lomas (Ed.) *Mindfulness in positive psychology* (ss. 37-50). Routledge.
- Neff, K.D. & Dahm K.A. (2013). *Self-Compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness*. In: Ostafin B., Robinson M., Meier B. (eds) *Handbook of mindfulness and self-regulation*. Springer.
- Neff, K.D. & Tirch, D. (2013). Self-compassion and ACT. In T.B. Kashdan & J.Ciarrochi (Eds.), *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being* (pp. 78–106). Context Press/NewHarbinger Publications.
- Neff, K. D. & Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, 12(2), 160-176. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.649546>.
- Neimeyer, R.A. (1993) An appraisal of constructivist psychotherapies. *J Consult Clin Psychol*, 61, 221–234.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological bulletin*, 113(1), 99.
- Newman, B. M., Lohman, B. J. & Newman, P. R., (2007). Peer group membership and a sense of belonging their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence*, 42(166), 242- 263.
- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students's belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 145–169.
- Niu, G. F., Sun, X. J., Tian, Y., Fan, C. Y. & Zhou, Z. K. (2016). Resilience moderates the relationship between ostracism and depression among chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 99, 77-80.

- O'Brennan, L. M. & Furlong, M. J. (2010). Relations between students' perceptions of school connectedness and peer victimization. *Journal of School Violence*, 9(4), 375–391.
- O'Rourke, J. & Cooper, M. (2010). Lucky to be happy: A study of happiness in Australian primary students. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 94–107.
- Oaten, M, Williams, K.D., Jones, A. & Zadro, L. (2008). The effects of ostracism on self-regulation in the socially anxious. *J Soc Clin Psychol*, 27, 471–504.
- Olweus, D. (1996). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Omay, U. (2010). Tüccar sınıfın protestan hareketi desteklemesinin maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Journal of Social Policy Conferences*, 52, 231-243.
- Onoda, K., Okamoto, Y., Nakashima, K. I., Nittono, H., Yoshimura, S., Yamawaki, S. & Ura, M. (2010). Does low self-esteem enhance social pain? The relationship between trait self-esteem and anterior cingulate cortex activation induced by ostracism. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5(4), 385-391.
<https://doi.org/10.1093/scan/nsq002>.
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review Of Educational Research*, 3, 323-367.
- Osterman, K.F. (2010). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3) 323-367.
- Owens-Sabir, M. (2007). *The effecets of race, and family attachment on self- esteem, self-control and delinquency*. LFB Scholarly.
- Ögel, K. (2015). *Bilişsel davranışçı psikoterapilerde üçüncü dalga: Farkındalık ve kabullenme temelli terapiler*. HYB Yayıncılık.
- Ögel, K. (2017). *Bağımlılık ve tedavisi temel kitabı*. IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Öveç, Ü. (2007). *Öz-duyarlık ile öz-bilinç, depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Özdemir, R. (2024). *Öz şefkat ile affetme arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin düzenleyici rolü* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özdemir, S. , Sezgin, F. , Şirin, H. , Karip, E. & Erkan S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 213-224.

- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Özgök, A. & Sarı, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve arkadaş bağlılık düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 71-86.
- Özmaya, E. & Erkoç, B. (2024). Ergenlerde sosyal dışlanma ve internet bağımlılığı ilişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1348-1357.
- Öztosun, A. (2018). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ve sosyal dışlanma deneyimlerinin internet bağımlılığını yordayıcılığı* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Öztürk, H., Sevindik, F. N. & Yaman, S. Ç. (2006). Öğrencilerde yalnızlık ve sosyal destek ile bunlara etki eden faktörlerin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 383-394.
- Özyazıcı, K. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinde sosyal dışlanmanın, arkadaşlık kalitesi ve sahte kimlik açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Pandey, R., Kumar Tiwari G., Parihar, P. & Kumar Rai, P. (2021). Positive, not negative, self-compassion mediates the relationship between self-esteem and well-being. *Psychol Psychother*, 94, 1–15.
- Panek, T.Z. & Czapinsky, J. (2015). Social diagnosis 2015 objective and subjective quality of life in Poland, *Contemporary Economics*, 9(4), 390-425.
- Pauley, G. & McPherson, S. (2010). The experience and meaning of compassion and self-compassion for individuals with depression or anxiety. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 83(2), 129–143. <https://doi.org/10.1348/147608309X471000>.
- Perls, F. P., Hefferline, R. F. & Goodman, P. (1951). *Gestalt therapy*. Julian Press.
- Pharo, H. (2011). *The behavioral and psychological effects of ostracism in adolescence and emerging- adulthood* [Unpublished Doctoral Thesis]. University of Otago Dunedin.
- Pickett, C. L. & Gardner, W. L. (2005). The social monitoring system: Enhanced sensitivity to social cues as an adaptive response to social exclusion. In K. D. Williams, J. P. Forgas, ve W. von Hippel (Eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (pp. 213–226). Psychology Press.

- Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara. *Education and Science*, 35 (156), 175-189.
- Pittman, L. D. & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270–290.
- Ponkosonsirilert, T., Laemsak, O., Pisitsungkagarn, K., Jarukasemthawee, S., Audboon, S. & Leangsuksant, T. (2020). Stress, self-compassion, and school burnout in Thai high school students. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 34(5), 343-349.
- Powers, K.E. & Heatherton, T.F. (2012). Characterizing socially avoidant and affiliative responses to social exclusion. *Front. Integr. Neurosci*, 6(46).
<https://doi.org/10.3389/fnint.2012.00046>.
- Prinstein, M. J., Brechwald, W. A., & Cohen, G. L. (2011). Susceptibility to peer influence: Using a performance-based measure to identify adolescent males at heightened risk for deviant peer socialization. *Developmental Psychology*, 47(4), 11-67.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0023274>.
- Qahri-Saremi, H. & Turel, O. (2016). School engagement, information technology use, and educational development: An empirical investigation of adolescents. *Computers & Education*, 102, 65-78. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.07.004>.
- Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 757-761. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.023>.
- Reddy, M. K., Pickett, S. M. & Orcutt, H. K. (2006). Experiential avoidance as a mediator of the relationship between psychological abuse and current mental health symptoms in college students. *Journal of Emotional Abuse*, 67–85.
- Reyes, D.M. (2012). Self-compassion: A concept analysis. *Journal of Holistic Nursing: Official Journal of the American Holistic Nurses' Association*, 30(2), 81-89.
- Roemer, L., Salters, K., Raffa, S. & Orsillo, S. M. (2005). Fear and avoidance of internal experiences in GAD: Preliminary tests of a conceptual model. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 71–88. <https://doi.org/10.1007/s10608-005-1650-2>.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. R. (1967). *A process conception of psychotherapy*. In *On Becoming a Person* (pp. 125–159). Constable.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. The Free Press.

- Rubin, J. B. (2013). *Psychotherapy and Buddhism: Toward an integration*. Springer Science & Business Media.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook Of Child Psychology*.
- Rudasill, K., Reio, T., Stipanovic, N. & Taylor, J. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48, 389-412.
- Rudolph, K. D., Caldwell, M. S. & Conley, C. S. (2005). Person-by-environment interactions in the development of academic competence: A longitudinal study of children and adolescents. *Developmental Psychology*, 41(2), 274–289.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.274>.
- Ruiz, F. J. (2010). A review of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) empirical evidence: Correlational, experimental psychopathology, component and outcome studies. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 125–162.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Sadioğlu, Ö. & Onur Sezer, G. (2016). KPSS’ye girecek sınıf öğretmeni adaylarının sınav kaygıları ile öz duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet ve KPSS’ye hazırlanma durumlarına göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(22), 223-244. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.23034>.
- Sağlam, A. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sağlam, M. & Ekiz, D. (2017). Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78, 87–116. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.78.5>.
- Saiz, J., Ausín, B., González-Sanguino, C., Castellanos, M.A., Salazar, M., Marin, C., López-Gómez, A., Ugidos, C. & Muñoz, M. (2021). Self-compassion and social connectedness as predictors of “peace and meaning” during Spain’s initial COVID19 lockdown. *Religions*, 12(683), 1-15.
- Saka, B. (2023). *Psikolojik doğum sırasının psikolojik kırılganlık ve yaşantısal kaçınma üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Salvy, S. J., Bowker, J. C., Nitecki, L. A., Kluczynski, M.A., Germeroth, L. J. & Roemmich, J.N. (2010). Impact of stimulated ostracism on overweight and normal-weight youths’ motivation to eat and food intake. *Appetite*, 56, 39-45.

- Santanello, A. W. & Gardner, F. L. (2007). The role of experiential avoidance in the relationship between maladaptive perfectionism and worry. *Cognitive Therapy and Research*, 31(3), 319-332. <https://doi.org/10.1007/s10608-006-9000-6>.
- Santrock, J. W. (2003). *Adolescence* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Sarı, M. & Özgök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 479-492.
- Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(1), 95-119.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 147-160.
- Sarı, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 1-11.
- Sarıcaoglu, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi olma düzeylerinin kişilik özellikleri ve öz anlayış açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıgül, N. (2021). *Lise öğrencilerine yönelik öz-şefkat geliştirme programının riskli davranışlar üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80- 90.
- Schapps, E. (2005). The role of supportive school environments in promoting academic success. In *Getting results: Developing safe and healthy kids (Update 5, Chapter 3)*. Sacramento, CA: Safe and Healthy Kids Program Office, California Department of Education.
- Sebastian, C., Viding, E., Williams, K. D. & Blakemore, S. J. (2010). Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain And Cognition*, 72(1), 134-145.
- Seferoğlu, H. (2023). *Öz şefkat ve bilişsel esneklik düzeyinin mutluluk algısını yordayıcı etkilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Semerci, B. (2007). *Ergen ruh sağlığı aileler ve ergenler için*. Alfa Basım Yayım.
- Serrano-Ibáñez, E. R., Ruiz-Párraga, G. T., Gómez-Pérez, L., Ramírez-Maestre, C., Esteve, R. & López-Martínez, A. E. (2021). The relationship between experiential avoidance and posttraumatic stress symptoms: A moderated mediation model involving dissociation, guilt, and gender. *Journal of Trauma & Dissociation*, 22(3), 304-318. <https://doi.org/10.1080/15299732.2020.1869647>.

- Sezer, F. (2013). Psikolojik iyi olma durumu üzerine etkili faktörler. *Education Sciences*, 8(4), 489-504.
- Shai, D., Spencer, R. & Smith, J. (2024). Effects of Social Exclusion on Self-Evaluation: Domain Discrepancy Based on the Big Two Model. *Journal of Social Psychology*, 158(2), 123–138. <https://doi.org/10.1080/00224545.2023.2342308>.
- Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları* (Nilüfer Voltan Acar Çev. Edt.). Nobel Yayınevi.
- Shochet, I. M., Smith, C. L., Furlong, M. J. & Homel, R. (2011). A prospective study investigating the impact of school belonging factors on negative affect in adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(4), 586–595. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.581616>.
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V. & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1-15.
- Smeets, E., Neff, K., Alberts, H. & Peters, M. (2014). Meeting suffering with kindness: Effects of a brief self-compassion intervention for female college students. *Journal of Clinical Psychology*, 70(9), 794-807. <https://doi.org/10.1002/jclp.22076>.
- Solak, Ç. & Teközel, M. (2019). Sosyal dışlanma olgusu üzerine genel bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 293-315.
- Solak Şimşek, N. (2019). *Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve öz şefkat arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Song, S. Y., Doll, B. & Marth, K. (2013). Classroom resilience: Practical assessment for intervention. S. Prince-Embury ve D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (ss: 61-72). Springer.
- Söyleyici Mert, T. (2023). *Denizli ili lise öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığının aleksitimi, üst biliş ve öz şefkat ile ilişkisi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Spinhoven, P., Drost, J., de Rooij, M., van Hemert, A. M. & Penninx, B. W. (2014). A longitudinal study of experiential avoidance in emotional disorders. *Behavior Therapy*, 45(6), 840-850.
- Spoor, J.R. & Williams, K.D. (2007). The evolution of an ostracism detection system. In: Forgas JP, Haselton MG, Von Hippel W. (eds), *Evolution and the Social Mind: Evolutionary Psychology and Social Cognition* (ss: 279-292). Psychology Press.
- Stanley, L. & Arora, T. (2007). Social exclusion amongst adolescent girls their self esteem and coping strategies. *Educational psychology in Practice*, 14(2), 94, 100.

- Stapleton, P. B., Richardson, K. & Kalla, M. (2018). *How aspects of self-compassion contribute to wellbeing and the effect of age. International Journal of Healing and Caring*, 18(3), 1–12.
- St-Armand, J., Girard, S. & Smith, J. (201). Sense of belonging at school: defining attributes, determinants, and sustaining strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 105-119.
- Stefan, C. A. & Cheie, L. (2022). Self-compassion and social anxiety in late adolescence: Contributions of self-reflection and insight. *Self and Identity*, 21(2), 210-222. <https://doi.org/10.1080/15298868.2020.1861082>.
- Steinberg, L. (2013). *Ergenlik*. (Çev. F. Çok, H. Ercan, M. Artar, E. Uçar, S. A. Sevim, M. Bağlı, A. Aypay, T. Şener, R. Parmaksız, C. Satman, T. Yiğit ve E. G. Kapçı). İmge Kitabevi.
- Steinberg, L. (2014). *Adolescence* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Stewart, S. H., Zvolensky, M. J. & Eifert, G. H. (2002). The relations of anxiety sensitivity, experiential avoidance, and alexithymic coping to young adults' motivations for drinking. *Behavior Modification*, 26(2), 274-296.
- Strauss, C., Taylor, B.K., Gu, J., Kuyken, W., Baer, r., Jones, F. ve Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical Psychology Review*, 37, 15- 27. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.05.004>.
- Summermatter, A. (2021). *Duygusal kaçınma: nedenleri, yöntemleri, işlevleri ve sonuçları üzerine gömülü bir çalışma* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Sun, R. C. F. & Hui, E. K. P. (2007). Psychosocial factors contributing to adolescent suicidal ideation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 775-786. <https://doi.org/10.1007/s10964-0069139-1>.
- Sun, R., Ren, Y., Li, X., Jiang, Y., Liu, S. & You, J. (2020). Self-compassion and family cohesion moderate the association between suicide ideation and suicide attempts in Chinese adolescents. *Journal of Adolescence*, 79, 103-111. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.010>.
- Swearer, S. M., Grills, A. E., Haye, K. M. & Cary, P. T. (2004). Internalizing problems in students involved in bullying and victimization: Implications for intervention. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A socio-ecological perspective on prevention and intervention*, ed. D. Espelage and S. Swearer, (ss: 63–117). Guilford Press.
- Şahan, H. (2007). *Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Şahan Sağır, D. (2017). *Mühendislik fakültesi öğrencilerinde öz-duyarlık düzeylerinin algılanan ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Şen, Ş. (2023). *Aktif spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal dışlanma ve sosyal medya bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Manisa ili örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şık, A. (2020). *Ruminatif düşünce biçimi ve düşünce eylem kaynaşmasının yaşantısal kaçınmayla ilişkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Şimşek, M.Ş., Akgemici, T. & Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed., pp. 1–983). Pearson Education Inc.
- Tanti, C., Stukas, A. A., Halloran, M. J. & Foddy, M. (2011). Social identity change: shifts in social identity during adolescence. *Journal of Adolescence*, 34(3), 555–567.
- Taş, R. (2022). *Üniversite öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının erken dönem uyumsuz şemalar ve öz-şefkat ile ilişkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Taş, B. & Öztosun, A. (2018). Predictability of internet addiction with adolescent perception of social support and ostracism experiences. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 17(4), 32–41.
- Tdk (2020), <https://Sozluk.Gov.Tr> Web Sitesi Üzerinden Ulaşılmıştır.
- Tel, F. D. & Sarı, T. (2016). Üniversite öğrencilerinde öz duyarlılık ve yaşam doyumu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 292-304.
- Thompson, B. L. & Waltz, J. (2008) Self-compassion and PTSD symptom severity. *Journal of Traumatic Stress*, 21, 556-558.
- Thompson, B. L. & Waltz, J. (2010). Mindfulness and experiential avoidance as predictors of posttraumatic stress disorder avoidance symptom severity. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(4), 409-415. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.02.005>.
- Thompson, M., Grace, C. O. & Cohen, L. J. (2002). *Çocuğunuzun arkadaşlık ilişkileri*. E. N. Boylu (çev.). Arkadaş Yayınları.
- Thurman, R. A. (2006). Meditation and education: India, Tibet, and modern America. *Teachers College Record*, 108(9), 1765-1774. <https://doi/10.1111/j.14679620.2006.00760.x>.
- Toprak, T. B., Arıcak, O. T. & Yavuz, F. (2019). Tıp fakültesi öğrencilerinde tükenmişlik derecesi, psikolojik esneklik ve değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of*

- Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 8(1), 1–8.
<https://doi.org/10.5455/JCBPR.26978>.
- Traş, Z., Öztemel, K. & Kagnici, E. (2019). A review on university students' resilience and levels of social exclusion and forgiveness. *International Education Studies*, 12(10), 50-59.
- Tull, M. T., Gratz, K. L., Salters, K., & Roemer, L. (2004). The role of experiential avoidance in posttraumatic stress symptoms and symptoms of depression, anxiety, and somatization. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 192(11), 754-761.
<https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000144694.30121.89>.
- Tull, M. T. & Roemer, L. (2008). Emotion regulation difficulties associated with the experience of uncued panic attacks: Evidence of experiential avoidance, emotional nonacceptance, and decreased emotional clarity. *Behavior Therapy*, 38(4), 378–391.
- Tull, M. T. & Gratz, K. L. (2008). Further examination of the relationship between anxiety sensitivity and depression: the mediating role of experiential avoidance and difficulties engaging in goal-directed behavior when distressed. *Anxiety Disorders*, 22(2), 199–210. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.03.005>.
- Turan, S. (2024). *Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığını yordamada yaşantısal kaçınma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin rolü* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Tural, A.K. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin empati ve öz saygı düzeylerinin okula aidiyet durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu, (2018). <http://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 10.08.2024).
- Türkçapar, H. (2015). *Bilişsel terapi*. HYB Yayıncılık.
- Tüzel İşeri, E. & Yavuz Tabak, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarının okulun özellikleri ve okulun kişisel değişkenleri açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1217-1231.
- Twenge, J. M. & Baumeister, R. F. (2005). Social exclusion increases aggression and self-defeating behavior while reducing intelligent thought and prosocial behaviour. D. Abrams, M. A. Hogg, & J. M. Markues, (Ed.). *The social psychology of inclusion and exclusion* (p. 25-46). Psychology Press.

- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M. & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 10-58.
- Twenge, J. M., Catanese, K. R. & Baumeister, R. F. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 83, 606- 615.
- Twenge, J.M., Catanese, K.R. & Baumeister, R.F. (2003). Social exclusion and the deconstructed state: time perception, meaninglessness, lethargy, lack of emotion, and self-awareness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 409.
- Twohig M. (2012). Introduction: The basics of acceptance and commitment therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19, 499–507.
- Ulu, G. (2022). *Genç yetişkinlerde ebeveyn tutumları, anksiyete ve öz-şefkat ilişkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Uyanık, N. & Çevik, Ö. (2020). Öz-şefkat gelişiminde bilişsel formülasyonun rolü. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(2), 660-674.
- Vangölü, M.S. & Özok, H.İ. (2022). Kabul ve kararlılık terapisi bağlamında psikopatoloji: Psikolojik katılık. Özok Hİ. & Kutlu F. (Editörler), *Trb2 - İces uluslararası eğitim bilimleri kongresi 2022* (151-156). Palme Yayınevi.
- Vaz, S., Falkmer, M., Ciccarelli, M., Passmore, A., Parsons, R., Tan, & Falkmer, T. (2015). The personal and contextual contributors to school belongingness among primary school students. *PLoS ONE*, 10(4), e0123353. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0123353>.
- Venta, A., Hart, J. & Sharp, C. (2012). The relation between experiential avoidance, alexithymia and emotion regulation in inpatient adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 18(3), 411–430. <https://doi.org/10.1177/1359104512455815>.
- Vigna, A. J., Poehlmann-Tynan, J. & Koenig, B. W. (2018). Does self-compassion facilitate resilience to social rejection? An experimental study of responses to imagined rejection. *The Journal of Social Psychology*, 158(5), 606–619. <https://doi.org/10.1080/00224545.2017.1387299>
- Vohs, K. D. & Schmeichel, B. J. (2003). Self-regulation and extended now: Controlling the self alters the subjective experience of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 217–230. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.217>.
- Voltan-Acar, N. (2019). *Gestalt terapi-Ne kadar farkındayım?* Nobel Yayıncılık.
- Vowles, K. E., Witkiewitz, K., Sowden, G. & Ashworth, J. (2014). Acceptance and commitment therapy for chronic pain: Evidence of mediation and clinically significant

- change following an abbreviated interdisciplinary program of rehabilitation. *Journal of Pain*, 15(1), 101-113.
- Waldrip, A. M. (2007). *The power of ostracism: Can personality influence reactions to social exclusion?* [Unpublished Doctoral Thesis]. ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından edinilmiştir (Tez No. 275681981).
- Walsaer, R. D. & Westrup, D. (2007). *Acceptance and commitment therapy for the treatment of post-traumatic stress disorder and trauma-related problem*. New Harbinger.
- Wang, T., Xiao, Q., Wang, H., Hu, J. & Xiang J. (2023). Self-compassion defuses the aggression triggered by social exclusion. *PsyCh Journal*, 1-14.
- Warrington, M. & Younger, M. (2011). Life is a tightrope: Reflections on peer group inclusion and exclusion amongst adolescent girls and boys. *Gender and Education*, 23(2), 153-168. <https://doi.org/10.1080/09540251003674121>.
- Waters, S., Cross, D. & Runions, K. (2009). Social and ecological structures supporting adolescent connectedness to school: A theoretical model. *Journal of School Health*, 79, 516-524.
- Weir, K.F. & Jose, P.E. (2010). The perception of false self scale for adolescents: Reliability, validity, and longitudinal relationships with depressive and anxious symptoms. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(2), 393-411.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal Of Educational Psychology*, 96(2), 195. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>
- Wenzlaff, R. M. & Wegner, D.M. (2000). Thought suppression. *Annual Review of Psychology*, 51, 59–91.
- Werner, K.H., Jazaieri, H., Goldin, P.R., Ziv, M., Heimberg, R.G. & Gross, J.J. (2012). Self compassion and social anxiety disorder. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(5), 543-558. <https://doi.org/10.1080/10615806.2011.608842>.
- Wesselmann, E. D., Nairne, J.S. & Williams, K. D. (2012). An evolutionary social psychological approach to studying the effects of ostracism. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 6(3), 309. <https://doi.org/10.1037/h0099249>.
- Wilkowski, B. M., Meier, B. P., Robinson, M. D., Carter, M.S. & Feltman, R. (2009). “Hot-headed” is more than an expression: The embodied representation of anger in terms of heat. *Emotion*, 9(4), 464-477.
- Williams, K.D. & Zadro, L. (2001). Ostracism: On being ignored, excluded and rejected. *Oxford University Press*, 21-53.
- Williams, K. D. (2001). *Ostracism: The Power Of Silence*. Guilford.

- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review Of Psychology*, 58(1), 425-452.
- Williams, K. D. & Nida, S. A. (2011). Ostracism: Consequences and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 20(2), 71-75.
- Williams, K. D. & Zadro, L. (2005). Ostracism: The indiscriminate early detection system. In K. D. Williams, J. P. Forgas, ve W. von Hippel (Eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (pp. 19–34). Psychology Press.
- Williams, K. D., Forgas, J. P., von Hippel, W. & Zadro, L. (2005). The social outcast: An overview. In K. D. Williams, J.P. Forgas, & W. von Hippel (Eds.), *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection and Bullying* (pp.1-16). Psychology Press.
- Williams, K. D., Govan, C. L., Croker, V., Tynan, D., Cruickshank, M. & Lam, A. (2002). Investigations into differences between social-and cyberostracism. *Group dynamics: Theory, research, and practice*, 6(1), 65.
- Willms, J. D. (2000). Monitoring school performance for 'standards-based reform'. *Evaluation & Research in Education*, 14(3-4), 237-253.
- Wilson, D. & Elliott, D. (2003). *The interface of school climate and school connectedness: An exploratory review and study*. Paper presented at the Wingspread Conference on School Connectedness, Racine.
- Winnicott, D. W. (2012). *Playing and reality*. Routledge.
- Wispé, L. (1991). *The psychology of sympathy*. Springer Science & Business Media.
- Witvliet, M., Brendgen, M., Van Lier, P. A. C., Koot, H. M., & Vitaro, F. (2010). Early adolescent depressive symptoms: Prediction from clique isolation, loneliness, and perceived social acceptance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1045–1056.
- Wolf, E.S. (2002). *Treating the self: Elements of clinical self psychology*. Guilford Press.
- Wong, M. Y. C. (2021). The importance of self-compassion in terms of self psychology. *Psychiatry International*, 2(2), 120-126. <https://doi.org/10.3390/psychiatryint2020009>.
- Worthington Jr, E.L. (2006). *Forgiveness and reconciliation: Theory and application*. Routledge.
- Wölfer, R. & Scheithauer, H. (2013). Ostracism in childhood and adolescence: Emotional, cognitive, and behavioral effects of social exclusion. *Social Influence*, 8(4), 217-236.
- Xin, M. (2003). Sense of belongingto school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.

- Yağbasanlar, O. (2017). Kavramsal bir bakış: Öz-şefkat. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 88-101.
- Yağbasanlar, O. (2018). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ile dini yönelimleri ve öz-şefkatleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yadavaia, J.E. (2013). *Using acceptance and commitment therapy to increase self-compassion: A randomized controlled trial* [Unpublished Doctoral Thesis]. Available from ProQuest Dissertations and Theses Global (3595782).
- Yakın, D. (2015). *Erken dönem uyumsuz şemalar ve iyi oluş arasındaki ilişkiye yönelik bütüncü bir bakış: Erken dönem anılar, öz-şefkat ve duygu düzenleme* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Yalom, I.D. (1980). *Existential psychotherapy*. Basic Books.
- Yaman, E., Demirci, İ. & Eksi, H. (2022). The mediating role of experiential avoidance in the relationship between social media use and psychological well-being. *Current Psychology*, 41(3), 1234–1245. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01567-8>.
- Yang, Y., Zhang, M. & Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91–95. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.086>
- Yanık, M. (2018). Ortaöğretimde yapılan okul sporlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyine etkisi. *Spormetre*, 16(1), 73-78.
- Yarnell, L. M., Stafford, R. E., Neff, K. D., Reilly, E. D., Knox, M. C. & Mullarkey, M. (2015). Meta-analysis of gender differences in self-compassion. *Self and Identity*, 14(5), 499-520. <https://doi.org/10.1080/15298868.2015.1029966>.
- Yavuz, H. (1974). *Ergenlik çağında gelişmeyi etkileyen güçler*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yegül, S. (2020). *Lise öğrencilerinin bağımlılık yapan maddelere karşı tutumları ile sosyal dışlanma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Yektaş, Ç. (2020). Kabul ve Kararlılık Terapisi. Ercan, E. S., Bilaç, Ö., Perçinel Yazıcı, I., Kütük, M. Ö., Işık, Ü., Kılıçoğlu, A. G., Durak, F. S. (Ed). *Çocuk ve ergen psikiyatrisi – güncel yaklaşımlar ve temel kavramlar* (ss. 1231-1240). Akademisyen Kitabevi.
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1214-1237.

- Yetiz, G. (2022). *Kabul ve kararlılık terapisi temelli psikoeğitim programının pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin öz şefkat düzeyleri üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Yıldırım, J. C. (2019). *Üstbilişler ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınma stratejilerinin aracı rolünün incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Yıldırım, S. (2014). Sosyal dışlanma ve Avrupa birliği yaklaşımı. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 91-108.
- Yıldız-Arıanoğlu, E. & Sarı, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısı, okula aidiyet duygusu ve direnç davranışlarının incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(2), 697– 722. <https://doi.org/10.23863/kalem.2022.247>.
- Yıldız, C. (2024). *Ergenlerde bağlanma stilleri ve okula aidiyet duygusunun akıllı telefon bağımlılığı ile ilişkisi: Adalar örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yıldız, E. (2019). *Okul yaşam kalitesi algısı, okula aidiyet duygusu ve direnç davranışları: ortaokul öğrencileri üzerinde bir inceleme* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Yıldız, H. O. (2022). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumu ile okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2009). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları (self-compassion) ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Yılmaz, M.F. (2023). Ergenlerde sosyal dışlanma ve okul doyumunu arasındaki ilişkide saldırganlığın aracı rolü. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi (KÜED)*, 3(1), 51-63.
- Yılmaz, N. (2015). *Alkol ve madde bağımlılığı: bireysel ve toplumsal sonuçları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Yiğit, Z. (2015). *13 - 18 Yaş aralığındaki ergenlerde, problemler, internet kullanımı, öz anlayış ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Yörükoğlu A. (1985). *Gençlik çağı, ruh sağlığı eğitimi ve ruhsal sorunlar*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yüçetürk, O. K. (2018). *Lise öğrencilerinde sosyal dışlanmanın akran ilişkileri ve mükemmeliyetçilik ile ilişkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

- Yüksel, Z. (2020). Orta öğretim öğrencilerinin okula aidiyet düzeyi. *Dini Araştırmalar*, 23(57), 173-194.
- Yüksel, M. & Yavuz, E. (2023). Olumsuz çocukluk deneyimleri ve aleksitimi arasındaki ilişkide öz-şefkat ve benlik saygısının aracı rolü. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 5(11), 106-135.
- Zhang, H., Liu, M. & Long, H. (2021). Child maltreatment and suicide ideation in rural China: The Roles of self-compassion and school belonging. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 38, 325–335. [https:// doi. org/10.1007/s10560-020-00679-z](https://doi.org/10.1007/s10560-020-00679-z).
- Zhong, C. B. & Leonardelli, G. J. (2008). Cold and lonely does social exclusion literally feel cold? *Psychological Science*, 19(9), 838-842.
- Zimmer-Gembeck, M. J. & Collins, W. A. (2003). Autonomy development during adolescence. İçinde G. R. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *Handbook of Adolescence* (ss:175-204). Blackwell.
- Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H., Hanisch, M., Creed, P. & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911–933.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (ss:13-39). Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>.

EKLER

EK 1: İMÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu İzni



T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-38510686-050.04-2400017252
Konu : Zeynep Akkavak'ın Başvurusu

08.03.2024

İlgili Makama,

İMÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 2024/2 sayılı ve 27.02.2024 tarihli kararıyla, İMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) yüksek lisans öğrencisi **Zeynep Akkavak**'ın "Ergenlerde Sosyal Dışlanma ile Okula Aidiyet Arasındaki İlişki: Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Aracı Rolü" başlıklı YL tezi kapsamında (dan. Dr. Işıl Tekin) veri toplanmasına yönelik araştırma dosyası görüşülmüş, içerik bakımından etik bir sorun bulunmadığı sonucuna varılarak izin talebi uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Tuncay BAŞOĞLU
Kurul Başkanı

Belge Doğrulama Kodu: TF3EH7F

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi:
<https://ubys.medeniyet.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres:

Telefon No: (0 216) 2803333

e-Posta:

Kep Adresi: istanbulmedeniyetuni@is01.kep.tr

Faks No:

İnternet Adresi: www.medeniyet.edu.tr

Bilgi için :

Telefon No:

Direkt Hat:

Tuncay Başoğlu
Öğretim Üyesi



EK 2: MEB Araştırma İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-102064290
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Zeynep AKKAVAK)

10/05/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Medeniyet Üniversitesinin 19.03.2024 tarihli ve E-60378714-100-2400018918 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 09.05.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Ergenlerde Sosyal Dışlanma İle Okula Aidiyet Arasındaki İlişki: Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Aracı Rolü
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Kadıköy, Pendik, Sultanbeyli
Araştırma Yapılacak Kişiler : Lise Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (4 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad.No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 642f-fc41-3531-8344-b346 kodu ile teyit edilebilir

EK 3: Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “*Ergenlerde Sosyal Dışlanma ile Okula Aidiyet Arasındaki İlişki: Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Aracı Rolü*” adıyla, Aralık 2023 - Ağustos 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilecek bir çalışmadır.

Araştırmanın Amacı/Hedefi: Ergenlerde sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet arasındaki ilişkiyi belirlemek, ayrıca yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin aracı rolünün olup olmadığını tespit etmeyi hedeflemektedir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Ölçek uygulama şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Zeynep AKKAVAK

İletişim bilgileri:

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

İsim-Soyisim:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

İmza:

EK 4: Öğrenci Gönüllü Katılım Onam Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM ONAM FORMU

“Ergenlerde Sosyal Dışlanma ile Okula Aidiyet Arasındaki İlişki: Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Aracı Rolü” başlıklı çalışma, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Zeynep AKKAVAK’ın gerçekleştirmekte olduğu bir araştırmadır. Bu araştırma ergenlerde sosyal dışlanma, yaşantısal kaçınma, öz şefkat ve okula aidiyet arasındaki ilişkiyi belirlemek, ayrıca yaşantısal kaçınma ve öz şefkatin aracı rolünün olup olmadığını tespit etmek amacıyla planlanmıştır. Araştırma raporunda anketlerle ilgili genel sonuçlar verilecek olup kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır.

1. Aşağıda imzası olan ben “Ergenlerde Sosyal Dışlanma ile Okula Aidiyet Arasındaki İlişki: Yaşantısal Kaçınma ve Öz Şefkatin Aracı Rolü” başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.
2. Bu çalışma Dr. Öğr. Üyesi Işıl TEKİN danışmanlığında RPD Tezli YL öğrencisi Zeynep AKKAVAK tarafından yapılmaktadır. Araştırmacı Zeynep AKKAVAK çalışmanın yapısı, amacı ve muhtemel süresi, ne yapmam istendiği hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi verdi.
3. Araştırmacılara çalışma ile ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.
4. Araştırmacıların, bilgilerin ayrıntılarını açıklamama ve benimle ilgili sırları koruması şartıyla, benimle bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.
5. Çalışma boyunca tüm kurallara uyacağıma, araştırmacılar ile tam bir uyum içinde çalışacağıma ve konuyla ilgili herhangi bir sorun çıktığında hemen onu arayacağımı kabul ediyorum.
6. Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı ve yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum.
7. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım.

OKUDUM VE ONAYLADIM.

Katılımcının Adı ve Soyadı, Tarih, İmza

Sorumlu Araştırmacının Adı ve Soyadı, Tarih, İmza

Zeynep AKKAVAK

EK 5: Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu

Cinsiyetiniz:

- ☐ Kız
☐ Erkek

Yaşınız:

Kardeş Sayınız:

- ☐ Tek çocuk
☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4 ve üstü

Sınıf Düzeyiniz:

- ☐ 9. Sınıf
☐ 10. Sınıf
☐ 11. Sınıf
☐ 12. Sınıf

Okul Türü:

- ☐ Anadolu Lisesi
☐ İmam Hatip Lisesi
☐ Mesleki ve Teknik Lise

Anneniz veya babanız sağ mı?:

Anne: ☐Evet ☐Hayır

Baba: ☐Evet ☐Hayır

Anne Eğitim Durumu:

- ☐ İlkokul
☐ Ortaokul
☐ Lise
☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans ve üstü

Baba Eğitim Durumu:

- ☐ İlkokul
☐ Ortaokul
☐ Lise
☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans ve üstü

Anne Çalışma Durumu:

- ☐ Çalışıyor
☐ Çalışmıyor

Baba Çalışma Durumu:

- ☐ Çalışıyor
☐ Çalışmıyor

Anne- baba medeni durumu:

- ☐ Evli, anne baba birlikte yaşıyor
☐ Evli, anne baba ayrı yaşıyor
☐ Boşanmış
☐ Diğer:

Okul başarı ortalamanız:

- ☐ 100-80 arası
☐ 79-65 arası
☐ 64-50 arası
☐ 50'den düşük

Okulda samimi olduğunuz arkadaş sayısı:

- ☐ Hiç yok
☐ 1-3 kişi
☐ 4-6 kişi
☐ 7 ve üstü

Hangi sosyal medya hesaplarını aktif kullanıyorsunuz?

- ☐ Whatsapp
☐ Instagram
☐ Twitter
☐ Youtube
☐ Diğer

Sosyal medyayı günde ne sıklıkla kullanıyorsunuz?

- ☐ 1 saatten az
☐ 1-3 saat
☐ 3-5 saat
☐ 5 saatten fazla

EK 6: Ergenler İçin Sosyal Dışlanma (Ostrasizm) Ölçeği

Ergenler İçin Sosyal Dışlanma (Ostrasizm) Ölçeği- Örnek Maddeler

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiçbir zaman (2) Nadiren (3) Bazen (4) Çoğunlukla ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir.						
Genellikle diğer insanlar;						
1	Bana görünmez biriymişim gibi davranırlar.	1	2	3	4	5
2		1	2	3	4	5
3	Yürürken selam verdiğimde karşılık vermezler.	1	2	3	4	5
4		1	2	3	4	5
5		1	2	3	4	5
6		1	2	3	4	5
7	Beni partilerine, organizasyonlarına ve toplantılarına davet ederler.	1	2	3	4	5
8	Beni tatil ve gezi planlarına dahil ederler.	1	2	3	4	5
9		1	2	3	4	5
10		1	2	3	4	5
11	Hafta sonu etkinliklerine ve eğlencelerine beni davet ederler.	1	2	3	4	5

EK 7: Kaçınma ve Birleşme Ölçeği- Gençler 8 (KBÖ - G8)

Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8 (KBÖ-G8)- Örnek Maddeler

Ne düşündüğünüz, nasıl hissettiğiniz ve ne yaptığınıza dair daha çok şeyi bilmek ve sizi daha iyi anlamak istiyoruz. Aşağıdaki ifadelerin her biri için 0 - 4 arasında, sizi en iyi ifaden eden sayıyı işaretleyiniz.

0 en düşük, 4 en yüksek uyumu göstermektedir.

Maddeler	Hiç Doğru Değil	Biraz Doğru	Epeyce doğru	Doğru	Çok doğru
1. Kendimi mutlu hissedene kadar hayatım iyi olmayacak.	0	1	2	3	4
2.	0	1	2	3	4
3.	0	1	2	3	4
4. Eğer kalbim hızlı atarsa, benimle ilgili yanlış bir şeyler var demektir.	0	1	2	3	4
5.	0	1	2	3	4
6.	0	1	2	3	4
7. Duygularımdan korkuyorum.	0	1	2	3	4
8.	0	1	2	3	4

EK 8: Öz Şefkat Ölçeği- Kısa Formu (ÖŞÖ - KF)

Öz-Şefkat Ölçeği-Kısa Formu (ÖŞÖ-KF)- Örnek Maddeler

Değerli katılımcı aşağıdaki her maddeyi dikkatlice okuyarak size uygunluğuna göre puanlayınız. Ölçeğe isim yazmanıza gerek yoktur. Kişisel bir değerlendirme yapılmayacaktır.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Daima
1.	1	2	3	4	5
2.Beğenmediğim kişilik özelliklerimle ilgili kendime karşı sabırlı ve anlayışlı olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5.Başarısızlıklarımı insan olmanın doğal bir parçası olarak görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7.Bir şey beni üzdüğünde duygularımı dengede tutmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5
9.Kötü hissettiğim zaman yanlış giden her şeyi kafama takar ve üzerinde sürekli düşünürüm.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5

EK 9: Okula Aidiyet Ölçeği

Okula Aidiyet Ölçeği- Örnek Maddeler

Aşağıda düşünce, duygu ve davranışlarınıza ilişkin cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun cevabı işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Bu okulda insanların beni önemsediklerini/bana değer verdiklerini hissediyorum.	1	2	3	4
2.	1	2	3	4
3.	1	2	3	4
4.	1	2	3	4
5. Bu okulda arkadaşlarım, öğretmenlerim ve idareciler genellikle beni yok sayar/görmezden gelirler	1	2	3	4
6.	1	2	3	4
7.	1	2	3	4
8. Kendimi bu okula ait hissetmiyorum	1	2	3	4
9. Bu okulda gerçekten kendim olabiliyorum.	1	2	3	4
10.	1	2	3	4

EK 10: Ölçek İzinleri

Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu x

8 Oca 2024 16:22

zeynep akkavak

Merhaba Sayın Ahmet hocam; Ben İstanbul Medeniyet Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Zeynep AKKAVAK. Dr. Öğr. Üyesi

8 Oca 2024 17:54

AHMET AKIN

Kullanabilirsiniz iyi çalışmalar

8 Oca 2024 18:44

Ahmet Akın

Alıcı: ben

Kullanabilirsiniz iyi çalışmalar

Bir ek • Gmail tarafından tarandı

Engin Büyüköksüz

Alıcı: ben

8 Oca 2024 Pzt 17:04

Sayın Zeynep Hanım,

Çalışmanız için gerekli ölçek ve bilgileri ektedir.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Dr. Engin Büyüköksüz

Coordinator

3 ek • Gmail tarafından tarandı

Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu x



zeynep akkavak

8 Oca 2024 Pzt 16:27



Merhaba Sayın hocam; Ben İstanbul Medeniyet Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Zeynep AKKAVAK. Dr. Öğr. Üyesi İşıl T



musa yıldırım

9 Oca 2024 Sal 00:05



Alıcı: ben

Zeynep Hocam merhaba,
Ölçek maddelerine aşağıda gönderdiğim linkten ulaşabilirsiniz.
Ölçeği kullanmanız uygundur.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Saygılarımla.

8 Oca 2024 Pzt 16:26 tarihinde zeynep akkavak [redacted] su yazdı:

...

Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu x



zeynep akkavak

12 Oca 2024 Cum 18:57



Merhaba Sayın hocam; Ben İstanbul Medeniyet Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Zeynep AKKAVAK. Dr. Öğr. Üyesi İşıl T



ERDİNÇ DURU

13 Oca 2024 Cmt 20:23



Alıcı: ben

Merhaba Zeynep,
Tezin için ihtiyaç duyduğum ölçeği ekli dosya olarak gönderiyorum. Çalışmada şimdiden başarılar dilediğiyle...

...

2 ek • Gmail tarafından tarandı

