

T.C. EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Klinik (Uygulamalı) Psikoloji Anabilim Dalı

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE ZORBALIK EĞİLİMİNİ AZALTMAYA
YÖNELİK BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI BİR MÜDAHALE PROGRAMININ
GELİŞTİRİLMESİ VE ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Fusun GÖKKAYA

DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. Serap TEKİNSAV SÜTCÜ

İZMİR-2015

T.C. EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Klinik (Uygulamalı) Psikoloji Anabilim Dalı

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE ZORBALIK EĞİLİMİNİ AZALTMAYA
YÖNELİK BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI BİR MÜDAHALE PROGRAMININ
GELİŞTİRİLMESİ VE ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Fusun GÖKKAYA

DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. Serap TEKİNSAV SÜTCÜ

JÜRİ ÜYESİ

Prof. Dr. Oya SORİAS

JÜRİ ÜYESİ

Prof. Dr. Haluk ARKAR

JÜRİ ÜYESİ

Doç. Dr. Aysun DOĞAN

JÜRİ ÜYESİ

Yar. Doç. Dr. Olga Selin HÜNLER

İZMİR-2015

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü M¼d¼rl¼ğ¼ne sunduğ¼m “İlköğretim Öğrencilerinde Zorbalık Eğilimini Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Geliştirilmesi Ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.



F¼sun G¼kkaya



T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



DOKTORA
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Füsun Gökçaya

Numarası : 92090004637

Anabilim Dalı : Klinik Psikoloji

Tez Başlığı (Türkçe) : İlköğretim Öğrencilerinde Zorbalık Eğilimini Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Tez Başlığı (İngilizce) : Developing a Cognitive Behavioral Intervention Program to Reduce Bullying Tendencies in Primary School Children and Program Effectiveness.

Tez Savunma Tarihi : 17.02.2015

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Yrd. Doç. Dr. Serap Tekinsoy Jürcü

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi (Tez İzleme Komitesi Üyesi)

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Oya Soruç

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi (Tez İzleme Komitesi Üyesi)

Unvan, Adı, Soyadı : Yrd. Doç. Dr. Alper Şen Tunç

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Haluk Arhan

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Aysun Doğan

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle ☒

Oy çokluğuyla ☐

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

☒☐☐

Baba'ma

ÖNSÖZ

Yirmi dört yıllık meslek hayatımda anaokulundan liseye kadar, eğitim kurumlarının her kademesinde çalıştım. Çalıştığım kurumlarda, öğrenciler arasında yaşanan, ısırmadan dalga geçmeye, itip kakmadan lakap takmaya kadar uzanan, pek çok soruna çözüm bulmam beklendi. Öğrencilerin aralarında yaşadıkları sorunların azalmasında, çözümlenmesinde ve onların olumlu davranışlar kazanmasında uyguladığım yöntemlere, doktora sürecinin kazandırdığı pek çok yeni beceri eklendi.

İş hayatında karşılaştığım bu durumların bazen işin içinden çıkılması güç sorunlara dönüştüğü olmuştur. Doktora konusu olarak akran zorbalığını seçmemde, karşılaştığım sorunlara çözüm bulabileme “içsel sürecinin” etkisi olduğunu düşünüyorum. Başka bir motivasyon kaynağım ise, diğer rehber öğretmenlerde akran zorbalığı ile mücadelede kaynak oluşturma fikriydi. Çünkü araştırmalarım sırasında akran zorbalığını azaltmak için uygulanacak müdahale programlarının ülkemizde pek de çalışılmamış olduğunu gördüm. Bu zorlu alanda doktora tezi yapma konusunda beni cesaretlendiren ve yaratıcı fikirleriyle önümü açan tez danışmanım Yar. Dç. Dr. Serap Tekinsav Sütcü olmasaydı bu yolculuğa çıkmaya karar veremezdim herhalde.

Öncelikli olarak tıkağımı her noktada beni destekleyen ve önümü görmemi sağlayan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Serap Tekinsav Sütcü’ye çok teşekkür ederim. Doktora sürecimin başından itibaren bana güvenen sayın hocalarım Prof. Dr. Oya Sorias ve Prof. Dr. Haluk Arkar’a engin deneyimleri ve bilgi birikimlerini bizlerle paylaşp, mesleki gelişimime gösterdikleri katkıların ne kadar önemli olduğunu burda söylemeden geçemem. Aynı zamanda, Prof. Dr. Oya Sorias, Prof. Dr. Haluk Arkar ve Yrd. Doç. Dr. Olga Selin Hünler’e tez sürecimdeki önerileriyle çalışmalarımı yönlendirme konusundaki önemli katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım. Kaynak taramam sırasında benimle tüm kaynaklarını paylaşan Doç. Dr. Aysun Doğan’a, tezimin çeşitli aşamalarında bana bilgi birikimini özveriyle aktaran grup arkadaşım Dr. Oya Mortan Sevi’ye çok teşekkür ediyorum.

Doktora sürecinin zorlu yollarında beraber yürüdüğüm, desteklerini yaşamımın her alanında hissettiğim sevgili arkadaşlarım, Cemile, İnci, Sevinç, Oya, Şenay, Zümrüt

ve Cennet'in varlıkları, paylaşımları, burada sayılamayacak kadar çok. Tüm destekleri için çok teşekkür ediyorum. İyi ki sizin aranızdayım...

Tezimin çeşitli aşamalarında bana yardımcı olan psikolog adayları, psikolog ve psikolojik danışman arkadaşlarım; Melissa, Aysu, Selin, Pelin, Tuğçe, Sevgi, Miray ve Nergis'e ayrıca Gurbet ve Melike'ye de buradan teşekkür ediyorum.

Tezimin izinlerinin alınmasında, İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görevli sevgili arkadaşım Perihan Acı'ya, çalıştığım okulların müdürlerine, meslektaşlarım-arkadaşlarım rehber öğretmenlere, öğretmen arkadaşlarıma, yardımcı personellere, en önemlisi çalışmalarına güvenen ve çocuklarının gruplara katılmalarına izin veren velilere ve kararlılıkla gruplara devam eden çok sevgili öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım.

İş hayatımı paylaştığım ortağım, can dostum Enise Çalışkan Çoban'a anlayışından ve işlerimi hafifleterek gösterdiği destekten dolayı teşekkür ediyorum.

Tüm bu süreçte ne yazık ki ihmal ettiğim ama hayatımın her alanında beni destekleyen sevgili ailem, canım oğullarım Göksu'm, Gökçen'im, kızım Selen'im, sevgili eşim Ramazan; onların desteği olmasaydı bu yolculuk tamamlanamazdı. Burada herkesin önünde onlara ne kadar müteşekkür olduğumu söylemek istiyorum.

Beni yetiştirip bugünlere getiren anne ve babama, özellikle eğitimime koşulsuz destek veren ama bu günlerimi göremeden aramızdan ayrılan canım babam'a sonsuz minnettarım.

Burada unutmuş olabileceğim, beni destekleyen ve bana yardımcı olan herkese teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

sayfa

YEMİN BELGESİ

TUTANAK

ÖNSÖZ	I
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	X

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. AKRAN ZORBALIĞI NEDİR?	6
1.1.1. Şiddet ve Saldırganlık ile Akran Zorbalığı Arasındaki Ayrım Nedir?	7
1.2. AKRAN ZORBALIĞININ AYIRT EDİCİ ÖZELLİKLERİ NELERDİR?.....	9
1.3. AKRAN ZORBALIĞININ TÜRLERİ.....	9
1.3.1. Fiziksel Zorbalık	11
1.3.2. Sözel Zorbalık	11
1.3.3. İlişkisel Zorbalık	11
1.3.4. Cinsel Zorbalık.....	12
1.3.5. Sanal Zorbalık	12
1.4. AKRAN ZORBALIĞI STATÜLERİ VE ÖZELLİKLERİ NELERDİR?	13
1.5. AKRAN ZORBALIĞININ GÖRÜLME SIKLIĞI VE YAYGINLIĞI.....	15
1.6. AKRAN ZORBALIĞININ CİNSİYET VE YAŞ İLE İLİŞKİSİ.....	16

1.7. AKRAN ZORBALIĞINA EŞLİK EDEN ZORLUKLAR.....	20
1.8.AKRAN ZORBALIĞI DAVRANIŞINA YÖNELİK KURAMSAL AÇIKLAMALAR	22
1.8.1.Ekolojik Sistemler Kuramı	22
1.8.1.1.Sosyal Bilgi İşleme Kuramı	28
1.8.1.2.Utanç Yönetimi	28
1.8.1.3.Zihinsel Çerçeve Kuramı	29
1.8.1.4.Ahlaksal Yargıların Bozulması	29
1.9. OKULLARDA YAŞANAN AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEYİCİ MÜDAHALE ÇALIŞMALARI ve ÇALIŞMALARIN ETKİLİLİĞİ	30
1.9.1.Yurt Dışında Yapılmış Akran Zorbalığını Önleyici Okul Temelli Müdahale Çalışmaları ve Etkililiği.....	32
1.9.2. Yurt Dışında Yapılmış Akran Zorbalığını Önleyici Grup Çalışmaları ve Etkililiği	39
1.9.3. Yurt İçinde Yapılmış Akran Zorbalığını Önleyici Çalışmalar ve Etkililiği.	43
1.9.4.Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Olarak Yapılan Müdahale Çalışmalarına Genel Bakış ve Bilişsel Davranışçı Teknikler	49
1.10. ÇALIŞMANIN AMACI VE HİPOTEZLER.....	50

İKİNCİ BÖLÜM

2. PİLOT ÇALIŞMANIN AMACI.....	53
2.1. YÖNTEM.....	53
2.1.1. Katılımcılar	53

2.1.2. Veri Toplama Araçları	54
2.1.2.1. Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği-Çocuk Formu.....	54
2.1.2.2. Coopersmith Öz Saygı Envanteri (Kısa Formu).....	55
2.1.2.3. Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği	56
2.1.2.4. Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği.....	56
2.1.3. İşlem.....	56
2.1.4. Verilerin Analizi.....	59
2.2. BULGULAR.....	59
2.2.1. Katılımcıların Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	59
2.2.2. Katılımcıların Çocuklar için Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	60
2.2.3. Katılımcıların Coopersmith Öz Saygı Envanteri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	61
2.2.4. Katılımcıların Çocuklar ve Ergenler için Empati Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	61
2.3. TARTIŞMA	62

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ASIL ÇALIŞMA	66
3.1. YÖNTEM.....	66
3.1.1. Katılımcılar	66
3.1.2. Veri Toplama Araçları	67

3.1.3. İşlem.....	68
3.1.4. Verilerin Analizi.....	70
3.2. BULGULAR.....	70
3.2.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Değerlendirilmesi.....	70
3.2.2. Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması..	71
3.2.3. Grupların Zorba- Kurban Belirleme Ölçeği -Zorbalık Uygulayan Testi Ön Test, Son Test ve İzlem Puanlarının Tekrarlayan Ölçümler için Varyans Analizi ile Karşılaştırılması	72
3.2.4. Grupların Çocuklar için Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzlem Puanlarının Tekrarlayan Ölçümler için Varyans Analizi İle Karşılaştırılması	74
3.2.5. Grupların Coopersmith Öz Saygı Envanteri Ön Test, Son Test ve İzlem Puanlarının Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi İle Karşılaştırılması.....	76
3.2.6. Grupların Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzlem Puanlarının Tekrarlayan Ölçümler için Varyans Analizi İle Karşılaştırılması	78
3.3. TARTIŞMA	80
3.3.1. Müdahale ve Plasebo Programların İçerik ve Süreç Açısından Değerlendirilmesi.....	80
3.3.2. Müdahale Programının Etkililiğinin Niceliksel Olarak Değerlendirilmesi	87
3.3.4. Müdahale Programının Etkililiğinin Niteliksel Olarak Değerlendirilmesi	91
3.4. SONUÇ, ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI VE ÖNERİLER.....	94
KAYNAKLAR	97
ÖZGEÇMİŞ.....	115

ÖZET.....	116
------------------	------------

ABSTRACT	117
-----------------------	------------

EKLER

EK-1. BİREYSEL BİLGİ FORMU

EK- 2. AKRAN ZORBALIĞI BELİRLEME ÖLÇEĞİ ÇOCUK FORMU (AKZBÖ-ÇF)

EK- 3. COOPERSMITH ÖZ SAYGI ENVANTERİ- KISA FORM (CSÖSE)

EK- 4. ÇOCUKLAR VE ERGENLER İÇİN EMPATİ ÖLÇEĞİ (ÇEÖ)

EK- 5. ÇOCUKLAR İÇİN ZORBALIKLA İLGİLİ BİLİŞLER ÖLÇEĞİ (ZBÖ)

EK- 6. VELİ İZİN FORMU

EK-7. GÖNÜLLÜ FORMU

EK- 8. GRUP ÇALIŞMASINI DEĞERLENDİRME FORMU

EK- 9. BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI MÜDAHALE PROGRAMI

ÇALIŞMA ONAYLARI

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Akran Zorbalığının Türleri.....	10
Tablo 2. Yaklaşık On Üç Yaşlarında Akran Zorbalığı Olaylarına Katılma Yüzdeliği.....	16
Tablo 3. Farklı Sınıf Düzeylerinde Zorbalık Davranışları Gösteren Kız ve Erkek Öğrenci Yüzdeleri	17
Tablo 4. Farklı Sınıf Düzeylerinde Kurban Olan Kız ve Erkek Öğrenci Yüzdeleri.....	17
Tablo 5. 28 Ülkede Cinsiyete Göre Zorbalığa Maruz Kalma Oranları: 11,13 ve 15 yaş	19
Tablo 6. Pilot Çalışmanın Katılımcılarının Sosyo- Demografik Özelliklerine Ait Frekansları	54
Tablo 7. Pilot Çalışma Grubunun Zamana Göre Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği- Zorbalık Uygulayan Testi Toplam Puanı Ortalama ve Standart Sapmaları.....	59
Tablo 8. Pilot Çalışma Grubunun Zamana Göre Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Toplam Puanı Ortalama ve Standart Sapmaları	60
Tablo 9. Pilot Çalışma Grubunun Zamana Göre Coopersmith Öz Saygı Envanteri Toplam Puanı Ortalama ve Standart Sapmaları	61
Tablo 10. Pilot Çalışma Grubunun Zamana Göre Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Toplam Puanı Ortalama ve Standart Sapmaları	62
Tablo 11. Asıl Çalışmanın Katılımcılarının Sosyo-Demografik Özelliklerine Ait Frekanslar.....	66
Tablo 12. Asıl Çalışmanın Katılımcılarının Ön Testlerde Aldıkları Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi İle Karşılaştırılması	71

Tablo 13. Grup ve Zamana Göre Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Zorbalık Uygulayan Testi Puanları Ortalama ve Standart Sapmaları	72
Tablo 14. Grup ve Zamana Göre Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Puanları Ortalama ve Standart Sapmaları	74
Tablo 15. Grup ve Zamana Göre Coopersmith Öz Saygı Envanteri Puanları Ortalama ve Standart Sapmaları	76
Tablo 16. Grup ve Zamana Göre Çocuklar Ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Puanları Ortalama ve Standart Sapmaları.....	78
Tablo 17. Bulguların Özeti	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Saldırganlık-Şiddet ve Akran Zorbalığı Arasındaki İlişki.....	8
Şekil 2. Akran Zorbalığının Nedenlerine Bütünleyici Kuramsal Bir Çerçeve	27
Şekil 3. Üç Grubun Ön Test, Son Test ve İzlemde Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Zorbalık Uygulayan Testi Toplam Puanları	73
Şekil 4. Üç Grubun Ön Test, Son Test ve İzlemde Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Zorbalık Uygulayan Testi Toplam Puanları	75
Şekil 5. Üç Grubun Ön Test, Son Test ve İzlemde Coopersmith Öz Saygı Envanteri Toplam Puanları	77
Şekil 6. Üç Grubun Ön Test, Son Test ve İzlemde Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Toplam Puanları	79

1. GİRİŞ

Okul bir çocuğun yaşamında önemli bir dönüm noktasıdır. Günlerinin uzun bir kısmını okul veya eğitimle ilgili etkinliklerde geçiren çocuklar, ders başarılarını, etkinliklere katılımlarını ve diğerleriyle kurduğu ilişki biçimlerini okul ortamında gözlemleyerek ve bunları yaşıtları ile karşılaştırarak kendilerini tanıma olanağı bulmaktadırlar (Newcomb ve Bagwell, 1995). Bir çocuğun okul ortamında kendini algılayışının, çeşitli etkinliklerdeki başarısı, öğretmenleri ve arkadaşları ile yakınlık düzeyi, yetişkinlikteki çalışma hayatı, diğerleri ile kurduğu ilişkiler ve duygusal durumu üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Okul başarısının ve akranlarla iyi bir şekilde iletişim kurmasının, bir çocuğun özgüven gelişiminde ve ruh sağlığında önemli bir yer tuttuğuna inanılmaktadır (Gereca ve Harrison, 2005; Humphreys, 2001). Bu süreçte okulların görevi, öğrencilerin sadece akademik başarılarını sağlamakla sınırlı değildir, aynı zamanda onların gelişimlerini bir bütün olarak destekleyebilmektir. Bu görevlerden biri de öğrencilere güvenli bir ortam hazırlamak ve onlara kendi sağlıklarını koruma bilincini verebilmektir (Erol, 2009).

Okul yaşamının en cazip yönlerinden birisi kurulan arkadaşlıklardır. Her çocuk, akranları tarafından sevilme, oyunlara ve etkinliklere kabul edilmek ve değer görmek ister. Ancak bazen hiç beklenmedik durumlarla karşılaşmaktadır: *gruba girememe, alay edilme, itilip kakılma, lakap takılma veya hakkında dedikodu çıkarma*. Okul çocukları arasında yaşanan ve önceleri döneme özgü olarak kabul edilen bu tip davranışların yıkıcı etkileri olduğu görülmüş ve son yıllarda pek çok araştırmacı okul çocukları arasında yaşanan bu sorunları incelemeye başlamıştır (Tüzün ve Hergüner, 2007).

Bu davranışlar, okuldaki şiddetin bir türü olarak bazen de şiddetten farklı bir durum olarak ele alınmakta ve “zorbalık” kavramıyla tanımlanmaktadır. Öğrenciler arasında yaşanan çıkar çatışmaları, kavgalar, tartışmalar duruma özgü yaşanmaktadır. Eğer sürekli olarak aynı çocuklar, belli öğrenciler tarafından rahatsız ediliyorsa bu durumda zorbalıktan söz edilebilir (Çayırdağ, 2006). 1970’li yıllarda konuyla ilgili ilk çalışmaları yapan Norveçli araştırmacı Olweus (2004), zorbalığı “bir öğrencinin/öğrencilerin bir başka öğrenciyi/öğrencileri tekrarlayan bir şekilde birden

çok kez olumsuz etkilere maruz bırakması” şeklinde tanımlamaktadır. “Olumsuz etki”, rahatsızlık vermeden yaralamaya kadar uzanabilir, zarar vermeye teşebbüs etme veya kasıtlı zarar verme amacıyla sözel ya da fiziksel yöntemlerle yapılabilir. Öğrenciler arasında yaşanan saldırgan davranışlara zorbalık diyebilmek için gerçekleşmesi gereken şartlardan biri zorba ile kurban arasındaki fiziksel güç dengesizliğidir. Zorbalık davranışında, taraflar arasında “eşit olmayan güç ilişkisinin” olması, bunun “süreklilik” özelliği taşıması ve “kasıtlı” olarak yapılması gibi bir takım özellikleri de barındırması gerekmektedir (Gökler, 2007).

Araştırmalar okullarda yaşanan zorba davranışlardan öğrencilerin yaklaşık % 15-20’sinin etkilendiğini göstermektedir (Batsche ve Knoff, 1994). Olweus (2004), Norveç’teki okullarda öğrencilerin ortalama % 9 oranında kurban olma, % 7 oranında zorba olma, % 1.6 oranında da hem kurban hem de zorba olma durumunda olduğunu bildirmiştir. ABD’ de yapılan bir çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin % 20’sinin zorba davranışlar sergilediği saptanmıştır (Pellegrini 2009). ABD’de yapılan daha geniş çaplı bir araştırmada 6.-10. sınıf öğrencilerinin % 29.9’unun okullarda yaşanan zorbalık içinde olduğu saptanmıştır (Espelage ve Swearer, 2004). Rigby ve Barnes (2002), Avustralya’da 38.000 ilk ve ortaokulda yürüttüğü çalışmada öğrencilerin %17-50 arasında kurban olma durumu bildirdiklerini saptamışlardır. Benzer bir çalışmanın yürütüldüğü İtalya’da 238 ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin %15’inin haftada en az bir kere zorbalık davranışında bulunduğu saptanmıştır (Baldry ve Farrington, 1999). İngilterede ise 11-16 yaşları arasında 4.700 öğrenciyle yürütülen bir çalışmada son okul döneminde, öğrencilerin %75’inin fiziksel zorbalık uygulanarak kurban durumuna düştüğü saptanmıştır (Glover, Gough, Johnson ve Cartwright, 2000).

Ülkemizde akran zorbalığına müdahale amaçlı yapılan ilk çalışmada Dölek (2002), okullarda %50.73 oranında öğrenci diğer öğrencileri rahatsız etmeyi değişik düzeylerde eğlenceli bulduğunu ortaya çıkartmıştır. Başka bir çalışmada, ilköğretim öğrencileri arasında yaşanan zorbalık olaylarını inceleyen Kapıcı (2004), 206 öğrencinin %40’ının bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kaldığını belirlemiştir. Genç, (2007) akranları tarafından zorbalığa uğradığını belirten öğrencilerin oranını % 18,3, akranlarına zorbalık yaptığını ifade eden lise öğrencilerinin oranını % 15,2, okulda

zorbalığa tanık olduğunu ifade eden öğrencilerin oranını ise % 56,9 olduğunu bulmuştur. Pişkin (2010), Ankara’da 4., 5., 6., 7., ve 8. sınıf öğrencileri arasında zorba, kurban ve zorba-kurban öğrenci oranlarını belirlemek amacıyla geniş bir örnekleme yürüttüğü araştırmada öğrencilerin %35.1’inin “kurban”, % 30.2’sinin “zorba”, % 6.2’sinin ise “hem zorba hem de kurban” olduğunu bulmuştur. Bulgular ayrıca, “zorba” ve “zorba-kurban” grubunda erkeklerin, “kurban” grubunda ise kızların daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Ankara’da yapılan bu araştırma (Pişkin, 2010) zorbalığın okul nüfusunun üçte birini etkilediğini göstermekte ve bu sonuç benzer araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (İlhan Alper, 2008; Sabuncuoğlu ve ark., 2006). Ulaşılan bu sonuçlar akran zorbalığının ülkemizde okullarda önlenmesi gerekli ciddi bir sorun olduğuna dikkat çekmektedir.

Okulda yaşanan zorbalık olayları hem zorbalık yapanları, hem kurbanları, hem de izleyiciler olarak isimlendirilen ve zorbalık davranışlarına tanık olan çocukları farklı boyutlarda etkilemektedir. Zorbalığa uğrayan öğrenciler, kaygı, kızgınlık ve çaresizlik duyguları, depresyon, okulu sevmeme ve akademik başarıda düşüş, kendini değersiz ve mutsuz hissetme, dışlanmışlık ve yalnız kalma gibi sorunlar yaşamaktadır (Gökler, 2009; Jacops, 2008, Menesini, Modena ve Tani, 2009).

Okul yıllarında zorbalık davranışları gösteren çocukların yaşadıklarının yetişkinlik hayatını olumsuz etkileyeceği düşünülmekte, davranış biçimlerinin yetişkinliğe de taşınma riski yüksek görülmektedir. Bu çocuklar yetişkinlikte riskli davranışlar göstererek sosyal normlara uygun olmayan bir yaşam sürdürebilmektedirler. Boylamsal çalışmalar, okulda zorbalık davranışlar gösteren çocuk ve ergenlerin yetişkin yaşamlarında suç ve şiddet olaylarına karıştıklarını, dürtüsel davranışları olduğunu, düşük iş pozisyonuna sahip olarak başarısız bir hayat sürdürdüklerini ve madde kötüye kullanımı sorunları yaşadıklarını göstermektedir (Bender ve Lösel, 2011; Farrington ve Ttofi, 2001; Kim, Catalano, Haggerty ve Abbott, 2011; Olweus, 2011).

Özetle, çalışmalar zorba çocuklar için de kurban çocuklar için de pek çok olumsuz sonucun olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, zorbalığın önlenmesine ve azaltılmasına yönelik müdahalelerin önem kazanmasına yol açmıştır.

Okulda yaşanan zorbalık olaylarının nedenlerini araştıran çalışmalar, öğrencilerin bireysel özelliklerinin, anne-baba tutumlarının ve aile içi ilişkilerinin, okul atmosferinin, öğretmen tutumlarının, arkadaş ilişkilerinin ve kültürel faktörlerin hepsinin etkisinin olabileceğini göstermiştir (Doğan, 2010; Garbarino, 2001; Rodkin ve Hodges, 2003). Bu nedenle okulda zorbalığı azaltmaya yönelik yapılan çalışmaların farklı odaklarının olduğu söylenebilir. Çalışmaların bazıları tüm okul sistemine yönelik bir müdahaleyi içerdiği gibi, bazıları ayrı ayrı grupları belirleyip bunlar üzerine çalışarak yürütülmüştür.

Okullarda karşılaşılan zorbalık davranışları ile mücadele, önleyici (prevention) programlar ve/veya müdahale (intervention) girişimleri ile yapılmaktadır (Dölek, 2002; Mishna, Saini ve Solomon, 2009; Rigby, 2011; Rigby, Smith ve Pepler, 2004). Pek çok ülkede (Avusturalya, Finlandiya, İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya, Norveç) akran zorbalığını önlemeye yönelik programların okullarda uzun yıllardır uygulandığı ve bu konuda ülke çapında araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Rigby ve ark., 2004; Smith ve Brain, 2000).

Batı literatürü incelendiğinde akran zorbalığını önleyici çalışmaların çoğunlukla tüm okul sistemine müdahale eden bütüncül okul yaklaşımları olduğu görülmektedir (Laitinen, 2012; Olweus, 2004; Ortega ve Lera, 2000; Serwacki ve Nickerson, 2012). Olweus (2004), bütüncül okul yaklaşımına göre düzenlenen programların, çocukların konuyla ilgili farkındalıklarını artırıcı psikoeğitimi, ailelerin ve okul personelinin katıldığı toplantıları ve konuyla ilgili bilgilendirici seminerleri, okul müfredatına akran zorbalığını durdurmada yapılacaklar hakkında konuların eklenmesini önermektedir. Bunlara ek olarak zorba/ kurban gibi hedef öğrencilere yönelik beceri geliştirici eğitim gruplarının düzenlenmesini ve zorbalarla ve aileleri ile yapılan bireysel görüşmeleri içermesi gerektiğini belirtmektedir.

Bütüncül okul yaklaşımı dışında kalan akran zorbalığına müdahale programlarının bir kısmı sadece okul personeliyle (Ross ve Horner, 2009), bir kısmı sadece ebeveynlerle (Burkhart, Knox ve Brokmyer, 2013), bir başka kısmı da sadece öğrencilerle çalışma şeklinde düzenlenmektedir. Öğrencilerle yapılan çalışmalar sınıf

düzeyinde, müfredata dayalı olabildiği gibi (Baldry ve Farrington, 2004), bireysel düzeyde de olabilmektedir. Bireysel düzeydeki müdahale çalışmaları, kurban (Lai ve Fung, 2012) ya da zorba öğrenciler için iyileştirme çalışmalarını (Eweniyi, Adeoye, Ayodele ve Raheem, 2013; Meyer ve Lesch, 2000; Nickel ve ark., 2005; Nickel ve ark., 2006) veya hem zorba hemde kurban öğrencilerin beraber (Kōiva, 2012; Mikheev, 2006) veya izleyici durumunda olan öğrencilerin (Mc Lauglin, 2009) eğitimini kapsamaktadır. Müdahale programları genellikle sosyal bilişsel düzeyde yeterliliklere odaklanan terapi ve grupla psikolojik danışma uygulamalarını içermektedir (Mishna ve ark., 2009).

Ülkemizde yapılan müdahale çalışmaları incelendiğinde az da olsa bütüncül okul yaklaşımının uygulandığı görülmüştür (Ayas, 2008; Takış, 2007). Ayrıca öğrenci-öğretmen eğitime yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Bozkurt, Akbıyık, Yüzük, Beşer Gördeles ve Sağkal, 2011; Kartal ve Bilgin, 2007; Uysal, 2003). Bununla birlikte sadece zorbalık eğilimi ya da davranışları gösteren çocuk ve ergenlere yönelik müdahale çalışmalarının oldukça az olduğu ve varolanların da empati eğitimi (Şahin, 2007) veya grup danışmanlığı (Sargın ve Çetinkaya, 2010) gibi yöntemleri içerdiği görülmüştür.

Çocuk ve ergenlerde saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı terapi programlarına ilişkin etkililik çalışmaları çok olmasına rağmen, akran zorbalığı gösteren çocuk ve ergenlere uygulanan bilişsel davranışçı temelli müdahale çalışmalarının oldukça az sayıda olduğu görülmüştür (Eweniyi ve ark., 2013; Meyer ve Lesch, 2000). Bilişsel davranışçı yaklaşım çerçevesinden psikolojik rahatsızlıkların işlevsel olmayan düşünce örüntülerden veya olumlu-uygun davranışsal başetme stratejilerinin yoksunluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu tedavi yaklaşımında bilişsel yanlılığı veya çarpıtmaları azaltıp etkili başetme stratejileri ve problem çözme becerileri yapılandırma hedeflenmektedir (O’Conner ve Creswell, 2005).

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı zorbalık davranışları gösteren çocukların bu davranışlarını azaltmaya ve ortadan kaldırmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale

programı geliştirmek ve bu programı bir grup çocuk üzerinde uygulayarak etkililiğini değerlendirmektedir.

1.1. AKRAN ZORBALIğI NEDİR?

İskandinav ülkelerinde akran zorbalığı için (bullying) önceleri “mobbing” ya da “mobbing” kelimesi kullanılmıştır. Olweus (2004), kelime kökeni İngilizcede “mob” (kalabalık, ayaktakımı) olan bu kavramın (Redhouse, 2009), genellikle eziyet eden bir grup insanı tanımlamak için kullanıldığını ancak bir *kişinin bir başka kişiye* “kanca takması”, “eziyet etmesi”, “taciz etmesi” şeklindeki davranışları karşılamadığını belirtmiştir. Zorbalık davranışı için hangi kavram kullanılırsa kullanılsın, önemli olan bu tip davranışların bir grupla sınırlandırılmayacağı bireysel olarak da yapılabildiğidir. Bu gözleminin üzerine Olweus, akran zorbalığını (2004); “Bir öğrencinin belirli bir süre boyunca, sürekli tekrar eder biçimde biri veya birileri tarafından, kasıtlı ve planlı olarak olumsuz davranışlara maruz kalması” şeklinde tanımlamıştır.

Pontzer (2010), zorbalık davranışını “fiziksel, zihinsel veya psikolojik olarak daha avantajlı olan ya da **bir grubun üyesi olmak gibi başka bir avantaja sahip olan** birinin **mazur görülebilir hiçbir sebep olmadan** daha güçsüz birine zarar vermesidir” şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca, eşit güçteki iki kişinin kavga etmesi veya tartışması ve şaka yollu takılması gibi davranışların zorbalık olarak kabul edilmeyeceğini belirtmiştir.

Pişkin (2002) akran zorbalığını: “okulda genellikle öğrencinin kendi akranları tarafından sergilenen zorbalık, bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür” şeklinde tanımlamaktadır. Akran zorbalığının, tekme atma, tokat atma, itme, çekme gibi fiziksel olabileceği gibi; sataşma, alay etme, dalga geçme, kızdırma, hoşa gitmeyen isim takma, küçük düşürücü sözler söyleme gibi sözel; dedikodu ve söylenti çıkarıp yayma, arkadaş grubundan dışlayarak yalnızlığa terk etme gibi dolaylı ya da para veya diğer eşyalarını zorla alma- almakla tehdit etme, eşyalarına zarar verme gibi davranışsal olarak da ortaya çıkabildiğini belirtmektedir (Pişkin, 2002).

1.1.1. Şiddet ve Saldırganlık ile Akran Zorbalığı Arasındaki Ayrım Nedir?

Akran zorbalığı çoğunlukla fiziksel şiddet ile karıştırılmaktadır. Öğrencilerin arasında olan kavgalar zorbalık olarak nitelendirilmekte ve bu kavramlar birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Bu nedenle bu bölümde akran zorbalığının öğrenciler arasında yaşanan saldırganlık ve şiddetten farkını anlayabilmek için bu kavramlar açıklanacaktır.

Şiddetin ne olduğu konusunda farklı tanımlar yapılmış olmakla birlikte belki de en kapsamlı tanımı Dünya Sağlık Örgütü yapmıştır. Bu tanıma göre şiddet; fiziksel ya da psikolojik gücün bireyin kendisine, başkasına, bir gruba ya da topluluğa karşı yöneltilen, yaralama, ölüm, psikolojik zarar, gelişimin kötü yönde etkilenmesine ya da yoksun bırakmaya yol açma olasılığı bulunan eylemlerin bilinçli olarak gerçekleştirilmesi ya da bu eylemlerde bulunmakla tehdit edilmesidir (WHO, 2014).

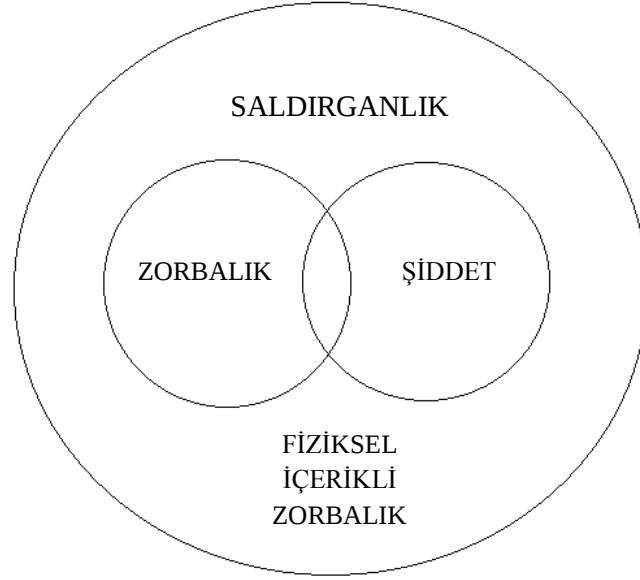
Öğrenci şiddeti, okulda öğrenciler arasında yaşanan ve öğrencilerin fiziksel, sözel ve cinsel olarak zarar görmesi, dışlanması, aleyhlerine iftira atılması, eşyalarına zarar verilmesi gibi farklı çeşitleri olan her türlü yıkıcı ve bozucu faaliyetlerdir. Bu eylemlerin bir ucunda bir öğrenciyi küçük düşürüp aşağılama gibi görece masum sayılabilecek eylemler, diğer ucunda ölümle sonuçlanabilecek eylemler yer alabilmektedir (Pişkin, Ögütölmüş ve Boysan, 2011).

Karagölmez, Dinçyörek, Kırıl ve Şahin (2006), saldırganlığı, başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış ya da eylem olarak tanımlamaktadır. Korkut (1995) ise şiddeti fiziksel yönleri ağır basan, zarar verme oranı yüksek olan bir saldırganlık boyutu şeklinde tanımlamaktadır.

Kısaca şiddet, bir kişi veya gruba güç ve baskı uygulayarak bedensel veya ruhsal açıdan zarar görmesine neden olan, acı ve korku veren bireysel veya toplu davranışlardır. Özetle, saldırganlığın eyleme dönüşmüş şeklidir.

Olweus'a göre (2004) zorbalık, saldırganlık ve şiddet kavramları arasında bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre saldırganlık, şiddet ve zorbalık kavramlarını içeren, daha geniş kapsamlı bir durumdur. Şiddet ve zorbalık kavramlarının birbirinden ayrıldıkları noktalar bulunmaktadır. Şiddet daha çok fiziksel olarak gerçekleşmekte iken zorbalık davranışları ise fiziksel, sözel, sanal zorbalık ve ilişkisel zorbalık gibi alt boyutlarda görülebilmektedir. Öte yandan şiddet ve zorbalığın her ikisini içeren

davranışlar fiziksel zorbalık olarak adlandırılmaktadır (akt.Türker, 2012). Saldırganlık, şiddet ve zorbalık arasındaki bu ilişki Şekil 1’de gösterilmiştir (akt. Pişkin, 2002, sf.537).



Şekil 1. Saldırganlık-Şiddet ve Akran Zorbalığı Arasındaki İlişki

Not: Şekil 1. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi'nin 2002 tarihli, 2(2) sayısında yer alan, Metin Pişkin'in "Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler" isimli makalesinin, 537. safasından alınmıştır.

Şekil 1’de görüldüğü gibi saldırganlık, içine hem şiddeti hem de zorba eylemleri alan bir kavram niteliğindedir. Şiddet ve zorbalık davranışlarının örtüştüğü alanlar olduğu gibi, farklılaştığı alanlar da vardır. Zorbalığın fiziksel boyutta ortaya çıktığı durumlarda, örneğin, dövme, vurma, tekme atma gibi eylemlerin yapıldığı durumlarda zorba eylemler aynı zamanda şiddet olarak kabul edilmektedir. Ancak zorbalık, fiziksel olmayan boyutlarda da ortaya çıkabilmektedir. Bir başka deyişle, zorbalığın şiddetten ayrılan geniş bir boyutu da bulunmaktadır. Örneğin; dalga geçme, alay etme, kızdırma, isim takma, kötü söz söyleme, arkadaş grubuna almama, dışlama, yalnızlığa terk etme, söylenti çıkarıp yayma gibi zorbalık türleri de bir çeşit saldırganlık olmasına karşın şiddet olarak kabul edilmemektedir (Pişkin, 2002).

1.2. AKRAN ZORBALIĞININ AYIRT EDİCİ ÖZELLİKLERİ NELERDİR?

Bir davranışın akran zorbalığı olarak görülebilmesi için gereken şartlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- 1) öğrenci akranına yaptığı bu davranışın farkındadır, bilerek, isteyerek yani kasıtlı olarak yapmaktadır,
- 2) öğrenci bu davranışı sık sık tekrarlamaktadır, yani davranışın sürekliliği vardır,
- 3) öğrenciler arasında güç açısından dengesizlik bulunmaktadır, yani akranlardan birinin güçlü iken diğeri zayıf olmaktadır (Olweus, 2014; Türker, 2012).

Akran zorbalığının ayırt edici özelliklerini Pişkin ve arkadaşları (2011), şöyle ifade etmektedir.

- Zorbalık, bilinçli olarak yapılan ve mağdura fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik zarar verme amacı güden söz ve/veya eylemlerdir.
- Zorbalık olarak nitelenen davranışların belli bir süre boyunca tekrarlanma özelliği vardır. Bu yönüyle zorbalık, bir kez gerçekleşen diğer saldırgan davranışlardan farklıdır. Örneğin, ayda en az 2-3 kez her hangi bir zorbalık türüne uğrayanlara mağdur, ayda en az 2-3 kez zorba eylemlerde bulunanlara da zorba denir.
- Zorbalığa uğrayan kişilerin kendini koruyamayacak ve savunamayacak durumda olması söz konusudur.
- Zorbalar eylemlerini bireysel veya grupla yapabildikleri gibi, kurbanlar da bu eylemlerden bireysel ya da grup olarak zarar görebilmektedirler.
- Zorbalar, saldırgan davranışlarına genellikle mazeretler bulur ve zorbalıkla sosyal, psikolojik veya başka kazanımlar elde ederler.

1.3. AKRAN ZORBALIĞININ TÜRLERİ

Zorbalık doğrudan ya da dolaylı bir şekilde gerçekleştirilebilir. Doğrudan zorbalık zorbalığa maruz kalan öğrenciye karşı açık bir şekilde yapılırken, dolaylı zorbalık sosyal ayrımcılıktan kasıtlı olarak grubun dışında bırakmaya kadar

uzanmaktadır (Olweus, 2004). Olweus (2004) zorbalığı, fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve ilişkisel zorbalık olarak gruplandırmıştır. Fiziksel ve sözel zorbalık, doğrudan zorbalığın, sosyal dışlama ise dolaylı zorbalığın içine girmektedir. Fiziksel zorbalık, vurmak, itmek, tükürmek, tekme atmak, saçını çekmek veya çelme takmak; sözel zorbalık ise küfürlü konuşmak, lakap takmak, hakaret etmek gibi davranışları içermektedir. İlişkisel zorbalık ise dedikodu yapmak, arkadaş grubundan dışlamak, yok saymak ve oyuna almamak gibi öğrencinin sosyal ilişkilerine zarar vermeyi hedefleyen davranışları kapsamaktadır. Tablo 1’de doğrudan ve dolaylı zorbalığın en yaygın türlerini içeren davranışları göstermektedir (Wong, 2009, sf.12).

Tablo 1. Akran Zorbalığının Türleri

	Doğrudan Zorbalık	Dolaylı Zorbalık
Fiziksel Zorbalık	Vurmak, tekmelemek, dürtmek, itmek, çimdiklemek, ısırmak, saçını çekmek, çelme takmak, tükürmek, bir yere kilitmek, eşyasına zarar vermek veya çalmak, cinsel olarak rahatsız etmek-taciz, yakmak, köşeye sıkıştırmak, zehirlemek, bıçaklamak, ateş etmek.	Kendi yerine bir başkasının, diğerine saldırmasını sağlamak.
Sözel Zorbalık	Alay etmek, lakap takmak, tehdit etmek, küçük düşürmek, uygunsuz cinsel tekliflerde bulunmak, birinden zorla para-iş-eşya talep etmek.	Dedikodu, söylenti çıkarmak, birinin hakkında yüksek sesle konuşmak ve onun bunu duymasını sağlamak, birileriyle konuşurken başkaları hakkında duyabilecekleri kadar yüksek sesle şifreli olarak konuşmak.
Sözel ya da Fiziksel Olmayan Zorbalık	Tehdit etmek, teşhircilik, müstehcen el kol hareketleri yapmak, röntgencilik, birini kukla gibi öne sürmek.	Gruptan dışlamak, yokmuş gibi davranmak, arkadaşlıkları bozmak ya da müdahale etmek, tehditkar veya ahlaksız mektup- not-e-mail-mesaj yollamak, birinin cinsiyeti, etnik kökeni, sosyal sınıfı gibi özellikleri üzerinden ayrımcılık yapmak, utandırıcı ya da ahlaksız şakalar yapmak, cevapsız telefon aramaları yapmak, sıranın üzerine ahlaksız yazılar yazmak, kişisel eşyalarının yerini değiştirmek.

Not: “Wong, J. S. (2009). *No bullies allowed understanding peer victimization, the impacts on delinquency, and the effectiveness of prevention program, sf. 12*”’den uyarlanmıştır.

Zorbalık davranışlarının biçimi yıllar içinde değişim göstermiştir. Son yıllarda gelişen internet ağı ve iletişim teknolojisi sanal zorbalık kavramını doğurmuştur (Wong, 2009). Ayrıca cinsel olarak taciz etme/rahatsız etme davranışında zorbalığın farklı bir motivasyonla yapılma şekli olduğuna ilişkin tartışmalar ortaya çıkmıştır. Bu nedenle son yıllarda cinsel içerikli davranışları (etek kaldırma, eteğin altından fotoğraf çekme, pantolonunu indirme gibi) kapsayan cinsel zorbalık türü de ayrı bir kategori olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2010; Jacobs, 2008; Topçu, 2008; Wong, 2009).

Bundan sonraki kısımda, kısaca zorbalık türlerinin ülkemizdeki yaygınlığına, konuyla ilgili çalışmalar ışığında değinilecektir.

1.3.1. Fiziksel Zorbalık

Okullarda en çok farkedilen zorbalık türü fiziksel zorbalıktır türüdür (Kartal ve Bilgin, 2009) ve daha sık öğrencilerin zarar görmesiyle sonuçlanır. Fiziksel zorbalık öğrenciler arasında sözel zorbalıkla birbirine yakın oranlarda yaygın görülen zorbalık türüdür (Gökler, 2007; Kapıcı, 2004).

1.3.2. Sözel Zorbalık

Sözel zorbalık, zorbalık türleri içerisinde en sık görülen türdür (Bilgin, 2007; Genç, 2007; Totan, 2008). Zorbalık türleri arasında fiziksel zorbalık kolaylıkla fark edilebilirken sözel zorbalık kolay kolay fark edilememekte, aynı zamanda kişinin hayatında büyük olumsuzluğa yol açmakta ve uzun süreli görülmektedir (Gökler, 2007).

1.3.3. İlişkisel Zorbalık

İlişkisel zorbalık türü altında dedikodu yapma, utandırma, diğer öğrencilerin ona aptal muamelesi yapmasını sağlama, kurban hakkında asılsız söylentiler yayma, onu gruptan dışlama gibi davranışlar ve daha tehlikeli olanları ise kine kışkırtma, kötü niyetli söylentiler yayma, ırkçı, cinsel veya homofobik yalıtım, kurbanı diğer öğrencilerin de suçlamasını sağlama, kurbanı toplum önünde küçük düşürmedir (Totan, 2008). İlişkisel zorbalığa daha çok kız öğrencilerin maruz kaldığı belirtilmektedir (Çayırdağ, 2006).

1.3.4. Cinsel Zorbalık

Cinsel zorbalık elle sarkıntılık etmek, kızların eteklerini açmak, erkeklerin pantolonlarını indirmek gibi cinsel içerikli davranışlardan oluşmaktadır. Yakın zamanlarda araştırılmaya başlayan bu tür zorbalığın, zorbalığa maruz kalan öğrenciler arasında % 16-40 arasında yaşandığı bulunmuştur (Kapıcı, 2004; Özkan ve Çiftçi, 2010).

1.3.5. Sanal Zorbalık

Teknolojinin olumlu ve olumsuz birçok etkisi bulunmaktadır. Olumsuz etkilerinden birisi de sanal zorbalığın ortaya çıkmasıdır. Zorbalar, internet aracılığıyla sosyal paylaşım sitelerini de kullanarak kurbanlara ulaşmaktadırlar. Ancak bu olay genellikle ev ortamında yapılmasına rağmen etkileri daha çok okulda görülmektedir. Bu kişiler kurbanlarının fotoğraflarının altına çeşitli yazılar yazmakta ve onlar hakkında asılsız söylentiler yayabilmektedirler. Bu söylentiler, kurbanın arkadaş çevresinde itibarını zedelemekte ve onun grup tarafından dışlanmasına neden olabilmektedir. Aynı zamanda mesajlar ve e-posta yoluyla da kurbanlar rahatsız edilmektedir. Kamera ile uygunsuz görüntülerin çekilip internet aracılığıyla yayılması sağlanmaktadır. Bunları yapan zorba kişiler sanal ortamda gerçek kimliklerini sakladıkları için onlara ulaşmak oldukça zordur. Aynı zamanda cep telefonları aracılığıyla da bu tür zorbalık davranışları yapılabilmektedir (Genç, 2007).

Yukarıda sözü edilen zorbalık davranışlarının türlerinin sıklığının saptanması amacıyla ülkemizde çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Türk Eğitim Derneği'nin çalışmasında; lise öğrencilerinin % 44'ünün sözel, yaklaşık % 30'unun fiziksel, % 18'inin duygusal ve % 9'unun ise cinsel içerikli zorbalığa uğradıkları ve erkeklerin daha çok fiziksel zorbalığa, kızlar isim takma, saç çekme, alay etme gibi sözel ağırlıklı zorbalık davranışları ile karşı karşıya kaldıkları belirtilmiştir (Kılıç, 2006). Zorbalık davranışlarının türlerine ilişkin sayıların saptanmasına ilişkin yapılan çalışmalardan birinde Kapıcı (2004), Ankara'da 4 ve 5. sınıftan 206 öğrenci ile yaptığı çalışmada; öğrencilerin % 40 oranında bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Zorbalık türlerine göre incelendiğinde; bedensel zorbalık içerisinde en sık itme, tekme ya da tokat atmanın görüldüğü ve bunu bedene yapılan

kaba şakaların izlediği, daha az sıklıkla silah, bıçak gibi tehlikeli bir aletle saldırının ortaya çıktığı bildirilmektedir. Sözel zorbalık olarak, çocukların yarısından fazlasına isim takıldığı, bunu takılma ve hakaret/küfürün izlediği ve hakkında dedikodu çıkarmanın olduğu saptanmıştır. Eşyalarına zarar vermenin en sık karşılaşılan duygusal zorbalık davranışı olduğu ve öğrencilerin % 30'unun cinsel zorbalık olarak elle rahatsız edildiği, cinsellikle ilgili sözleri dinlemeye maruz bırakıldıkları saptanmıştır. Satan (2006) ise, İstanbul'da 6-7-8. sınıf 496 öğrenci ile yaptığı çalışmada; öğrencilerin % 48.1'inin sözel zorbalığa, % 26.9'unun fiziksel zorbalığa ve % 25'inin ilişkisel türde zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmiştir. İlhan Alper'in (2008) yılında Bursa'da 6, 7 ve 8. sınıf 250 öğrenci ile yaptığı çalışmada; öğrencilerin % 52.4'ü değişik sıklıklarda olmak üzere fiziksel zorbalığa, % 64.4'ü sözel zorbalığa, % 43.2'si hakkında söylenti çıkarmaya, % 34.8'i etkinlik, oyun vb aktivitelerden dışlamaya, % 52'si eşyaların izinsiz olarak alınmasına, % 38'i tehdit edilmeye maruz kaldıkları saptanmıştır. Benzer bir çalışmayla Pişkin (2010), 1154 ilköğretim okulu öğrencisine ait verileri değerlendirmiştir. Ankara'da yapılan bu çalışmada 4.,5.,6.,7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin % 34'ünün fiziksel zorbalığa, % 29'unun sözel zorbalığa, % 21'inin izolasyon, % 11'inin eşyalarına zarar verme türünde zorbalığa uğradıklarını saptamıştır. Özkan ve Çiftçi (2010), ilköğretime devam eden 295 öğrencinin % 33.9'unun sözel zorbalığa, % 32.9'unun fiziksel zorbalığa, % 29.2'sinin duygusal zorbalığa ve % 16.9'unun ise cinsel zorbalığa maruz kaldığını saptamıştır.

Özetle yapılan çalışmalar, öğrencilerin en sık fiziksel zorbalığa, sonrasında sözel zorbalığa maruz kaldığını göstermektedir. İlişkisel zorbalık, sanal ve cinsel zorbalık türleri ise bunları takip etmektedir.

1.4. AKRAN ZORBALIĞI STATÜLERİ VE ÖZELLİKLERİ

Okuldaki zorbalık davranışlarından söz ederken öğrenciler genel olarak zorbalar, zorbalığa uğrayanlar ve izleyenler olarak ayrılmaktadır. Kimi zaman zorbalığa maruz kalan öğrenci zorbalık da yapabilmektedir. Zorbalığa maruz kalan öğrenciler için genellikle “kurban” kelimesi kullanılmaktadır. Pişkin (2002) tarafından bu kavramlar aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır; “zorba; kendisinden fiziksel ya da psikolojik olarak

zayıf olan akranlarına kasıtlı ve sürekli olarak rahatsızlık veren öğrenci, kurban; kendilerinden daha güçlü öğrencilerin zorba söz ve eylemlerine uğrayan öğrenci, zorba-kurban; hem zorba söz ve eylemlerde bulunan, hem de zorbalığa maruz kalan öğrenci, nötr; akran zorbalığı olaylarına karışmayan; ne zorbalık yapan, ne de zorbalığa uğrayan normal akranlar.

Zorba- kurban grupta yer alan çocuklar akranlarına karşı bazen zorba olabilirken bazen zorbalık davranışına maruz kalan kurban rolünde olabilmektedir. Zorba-kurbanlar, kendilerine saldırıldığı gibi, kendilerinden daha güçsüz olana saldırırlar (Karataş, 2011).

Nötr yerine kimi araştırmacılar izleyenler (seyirciler) kelimesini kullanmıştır (Çayırdağ, 2006; Satan, 2006). Salmivalli (1999) seyirci öğrencileri zorbalığı durdurmaya çalışanlar ve zorbalığın durması için hiçbir şey yapmayanlar olarak iki grupta incelemiştir. Zorbalığı durdurmayan izleyici rolündeki öğrenciler, genellikle kurbanın kendisiyle benzer özellikleri nedeniyle bir sonraki zorbalık olayında kendisinin kurban olacağını düşünerek kurbanı korumaya yönelik herhangi bir müdahalede bulunmamaktadır. Zorbalığı durduran izleyici öğrenciler ise yakın arkadaşlarını korumak pahasına kendi güvenliklerini tehlikeye atarak, zorbalığı durdurmaya çalışmaktadırlar (akt. Karataş, 2011).

Olweus (2004) zorbalık uğrayan ve maruz kalanlarla ilgili terimleri şu şekilde kavramlaştırmıştır:

Kurban: Kurbanlar kendilerini diğer öğrencilerden daha kaygılı ve güvensiz hissetmektedirler. Duyarlı, ihtiyatlı ve sessizdirler. Bir saldırıyla karşılaştıklarında özellikle küçük sınıflar ağlama eğilimi göstermektedirler. Diğerleri tarafından aptal, başarısız, utangaç, çirkin gözüyle görülmektedirler. Genellikle yalnızdırlar, sınıfta samimi oldukları tek bir arkadaşları bile yoktur. Şiddete karşıdırlar ve şiddet içerikli davranışlarda bulunmamaktadırlar. Pasif- itaatkar kurban; bir saldırı ya da hakaretle karşılaştıklarında diğerleri tarafında öç almayacak kadar güvensiz ve değersiz biri olarak görülmektedirler. Kaygılıdırlar veya fiziksel zayıflıkla uyumlu bir itaatkarlık içindedirler. Aktif- kışkırtıcı kurban; kaygılı ve saldırgan tepkiler göstermektedirler. Bu

tip öğrenciler konsantrasyon sorunları yaşamaktadırlar. Çevrelerindeki insanları tahrik edecek ve gerginleştirecek davranışlarda bulunmaktadırlar. Bu tip öğrencilerin bir kısmı hiperaktif olarak tanınmaktadır. Zorbalık olaylarında diğer öğrencileri tahrik etmeleriyle pasif kurbanlardan farklılaşmaktadırlar.

Zorba: Zorbalar diğer öğrencilere gösterdikleri saldırgan davranışlarla tanımlanmaktadırlar. Aynı zamanda zorbalar sıklıkla öğretmenlerine ve ailelerine de saldırgan davranmaktadırlar. Genellikle zorbalar diğer öğrencilere göre şiddete karşı daha olumlu tutum içinde ve şiddet içeren araçlar kullanmaktadırlar. Dürtüseldirler ve diğerlerine göre daha lider olmaya gereksinim duymaktadırlar. Kurbanla pek empati kuramazlar. Kaygılı değildirler ve benlik saygıları düşük değildir. Genellikle akranları arasında popülerdirler. Çevrelerinde her zaman birkaç çocuk ya da küçük bir grup vardır. Kontrolü ellerinde bulundurmak için güçlü olmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Bu durum fiziksel güç ve dayanıklılıkla tanımlanmaktadır. Pasif/ İzleyici/Yardımcı zorba: Zorbalık olaylarında yer alan her öğrenci zorbalığı başlatmamaktadır. Bazıları zorbaları izler ya da onlara yardımcı olmaktadır. Bu tip öğrenciler kaygılı ve güvensizdirler.

1.5. AKRAN ZORBALIĞININ GÖRÜLME SIKLIĞI VE YAYGINLIĞI

Batılı ülkelerde yapılan araştırmalar okullarda akran zorbalığının oldukça yaygın bir sorun olduğunu ve öğrencilerin yaklaşık % 15-20'sinin bu durumdan etkilendiğini göstermektedir (Batsche ve Knoff, 1994; Olweus, 2004; Pellegrini, 1999). Çalışmalar benzer biçimde Türkiye'de de sorunun yaygın biçimde görüldüğünü ortaya koymaktadır (zorba öğrenci oranı %3.3-33 ve zorba-kurban öğrenci %6.4-30.2) (Ayas ve Pişkin, 2011; Genç, 2007; Gökler, 2007; Kapıcı, 2004; Totan, 2008).

Türk Eğitim Derneğinin (2006), düzenlediği okullarda şiddetin önlenmesi, mevcut uygulamalar ve sonuçları toplantısında sunulan, bazı ülkelere ait 13 yaş dolaylarında zorba eylemlere katılmaya ilişkin veriler Tablo 2'de görülmektedir (Kılıç, 2006).

Tablo 2. Yaklaşık On Üç Yaşlarında Akran Zorbalığı Olaylarına Katılma Yüzdeliği

Ülke	Yok	Bazen	Haftada Bir
Avusturya	26.4	64.2	9.4
Belçika	52.2	43.6	4.1
Kanada	55.4	37.3	7.3
Çek Cumhuriyeti	69.1	27.9	7.3
Danimarka	31.9	58.7	9.5
İngiltere	85.2	13.6	1.2
Estenyo	44.3	50.6	5.1
Finlandiya	62.8	33.3	3.8
Fransa	44.3	49.1	6.6
Almanya	31.2	60.8	7.9
Yunanistan	76.8	18.9	4.3
Macaristan	55.8	38.2	6.0
İsrail	57.1	36.4	6.6
Kuzey İrlanda	78.1	20.6	1.3
Norveç	71.0	26.7	2.3
Polonya	65.1	31.3	3.5
Portekiz	57.9	39.7	2.4
ABD	57.5	31.9	7.6

Not: Tablo 2’deki verler “Kılıç, R. (2006). Okullarda şiddetin önlenmesi, mevcut uygulamalar ve sonuçları. Selahattin Gelbal (edt.), *Türk Eğitim Derneği*. Ankara” kaynağından alınmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü üzere zorbalık davranışlarında bulunma en düşük oranda İngiltere (% 1.2) en yüksek oranda Avusturyadır (% 9.4).

1.6. AKRAN ZORBALIĞININ CİNSİYET VE YAŞ İLE İLİŞKİSİ

Erkek öğrencilerin zorbalık davranış eğilimlerinin kız öğrencilerin zorbalık davranış eğilimlerine göre daha yüksek olduğu, kızlar arasında ilişkisel zorbalık türündeki zorbalık davranışlarının (dolaylı) daha yaygın olduğu bulunmuştur (Espelage ve Swearer, 2004; Olweus, 2004). Tablo 3’de Olweus’un 2.-9. sınıf öğrencileri arasında yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin sınıf düzeylerine göre zorbalık davranışında bulunma sıklığı görülmektedir. Benzer şekilde Tablo 4’de Olweus’un çalışmasının sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kurban olma sıklığı görülmektedir.

Tablo 3. Farklı Sınıf Düzeylerinde Zorbalık Davranışlarında Bulunan Kız ve Erkek Öğrenci Yüzdeleri

Kız Öğrenci Sayısı: 40.887

Erkek Öğrenci Sayısı: 42.324

Sınıf	Kızlar	Erkekler
2	5.2	9.8
3	4.6	9.9
4	3.7	9.7
5	3.4	11.7
6	3.1	11.7
7	2.2	8.1
8	3.0	12.8
9	2.1	12.7

Farklı sınıf seviyelerinde kız öğrencilerin % 2.1-5.2, erkek öğrencilerin % 8.1-12.8 arasında zorbalık davranışı gösterdiği bulunmuştur.

Tablo 4. Farklı Sınıf Düzeylerinde Kurban Olan Kız ve Erkek Öğrenci Yüzdeleri

Kız Öğrenci Sayısı: 40.940

Erkek Öğrenci Sayısı: 42.390

Sınıf	Kızlar	Erkekler
2	16	17.5
3	12.2	14.5
4	11.5	13.0
5	8.9	10.6
6	5.5	8.4
7	3.3	8.0
8	3.5	7.7
9	3.0	6.4

Farklı sınıf seviyelerinde kız öğrencilerin % 3-16, erkek öğrencilerin % 6.4-14.5 oranında kurban oldukları bulgulanmıştır.

Zorbalık davranışları her yaş düzeyinde ortaya çıkabilir. İlköğretimin 2.- 4. sınıflarında görülen zorbalık olaylarının 5. -10. sınıflar arasında artış gösterdiği, lise 11. ve 12. sınıflarda azalma eğilimi içinde olduğu bildirilmektedir (Olweus, 2004; Solberg ve Olweus, 2003). Ancak bu durum zorbaların zorbalık yapmaktan vazgeçmesi şeklinde değil, kurbanların kendini korumaya başlaması şeklinde yorumlanmaktadır. Öğrenciler

arasında yaşanan saldırgan davranışlara zorbalık diyebilmek için gerçekleşmesi gereken şartlardan biri zorba ile kurban arasındaki fiziksel güç dengesizliğidir. Yaş büyüdükçe fiziki güç eşitlenmekte olduğu için en fazla rastlanan fiziksel zorbalıkta azalma gözlenmekte, dolayısıyla zorbalığında azaldığına ilişkin bulgular elde edilmektedir (Olweus, 2004; Totan, 2008).

Ergenlerde zorbalığı anne, baba ve akran ilişkileri açısından inceleyen Totan (2008), araştırmasının sonucunda; zorbalık yapma oranının erkeklerde ve kızlarda benzerlik gösterdiğini, kurban oranının kızlarda, zorba/kurban oranının ise erkeklerde daha fazla olduğunu bulmuştur. Yine sınıf düzeyi yükseldikçe zorba olmanın arttığını, kurban olmanın ise azalma eğiliminde olduğunu saptamıştır.

Kızların ve erkeklerin eşit oranda (yüzde olarak) akran zorbalığı yaptığını fakat cinsiyete göre zorbalık türlerinin farklılaştığını söylemek mümkündür. Örneğin, erkekler daha çok fiziksel zorbalık (örn. vurmak, itmek) yaparken, kızlar hem sözel (örn. hakaret etmek, isim takmak) hem de ilişkisel (örn. gruptan dışlamak, sınıfın sosyal iletişim ağını etkilemek) zorbalık türünü kullanmaktadır. Bunun sonucu olarak, erkekler daha çok fiziksel zorbalık, kızlar ise sözel ve ilişkisel zorbalık türlerine maruz kaldığı söylenebilir (Doğan, 2010).

Farklı ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin akran zorbalığına uğrama ve zorbalık yapma düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen Ayas ve Pişkin (2011), araştırmayı endüstri meslek lisesi, genel lise, özel lise ve Anadolu liselerinde okuyan toplam 600 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Bulgular, sözel zorbalık hariç diğer tüm alanlarda erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalığa uğradıklarını ve dışlama hariç diğer tüm zorbalık biçimlerini kızlardan daha fazla kullandıklarını göstermiştir. Bulgular ayrıca, 11. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerinden daha fazla kurban olduklarını ve hem cinsel zorbalık davranışlarını hem de genel olarak zorbalık davranışlarını daha fazla yaptıklarını göstermiştir. Ek olarak kurban puanı en yüksek grubun endüstri meslek lisesi; zorbalık puanı en yüksek grubun ise özel lise öğrencileri olduğunu bulmuşlardır.

Bulgulara göre en az zorbalığa uğrayan ve en az zorbalık yapan grubun ise Anadolu Lisesi öğrencileri olduğu görülmüştür.

Due ve arkadaşları (2005) 1997-1998 yıllarında 28 ülkede gerçekleştirdikleri çalışmada ergenlerin zorbalığa maruz kalma oranlarını belirlemişlerdir, Tablo 5’de cinsiyete göre dağılımlar verilmiştir.

Tablo 5. 28 Ülkede Cinsiyete Göre Zorbalığa Maruz Kalma Oranları: 11,13 ve 15 yaş

Ülke	Toplam N	Haftada Bir Zorbalığa Maruz Kalma	
		Erkekler %	Kızlar %
Avusturya	4.316	19.8	14.7
Belçika	4.824	22.7	18.8
Kanada	6.567	17.0	12.3
Çek Cumhuriyeti	3.703	15.2	13.2
Danimarka	5.066	26.0	24.2
İngiltere	6.373	9.1	7.2
Estonya	1.897	24.6	21.5
Finlandiya	4.864	12.5	9.2
Fransa	4.133	17.5	16.2
Almanya	4.792	31.3	26.0
Yunanistan	4.299	12.4	8.1
Göranland	1.648	34.3	33.8
Macarisitan	3.609	16.7	13.7
İsrail	5.054	25.9	16.3
Letonya	3.775	29.9	28.4
Litvanya	4.513	41.4	38.2
Kuzey İrlanda	3.346	10.7	8.7
Norveç	5.026	15.3	10.6
Polonya	4.861	15.6	12.3
Portekiz	3.721	23.8	13.7
İrlanda Cumhuriyeti	4.394	11.0	7.4
Rusya Federasyonu	3.997	25.3	24.2
İskoçya	5.632	9.3	9.5
Slovakya	3.789	9.4	5.5
İsveç	3.802	6.3	5.1
İsviçre	5.520	22.1	19.6
ABD	5.168	16.0	11.3
Galler	4.537	12.0	11.3
Toplam	123.227	18.4	15.2

Not: European Journal of Public Health dergisinin 2005 yılı, 15(2) sayısında yayınlanmış olan Due ve arkadaşlarının “Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries” isimli çalışmasından alınmıştır.

Bu çalışmaya göre zorbalığa maruz kalma en az kızlarda İsviçre’de (% 6.3), görülürken, en yüksek oranlara ise Litvanya’da erkeklerde (% 41.4) görülmektedir.

1.7. AKRAN ZORBALIĞINA EŞLİK EDEN ZORLUKLAR

Zorbalık hem kurbanların hem de zorbaların fiziksel ve ruhsal sağlığını etkileyen bir durumdur. Bu etkiler kısa vadede ortaya çıkabildiği gibi uzun vadede ortaya çıkabilmektedir. Kurbanlar, zorba-kurbanlar ve izleyenler zorbalık davranışlarından farklı düzeylerde etkilenmektedir. Özellikle zorbalığı durdurmak için eylemde bulunmayan izleyenler sıranın kendilerine ne zaman geleceğine ilişkin kaygı yaşayabilirler. Arkadaşlarının zorbalığa maruz kalmasına şahit olan çocukların yaşadığı korku ve kaygı, okulu sevmeme ve okulda kendini güvende hissetmeme gibi tepkilerle kendini göstermektedir (Doğan, 2010).

Kurbanların yaşadıkları zorluklar: Genel olarak akran zorbalığının kurbanlar üzerinde kısa vadeli etkilerini açıklamak ve kurban olma durumunu farkedebilmek için Porter (2007), birkaç başlık kullanmıştır. Bunlar:

Fiziksel ipuçları: Sebebi açıklanamayan ağrılar, kıyafetlerinde ve eşyalarında nedeni açıklanamayan hasarlar, paralarının ortadan kaybolması, somatik yakınmalar, okulda yorgunlukla sonuçlanan gece uykularında zorluk, iştahsızlık, evde hırçın davranışlardır. **Sosyal ipuçları:** Kavgalarda savunmasız biri olarak görülme, sürekli alay edilme, öğle yemeklerine ya da oyuna dahil edilmeme, oyun veya yemek zamanı yetişkinlere yakın durma, okul saatleri dışında sınıf arkadaşları ile ilişkinin olmaması, sosyal ortamlara çok az davet edilmedir. **Duygusal ipuçları:** Sıkıntılı-kaygılı- mutsuz bir ruh hali, ağlamaklı bir duruş ama nedenini söylemekten kaçınma, değişken ruh durumu ve davranışlar, okul korkusu, okulu bırakma isteğidir. **Akademik ipuçları:** Sınıfta aniden sorulanları cevaplamada güçlük, okul başarısında ve konsantrasyonunda düşme, sınıf aktivitelerine katılmayı reddetmedir.

Kurbanların yaşadığı zorluklara ilişkin yapılan bir araştırmada Avusturalya’da yaklaşık 30.000 öğrencinin incelenmiştir. Bu araştırmada zorbalığa maruz kalan kız öğrencilerin % 25’inin, erkek öğrencilerin ise %19’unun zorbalık davranışları yüzünden evde kalmayı tercih ettikleri, okula gitmekten kaçındıkları bulunmuştur. Zorbalığa

maruz kalmayan yaşlıları içinse bu oran kızlarda % 12 erkeklerde ise % 4 olarak bildirilmiştir. (Rigby 2003a). Bu konuyla ilgili Due ve arkadaşları (2005) ise, tarafından 28 ülkede gerçekleştirilen çalışma sonucunda ergenlerde zorbalığa maruz kalma arttıkça yaşanan fiziksel (örneğin ağrılar) ve psikolojik semptom (mutsuzluk, kaygı gibi) sayısında artış olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmalar, kurbanların uzun vadede depresyon, kaygı gibi ruhsal rahatsızlıklar yaşadığını, intihar eğilimleri ve düşük benlik saygılarının olduğunu göstermektedir (Fleming ve Jacobsen, 2009; Kapıcı, 2004; Rigby, 2003b; Roland, 2002; Olweus 2014; Ttofi ve Farrington, 2008). Zorbalığı durduramayacaklarına ilişkin inançlara sahip olan kurbanların (Doll ve Swearer, 2006; Jacops, 2008), yetişkinlik hayatında da kurban olmaya devam ettikleri (Schafer ve ark., 2004), romantik ve arkadaşlık ilişkilerinin de uzun vadede olumsuz etkilendiği gözlenmiştir. Örneğin, kurbanların yetişkinlik döneminde kurdukları romantik ilişkilerde veya evliliklerinde cinsel problemler yaşadıkları (Gilmartin, 1987), yüksek oranda duygusal yalnızlık hissettikleri ve arkadaşlıklarını yönetmede kurban olmayanlara göre daha fazla güçlükleri olduğu, karşı cinse bağlanmayla ilgili korkuları olduğu (Schafer ve ark., 2004) bulunmuştur.

Zorbaların yaşadıkları zorluklar: Zorbalık eğilimi gösteren öğrencilerde anti-sosyal, (okuldan kaçma, kuralları ihlal etme gibi) ve saldırgan davranışlar görülebilir (Jacobs, 2008; Menesini ve ark., 2003). Okuldaki zorbalık, yetişkinlikteki suç davranışının önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir (Olweus, 2011). Okul yıllarında zorba ergenlerin yetişkinlik dönemlerinde saldırgan, kanuna aykırı ve suça yönelik davranışlar gösterdiği, birçok suçtan sabıkalı olduğu ve yüksek oranda alkol ve uyuşturucu kullandıkları görülmüştür (Bender ve Löseli, 2011; Farrington ve Ttofi, 2011; Kim ve ark. 2011; Olweus, 2011; Ttofi, Farrington, Lösel ve Loeber, 2011).

Alikaşifoğlu, Erginöz, Ercan, Uysal ve Albayrak Kaymak, (2007), tarafından İstanbul'da 3519 öğrenci ile yapılan çalışmada zorbalık davranışı ile riskli sağlık davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Zorbalık davranışının riskli sağlık davranışları ve psikolojik sağlık problemleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Benzer

şekilde Forero, McLellan, Rissel ve Bauman (1999) ile Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen ve Rimpela'da (2000), çalışmalarında zorbalık eğilimi yüksek çocukların riskli sağlık davranışları ve suç içerikli davranışlar gösterdiğini saptamışlardır.

Özetle, okullarda yaşanan zorbalık olayları tüm öğrencileri kısa ve uzun dönemde fiziksel ve ruhsal alanlarda, davranışsal ve ilişkisel boyutlarda, kısacası yaşamın her alanında ve bireylerin kişisel bütünlüklerini bozucu şekilde olumsuz etkilemektedir.

1.8. AKRAN ZORBALIĞI DAVRANIŞINA YÖNELİK KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Zorbalık davranışını açıklayan pek çok kuram ve model vardır. Bunların bir kısmı zorbalığı başlatıcı bir kısmı sürdürücü etmenleri açıklamaya çalışmaktadır. Ancak son yıllarda sıkça çalışılan modellerden biri zorbalığa ilişkin çok boyutlu bir açıklama sunan Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramıdır (Doğan, 2010; Espelage ve Swearer, 2004).

1.8.1. Ekolojik Sistemler Kuramı

Bu kuram ele alınarak yapılan araştırmalar, akran zorbalığını açıklamakta aile, öğretmenler, okul ve kültür gibi faktörlerin etkisinden söz etmektedir. Kurama göre çocuk ve ergenin gelişimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen 5 farklı sistem (mikrosistem, mesosistem, ekosistem, makrosistem ve kronosistem) mevcuttur (Bronfenbrenner, 1994; Doğan, 2010).

- Mikrosistem: Bireyi çevreleyen en içteki katmandır. Bireyin gelişiminde birebir etkili olan aile, okul, akranlar gibi birimlerin bireyle olan etkileşimleri bu katmanı oluşturur. Çocuk ve ergenlerin doğrudan dahil olduğu durumlar zorbalığın mikrosistemle ilişkili kısmıdır. Bu ekolojik düzeyden zorbalık, kişiler arası ilişkiler açısından açıklanabilir ve bir grup olgusu olarak incelenir. Ele alınan grupların en önemlisi, gelişim sürecini doğrudan etkileyen aile sistemidir.

- Mesosistem: Mikrosistemi çevreleyen sistemdir. Mikrosistem içindeki birimlerin birbirleriyle ve ekzosistemle etkileşimleri ile oluşmaktadır. Aile ve akranlar, aile ve okul yönetimi ve aile ve öğretmenler arasındaki etkileşim en temel mesosistem yapılarıdır.
- Ekzosistem: Ekzosistem ergenin doğrudan içinde bulunmadığı fakat onun gelişimini dolaylı olarak etkileyen sistemler bütünüdür. Medya, yasal düzenlemeler gibi bireyin gelişiminde dolaylı etkisi olan birimlerden oluşmaktadır. Örneğin, ebeveynlerin iş durumu (yoğun iş temposu ve stresi, işsizlik) veya işyerindeki rol ve sorumlulukları, yerel yönetimler, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve Okul-Aile Birlikleri'nin aldıkları ve uyguladıkları kararlar bu sistem içinde yer almaktadır.
- Makrosistem: Makrosistem bireylerin ve grupların geliştiği sosyo kültürel bağlamı içermektedir. İdeolojiler, tutumlar, din gibi içinde yaşanılan sosyo kültürel yapının birimleridir. Aile, okul ve akran grubunun, bir toplum içindeki etnik gruplar ve bu gruplar arasındaki sosya kültrel farkların, sosyal sınıflar, ırk, din gibi sosyal kimliklerin, toplumun cinselliğe/ cinsiyetler arası farklara bakışının zorbalıktaki yeri, bu bağlamda incelenmektedir.
- Kronosistem: Bireyi ve diğer tüm birimleri sarmalayan, sosyo-tarihsel koşulların belirlediği en dıştaki katman kronosistemi oluşturmaktadır. Bu sistem bağlamında çocuğun içinde yaşadığı çevrede zaman içinde olan değişimlerin onun gelişimini hangi ölçüde etkilediği irdelenmektedir. Genel olarak bakıldığında, zaman içerisinde olan bu değişimlerden bazıları olağan (örn. ilkokula başlama, ergenlik) iken bazıları duruma özgü (örn. boşanma, ebeveyn ölümü, taşınma) olmaktadır. Akran zorbalığını kronosistem bağlamında incelediğimiz zaman zorbalık davranışları yapma ve bunlara maruz kalmanın zaman içerisinde nasıl değiştiğini incelemek gerekmektedir.

Ekolojik Sistemler Kuramı, akran zorbalığının sadece çocukların ve ergenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanmadığını savunarak aile, akran grupları, okul ve medya sistemleri gibi çok çeşitli faktör arasındaki karşılıklı etkileşime vurgu

yapmaktadır. Kuram bunu yaparken pek çok araştırma bulgusunu göz önünde bulundurmaktadır. Aşağıda akran zorbalığını hazırlayıcı ve sürdürücü etkileri ortaya koyan bazı araştırmaların bulgularına değinilmektedir.

Bireysel özellikler-Mizaç: Çocuklardaki mizaç özellikleri zorbalığın nedenleri arasında gösterilmiştir. Yüksek bir enerji ve sinirli bir yapı gibi özelliklere sahip çocuklar, daha sakin kişilik özelliklerine sahip olan çocuklara göre zorbalık açısından yüksek risk grubunda değerlendirilmektedir (Genç, 2007).

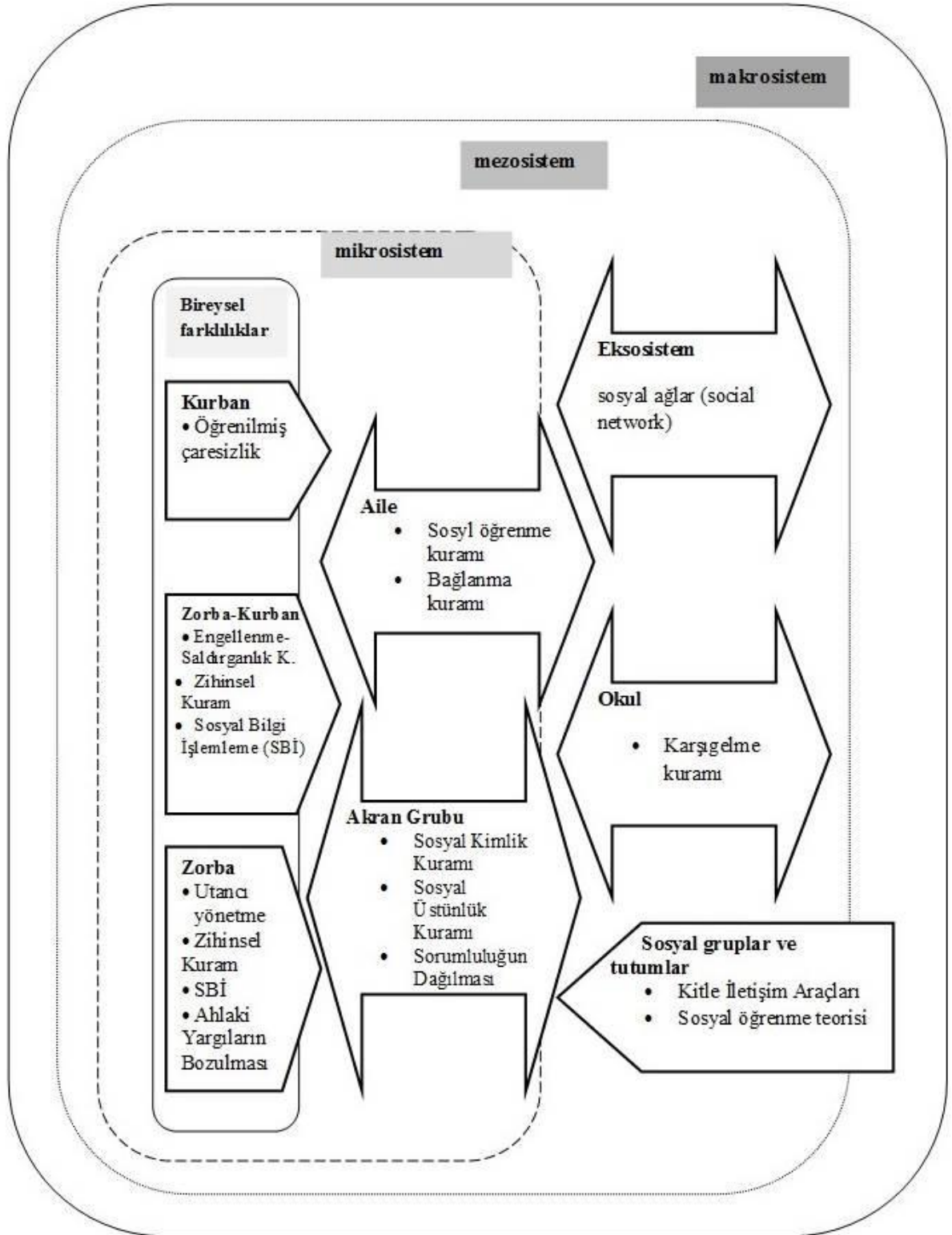
Aile Özellikleri: Çocuklar evde yaşadıkları huzursuzlukları, maruz kaldıkları ihmal veya istismar durumlarını okulda farklı yollarla yansıtmaktadırlar. Bazıları şiddet uygulayan ebeveynini model alarak akranlarına zarar verebilmekte, bazıları ise şiddet gören ebeveyni gibi içine kapanmakta ve okulda zorbalığa uğramaktadır. Yapılan araştırmalar zorbalık davranışları gösteren çocukların diğerlerine göre daha fazla aile problemlerine sahip olduklarını göstermiştir (Baldry ve Farrington, 2000; Genç, 2007; Olweus, 2014; Özdiğer Arslan, 2008; Özen Şirvanlı, 2006; Pontzer, 2010; Sarıbeyoğlu, 2007; Totan, 2008; Tura, 2008). Sözü edilen bu çalışmalar özetle şu sonuçlara vurgu yapmaktadır; **Zorbaların** sıcak aile ilişkilerinin olmadığı ve problem durumunda fiziksel cezalandırmaların uygulandığı baskın ve saldırgan davranışlara sahip ailelerden geldikleri görülmüştür. Ebeveynlerinin sert disiplin yöntemlerini/şiddeti daha fazla kullandıkları bildirilmiştir. Sarıtaş (2006), bu sonuçlara benzer sonuçlarla beraber; zorbalık davranışları olan ergenlerin aile içi ilişkilerdeki duyarsızlık ve tutarsızlıktan, ev ortamındaki düzensizlikten, aile içi ilişkilerdeki sınırsızlıktan ve istismardan etkilenme düzeylerinin diğer ergenlere göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. **Zorba-kurbanların** ise evde çok az zaman geçiren babaları ile kızgın ve güçsüz annelerinin olduğu belirlenmiştir. **Kurbanların** annelerinin çocuklarına karşı dostça ve gereğinden fazla korumacı bir tutum sergilediği, babaların uzak ve soğuk olduğu görülmüştür. Erkek kurbanların kendilerini babalarına uzak, annelerine ise daha yakın hissettikleri, kız kurbanların annelerinin de kızlarına düşmanca davrandıkları saptanmıştır. Kızlar üzerinde baba sevgisindeki azlık ve kontroldeki fazlalığın; erkeklerde ise, annelerin koruyucu tutum sergilemeleri onların özerkliklerini olumsuz yönde etkileyerek çevreleriyle başetmede başarısızlığa neden olduğu düşünülmüştür. Bu tür özellikler

sergileyen çocukların, başkalarını memnun etme, onlar tarafından onaylanma gibi ihtiyaçlara sahip olabildikleri, bunun da onların çok kolay bir şekilde “kurban” olarak etiketlenmelerine yol açtığı bildirilmiştir. Ayrıca, anne-babası birlikte olmayan öğrencilerin, anne babası birlikte olan öğrencilere göre daha fazla zorbalık davranışları uyguladığı ve zorbalığa maruz kaldığı bildirilmektedir (Berdondini ve Smith, 1996; Genç, 2007).

Çevresel Özellikler: Günümüzde çocuklar kontrolsüz internet kullanımı, video oyunları ve televizyon programlarında çok miktarda şiddet içerikli görüntülere maruz kalmaktadırlar. Bu gibi araçlarda gördükleri şiddet davranışlarının, sıradan olaylar gibi algılanıp kanıksanması sonucunda, gerçek şiddet davranışları haline dönüşebildiği düşünülmektedir. Televizyonda veya dizilerde televizyon programları ve video-internet oyunları yoluyla sürekli şiddete maruz kalan çocukların iki biçimde olumsuz etkilendikleri görülmüştür: Birincisi, çocukların sürekli olarak gördükleri şiddet ve zorbalık içeren davranışları bir süre sonra kabul edilebilir normal davranışlar olarak algılamaya başlamaları sonucunda, kendilerine uygulandığında herhangi bir tepki vermemeleridir. İkincisi ise, kendilerinin aynı davranışları uygulamasının da normal olarak görülmesidir (Genç, 2007; Olweus, 2004).

Okulun fiziksel ortamı, öğretmenlerin davranışları ve okul atmosferi akran zorbalığına yön verip zemin hazırlayıcı veya önleyici olmaktadır. Örneğin, okul bahçesi ve oyun alanlarının yetersiz denetimi, öğretmenlerin ve yöneticilerin zorbalık davranışlarını görmezden gelmesi, okul yönetimi tarafından fiziksel cezanın uygulanması, öğrencilerin okul atmosferi (okul ortamında kendilerini ne kadar rahat hissettikleri ve ortamın öğrencinin eğitim ve öğrenimini nasıl desteklediği) hakkındaki negatif düşüncelerinin akran zorbalığı ile yakından ilişkili olduğuna dair bulgular elde edilmiştir (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009; Kapıcı, 2004; Olweus, 2004; Pintado, 2006). Zorbalık davranışının okullarda ortaya çıkmasını öngören değişkenleri araştıran Bradshaw, Sawyer ve O’Brennan (2009), öğrencinin okulda konsantrasyon güçlüğü çekmesinin, hareketli olmasının, okulda gruplaşmaların olmasının, öğretmen-öğrenci oranının (kalabalık sınıflar gibi) zorbalığı hazırlayıcı faktörler olduğunu bulmuşlardır.

Postigo, González, Montoya ve Ordoñez (2013), şimdiye kadar yapılan zorbalıkla ilgili araştırmaları gözden geçirerek, zorbalığı açıklamak için ortaya atılan modellerin ekolojik sistemler modeli çerçevesine açıklanabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu bütünlüyci çerçeve Şekil 2’de verilmiştir. Zorbalığa ilişkin tüm yaklaşımları bir arada gösterdiğinden, bu bölümde özellikle zorbalığın ortaya çıkması ve sürdürülmesini açıklayan kuram ve yaklaşımlar bu çerçevede özetlenmiştir.



Şekil 2. Akran Zorbalığının Nedenlerine Bütünleyici Kuramsal Bir Çerçeve

Not: *Anales de Psicología* dergisinde, 2013 yılında, 29(2) sayısında, Postigo, S., González, R., Montoya, I., Ordoñez, A. Tarafından yazılmış *Theoretical proposals in bullying research: a review* isimli makalenin 415. sayfasından çevrilmiştir.

1.8.1.1. Sosyal Bilgi İşleme Kuramı (Social Information-Processing Model)

Sosyal Bilgi İşleme Kuramı, Sosyal Bilişsel Kuramın temel kavramları olan bilişler ve sosyal becerilerdeki bireysel farklılıklara odaklanmaktadır. Bu kurama göre saldırgan çocukların sosyal bilgiyi işlemede yetersizlikleri ya da çarpıtmaları bulunmaktadır (Crick ve Dodge, 1994). Bireyler dış dünyadaki bilgileri altı adımda işlemektedirler: Sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal ipuçlarını yorumlama, sosyal hedefleri belirleme, algılanan soruna olası çözümler üretme, üretilen çözümleri değerlendirme ve seçilen tepkiyi canlandırma. Bu yaklaşıma göre saldırgan çocuklar bu aşamalardan bir veya birkaçında sorun yaşarlar, başka bir deyişle bilgi işlemede yetersizliğe sahiptirler (Dodge ve Coie, 1987). Bazı yazarlar bu modeli okul zorbalığına da uyarlamışlar ve zorbalık davranışları gösteren çocuklarda da benzer bilişsel yetersizliklerin olduğunu ileri sürmüşlerdir (Slee, 1993). Bu kuram temelli çalışmalar saldırganlık ve zorbalık eğilimi gösteren bireylerin zayıf sosyal problem çözme becerilerine sahip olduğunu göstermektedir (Monks ve ark., 2009).

1.8.1.2. Utanç Yönetimi (Shame Management)

Onarıcı adalet sistemine göre, utanç duygusundan yoksun kişilerin gelecekte başkalarına zarar verme gibi yanlış olaylara karışması olasıdır (Ahmed ve Braithwaite, 2006). İki tip utancı yönetme stili vardır: utancı tanıma ve utancın değiştirilmesi. **Utancı tanıma;** pişmanlık duyma, yapılanın yanlış ve utanç verici olduğu düşüncesine sahip olma şeklinde ifade edilmektedir. **Utancın değiştirilmesi;** yanlış için başkalarının suçlanması ve onlara olan kızgınlık şeklinde kendini göstermektedir. Utanç yönetimi yaklaşımına göre, utancı tanıyan ve yanlış davranışlarının kişisel sorumluluklarını alan bireyler ileride yanlış yapmaktan kaçınacaklardır. Çünkü onlar davranışlarının zararlı sonuçlarını düşünmekte ve gelecekte bunları önlemek için davranışlarını telafi etmekte/değiştirmektedirler. Fakat buna karşın, utanç duygularını başkalarını suçlayarak yok saymak/kaçınmak, kişisel eylemlerle sonuçlarını ayırtırdığı için yanlış davranışları güçlendirmektedir. Ahmed ve Braithwaite (2006) çalışmalarında, utancın tanınmasının düşük seviyede zorbalıkla, utancın değiştirilmesinin ise yüksek düzeyde zorbalık ile ilişkili olduğunu saptamışlardır.

1.8.1.3. Zihinsel Çerçeve Kuramı (Mind Framework Theory)

Zihinsel Çerçeve Kuramı, kişinin kendisinin ve diğerlerinin kafasındaki düşüncelerini, inançlarını, algılarını, bilgilerini, niyetlerini, arzularını ve duygularını içeren zihinsel durumlarını ve bu zihinsel durumların davranışları nasıl etkilediğini araştıran bir kuramdır. Bireyin zihinsel çerçevesi, diğerlerinin düşüncelerini, inançlarını, arzularını, duygularını değerlendirerek eylemlerini tahmin etmeyi sağlamaktadır. Bireylerin zihinsel çerçevesi ne kadar iyi gelişirse diğer insanların düşüncelerini, isteklerini ve duygularını anlamaları da o oranda artmaktadır. Çocuğun erken dönemde ailesiyle kurduğu başarılı ilişkiler zihinsel çerçevesinin gelişmesini böylece onun olaylara etkili bir şekilde tepki vermesini ve duyguları hakkında konuşmasını sağlamaktadır (Alic, 2009; Caravita, Blasio ve Salmivalli, 2010). Sutton, Smith ve Swettenham (1999a), zorbalık davranışı gösteren çocukların üstün nitelikli zihinsel çerçeve becerisine sahip olduklarını, özellikle elebaşı zorbalara sahip oldukları üstün nitelikli zihinsel çerçeveleriyle, diğerlerinin zihin durumlarını anlayabildiklerini, onların davranışlarını tahmin edebildiklerini ve bu becerilerini onlara kötülük yapmak ve onları manipüle etmekte kullandıklarını saptamışlardır. Ayrıca onların sosyal becerilerinin iyi ancak empatiden yoksun olduklarını belirtmişlerdir.

1.8.1.4. Ahlaksal Yargıların Bozulması (Moral Disengagement)

Son zamanlarda zorbalıkta saldırganlıktaki gibi bilişsel yetersizliklerden çok, bir amaca (bir gruba liderlik etmek, diğerlerinin yanında güçlü olma) ulaşmak için uygun olmayan bir yolun kullanılmasının söz konusu olduğu düşünülmeye başlanmıştır (Sutton, Smith ve Swettenham (1999b). Bu durumu açıklamak için Sosyal Bilişsel Kuramın bazı kavramlarından yola çıkılarak zorbalık davranışı anlaşılmaya çalışılmaktadır. Sosyal Bilişsel Kurama göre, bireyler kendilerini memnun edecek ve benliklerini değerli hissetmelerine yol açacak biçimde davranırlar, bu nedenle de ahlaksal kurallara uymayan davranışlardan kaçınırlar (Bandura, 1999; Bandura, 2002). Kuramdaki “ahlaksal yargıların bozulması” (moral disengagement) yaklaşımına göre, kişiler olumsuz ve insanlık dışı davranışları için kendilerini kınamak ve potansiyel

suçluluk duygularından kurtulmak için bazı bilişsel stratejiler kullanmaktadırlar. Bu stratejiler dört kategoride toplanır:

1. Zarar verici davranışların bilişsel olarak yeniden yapılandırılması: Olumsuz davranışı haklı çıkaracak bir nedene bağlama, birtakım ahlaksal hedeflere hizmet edermiş gibi gösterme, olumsuz davranışları daha az negatif gösteren bir dil kullanma ve onu çok daha olumsuz bir davranışla karşılaştırma gibi yollarla zarar verici eylemleri sosyal olarak kabul edilebilir duruma getirme stratejisidir.
2. Bireyin zarara neden olmadaki rolünü azaltma ve gizleme: Kişinin olumsuz davranışlar için bir otorite figürünü ve/veya bir grubu sorumlu tutarak, kendi bireysel sorumluluğunu örtbas etme veya azaltma stratejisidir.
3. Zarar verici davranışın etkilerini dikkate almama/çarpıtma: Davranışla ilişkili olumsuz sonuçların olumlu yönlerini vurgulama veya zararı görmezden gelme stratejisidir.
4. Kurbanı suçlama veya canavarlaştırma: Kurbanı bir şekilde davranışı hak eden konumuna sokarak veya kötü muamelenin sorumlusunun kurbanın kendisi olduğunu düşünerek olumsuz davranışın ahlaki etkisini azaltma stratejisidir.

Ahlaksal yargıların bozulması ile çocukların kullandığı bilişsel stratejiler arasındaki bağlantı incelenerek zorbalık davranışının kavramsallaştırılması oldukça yeni bir çalışma konusudur (Hymel, Henderson ve Bonanno, 2005). Mennesini ve arkadaşları (2003), zorbalık davranışları sergileyen çocukların ahlaksal sorumluluğa (suçluluk ve utanma) karşın ahlaksal yargıların bozulmasıyla ilişkili (kibir ve kayıtsızlık) duygular içinde olduklarını ve zorbalığın kendilerine sağladıkları çıkarlara (güç gibi) odaklandıklarını saptamışlardır.

1.9. OKULLARDA YAŞANAN AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEYİCİ MÜDAHALE ÇALIŞMALARI VE ÇALIŞMALARIN ETKİLİLİĞİ

Akran zorbalığını **önlemeye** yönelik programlar bütüncül okul yaklaşımına dayalı programlardır. Bütüncül okul yaklaşımı okul, sınıf ve bireysel düzeyde uygulanmaktadır. Zorbalığı önlemeye yönelik bütüncül okul yaklaşımının zorbalığı

azaltmak, yok etmek, zorba/kurban problemlerini önlemek ve okul ortamında yeni problemlerin gelişimini önlemek olarak dört hedefi bulunmaktadır (Olweus, 2004).

Bütüncül okul yaklaşımına dayalı uygulanan programlarda hedef kitle okuldaki tüm öğrencilerdir. Zorbalığa yönelik girişimler okuldaki tüm öğrencilerin zorbalığa karşı bir tutum geliştirmelerini amaçlayarak okul içinde yaşanan zorbalık olaylarını azaltmaya yönelik uygulanmaktadır. Okul düzeyindeki girişimler; öğretmen ve öğrenci anketleri, pozitif okul ortamı geliştirmeye odaklanan okul konferans günleri, ebeveyn-öğretmen görüşmelerinin yapılması, ebeveylele telefon görüşmeleri, okul oyun ortamlarının düzenlenmesidir. Sınıf çalışmalarında zorbalık karşıtı sınıf kurallarının oluşturulması, düzenli sınıf toplantılarının yapılması, zorbalık konusunda farkındalık yaratmaya ilişkin bilgiler verilmesi, pozitif ortam oluşturulması ve ebeveynlerle/öğretmenlerle görüşmelerin yapılmasıdır. Bireysel düzeyde uygulanan programlarda ise, zorba ve kurbanlarla ciddi görüşmelerin yapılması, zorbalığa dahil olmuş öğrencilerin ebeveynleri ile görüşmelerin yapılması, tarafsız öğrencilerden yardım alma, ebeveynler için yardım ve destek sağlanması, zorba ve kurbanların aileleri ile tartışma gruplarının oluşturulması, sınıf ya da okul değişikliği yapılması gibi girişimler yer almaktadır (Olweus, 2004). Bazı önleme programlarında çalışmalar el kitabı üzerinden yürütülmekte, bazılarında ise videolar, müzik, online oyun veya konuk konuşmacı ile desteklenmektedir.

Akran Zorbalığına **müdahale**ye yönelik programların bazıları sınıf düzeyinde yürütülmekte, bazılarında sadece hedef öğrenci kitlesine yönelik olmaktadır (Farrington ve Ttofi, 2010). Hedefe yönelik programlar, zorba, kurban, zorba/kurban veya karışık gruplara yönelik yapılan müdahale çalışmalarıdır. Akran zorbalığı herhangi bir tanı kriterine göre değerlendirilip sınıflandırılan bir psikolojik bozukluk olmadığı için bu çalışmada, zorbalık eğilimi yüksek öğrencilerle yapılan müdahale çalışmaları, iyileştirmeye yönelik terapi uygulaması şeklinde değilde önleyici grup çalışması şeklinde adlandırılmıştır.

1.9.1.Yurt Dışında Yapılmış Akran Zorbalığını Önleyici Okul Temelli Çalışmalar ve Etkililiği

Bu kısımda incelenecek programlar bütüncül okul yaklaşımına dayalı programlar ve grup çalışmaları olarak iki ana başlıkta incelenecektir. Bütüncül okul yaklaşımına dayalı programlar; okul, sınıf, okul bahçesi, küçük grup ve okul servisindeki tüm çocukları, okul çalışanlarını ve aileleri kapsamaktadır. Özetlenen programlar en sık uygulanan çalışmalardan seçilmiştir.

Olweus Zorbalığı Önleme Programı (Olweus Bullying Prevention Program BPP): Zorbalığı önlemeye yönelik okul temelli ilk program olan BPP, zorbalık davranışlarını kabul edilebilir olarak gören sosyal normları değiştirmeyi hedeflemektedir. Sadece doğrudan zorbalığı değil dolaylı zorbalığı da azaltmayı amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde öncelikli olarak zorbalıkla ilgili farkındalık yaratmaya çalışılmaktadır. Okulda yapılan tarama çalışmasında zorba, zorba-kurban, kurban, izleyici olma oranları, zorbalığa maruz kalma sıklığı saptanmaktadır. Sonrasında okul çapında konferanslar, okul çalışanları ile toplantılar, öğretmen eğitimleri, aile eğitimleri, ailelerle küçük grup çalışmaları, sınıf çalışmaları ile zorbalık uygulayan ve kurban durumundaki öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmaktadır (Olweus, 2014).

Olweus'un programının uygulandığı ve etkililiğinin araştırıldığı pek çok çalışmanın yanı sıra, kendisi de uygulamalarına ilişkin etkililik değerlendirmeleri yapmıştır. 1983 yılında yapılan uygulamalarda Bergen'de 42 okulda 112 sınıfta, 4. sınıftan 7. sınıfa kadar (10-15 yaş), 2500 kız ve erkek öğrenciye ulaşılmış ve % 50 oranında zorbalık davranışlarında azalma olduğu saptanmıştır (Olweus, 2014). Çalışmanın daha sonraki değerlendirmeleri değişimin % 21-38 arasında olduğunu göstermiştir. BPP Amerika'da çeşitli araştırmacılar tarafından uyarlanmış ve etkililiği değerlendirilmiştir. Sonuçlar programın Amerika'daki uygulamalarının daha az etkili olduğunu göstermiştir (Black, 2007). Bunun nedeni olarak kültürel farklılıklar gösterilmiştir. Amerikada BPP ile yapılan bazı etkililik çalışmalarından örneklerin bulguları şöyledir:

Bauer, Lozano ve Rivara, (2007) BPP'nin 7 ortaokuldaki uygulamasını, uygulama yapılmayan 3 ortaokul ile karşılaştırmıştır. 2 yıllık değerlendirmeler alındığında % 21 oranında kurban olmada azalma ve % 21 oranında kurban yardım etme davranışında artış gözlenmiştir.

Başka bir çalışmada ise BPP 13 okulda uygulanmış, programın özüne sadık kalan okullarda yüksek değişim gözlenirken, programı tamamıyla uygulamayan okullarda zorbalığı önlemede daha az başarı elde edilmiştir. Zorbalık davranışlarında azalma oranının % 5-21 arasında değiştiği bulunmuştur (Black, 2007).

Barişçıl Öğrenme Ortamı Yaratmak (Creating a Peaceful School Learning Environment CAPSLE): 1994 yılında geliştirilen bu program, zorbalığı önlemek ve olumlu bir okul ortamı yaratmak amacıyla, aldıkları eğitimle okul çalışanlarının, tüm çocukların olumlu iletişim kurmalarını sağlamak için saldırganlık olmadan sorunları çözme yollarını ve yeni sosyal becerileri öğretmelerini hedeflemektedir (Orpinas ve Horne, 2006). Program dört temel ve iki destek unsurdan oluşmaktadır. Birinci temel unsur zorbalık olaylarının tümüne “sıfır” toleransla okulda olumlu atmosfer oluşturmaktır. İkinci unsur; uygun davranışların kazandırılması için bir disiplin planının yapılmasıdır. Bunu yaparken sadece öğrencilerin kendi aralarında değil okuldaki yetişkinlerle de kurulan olumlu sosyal becerilere vurgu yapılmaktadır. Üçüncü unsur; sınıf yönetim planıdır. Bunun için zorbalığın dinamikleri hakkında farkındalıkları arttırıp bu davranışların değişimini sağlamak için uygun disiplin yöntemleri geliştirmek hedeflenmektedir. Dördüncü temel unsur; oldukça özgün fiziksel bir eğitim programıdır. Bu programda öğrencilerin kendini düzenleme (self-regulation) becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak savunma sporlarına odaklanılmaktadır. Ayrıca bu aşamada yetişkinler ve çocuklar için uygun bir rehberlik programı ile zorbalık olaylarını önlemeye yardımcı olacak şekilde danışmanlık yapılması hedeflenmektedir. Programın destek unsurlarından birincisi, okulda kullanılan dili değiştirerek bilişsel becerileri ve kişinin zorbalık içindeki rolüne ilişkin farkındalığını arttırmaktır. İkinci destek unsur ise; zorba-kurban-izleyici üçgeninde ceza uygulamalarından çok psikopatolojiye odaklanarak sağaltıma gitmek ve uygun yönlendirmelerde bulunmaktır (Jacops, 2008; Twemlow ve Sacco, 1999). Programda okul çalışanlarının yanında

ailelere de çalışma grupları düzenlenerek onların da konuyla ilgili farkındalıkları arttırılmaya çalışılmaktadır. Programla ilgili okulda yapılanlar hakkında ailelere bilgi verilmekte ve zorbalığı durdurmayla ilgili destek olarak yapılacaklar tartışılmaktadır.

Genel olarak kurbanlaşmayı, saldırganlığı ve saldırgan izleyecileri azalttığı saptanan programı hazırlayan ve uygulayan Twemlow ve arkadaşları (2001) kontrol gruplu boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Programın uygulandığı okulda zorbalığa sıfır tolerans gösterilerek uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise sadece düzenli psikiyatrik konsültasyon yapılmıştır. Bu iki okuldan disiplin vakaları ve okul başarısına ilişkin veriler alınarak sonuçlar değerlendirilmiştir. Programın uygulandığı okulda akademik başarıda artışın ve disiplin olaylarındaki azalmanın kontrol grubundaki okula göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir (Twemlow ve ark., 2001).

Saygı için Adımlar Programı (Steps to Respect): Program zorbalığı önlemek amacıyla 3.-6. sınıf öğrencileri için düzenlenmiştir. Program üç aşamadan oluşmaktadır: Birinci aşama; bütün okulu kapsayan, okul zorbalık yönetim ekibinin kurulmasıyla başlamaktadır. Bu ekip zorbalık davranışlarıyla ilgili durum saptaması yapmaktadır. Zorbalık karşıtı stratejiler ve prosedürler, zorbalık davranışını uygulayanların karşılaşacakları sonuçlar belirlenmekte ve bu durumla ilgili beklentiler okulun her kademesine iletilmektedir. İkinci aşamada; öğrencilerin bildirimlerine göre bütün okul personel eğitilmektedir. Okul personel eğitiminde rehber öğretmenler, bütün sınıf öğretmenleri ve yardımcı personel konuyla ilgili farkındalık eğitiminden geçirilmektedir. Seçilen bazı okul personeli zorbalık olaylarına karışan çocuklarla doğrudan çalışmak için eğitilmektedir. Aileler bu aşamada programa dahil edilmektedir. Üçüncü aşamada; sınıf öğretmenlerinin 3.-5. ya da 4.-6. sınıflara beceri eğitimleri verdikleri sınıf çalışmaları 11 ders sürmektedir. Sınıf düzeyinde yapılan çalışmalar öğrencilerin olumlu ilişkiler kurabilmesi için sosyo-duygusal becerilerini arttırmaya yöneliktir. Duygu yönetimi ve duyguları tanıma, bazı duygulara direnme ve zorbalık davranışlarını bildirme, eğitim sırasında öğretilen becerilerdendir. Ayrıca gruba girebilme, zorbalık davranışlarını diğer davranışlardan ayırt edebilme ve izleyicilere

sorumluluk yükleme hedeflenir. Bu program, el kitabı, videolar ve broşürler gibi çeşitli kaynaklar da içermektedir (Committee for Children, 2014).

Frey ve arkadaşları (2005), tesadüfi olarak seçilen 6 okulda ve kontrol grubuyla yürüttükleri çalışmalarında bu programın etkililiğini değerlendirmişlerdir. Örneklemi 3.-6. sınıflarda okuyan 1023 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin davranışları, inançları ile öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarına ilişkin puanlamaları ölçümler için kullanılmıştır. Gözlemciler, öğrencileri oyun alanlarında gözlemleyerek çalışma öncesi ve sonrası davranışlarını kodlamışlardır. Oyun alanındaki değerlendirmelerin ön test ve son test analiz sonuçları, müdahale grubundaki zorbalığı izleyen öğrencilerin zorbalığı onaylama davranışlarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde azalma olduğunu göstermiştir. Ayrıca, müdahale grubunda olan izleyicilerin zorbalığı durdurmada aldıkları sorumluluk davranışlarında gelişme olduğu bildirilmiştir. Öğrencilerin saldırganlıkla ilgili bildirimlerinde gruplar arası farklılaşma olmamıştır.

Brown, Low, Smith ve Haggerty (2011), Kaliforniya’da oldukça kapsamlı bir çalışma yürüterek bu programın etkililiğini araştırmıştır. Program 2008-2009 eğitim yılında, 33 ilkokulun seçkisiz olarak belirlenmiş yarısına uygulanmıştır. Okulların diğer yarısı ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Program 128 sınıfta, 3119 öğrenciye uygulanmış ve 128 öğretmenle 1296 okul çalışanı eğitimden geçirilmiştir. Bu çalışma ABD’de uygulanan en kapsamlı okul temelli müdahale programı olarak kabul edilmiş ve programın bir yılda zorbalık üzerinde anlamlı etkileri olduğu saptanmıştır. Öğrenciler % 33 daha az fiziksel zorbalık ve öğretmenler % 35 oranında kavgalarda azalma olduğunu bildirirken, okul çalışanlarının % 20’si okullarının daha olumlu bir atmosfere dönüştüğünü ifade etmiştir.

Zorbalık Kırıcılar: Zorbalara, Kurbanlara ve İzleyicilere Yardım İçin Öğretmen El Kitabı (Bully Busters: A Teacher’s Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders): Bu program Newman, Horne ve Bartolomucci tarafından 6-8 yaş çocuklarına yönelik hazırlanmıştır (Serwacki ve Nickerson, 2012). “Bully Busters” programı şiddeti önlemeye yönelik, öğretmen eğitimine odaklanan okul temelli psiko-eğitimsel bir müdahale programıdır. Program çocukla ilgili bireysel ve çevresel

faktörlerin her ikisini de ele almaktadır. Özellikle öğretmenlerin zorba ve kurban olmayı önleme ve müdahale etme stratejileri, becerileri ve tekniklerini öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Öncelikli olarak zorbalıkla ilgili farkındalık eğitimi ile başlayan eğitim, zorbayı ve kurbanı tanıma -ayırd edebilme, zorbalara ve kurbanlara müdahale etme, stres yönetimi- gevşeme ve başetme becerilerinin öğretilmesiyle devam etmektedir. Öğretmen destek grupları yoluyla, öğretmenlere sınıfta uygulanacak aktivitelerle ilgili eğitimler verilmektedir. Öğretmenlere el kitabı ve CDler verilmektedir. Programın özel amaçları, öğrencilerin güçlü sosyal rol modellerle başetme becerilerini arttırma, saldırgan davranışlarını azaltma ve daha olumlu okul atmosferi yaratmadır. Program ayrıca, sınıfta tartışma ortamı oluşturarak öğrencilerin zorba ve kurban olmayla ilgili faktörleri anlamalarını ve çatışma çözümü için gerekli alternatif sosyal beceriler kazanmalarını hedeflemektedir.

Araştırma sonuçları, Bully Busters programının öğretmenlerin konuyla ilgili bilgilerini ve müdahale becerilerini geliştirdiğini (Bell, Raczynski ve Horne, 2010; Newman-Carlson ve Horne, 2004), zorbalığı önlemeye ilişkin kişisel yeterliklerini attırdığını (Bell ve ark., 2010), öğrenciler arasında yaşanan zorbalık olaylarında ve disiplin sorunlarında azalma saptandığını göstermektedir (Carney, 2008; Bell ve ark., 2010).

Zorbalığı Önlemede Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Kaynaklar (Bully Prevention in Positive Behavioral Interventions and Supports -BP-PBIS): BP-PBIS öğrenciler ve çalışanların olumlu davranışlarına odaklanan okul temelli bir önleme programıdır. Dedikodu, uygunsuz davranışlar, siber zorbalık gibi durumların önlenmesi için zorbalık davranışının takibinin yapıldığı, genel okul müfredatını kapsayan, sosyal sorumluluk bilinci kazandırılan bir programdır. Gelişimsel bir yaklaşımla hazırlanmıştır (Serwacki ve Nickerson, 2012).

BP-PBS bir okuldaki tüm öğrencilere "saygılı olma" kavramını öğreterek, saygısız davranışlarla karşılaştıklarında üç aşamalı bir yanıt (konuşma, dur, yürü) verme biçimini benimsetmeye çalışmaktadır. Program, problem davranışları önlemek için üç aşamalı tepki kullanıldıktan sonra; uygun davranışı öğretmek ve öğrencilerin problem davranışlarına doğru müdahalelerde bulunacak personel yetiştirmek için tasarlanmıştır.

Okul apında PBS üç katmanlı bir nleme modeli etrafında örgütlenmiştir. Birinci katmanda hedef, her gün ve her saat okulu tüm öğrenciler için güvenli ve olumlu bir ortam haline getirmektir. Bu nedenle tüm öğrencilere onlardan beklenen davranışlar yapılandırılmış kurallar şeklinde öğretilir, uygun davranışların sosyal ortamlarda kabul görmesi sağlanır, problem davranışın sonuçlarının öngörülebilir olması sağlanıp karşılaşılacak yaptırımlar çok açık ve net bir hale getirilir. İkinci katmanda ise birinci katmanda yeteri kadar destek alamayan risk altındaki öğrencilere ek destekler sağlamaktır. Bu katmanda öğrencilere küçük gruplar halinde yapılan müdahaleleri içerir. Sosyal dller kullanılarak zorbalık ortadan kaldırılmaya çalışılır. Son olarak üçüncü katman birinci ve ikinci katmana cevap vermeyen ve ısrarla olumsuz davranan öğrencilerin daha detaylı bir incelemeye alınmasını ve onlarla ayrı çalışılmasını içermektedir (Ross ve Horner, 2009).

Bu program sınıfta, okul müfredatına dahil edilen konulara ek olarak internet üzerinden öğrencilerin yaptıkları aktivitelerle desteklenmektedir. Programın etkililiği anketlerle ve spervizrlerin gözlemleri ile değerlendirilmektedir (Serwacki ve Nickerson, 2012).

Etkililiği ğretmenler tarafından değerlendirilen bir çalışmada Waasdorp, Bradshaw ve Leaf (2012), 37 okuldan 12344 öğrenciye ilişkin değerlendirme almışlardır. Analizler programın uygulandığı okullardaki çocukların, uygulama olmayan okullara göre daha düşük oranda akran reddi ve zorbalık olayı yaşadığını göstermiştir. Ross ve Horner'da (2009), çalışmalarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir.  ilkokulda yürüttükleri çalışmada problem davranışlarda azalma olduğunu, özellikle fiziksel ve sözel saldırıganlıkta % 65 oranında bir düşme olduğunu belirlemişlerdir.

Zorbalık Karşıtı (KiVa- Kiusaamista Vastaan- Against Bullying): Finlandiyada geliştirilen program uluslararası özellikler taşımaktadır. Programda ğretmen ve öğrencilerin bireysel ve grup tartışmaları ile okullarında grup normları çıkarmaları önerilmektedir. İçerik ğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler için hazırlanmış çeşitli materyallerle sunulmaktadır. Örneğin, ğrencilerin zorbalık karşıtı tutumlar geliştirmeleri için, zorbalık karşıtı bilgisayar oyunları kullanılmaktadır. Programın tamamı 20 saat sürmekte ve dersler öğretmenler tarafından verilmektedir.

Derslerde tartışma, grup çalışması, zorbalıkla ilgili kısa filmler ve rol canlandırma teknikleri kullanılarak program yürütülmektedir. Her dersten sonra o günkü konunun temasına uygun bir sınıf kuralı benimsenmektedir. Programın önemli bir başka unsuru öğretmen eğitimidir. Öğretmenler okul bahçesinde oyun zamanı süresince süpervizörlük yapmaktadırlar. Öğretmenlere verilen eğitimde, bahçede başlayan ve okula büyüyerek yansıyan zorbalık sinyallerini farkederek doğru şekilde müdahale etmeleri öğretilmektedir. Ayrıca farklı okulların öğretmenlerinin konuşabilecekleri elektronik bir forum ortamı oluşturulmaktadır. Bu elektronik ortamda öğretmenler birbirlerine karşılaştıkları zorbalık olayları ve müdahaleleri ile ilgili bilgiler verip önerilerde bulunmaktadır. Bunlara ek olarak okulda, zorbalık mağdurları için destek grupları kurulmaktadır. Son olarak aileler için ise evlere zorbalıkla ve zorbalığı azaltmak için onların yapabilecekleriyle ilgili bilgileri içeren bir el kitabı gönderilmektedir (Farrington ve Ttofi, 2010).

Laitinen (2012), KiVa programının etkililiğini değerlendirmek için 234 okulda (117 müdahale, 117 kontrol grubu okul), 1-7 sınıflara devam eden 30000'in üstünde öğrenciden toplanan verileri değerlendirmiştir. Öğrencilerin % 79.4'ü zorbalığın tamamen durduğunu, % 18.5 azaldığını, % 0.9 aynı kaldığını, % 0.3 ise arttığını bildirmiştir. Diğer anlamlı sonuçlar; okuldan hoşlanmada artış, depresyon ve anksiyetede azalma olarak saptanmıştır.

KiVa programının etkililiğini inceleyen Garandau, Lee ve Salmivalli (2014) çalışmasında, zorbalık davranışı gösteren ve okullarında popüler ve popüler olmayan öğrencilerin zorbalık davranışlarında ki değişimi incelemiştir. Bu çalışmada 39 okul müdahale grubunu, 38 okul kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada popüler olarak algılanan/düşünülen zorbaların bu programlardan etkilenmeyeceği ve zorbalık davranışlarında bir düşüş olmayacağı öngörülmüştür. Sonuç olarak KiVa programının zorbaların orta ve az popüler nitelendirildiği gruplarda zorbalığın düştüğü görülmüştür. Bunun yanında hipotezleri doğrulanmış ve zorbanın popüler olduğu durumlarda bu programların etkisi anlamsız bulunmuştur.

1.9.2. Yurt Dışında Yapılmış Akran Zorbalığını Önleyici Grup Çalışmaları Ve Etkililiği

Bu bölümde yurt dışında yapılan zorbalığa müdahale çalışmalarına yer verilmiştir. Özellikle zorba, zorba-kurban ya da her zorbalık statüsünden olan öğrencilerle yapılan grup çalışmaları ele alınacaktır. Örneğin, kurbanların benlik saygısını arttırmaya yönelik çalışmalar gibi sadece kurbanla çalışılan müdahale çalışmalarına ve sınıf temelli eğitim çalışmalarına da değinilmeyecektir.

Zorbalık davranışları gösteren erkek ergenlerle yapılan bir çalışmada Meyer ve Lesch (2000), davranışçı teknikleri kullandıkları önleme programıyla zorbalığı azaltmayı hedeflemişlerdir. Deneysel çalışma Güney Afrika'da düşük ekonomik düzeyde 3 ortaokulda, 16 yaşında 54 zorbalık uygulayan erkek öğrenci ile yürütülmüş ve üç grup halinde çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçları, ön test, son test ve izlem ölçümleri (1 ay) ile değerlendirilmiştir. Program, teorik temeli saldırganlığın gelişimini açıklayan sosyal etkileşimsel model ve zorbalığı önlemeye uygun olduğu düşünülen davranışçı yaklaşım üzerine temellendirilmiştir. Program okul saatlerinde, okulda, haftada iki kez, toplamda yirmi saat süren oturumlar ile ardışık olmayan on hafta boyunca, psikoloji öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulanan davranışçı programda ev ödevleri, kendini izleme, rol canlandırma ve marka ekonomisi yöntemleri kullanılarak olumlu davranışlar kazandırılmaya çalışılmıştır. Davranış değişikliği için, zorbalık içermeyen davranışların ödüllendirilmesinde “Wonderland Oyunu” markaları, çikolata ve sinema biletleri kullanılarak marka ekonomisi kullanılmıştır. Her oturumda öğrencilerin davranışları ile geribildirimler alabilmelerini sağlayacak şekilde bir konu tartışılıp, rol canlandırmalar, çizimler yapılmış ve oyunlar oynanmıştır. Rol canlandırmalar sırasında her bir üye kendine bir “eş” seçerek “kendilik izleminde”, bu eşin gözlemlerinden yararlanmıştır. Programla zorbalık davranışında istatistiki olarak anlamlı olmayan düşük bir azalma elde edilmiştir. Programın kısa olmasının ve yapısının buna neden olduğu düşünülmüştür.

Başka bir çalışmada, zorbalık eğilimi olan gençlerin aile terapisi ile ayaktan tedavi edilmesi ile gençlerin öfkelerini azaltmak, kişiler arası ilişkilerini ve hayat kalitesi ile ilişkili olan sağlık davranışlarını geliştirmek hedeflenmiştir (Nickel ve ark.,

2005). Bu amaçla, 22 genç 6 ay boyunca aile terapisinden geçmiş, 22 genç de kontrol grubuna atanmıştır. İlk iki ay, haftada bir 90 dakikalık seanslar, sonraki aylarda iki haftada bir düşmüştür. Seanslarda sistematik terapi, dinamik terapi, Geştalt terapisi, psikodrama terapisi ve davranışçı terapisinin unsurları kullanılmıştır. Terapi aile içi ilişkilere odaklanmıştır. İletişim, aile içi kurallar, aile üyelerinin özgürlükleri gibi konular üzerinde durulmuş, aile içi dengeleri değiştirerek “aile içi oyunlar” ile ilgili farkındalık ve yeni aile kuralları kazandırılmaya çalışılmıştır. Konusunda eğitim almış iki terapist seansları yürütmüştür. İki haftada bir, çalışmada kullanılan ölçekler üyelere uygulanarak gelişmeleri değerlendirilmiştir. Çalışmadan bir yıl sonra izlem ölçümleri alınmıştır. Çalışmanın sonuçları, uygulanan aile terapisinin zorbalık davranışı olan genç erkeklerin öfkesini zorbalık davranışlarını anlamlı düzeyde azalttığını, kişilerarası ilişkilerini geliştirdiğini ve yaşam kalitesi ile ilişkili sağlık davranışlarını arttırdığını ve göstermiştir.

Nickel ve arkadaşları (2006), sadece zorbalık eğilimi olan erkek öğrencilerle kısa süreli stratejik aile terapisi yürütmüşlerdir. Zorbalık eğilimi olan erkek ergenlerin öfke ve yaşam kalitesi ile ilgili sağlık davranışlarında değişiklik yaratmayı hedeflemişlerdir. Zorbalık davranışı gösteren 72 öğrencinin 36’sı 12 haftalık kısa süreli stratejik aile terapisine, 36’sı da kontrol grubuna atanmıştır. 12 haftalık tedaviden sonra zorbalık davranışı olan deney grubunda zorbalık davranışında azalma, öfke kontrolünde artış, yaşam kalitesi ile ilgili sağlık davranışına yönelmede artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Başka bir çalışmada, Eweniyi ve arkadaşları (2013), zorbalığa müdahaleye yönelik uyguladıkları programda bilişsel davranışçı terapisinin unsurlarını kullanmışlardır. Zorbalık davranışlarında izlerlik yönetimi (Contingency Management) ve kendine bilişsel yönerge vermenin etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemi, Nijeryanın üç yerleşim bölgesinden tesadüfi olarak seçilen 3 okulda zorbalık davranışları gösterdiği belirlenen 120 öğrenciden oluşmuştur. İki deney (kendine yönerge verme ve izlerlik yönetimi) grubu ve bir kontrol grubuyla çalışılmış ve her bir grup 40 kişiden (20 kız, 20 erkek) oluşmuştur Müdahale grupları 6 hafta boyunca hafta da birer saat eğitim almışlardır. Her bir oturum, 15 dakika önceki oturumun tartışılması,

30 dakika tartışma-ders, 15 dakika özet ve bir sonraki oturumun ödevini verme şeklinde düzenlenmiştir. Kendine yönerge verme eğitimi alan müdahale grubunda; davranışlar üzerinde etkili olan ve kişiye ilişkin olumsuz benlik ifadelerinin yerine olumlu benlik ifadelerini kullanma ve zorbalıkla ilgili “ben zorbalığın üstesinden gelmeliyim”, “zorbalık yapmadan önce iki kez düşünmeliyim” gibi olumlu ifadeleri yerleştirme konularında çalışılmıştır. İzlerlik yönetimi grubunda ise, olumlu davranışlara pekiştireçler verilmiştir. Plasebo kontrol grubuna zaman yönetimi, not tutmanın önemi konularında eğitim verilmiştir. Ön test ve son test değerlendirmesine dayanan sonuçlar izlerlik yönetiminin ve kendine bilişsel yönerge vermenin zorbalık davranışlarını azaltmada anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Kendine bilişsel yönerge verme, izlerlik yönetiminden daha etkili bulunmuştur. Tedavinin etkililiği katılımcıların mensup oldukları dine ve yaşına göre farklılaşmamıştır.

Mikheev (2006), zorba ve kurban öğrencilerle ilgili yürüttüğü çalışmada çatışma çözümü yöntemini kullanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında 22 öğrenci yer almıştır. Deney grubuna katılarak çatışma çözme eğitimi alan hem zorba hemde kurban öğrencilerin, kurban olma oranlarında düşme, çatışma çözme becerilerini kullanma ve çatışma durumlarından kaçınma davranışlarında artış saptanmıştır. Tedavinin kızlarda, erkeklerden anlamlı düzeyde daha yararlı olduğu saptanmıştır.

Sanatın zorbalığı azaltmada kullanıldığı bir çalışmada, öğrencilerin izlediği bir operanın zorbalığı azaltmadaki etkililiği ön test- son test ölçümleri ile değerlendirilmiştir (Haner, Pepler, Cummings ve Vaughan, 2010). Elijah’ın Uçurtması isimli operanın, önceki araştırma sonuçlarına göre, sosyo- emosyonel öğrenme yöntemiyle diğer öğrenme yöntemlerinden daha etkili olduğu ve hem sosyal beceriler hem de yaşam becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Müzik, hareket, düzen ve danslarıyla duyguları ortaya çıkarmaya çalışan operanın konusu zorbalığın tanınması, mağdurun duygularının anlaşılması ve zorbalık olaylarında yapılacaklar hakkında bilgi vermektedir. 57 erkek ve 47 kızdan oluşan 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle çalışılmış, ön test ölçümünden altı hafta sonra (toplamda üç okul) opera sergilenmiştir. Operadan altı hafta sonra başta yapılan ölçümler yeniden tekrarlanmıştır. Bulunan sonuçlarda öğrencilerin zorbalıkla ilgili bilgilerinin arttığı ve mağduriyet bildirimlerinde anlamlı bir

düşüş olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra erkeklerde zamanla zorbalık bildirimi azalırken, kızlarda zamanla fazlalaşmıştır.

Başka bir araştırmada sosyal beceri eğitimi kullanan Kōiva (2012), bir ölçme aracına göre belirlenen zorba ve kurban öğrencilerle çalışmıştır. 5.-9. sınıflarda okuyan 488 öğrenci içinden, 32 zorba, 20 kurban olmak üzere toplam 52 öğrenci ile grup çalışması yürütülmüştür. Seanslar, 5 ayrı grupta, 2 eğitimci (her grupta aynı eğitimci), yaklaşık 3 saatlik oturumlar halinde yürütülmüştür. Müdahale programı sosyal öğrenme ve bilişsel davranışçı tekniklerin kombinasyonu ile oluşturulmuştur. Programın amacı, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek ve olumlu akran ilişkilerini güçlendirmektir. Bunu yaparken temel davranışsal ve sosyal- bilişsel becerileri, olumlu sosyal tutumları ve davranışları geliştirmek, zorbalıkla başetme becerilerini öğretmek hedeflenmiştir. Seanslarda psikoeğitim, davranış model alma (eğitimin model olması), rol canlandırma ve davranışsal problemleri içeren yöntemler; video, tartışma, ev ödevi gibi teknikler kullanılarak uygulanmıştır. Eğitim boyunca program 6 modül üzerine yapılmıştır. Bunlar; saldırganlık yerine atılganlık, işbirliği, paylaşım; zorbalığın uzun ve kısa vadeli sonuçları hakkında düşünme, problemleri davranışları belirleme ve problem çözme becerileri kullanarak uygun çözümleri uygulama; iletişim sırasında sözel ve sözel olmayan ipuçlarını doğru değerlendirerek kışkırtmaların önüne geçme, diğerlerinin duygularını anlama ve duygularını ifade etme ile öfke kontrolü; kendini doğru ifade ederek karşıdakine övgülerde bulunabilme ve övgü alabilme; stresle ve engellenmeyle başedebilme; ahlak eğitimi modülleridir. Araştırmanın sonuçları izlem ölçümüyle değerlendirilmiş ve zorba olma ve zorbalık uygulama oranlarında istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde azalma olduğu saptanmıştır.

Zorba ve kurban ergenlerin değişimi için müzik terapisinin kullanıldığı bir çalışmada orff yöntemi kullanılmıştır (Shafer ve Silverman, 2013). Sosyal öğrenme teorisi esas alınarak zorba ve kurban ergenlerin bilişleri belirlenmiş buna göre müzik terapisi (orff) formatı oluşturulmuştur. Daha önce yapılan müzik terapileri okul ortamına uygun hale getirilmiş ve sosyal öğrenme kuramından yararlanılarak zorbalık olaylarına uygun bir model oluşturulmuştur. Müzik terapisinde Orff yönteminde olduğu gibi ergenlere önce vücut perkisyonları ile ritim tutma, daha sonra bu ritimlere söz

ekleme çalışmaları yapılmıştır. Bu sözler, sosyal öğrenme teorisine göre araştırılıp bulunan, zorba ve kurbanların değiştirilmeye çalışılan bilişlerinden oluşmaktadır. Ritme uygun sözler zorba ve kurban olmayı durdurmaya yardım edecek bilişlere dönüştürülerek çalışmalar yürütülmüştür. Örneğin “kendimi öfkeli hissettiğimde durup nefes alırım”, “dur ve nefes al” ve “sadece yürü”. Orff yönteminde olduğu gibi öğrencilerin bu sözleri rol canlandırmayla oynamaları sağlanmıştır. Müzik terapisi ile zorba ve kurban ergenlere uygulanan müdahalenin akran ilişkilerini, kendini yönetmeyi ve sosyal becerileri geliştirdiği saptanmıştır.

Garaigordobil ve Valderry (2014), zorbalık karşıtı bir programla (Cyberprogram 2.0), kurban statüsündeki ergenlerin kurban olmalarını ve bu durumun çeşitli sosyal davranışlar üzerindeki etkisini azaltmayı hedeflemişlerdir. Program, zorbalığın ve siber zorbalığın tanımlanması ve kavramsallaştırılması ve bu olgunun içerdiği üç rolün anlaşılması; zorbalığın ve siber zorbalığın sonuçlarının kurbanlar, zorbalar ve izleyeciler üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi; zorbalık ve siber zorbalıkla başetme stratejileri geliştirilebilmesi; empati, aktif dinleme ve diğer sosyal becerilerin, dürtüsellik ve öfke kontrol stratejilerinin, yapıcı çatışma çözümleme, diğer fikirleri kabul edebilme toleransı ve olumlu başetme becerilerinin geliştirilmesi konularını içermiştir. Program birer saatlik 19 oturum şeklinde ergenlerin okullarında sürdürülmüştür. Çalışmaya 13-15 yaşındaki 176 ergen katılmıştır. Ergenlerin yaklaşık yarısı vasilikle ilgili bir programı içeren kontrol grubuna atanmıştır. Ön test- son test değerlendirmeleri zorbalık karşıtı programa katılanların kurban olma durumunda belirgin bir azalmanın ve olumlu sosyal davranışlarında (sosyal uyum, yardımlaşma-iş birliği, öz güven, olumlu liderlik) artışın olduğunu göstermiştir.

1.9.3. Yurt İçinde Yapılmış Akran Zorbalığını Önleyici Çalışmalar ve Etkililiği

Türkiye’de zorbalıkla ilgili yapılan çalışmaların çoğu tanımlayıcı özellikle çalışmalar olup sınırlı sayıda müdahale çalışması bulunmaktadır.

Türkiye’de akran zorbalığını önlemeye yönelik ilk çalışma Dölek (2002), tarafından İstanbul’da yapılmıştır. Öğrencilerin zorbalığa karşı farkındalıklarını arttıracak akran destek grubu oluşturarak zorbalık davranışlarını azaltmayı amaçlayan

önleyici bir program geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini bir 5. sınıfın 22 öğrencisi oluşturmuştur. Dölek'in geliştirdiği programın temel amaçları öğrencilerin kurbanlaştırılan çocuğa yönelik duyarlılıklarının arttırılması ve zorbalık davranışlarına grup olarak işbirliği içinde tepki gösterme yollarının öğretilmesidir. Programda ağırlıklı olarak öğrencilerin kurbanlara karşı empati becerisi geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda; duyguları tanıma ve ifade edebilme, insanların farklı bakış açılarını tanıma, "okulda güvenlik" kavramını tanıma, zorbalığı tanıma, kurbanların duygularını anlama, zorbalığın uzun süreli olumsuz sonuçlarını tanıma, zorbalık karşısında yapılabilecekleri tanıma ve uygulamaya geçme gibi alanlarda çalışılmıştır. Deney -kontrol gruplu ön test –son test modeli uygulanarak etkisi araştırılan grup programının öğrencilerin zorbalık eğilimlerini azaltmada ve zorbalıkla baş etme tutumlarını arttırmada etkili olmadığı görülmüştür.

Başka bir müdahale çalışmasını yürüten Kutlu (2005), 7. sınıf öğrencileri ile çalışmış ve arkadaşları tarafından zorba/kurban olarak seçilen öğrenciler için öfke yönetimi ve çatışma çözümü odaklı bir program hazırlamıştır. Kutlu'nun çalışmasında 10'ar kişilik gruplar, müdahale grubuna, sadece oyun oynanan plasebo kontrol grubuna ve bekleme listesi kontrol grubuna atanmıştır. Çalışma 12 hafta boyunca 45 dakikalık oturumlar halinde düzenlenmiştir. Ön test son test değerlendirmeleri zorbalık ölçümlerinde düşme olduğunu, ancak gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermiştir.

Okul temelli başka bir çalışmayı, Ankara ilinde özel bir ortaöğretim kurumunda okuyan 9., 10. ve 11. sınıflardan 193 öğrenci ile yürüten Takış (2007), zorbalık davranışlarıyla baş edebilme programını, her biri 50'şer dakika olmak üzere, toplam dört oturum olarak gerçekleştirmiştir. Öğretmenlere bilgilendirme toplantısı, ebeveynlere ise konuyla ilgili mektup ve broşür gönderilmiştir. Oturumlarda; zorbalık tanımı ve zorbalığın diğer saldırgan davranışlardan farkı ile ilgili bilgi sahibi olma; zorbalığın türlerini öğrenme, zorba ve kurbanla empati kurabilme; okul içindeki davranışları ile ilgili içgörü kazanma, güvenli okul ortamı yaratabilmek için üzerine düşen sorumluluklarını kavrama; zorbalık davranışlarıyla baş edebilmek için sınıf ve okul kurallarını açıkça belirleme amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan

programın, zorbalık yapan öğrencilerin oranının azalmasında, zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranının azalmasından daha etkili olduğu, ayrıca zorbalık yapan erkek öğrencilerin oranında kız öğrencilere kıyasla daha belirgin bir azalma olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, programın etkililiğinin en fazla 9. sınıf düzeyinde, en az da 10. sınıf düzeyinde olduğu görülmüştür.

Kartal ve Bilgin (2007), Garrity ve arkadaşları tarafından 2000 yılında geliştirilen okulu zorbalıktan arındırma programını (Bully Proofing Your School) 5. sınıfta okuyan 40 öğrenciye haftada bir ders saati olmak üzere beş oturumda uygulamıştır. Bu uygulamada amaç zorbalığa karşı sessiz kalan çoğunluğun harekete geçirilmesidir. Oturumların içeriği kısaca şöyledir: zorbalığın tanımı, kim/kimler tarafından yapıldığı, hangi amaçlarla yapıldığı, nedenleri, türleri, zorbaların ve kurbanların özellikleri, normal akran çatışması ile zorbalık arasındaki farklar ve kurbanda ortaya çıkan duygusal sorunlar hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi; zorbalığı önlemeye yönelik uygulanabilecek sınıf kurallarının oluşturulması ve kuralları uygulamanın zorbalığın azalmasına olan etkisinin açıklanması; kurbanın zorba tarafından rahatsız edildiğinde kullanabileceği taktiklerin öğretilmesi (yardım isteme, kendini savunma, dalga geçme, kaçınma, kendi kendine konuşma ve sahiplenme), zorbalığa uğradıklarında neler yapabileceklerinin tartışılması ve kurbanın zorbalığa uğradığında kullanabileceği taktiklerin hatırlatılmasının ardından kurbanlara yardım edenlere taktik öğretilmesidir. Program sonrasında müdahale programına dahil olan öğrencilerin zorbalık bildirimlerinde azalma, zorbalığı durdurmaya yönelik davranışlarında artış ve okulda kendilerini güvende hissetme duygularında artış saptanmıştır.

Empati eğitim programının etkisini araştıran Şahin (2007), Trabzon'da 4. ve 5. sınıflardan 18 öğrenci ile yürüttüğü, zorbalık davranışlarının azaltılmasına yönelik çalışmada ön test-son test, deney-kontrol gruplu araştırma modeli kullanmıştır. Rastgele yöntemle belirlenmiş 504 öğrenciye Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği uygulanmış ve zorbalık davranışlarında bulunan 52 öğrenciden 18 gönüllü öğrenci programa alınmıştır. Eğitim programı 10 hafta süre ile haftada bir ve 60 dk süre ile uygulanmıştır. Programın genel amacı, empatik becerilerini geliştirerek, öğrencilerin

yaptıkları olumsuz davranışları fark etmelerini, bu davranışlara uğrayan arkadaşlarına karşı empati geliştirmelerini, çeşitli duygulara ilişkin duyarlılık geliştirmelerini ve prososyal davranışlarda bulunmalarını sağlamaktır. Bu genel amaca ulaşmak için eğitime katılan zorba öğrencilere duygu eğitimi ve empatik dinleme becerisi eğitimi verilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde zorbalık davranışlarında azalma ve empatik becerilerinde yükselme olduğu belirlenmiştir.

Ayas (2008) Ankara’da iki ilköğretim okulunun 3., 4. ve 5. sınıflarından 194, 6., 7. ve 8. sınıflarından ise 203 öğrenci toplamda 794 öğrenci ile tüm okul yaklaşımına dayalı bir programın etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Deney grubundaki okula, araştırmacı tarafından geliştirilen beş oturumluk zorbalık davranışlarını önleme programı uygulanmış, ayrıca okul personeline ve velilere zorbalıkla ilgili seminerler verilmiştir. Her bir oturum 40 dakika sürmüştür. Velilere yönelik seminerler, şubeler ayrılarak 4 oturumda tamamlanmıştır. Kontrol grubundaki okula ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Program “Zorba”, “Kurban” ve “İzleyici “ kavramlarının tanımlanması ile başlamıştır. Sonraki oturumlarda, duyguları tanıma; zorbalığın türleri hakkında bilgi sahibi olma, zorbalığa uğrayan kurbanların yaşadıkları duyguları anlama; zorba ve kurban öğrencilerin kişilik özellikleri hakkında bilgi sahibi olma, zorbalığı önlemeye yönelik sınıfta uygulanabilecek kuralları belirleme; öğrencilerin zorbalığa maruz kaldıklarında veya zorbalığa maruz kalan bir arkadaşını gördüklerinde neler yapabileceklerini öğrenme konuları çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, programın ilköğretim birinci kademesinde (3., 4. ve 5. sınıf) zorba ve kurban olma oranlarının azalmasında etkili olduğu ve bu etkinin 4 hafta sonra da devam ettiği saptanmıştır. İlköğretim ikinci kademe (6., 7. ve 8. sınıf) kurban olma oranlarının azalmasında etkili olduğu ve bu etkinin 4 hafta sonra da devam ettiği, ancak zorba olma oranlarında istatistiksel olarak anlamlı bir azalmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Grupla psikolojik danışma yöntemini kullanan Sargın ve Çetinkaya’nın (2010) Konya’da yürüttüğü çalışmada akran baskısı uygulayan lise öğrencilerinin uyguladıkları baskı azaltılmaya çalışılmıştır. Araştırma, bir lisede öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinden, tamamı erkek toplam 24 öğrenci ile yürütülmüştür. Örneklem

seçiminde retmen, yönetici ve arkadaş görüşlerinden yararlanılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından eklektik bir yaklaşımla geliştirilmiş grupla psikolojik danışma uygulamaları 8 hafta sürmüştür. Oturumlarda sırasıyla, akran baskısı ile ilgili bilgi sahibi olma ve temel kavramları anlayabilme, akran baskısı ile ilgili yaşantıların paylaşımı, grup üyelerinin neleri baskı olarak algıladıkları, bu davranışları neden yaptıkları, baskı uyguladıklarında ve kendilerine uygulandığında hangi duyguları hissettikleri, öfke ve kızgınlık duyguları ile baş edebilme yöntemleri, iletişim becerileri, çatışma çözme eğitimi, duygu eğitimi, günlük hayatta akran baskısı uygularken veya maruz kalırken kalıp olarak algıladıkları durumların, olumsuz otomatik düşüncelerin neler olduğu ve nasıl değiştirileceği çalışılmıştır. Uygulama sonucunda geliştirilen programın akran baskısını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur.

Bozkurt ve arkadaşları (2011), İzmir ilinde bir yatılı bölge okulunda yürüttükleri çalışmalarında, akran istismarı konusunda yapılan farkındalık eğitiminin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilere 30’ar kişilik gruplar halinde eğitim verilmiştir. Akran istismarına ilişkin farkındalık geliştirme eğitimi, akran istismarının tanımı; istismar eşitleri; istismarcının özellikleri, kurbanın özellikleri, istismar sonrasında kurbanda gelişebilecek sorunlar ve istismarın tekrarlanmasını önleyici davranışlar” konu başlıkları içermiş ve 60 dakika sürmüştür. Vaka üzerinden tartışma, konuyla ilişkili rol canlandırma ve geribildirimler ile eğitim sonlandırılmıştır. Yzoniki ğrenci ile yürütülen, yarı-deneysel ve n test-son test tasarımı olarak planlanan araştırmada eğitim sonrasında öğrencilerin akran istismarı konusundaki farkındalıkları değerlendirilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur.

Zorbalığı önlemeye yönelik yapılan başka bir alışma Karataş (2013) tarafından İzmir’de yürütülmüştür. İki okulda altıncı sınıfta öğrenim gören 113 ğrenci ile deney-kontrol gruplu ön test-son test- izlem modeli kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere beş hafta süre ile zorbalığı nleme programı uygulanmış, ebeveynlerine ve öğretmenlere seminerler verilmiştir. Öğrenci oturumlarında zorbalığa ilişkin bilgileri içeren farkındalık eğitimi, zorbalığın doğrudan ve dolaylı yönlerine ilişkin senaryoların problem çözme tekniği ile çözümlenmesi, zorbalığa uğrama ve zorbalığa seyirci olma durumunda yapılacakların tartışıldığı müdahale tekniklerinin öğretilmesi yer almıştır.

İzlem verileri eğitimden iki hafta, altı ay ve bir yıl sonra toplanmıştır. Zorbalığa yönelik geliştirilen programın öğrencilerin zorba ve kurban olma oranlarını azaltmada etkili olduğu, bu etkinin kurbanlarda uzun süre devam ettiği, zorbalarda ise bir yılın sonunda eğitimin etkisinin sürmediği saptanmıştır.

Türkten (2013) Eskişehir’de yürüttüğü çalışmasında zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının (zorbalığa maruz kalan öğrencilere destek olacak akran yardımcıları eğitimi), 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu; deney grubunda 42 öğrenci, akran yardımcısı grubunda 16 öğrenci ve kontrol grubunda 42 öğrenci olmak üzere toplam 100 katılımcı oluşturmuştur. Dokuz hafta süren Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programında, deney grubu öğrencilerine (zorbalığa maruz kalan-kurban) önceden eğitim alan akran yardımcıları tarafından zorbalıkla baş etme konusunda yardım verilmiştir. Bir akran yardımcısının bir deney grubu öğrencisine bire bir görüşme yoluyla sunduğu yardım, araştırmacının süpervizyonu altında yürütülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilere ise hiçbir işlem uygulanmamıştır. Eğitim çalışması “Akran Yardımcılarının Yardım Becerileri Eğitimi” ve “Akran Yardımcılarının Zorbalıkla Baş Etme Eğitimi” başlıklarını taşıyan iki modülden oluşmaktadır. “Akran Yardımcılarının Yardım Becerileri Eğitimi” modülü 4 oturumdan oluşmaktadır. Bu modülde genel olarak, akran yardımcısı olmanın ilke ve sorumlulukları ile sınırlarının anlaşılması; iyi bir akran yardımcısının özelliklerinin bilinmesi, etkili iletişimin öğelerinin tanınması, empatik tepki verebilme becerilerini geliştirilmesi ve çözüm odaklı soru sorulabilmesi hedeflenmiştir. Zorbalıkla Baş Etme Eğitimi modülünde ise üç oturum bulunmaktadır. Bu oturumlar sırasında grup üyelerinin, zorbalık kavramı, öğrenci hakları ve zorbalıkla baş etme biçimleri hakkında bilgi sahibi olmaları, zorbalık davranışıyla karşılaştıklarında neler yapabileceklerini ve atılacak davranışını öğrenmeleri, zorbalıkla ilgili kişisel deneyimlerini fark etmeleri, kurbanlarla empati kurabilmeleri, zorbalıkla baş etmede “dur” ve “hayır” demenin önemini anlamaları ve zorbalıkla baş etme biçimlerini pekiştirmeleri hedeflenmiştir. Programın bitiminde ve izleme ölçümlerinde programa katılan öğrencilerle katılmayan öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Ülkemizde yapılan bu çalışmalar değerlendirildiğinde zorbalığa müdahalede kuramsal temele oturtulmuş zorbalık davranış eğilimi yüksek olan çocuklarla yapılmış herhangi bir terapi müdahalesine rastlanamıştır. Bu nedenle zorbalık eğilimi olan çocuklarla çalışarak zorbalık davranışlarının azaltmayı deneyecek çalışmalara gereksinim olduğu görülmüştür.

1.9.4. Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Olarak Yapılan Müdahale Çalışmalarına Genel Bakış ve Bilişsel Davranışçı Teknikler

Yurtdışı ve içinde yapılan önleme ve müdahale çalışmalarının içerikleri incelendiğinde, bilişsel davranışçı terapi yönteminin tüm unsurları kullanılmamış olsa da, bu programlarda bilişsel ve davranışçı tekniklerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, Olweus'un (2004) zorbalığı önleme programı okulun çeşitli unsurlarının zorbalığa bakışı ile ilgili bilişlerini değiştirmeyi hedeflemektedir. Zorbalığa neden olan bilişler değiştirilmeye çalışılırken, “çocuklar bu durumdan hoşnuttur” yerine “zorbalık durdurulmak zorundadır” ve “hiçbir çocuk bu yolla eğitilemez”, “zorbalık büyük bir fısattır” yerine “zorbalığı gördüğümde durdurabilirim” gibi olumlu düşünceler yerleştirilmeye çalışılmaktadır.

Bully-Busters isimli zorbalığı önleme programında bilişsel-davranışçı terapinin unsurlarını kullanmaktadır. Program el kitabı, öğrencilerin zorbalıkla ilgili olumsuz düşüncelerini olumlu alternatiflerle değiştirmeyi, zorbalığı gördüklerinde durdurmak için çeşitli yollar planlamayı öğretmektedir. Öfke yönetimi, duygu eğitimi, empati eğitimi, bilişsel eğitim, sosyal beceri eğitimi, problem çözme beceri eğitimi, çatışma çözme eğitimi Bully-Busters programının kullandığı diğer bilişsel davranışçı unsurlardır (Doll ve Swearer, 2006).

Davranışçı teknikleri kullandıkları müdahale programıyla Meyer ve Lesch (2000), kendini izleme, rol canlandırma ve marka ekonomisi yöntemlerini kullanarak zorbalığı azaltmayı hedeflemiştir. Bilişsel davranışçı teknikleri kullanan Eweniyi ve arkadaşları (2013), zorbalık davranışlarını azaltmada kendine yönerge verme ve izlerlik yönetiminin etkisini araştırmışlardır. Çalışmaları sırasında bilişsel yeniden yapılandırma

tekniklerini kullanarak, “ben zorbalığın üstesinden gelmeliyim”, “zorbalık yapmadan önce iki kez düşünmeliyim” gibi olumlu ifadeleri yerleştirmeyi çalışmışlardır.

Ülkemizde uygulanan akran zorbalığını önlemeye yönelik müdahale programlarının bazılarında bilişsel ve davranışçı tekniklerin bir kaçı; duygu eğitimi (Şahin, 2007), zorbalıkla ilgili olumsuz otomatik düşüncelerin yerine olumlu düşünceler koyabilme (Sargın ve Çetinkaya, 2010) ve duygu-düşünce-davranışın farklı kutuplarını algılayabilme (Karataş, 2011), kullanılmıştır.

1.10. ÇALIŞMANIN AMACI VE HİPOTEZLER

Ülkemizde ve yabancı literatürde akran zorbalığını azaltmaya yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde bunların genellikle okulun tüm unsurlarına (öğretmenler, veliler, öğrenciler vb) ve tüm öğrencilere (zorba, kurban, izleyen) yönelik müdahaleler olduğu anlaşılmaktadır (Ayas; 2008; Garandeau, Lee ve Salmivalli, 2014; Olweus, 2004; Takış, 2007). Sadece akran zorbalığı gösteren çocuklara yönelik müdahaleler çok az sayıda ve yetersizdir (Eweniyi ve ark., 2013; Nickel ve ark., 2005). Ülkemizde yapılan, zorbalık eğilimi yada davranışları gösteren çocuk ve ergenlere yönelik az sayıdaki müdahale çalışmasının empati eğitimi (Şahin, 2007), grup danışmanlığı (Sargın ve Çetinkaya, 2010) gibi yöntemleri içerdiği görülmüştür.

Zorbalık eğilimi yüksek olan öğrencilerle yapılan çalışma sayısının az olmasının bazı nedenlerinin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerden biri, zorbalık eğilimi yüksek öğrencilerle çalışmanın güçlüğüdür. Profesyoneller zorbalık eğilimi yüksek olan grupla çalışmadan kaçınıyor olabilir. Çünkü akran zorbalığına eğilimli çocuklardan oluşan bir gruba liderlik etmenin zor olduğu tahmin edilebilir. Bir başka neden de akran zorbalığı olaylarında daha çok zorbalık kurbanı olan çocukların yaşadıkları ve ileride yaşayacakları sorunlara odaklanılması ve akran zorbalığı gösteren çocukların yaşadıkları sorunların ihmal edilmesi olabilir. Ancak yapılan çalışmalar öğrencilerin zorbalık davranışlarına riskli sağlık davranışlarının da eşlik ettiğini (Alikashioglu ve ark., 2007), boylamsal çalışmalar ise zorbalık eğilimi yüksek olan öğrencilerin yetişkinlik hayatında suça karışma, alkol ve uyuşturucu madde kullanımı açısından risk altında olduğunu göstermektedir (Bender ve Löseli, 2011; Farrington ve Ttofi, 2011;

Kim ve ark. 2011; Olweus, 2011; Ttofi, Farrington, Lösel ve Loeber, 2011). Tüm bu nedenlerle çalışmada, ihmal edilen grup olan zorbalık eğilimi yüksek çocuklara yönelik bir müdahale programı geliştirmeye karar verilmiştir. Zaten zorbalık eğilimi yüksek olan öğrencilerin bu davranışlarındaki azalmanın, öğrencilerin hem kurban hem de izleyici olmayı azaltacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, çocuk ve ergenlerde saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı terapi programlarına ilişkin etkililik çalışmaları çok olmasına rağmen, akran zorbalığı gösteren çocuk ve ergenlere uygulanan bilişsel davranışçı temelli müdahale çalışmalarının oldukça az olduğu görülmüştür (Meyer ve Lesch, 2000; Eweniyi ve ark., 2013). Bilişsel davranışçı yaklaşım çerçevesinden bakıldığında psikolojik rahatsızlıkların, işlevsel olmayan düşünce örüntülerinden veya olumlu-uygun davranışsal başetme stratejilerinin yoksunluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu tedavi yaklaşımında bilişsel yanlılığı veya çarpıtmaları azaltıp etkili başetme stratejileri ve problem çözme becerileri yapılandırma hedeflenmektedir (O’Conner ve Creswell, 2005).

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, zorbalık eğilimi gösteren ortaokul öğrencilerinin zorbalık davranışlarını azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programı geliştirmek ve programın etkililiğini değerlendirmektir.

Hipotezler:

- 1- Bilişsel Davranışçı müdahale programı uygulanan öğrencilerin zorbalık puanlarında son test değerlendirmesinde azalma olacaktır.
- 2- Bilişsel Davranışçı müdahale programı, zorbalık puanındaki azalma açısından plasebo kontrol grubu ve müdahale almayan kontrol grubu uygulamasından daha etkili olacaktır.
- 3- Bilişsel Davranışçı müdahale programıyla zorbalık puanı açısından son testte ortaya çıkan değişim izlemde de korunacaktır.
- 4- Bilişsel Davranışçı müdahale programı uygulanan öğrencilerin zorbalıkla ilgili bilişlerine ait puanlarında son testte azalma olacaktır.

- 5- Bilişsel Davranışçı müdahale programı, zorbalıkla ilgili bilişler puanındaki azalma açısından plasebo kontrol grubu ve müdahale almayan kontrol grubu uygulamasından daha etkili olacaktır.
- 6- Bilişsel Davranışçı müdahale programıyla, zorbalıkla ilgili bilişler puanı açısından son testte ortaya çıkan değişim izlemde de korunacaktır.
- 7- Bilişsel Davranışçı müdahale programı uygulanan öğrencilerin son testte öz saygı (benlik saygısı) puanlarında artış olacaktır.
- 8- Bilişsel Davranışçı müdahale programı, öz saygı puanlarındaki artış açısından plasebo kontrol grubu ve müdahale almayan kontrol grubu uygulamasından daha etkili olacaktır.
- 9- Bilişsel Davranışçı müdahale programıyla, öz saygı puanı açısından son testte ortaya çıkan değişim izlemde de korunacaktır.
- 10- Bilişsel Davranışçı müdahale programı uygulanan öğrencilerin empati puanlarında son testte artış olacaktır.
- 11-Bilişsel Davranışçı müdahale programı, empati puanındaki artış açısından plasebo kontrol grubu ve müdahale almayan kontrol grubu uygulamasından daha etkili olacaktır.
- 12-Bilişsel Davranışçı müdahale programıyla, empati puanı açısından son testte ortaya çıkan değişim izlemde de korunacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. PİLOT ÇALIŞMANIN AMACI

Pilot çalışmanın amacı akran zorbalığını azaltmaya yönelik olarak hazırlanan Bilişsel Davranışçı müdahale programını akran zorbalığı gösteren bir grup çocuğa uygulamak ve programın işleyen ve işlemeyen yönlerini değerlendirerek programa son şeklini vermektir.

2.1. YÖNTEM

2.1.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın pilot çalışma basamağı 2012-2013 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Buca İlçesinde, Sabri Kolçak İlkokulunda gerçekleştirilmiştir. Okulda, 6. sınıfa devam eden, ölçekleri tam ve doğru dolduran 104 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir. Bu öğrenciler içinden Zorba-Kurban Ölçeği - çocuk formu- zorbalık uygulayan testinden iki standart sapma üstünde puan alan 10 (3 kız ve 7 erkek) öğrenci belirlenmiştir. Ancak çalışmaya grup çalışma günü uymayan 2 kişi katılmamış, program 3 kız ve 5 erkek olmak üzere toplam 8 öğrenci ile başlamıştır. Çalışma sürecinde 2 kız 1 erkek öğrenci gruptan ayrılmıştır. Pilot çalışma 1 kız ve 4 erkek, toplam 5 öğrenci ile tamamlanmıştır. Katılımcıların doldurdıkları Bireysel Bilgi Formundan (Ek 1) elde edilen, yaş, cinsiyet, sınıf, anne-babanın beraber olma durumu, yaşama durumu, annenin ve babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, annenin çalışma durumunu açıklayan sosyo-demografik özelliklerine ait frekanslar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Pilot Çalışma Katılımcılarının Sosyo- Demografik Özelliklerine Ait Frekanslar

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kız	1	20.0
	Erkek	4	80.0
Sınıf	6. sınıf	5	100.0
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	1	20.0
	Bir kardeş	4	80.0
Anne-Baba Beraberlik	Anne-Baba Beraber	5	100.0
	Anne-Baba Ayrı	-	-
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	2	40.0
	İşsiz	-	-
	Ev Hanımı	3	60.0
Anne Yaşama Durumu	Sağ	5	100.0
	Ölmüş	-	-
Baba Yaşama Durumu	Sağ	5	100.0
	Ölmüş	-	-
Anne Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	-	-
	Okur-Yazar	-	-
	İlkokul Mezunu	1	20.0
	Ortaokul Mezunu	3	60.0
	Lise Mezunu	-	-
	Üniversite Mezunu	1	20.0
Baba Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	-	-
	Okur-Yazar	-	-
	İlkokul Mezunu	1	20.0
	Ortaokul Mezunu	1	20.0
	Lise Mezunu	3	60.0
	Üniversite Mezunu	-	-

Not: “-“ işareti veri elde edilemediğini ifade etmektedir.

2.1.2. Veri Toplama Araçları

2.1.2.1. Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği - Çocuk Formu

Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği- Çocuk Formu, Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilmiştir (Ek 2). Toplam 37 madde ve beş faktörden (fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme) oluşan ölçek, akranlarına “zorbalık yapan” ve “zorbalığa uğrayan” (kurban) öğrencileri belirlemek amacıyla geliştirilmiş 2 paralel forma sahiptir. Zorba ölçeğinde öğrencilerin adı geçen söz ve eylemleri ne sıklıkla yaptıklarını, kurban ölçeğinde ise bu söz ve eylemlere ne sıklıkla uğradıklarını işaretlemeleri beklenmektedir. Puanlar arttıkça zorba ve kurban

olma durumu artar. Bu çalışmada ölçeğin sadece zorbalık yapanları belirlemeye yönelik bölümü kullanılmıştır.

Zorba ölçeğinin cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı toplam ölçek için .87, “fiziksel zorbalık” alt ölçeği için .71, “sözel zorbalık” alt ölçeği için .68, “izolasyon” alt ölçeği için .60, “söylenti yayma” alt ölçeği için .64 ve “eşyalara zarar verme” alt ölçeği için .70 olarak hesaplanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin uyum değerinin oldukça iyi olduğunu göstermiştir.

2.1.2.2. Coopersmith Öz Saygı Envanteri (Kısa Formu)

Bireylerin öz saygılarını (benlik saygısı) değerlendirmeyi amaçlayan ölçek Coopersmith (1959) tarafından geliştirilmiş ve Özoğul (1988) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır (akt. Pişkin, 1997). Ölçeğin uzun formu toplam 58 maddeden, kısa formu ise 25 maddeden oluşmaktadır ve yaklaşık 10-15 dakikada yanıtlanabilmektedir. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek amacıyla benzer ölçekler geçerliliği yapılmıştır. Benzer ölçek olarak da Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. İki ölçek arasındaki korelasyon, Pearson Korelasyon Tekniği kullanılarak hesaplanmış, iki ölçek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.71$, $p<0.001$, $N=125$). Özoğul (1988), ilkökul 4. ve 5. sınıfta okuyan 120 öğrenci üzerinde yaptığı incelemede aracın güvenirlik katsayısını 0.77 olarak bulmuştur. Güçray (1989), test-tekrar test güvenirliğini 0.70 bulmuştur. Aynı yazar daha sonra 9-11 yaş arası 583 ilkökul öğrencisiyle yaptığı çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayısını 0.83 olarak saptamıştır. Pişkin (1997), ölçeğin güvenirliğini ölçeğin tamamı için 0.81, kısa forma ilişkin güvenirliği ise 0.76 bulmuştur. Alt ölçeklerin güvenirliklerinin ise 0.45 ile 0.78 arasında değiştiğini belirlemiştir. İlk yarı-ikinci yarı güvenirliği, ölçeğin tamamı için 0.82, kısa forma ilişkin ise 0.76 olarak bulunmuştur. Tekil-çoğul maddeler olarak ayrıldığında ise, ölçeğin tamamı için 0.86, kısa forma için ise 0.81 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada ölçeğin 25 maddelik kısa formu (Ek 3) kullanılmıştır.

2.1.2.3. Çocuklar Ve Ergenler İçin Empati Ölçeği

Bryant (1982) tarafından geliştirilen ölçek, Türkçeye Yüksel (2003) tarafından uyarlanmıştır (Ek 4). 7-13 yaş arasındaki çocuklara uygulanan ölçek 20 maddeden oluşmakta, maddelere evet ya da hayır şeklinde yanıtlar verilmektedir. Çocuklar için empati ölçeğinin iç tutarlılık düzeyi ile ilgili olarak Cronbach Alpha katsayısı .70, ölçeğin kararlılık düzeyi ile ilgili olarak $r = .69$, ($p < 0.001$) olarak hesaplanmıştır. Puanlar yükseldikçe empatik olma artmaktadır.

2.1.2.4. Çocuklar için Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği

Gökkaya ve Sütçü (basımda) tarafından geliştirilen ölçek (Ek 5) çocuklarda akran zorbalığıyla ilişkili bilişsel özellikleri değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yirmi iki maddelik ölçek 4'lü Likert tipinde “tamamen doğru”, “oldukça doğru”, “biraz doğru”, “hiç doğru değil” şeklinde derecelendirilmiştir. Onbir-onbeş yaşlarındaki ortaokul öğrencilerine uygulanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısının 0.91 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği de oldukça yüksektir ($r = 0.79$, $p < 0.05$). Varimax döndürmesi uygulanarak yapılan faktör analizi sonucunda toplam varsayansın % 48.73'ünü açıklayan üç faktör bulunmuştur. Ancak faktörlerin birbirlerinden yük almaları nedeniyle ölçeğin toplam puanla değerlendirilmesine karar verilmiştir. Ölçeğin Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Çocuk Formu zorbalık uygulayan testi ve Zorbalık Davranış Eğilim Ölçeği ile korelasyonlarına dayanan birleşen geçerliği (sırası ile $r = 0.40$ ve $r = 0.52$, $p < 0.001$) istatistiksel olarak anlamlıdır.

2.1.3. İşlem

İzmir'de Buca Sabri Kolçak İlkokulunda 6.,7. ve 8. sınıflarda okuyan ortaokul öğrencilerine, ders saatinde, araştırmacının ve ona yardım eden psikoloji öğrencilerinin gözetiminde, her sınıf için bir ders saati ayrılarak, Bireysel Bilgi Formu ve Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği -Çocuk Formu uygulanmıştır.

Bireysel bilgi formunda öğrencilerin isimleri alınmamıştır. Araştırmacı tarafından her okul ve öğrenci için kod numaraları belirlenmiştir. Kodlama süreci hakkında öğrencilere de bilgi verilmiş, böylece öğrenciler araştırmacılar dışında

kimsenin kimliklerini bilmediğinden emin olmuşlardır. Sınıflarda öğrencilere Ege Üniversitesinden, bir araştırma amacıyla gelindiği ve bir ders saati sürececek bir uygulama yapılacağı açıklanmıştır. Araştırmanın amacının öğrencilerin arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunları anlamaya yönelik olduğu açıklandıktan sonra doldurdukları ölçeklerin öğretmenlerine ya da ebeveynlerine gösterilmeyeceği, bu nedenle mümkün olduğunca içten yanıtlar vermeleri gerektiği söylenmiştir. Daha sonra ölçeklerin nasıl doldurulacağı açıklanmıştır. Uygulama süresince sınıflarda bulunan araştırmacı, öğrencilerin soruları kendi aralarında konuşmadan yanıtlamalarını sağlamıştır. Bataryanın uygulanması bitince öğrencilere gönüllülük formları dağıtılmış ve aşağıdaki bilgilendirme yapılmıştır:

“Okullarda öğrenciler arasında, bazen ders aralarında, bazen okul çıkışlarında dışarıda, kimi zamanda sınıflarda, bazı sorunlar yaşanır. Öğrenciler arasında yaşanan sorunlar nelerdir? *(Öncelikli olarak öğrencilerin bu soruya cevap vermeleri beklenmiştir. Öğrenciler lakap takma, dalga geçme, itme- vurma, oyuna almama gibi durumlardan bahsetmişlerdir. Hatta kendi yaşadıklarından söz etmişlerdir)*. Söylediğiniz gibi bu davranışlar bazen sizin başınıza geliyor olabilir, bazen siz başkalarına yapıyor olabilirsiniz. Bazen bu sorunlar sizi çok rahatsız eder, üzer ya da öfkelenendir. Sorunlarınızı kendi aranızda çözemediğinizde öğretmenlerinizden ya da ailenizden yardım istediğiniz olur. İşte bahsettiğiniz bu sorunları, değiştirebilmek için neler yapabileceğiniz üzerine çalışacağımız bir grup çalışması programladık. Sizin okulunuzda da bu programı uygulamayı planlıyoruz. Programa katılmak isteyip istemediğinizi dağıttığımız gönüllülük formlarına yazın. Programa katılmak için sadece gönüllü olmak yetmeyecek doldurduğunuz ölçeklerin sonuçları da değerlendirilecektir. Anne-babalarınızın da iznini alarak hafta da bir gün yaklaşık iki saat grup çalışması yapacağız. Çalışmaların sonunda eğlenceli oyunlar oynayacağız. Ayrıca verilen görevleri yaptığınızda çeşitli ödüller alma imkânınız olacaktır”. Açıklamadan sonra öğrencilerin soruları yanıtlanarak gönüllülük formları (Ek 7) toplanmıştır.

Uygulamada Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- çocuk formunun zorbalık uygulayan testinden okul ortalamasının iki standart sapma üstü veya daha yüksek puan alan öğrenciler rehber öğretmenin yardımıyla rehberlik servisine çağırılmıştır. Sınıflarda

ölçekler uygulandığında yapılan açıklama tekrarlanarak çalışma gün ve saati hakkında bilgi verilmiştir. Okul dışı saatlerde çalışmaya katılmalarını engelleyecek bir etkinliğe (spor, tiyatro çalışması vb.) devam etmeyen, grup uygulamasına katılma konusunda gönüllü olduğunu bildiren ve velisinin onayı olan öğrenciler çalışmaya alınmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin Coopersmith Öz Saygı Envanteri (Kısa Formu), Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği ve Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeğinden oluşan test bataryasını doldurmaları sağlanmıştır.

Veli onayı için, gönüllü öğrencilerin anne veya babalarıyla bir toplantı yapılarak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve çocuklarının grup çalışmasına katılmaları için velilerden yazılı izinleri (Ek 6) alınmıştır.

Çalışma 6. sınıflarla yürütülmüştür. Tüm 6. sınıflar öğlenci olduğu için oturumlar sabah saat 10:00-12:00 saatleri arasında (15 dakika mola vererek) rehberlik servisinde yapılmıştır. Grup, tek liderle, haftada bir, 12 oturum olarak sürmüştür. Çalışma bitiminde öğrencilere başlangıçta verilen ölçek bataryası uygulanarak son ölçümleri alınmıştır.

Pilot uygulamaya geçmeden önce Bilişsel Davranışçı terapinin ilkelerine sadık kalınarak 12 oturumluk bir program taslağı hazırlanmıştır. Bu taslakta her oturumun amacı, hedefi ve işleyişi belirlenmiştir. Aynı zamanda verilecek olay örnekleri, uygulama sırasında öğrenciler tarafından yapılacak çalışma kağıtları ve ev ödevlerine de karar verilmiştir. Her oturumdan sonra hazırlanmış olan bu taslağın işleyen ve işlemeyen tarafları değerlendirilmiş ve bir sonraki oturuma ilave edilecek veya bir başka oturuma aktarılacak kısımların neler olduğuna karar verilmiştir. Pilot çalışma sırasında öğrencilerin verdikleri gerçek örnekler ve cümleler asıl çalışmada kullanılmak üzere kaydedilmiştir. Asıl çalışmada kullanılacak uygulama örnekleri, kart oyunlarındaki cümleler ve çalışma kağıtları öğrencilerin bu gerçek yaşam örneklerinden oluşturulmuştur. Öğrencilerle çalışılan konuların pekişmesi için kullanılan oyun taslakları hazırlanmış ve pilot çalışmada denenmiş ve son şekli verilmiştir.

2.1.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Programme for Social Science) for Windows 20.0 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin tüm ölçeklerden aldıkları toplam puanların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Müdahale programının etkililiğini belirlemek için ölçeklerin tamamına parametrik olmayan hipotez testlerinden tekrarlanan değerler için Wilcoxon işaretli diziler (signed rank) testi uygulanmıştır. Sunulan analizlerin değerlendirilmesinde istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

2.2. BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların Bilişsel Davranışçı grup müdahalesinin öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeklerden aldıkları puanlar arasında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

2.2.1. Katılımcıların Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Katılımcıların müdahale programı başlamadan önce ve bittikten sonra aldıkları Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği-çocuk formu zorbalık uygulayan testi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Pilot Çalışma Grubunun Zamana Göre Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği-Zorbalık Uygulayan Testi Toplam Puanı Ortalama ve Standart Sapmaları (N=5)

Zaman	X	S.S
Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği Ön Test	85.40	16.80
Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği Son Test	43.20	6.90

Yapılan Wilcoxon işaretli diziler testi sonucuna göre, pilot çalışmaya katılan öğrencilerin Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği-çocuk formu- zorbalık uygulayan testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında $p < 0.05$ düzeyinde istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($z=-2.023$, $p=.043$). Başka bir deyişle pilot çalışma katılımcılarının ön test ve son testten aldıkları zorbalık puanları birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

2.2.2. Katılımcıların Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Pilot çalışma grubu öğrencilerine müdahale programı başlamadan önce ve bittikten sonra aldıkları Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Pilot Çalışma Grubunun Zamana Göre Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Toplam Puanı Ortalama ve Standart Sapmaları (N=5)

Zaman	X	S.S
Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Ön Test	48.00	9.48
Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Son Test	39.20	15.84

Yapılan Wilcoxon işaretli diziler testi sonucuna göre, pilot çalışmaya katılan öğrencilerin Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Ancak, Tablo 8 incelendiğinde çocuklar için zorbalıkla ilgili bilişler ölçeği ön test ($X=48.00$, $SS=9.48$) ve son test ($X=39.20$, $SS=15.84$) toplam puanlarında yaklaşık 9 puanlık bir düşme olduğu görülmüştür.

Başka bir deyişle pilot çalışma katılımcılarının ön test ve son testten aldıkları zorbalıkla ilgili bilişlere ait ölçek puanlarının birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. İstatistiksel olarak farklılaşma olmasada bilişler ölçeğinin son test toplam puanının ön test toplam puanından 9 puan düşüktür.

2.2.3. Katılımcılarının Coopersmith Öz Saygı Envanteri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Pilot çalışma katılımcılarının müdahale programı başlamadan önce ve bittikten sonra aldıkları Coopersmith Öz Saygı Envanteri toplam puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Pilot Çalışma Katılımcılarının Zamana Göre Coopersmith Öz Saygı Envanteri Toplam Puanı Ortalama ve Standart Sapmaları (N=5)

Zaman	X	S.S
Coopersmith Öz Saygı E. Ön Test	11.40	2.96
Coopersmith Öz Saygı E. Son Test	12.00	2.44

Yapılan Wilcoxon işaretli diziler testi sonucuna göre, pilot çalışmaya katılan öğrencilerin Coopersmith Öz Saygı Envanterinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Başka bir deyişle pilot çalışma katılımcılarının ön test ve son testten aldıkları öz saygı puanları birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

2.2.4. Katılımcıların Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Pilot çalışma katılımcılarının müdahale programı başlamadan önce ve bittikten sonra aldıkları Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği toplam puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Pilot Çalışma Katılımcılarının Zamana Göre Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Toplam Puanı Ortalama ve Standart Sapmaları

(N=5)		
Zaman	X	S.S
Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Ön test	9.60	0.89
Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Son test	10.40	2.07

Yapılan Wilcoxon işaretli diziler testi sonucuna göre, pilot çalışmaya katılan öğrencilerin Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Başka bir deyişle pilot çalışma katılımcılarının ön test ve son testten aldıkları empati puanları birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

2.3. TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bir müdahale programı oluşturmaktır. Yapılan pilot çalışma, bu müdahale programının hedef kitleye uygulanmasını, böylece programın işleyen ve işlemeyen yönlerinin değerlendirilerek programa son şeklinin verilmesini amaçlamaktadır. Hazırlanan programın işleyip işlemediği, grup çalışması sırasındaki gözlemlerin yanı sıra, program öncesi ve sonrasında alınan ölçümler analiz edilerek değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Analizlere bakıldığında, grubun Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği-Çocuk Formu zorbalık uygulayan testi ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p<0.05$). Ön test ve son test ölçümü alınan diğer değişkenlerden empati ve öz saygı ölçeklerinin puanlarında ise, dikkate değer bir değişiklik olmamıştır. Ancak zorbalıkla ilgili bilişler ölçeğinin son test puanında düşme

olduğu görülmektedir. İstatistiksel analizler müdahale programının bu haliyle zorbalık puanını düşürmede etkili olduğunu ancak diğer değişkenler açısından yeteri kadar etkili olmadığını ama özellikle zorbalıkla ilgili bilişler açısından ümit verici olduğunu düşündürmüştür.

Niceliksel sonuçların yanı sıra niteliksel sonuçların da programla ilgili bilgi verici olduğu düşünüldüğünden son seansta grup üyelerinden bu çalışma hakkındaki düşüncelerini içeren geribildirimleri alınmıştır. Bu geribildirimlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

M.Ü.

12 hafta boyunca yapılan çalışmalardan zorbalık davranışlarımı ve düşüncelerimi kontrol etmeyi öğrendim. Yaptığımız zorbalık davranışları burada konuşup düzeltebiliyoruz ve onları hiç yapmamaya çalışıyorum. Hatta bir ara hiç zorbalık davranışı yapmadım. Ama biraz daha fazla iyi davranışlarımızı konuşabiliriz.

S.Ş.

Zorbalık davranışlarımı durdurmada en çok sizin konuşmalarınız ve benim sloganım işe yaradı. Zorbalık davranışlarım azaldı. İyi yönlerimi konuşmak bana iyi geldi.

M. A.

Zorbalık davranışlarıyla diğer davranışlar arasındaki farkı öğrendim. Duygu, düşünce, davranış arasındaki farkı öğrendim. Bize dosya vermeniz beni çok etkiledi. Bize değer verdiğinizizi düşündüm. Herkese iyi davranmaya başladım. Grup bana kalabalık geldi.

Özetle pilot çalışmadaki grup üyeleri müdahale programının davranışlarında bazı olumlu değişiklikler yaptığını ve bu çalışmadan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunların da pilot uygulamanın işlevselliği konusunda fikir verici olduğu düşünülmektedir.

Bazı ölçekler açısından bulguların istatistiksel olarak anlamlı olmamasının birkaç nedeni olabilir. İlk dikkat çeken neden katılımcı sayısının çok düşük olmasıdır. Asıl çalışmada daha fazla sayıda kişiyle çalışılması bu sorunu ortadan kaldırabilir. Uygulama sırasında özellikle bilişleri bulma ve değiştirmeye dayalı çalışmaların öğrencileri zorladığı düşünülmüştür. Bu nedenle müdahale programını daha etkili hale getirmek için bazı değişiklikler yapmaya karar verilmiştir. Yapılan değişiklikler ve nedenleri aşağıda başlıklar halinde ele alınmıştır.

Programın Süresi: Programın süresi 12 hafta olarak programlanmıştır. Ancak pilot çalışmada son ölçümleri son seansta almak 12. seansın gündeminin yeterince çalışılmamasına neden olmuştur. Bu nedenle asıl çalışmada programın süresi 13 seansa çıkarılmıştır. 13. seans vedalaşma ve son ölçümlerin alınmasına ayrılmıştır.

Üye Sayısı ve Lider: Pilot çalışmada grup sekiz kişiyle başlayıp beş kişiyle tamamlanmıştır. Zorbalık eğilimi olan öğrencilerin grup süresince zaman zaman birbirlerine zorbaca davrandığı gözlenmiştir. Bu nedenle grup büyüklüğünün beş öğrenciyi geçmemesinin ya da iki liderle çalışmanın daha uygun olduğu düşünülmüştür.

Gündemin Çalışılması: Her bir oturumun gündemi ile ilgili olarak çalışılan konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak için grup çalışmaları sırasında verilen örneklerin yazılı olduğu çalışma kağıtları hazırlanmıştır. Bu çalışma kağıtlarını kullanmanın yararlı olduğu görülmüştür. Anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için yazılı çalışma kağıtları Pilot çalışmadaki öğrencilerin kendi ifadelerinden yararlanılarak yeniden düzenlenmiştir.

Hazırlanmış olan el kitabından öğrencilerin çok yararlandığı ve hoşlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle her bir öğrenci için birer dosyanın hazırlanmasına, her oturumda o günün gündemini ve görevlerini içeren materyalin verilmesine karar verilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin başvurabileceği bir el kitabı edinmeleri sağlanmış olacaktır. Ayrıca bu dosyalarda zorbalık davranışlarıyla ilgili psikoeğitimin bilgileri, grup kuralları, bunlara uyacaklarına ilişkin sözleşme, çalışma programı çizelgesi gibi dökümanlarda bulundurulmuştur.

Ayrıca pilot çalışma sırasında oyunların ilgi çekici olması nedeniyle ve katılımcılar için daha öğretici olduğu görüldüğünden özellikle zorbalık davranışlarıyla ilgili düşünce-duygu ve davranış arasındaki ilişkiyi anlama, düşünceleri değiştirme gibi anlaşılması daha güç becerileri çalışmak için daha fazla oyundan yararlanmaya karar verilmiştir. Bu konuyla ilgili çeşitli kart oyunları hazırlanarak, programa duyguyu ve ilişkili olabileceği düşünceyi bulma ve duygu- düşünceyi eşleme kart oyunları eklenmiştir. Böylece her bir grupta uygulanan eğitim materyali de standart hale getirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ASIL ÇALIŞMA

3.1. YÖNTEM

Asıl çalışma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde dört okulda, 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

3.1.1. Katılımcılar

İzmir'de 4 ayrı ortaokuldan 5. ve 6. sınıflara devam eden, ölçüm aracını tam ve eksiksiz dolduran 1051 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir. Bu öğrenciler içinden Zorba-Kurban Ölçeği - çocuk formu- zorbalık uygulayan testinden iki standart sapma üstünde ve daha yüksek puan alan toplam 65 öğrenci ile çalışmaya başlanmıştır. Ancak Bilişsel Davranışçı grup müdahalesini 20 (10 kız, 10 erkek), plasebo kontrol grubunu 16 (9 kız, 7 erkek) öğrenci tamamlamış ve 18 (6 kız, 12 erkek) öğrenci de müdahale almayan kontrol grubunu oluşturmuştur. Farklı gruplardaki katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf, aile özellikleri vb demografik bilgilerine ait frekanslar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Asıl Çalışmanın Katılımcılarının Sosyo-Demografik Özelliklerine Ait Frekanslar

		BDMG		PKG		MAKG		Toplam	
Değişken		N	%	N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	10	40.0	9	36.0	6	24.0	25	46.3
	Erkek	10	34.5	7	24.1	12	41.4	29	53.7
Sınıf	5.sınıf	9	29.0	12	38.7	10	32.3	31	57.4
	6.sınıf	11	47.8	4	17.4	8	34.8	23	42.6
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	6	40.0	3	20.0	6	40.0	15	27.8
	Bir Kardeş	10	40.0	9	36.0	6	24.0	25	44.3
	İki Kardeş	3	37.5	2	25.0	3	37.5	8	14.8
	Üç Kardeş	-	-	1	33.3	2	66.7	3	5.6
	Dört Kardeş	1	50.0	1	50.0	-	-	2	3.7
	Beş Ve Üstü	-	-	-	-	1	100.0	1	1.9
Anne-Baba Beraberlik	Anne-Baba Beraber	14	31.8	13	29.5	17	38.6	44	81.5
	Anne-Baba Ayrı	6	60.0	3	30.0	1	10.0	10	18.5
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	7	33.3	6	28.6	8	38.1	21	38.9
	İşsiz	-	-	1	100.0	-	-	1	1.9
	Ev Hanımı	13	40.6	9	28.1	10	31.2	32	59.3

Tablo 11. Asıl Çalışmanın Katılımcılarının Sosyo- Demografik Özelliklerine Ait Frekanslar Devam

		BDMG		PKG		MAKG		Toplam	
Değişken		N	%	N	%	N	%	N	%
Anne Yaşama Durumu	Sağ	20	37.0	16	29.6	18	33.3	54	100.0
	Ölmüş	-	-	-	-	-	-	-	-
Baba Yaşama Durumu	Sağ	20	37.7	16	30.2	17	32.1	53	98.1
	Ölmüş	-	-	-	-	1	100.0	1	1.9
	Ortaokul Mezunu	2	28.6	4	57.1	1	14.3	7	13.0
	Lise Mezunu	7	36.8	5	26.3	7	36.8	19	35.2
	Üniversite Mezunu	2	50.0	1	25.0	1	25.0	4	7.4
Baba Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	-	-	-	-	-	-	-	-
	Okur-Yazar	4	36.4	1	9.1	6	54.5	11	20.4
	İlkokul Mezunu	7	77.8	2	22.2	-	-	9	16.7
	Ortaokul Mezunu	3	30.0	3	30.0	4	40.0	10	18.5
	Lise Mezunu	5	31.2	7	43.8	4	25.0	16	29.6
	Üniversite Mezunu	1	12.5	3	37.5	4	50.0	8	14.8

Kısaltma: BDMG: Bilişsel Davranışçı Müdahale Grubu; PKG: Plasebo Kontrol Grubu; MAKG: Müdahale Almayan Kontrol Grubu

3.1.2. Veri Toplama Araçları

Asıl çalışmaya katılan öğrenciler Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği- çocuk formu zorbalık uygulayan testi (Ek 2) ile belirlenmiştir. Gruba dahil olan öğrencilere, Coopersmith Öz Saygı Envanteri (Ek 2), Çocuklar ve Ergenler için Empati Ölçeği (Ek 4) ve Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği (Ek 5) ön test ve son test

uygulamalarında kullanılmak üzere verilmiştir. Asıl çalışmada kullanılan ölçekler Pilot çalışmanın veri toplama araçları ile aynıdır ve bu ölçeklere ait bilgiler 2. bölümde 54. ile 56. sayfalar arasında anlatılmaktadır.

3.1.3. İşlem

Asıl çalışmanın katılımcıları İzmir'in farklı ilçelerindeki 4 ortaokulun (Buca Ufuk Ortaokulu, Karabağlar Şehit Gazeteci Hasan Tahsin Ortaokulu, Konak Hacı Şakir Eczacıbaşı Ortaokulu, Karşıyaka Fevzi Paşa Ortaokulu) 5. ve 6. sınıflarında okuyan öğrencilerinden seçilmiştir. Öğrencilere ders saatinde, araştırmacının ve ona yardım eden psikoloji öğrencilerinin gözetiminde, her sınıf için bir ders saati ayrılarak, Bireysel Bilgi Formu ve Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği -çocuk formu pilot çalışmada olduğu gibi uygulanmış ve öğrencilere benzer açıklamalar yapılmıştır. Bu okullarda Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği- çocuk formunun zorbalık uygulayan testinde ortalamanın iki standart sapma üstü veya daha yüksek puan alan gönüllü öğrenciler rehber öğretmenin yardımıyla rehberlik servisine çağırılmıştır. Sınıflarda ölçekler uygulandığında yapılan açıklama tekrarlanarak çalışma gün ve saati hakkında bilgi verilmiştir. Okul dışı saatlerde çalışmaya katılmalarını engelleyecek bir etkinliğe (spor, tiyatro çalışması vb.) devam etmeyen öğrenciler Bilişsel Davranışçı müdahale grubuna ve plasebo kontrol grubuna alınmıştır. Çalışmaya gönüllü olmasına rağmen çalışma zamanında başka etkinliği olan öğrenciler müdahale almayan kontrol grubuna atanmıştır. Müdahale grubu ve plasebo kontrol grubundaki öğrencilerin öncelikli olarak sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından eşit olmasına çalışılmıştır. Yeni (4+4) eğitim sisteminden dolayı ortaya çıkan değişiklikler nedeniyle gruplara seçkisiz atama mümkün olamamıştır. Hacı Şakir Eczacıbaşı Ortaokulu hariç diğer okullarda beşinci sınıflar öğrencisi olarak eğitim gördüğünden beşinci sınıflarla sabah, altıncı sınıflarla öğleden sonra grup çalışmaları yapılmıştır. Hacı Şakir Eczacıbaşı Ortaokulu hariç diğer okullarda bir plasebo kontrol ve bir müdahale grubu ile çalışılmıştır. Hacı Şakir Ortaokulunda 6. sınıflardan belirlenmiş gönüllü öğrencilerin başka etkinlikleri çalışma saatleri ile çakıştığı için yeterli sayıda öğrenci toplanamadığından sadece Bilişsel Davranışçı müdahale grubu uygulaması yapılmış, plasebo kontrol grubu oluşturulamamıştır. Müdahale almayan kontrol grubuna tüm okullardan öğrenciler atanmıştır.

Çalışma kriterlerine uyan ve gönüllü olan öğrencilerin velileriyle bir toplantı yapılarak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve çocuklarının grup çalışmasına katılmaları için velilerden bilgilendirilmiş onamları alınmıştır.

Gruplar tek liderle haftada bir kez olmak üzere 13 oturum toplanmış ve her bir oturum yaklaşık 2 saat sürmüştür. Çalışma bitiminde Bilişsel Davranışçı müdahale, plasebo kontrol ve müdahale almayan kontrol grubundaki öğrencilere başlangıçta verilen ölçek bataryası uygulanarak son ölçümler, 4 ay sonra ise izlem ölçümleri alınmıştır. Grup çalışmalarında her oturumun ilk 10 dakikası bir önceki hafta konuşulanların değerlendirilmesine ayrılmıştır. Daha sonraki yaklaşık 1 saat 15 dakikalık süre, Bilişsel Davranışçı müdahale grubunda gündem maddelerini çalışmaya, plasebo kontrol grubunda ise günün konusunu (hangi konuda konuşulacağı) belirlemeye ve üyelerin konuşmalarına ayrılmıştır. Son 20 dakika ise eğlenceli aktivite yapılmıştır. Çalışmanın uygun bir yerinde yaklaşık 10-15 dakikalık bir ara verilmiştir.

Bilişsel Davranışçı müdahale programında 1. oturum tanışmaya, çalışma şeklinin açıklanmasına, grup kurallarının belirlenmesine, çalışma amaçlarının öğrenciler tarafından anlaşılmasına, 2. oturumda okulda yaşanan sorunların sınıflandırılmasına ilişkin farkındalık sağlanmasına ayrılmıştır. 3. oturumda, zorbalık davranışlarını diğer olumsuz davranışlardan ayırt edebilmek ve zorbalık davranışlarının uzun ve kısa vadeli sonuçlarını anlayabilmek amaçlanmıştır. 4. ve 5. oturumlarda duygu eğitimi verilerek zorbalık davranışları sırasında yaşanan duyguları anlayabilme üzerinde durulmuştur. 6.-8. oturumlarda düşünce-duygu-davranış arasında bağlantı kurma ve zorba davranışlarla ilgili düşünceleri tanıyabilme, zorbalık davranışlarındaki düşüncelerle duygular arasındaki bağlantıyı kurabilme ve zorbalık davranışlarına neden olan düşüncelerin yerine yeni düşünceler koyabilme üzerine çalışılmıştır. 9. ve 10. oturumlarda zorbalık davranışlarına neden olabilecek düşünceyi durdurarak alternatif davranış üretebilme hedeflenmiştir. 11. oturumda zorbalık davranışına neden olabilecek düşünceyi değiştirip alternatif davranışı hatırlatacak bir slogan bulma, zorbalık davranışını durdurduğunda kendini ödüllendirebilme çalışılmıştır. 12. oturumda tüm tekniklerin gözden geçirilmesi ve zorbalık davranışını durdurma, sloganı hatırlama ve kendini ödüllendirme rol

canlandırmalarla pekiştirilmiştir. 13. oturum ise sonlandırma ve ölçeklerin doldurulmasına ayrılmıştır.

Plasebo kontrol grubunda “destek grubu” yöntemiyle çalışılmıştır. Temel konuşma konusu arkadaşlar arasında yaşanan sorunlar olmuştur. Öğrencilerin okulda, çeşitli etkinliklerde ya da farklı durumlarda arkadaşları ile yaşadıkları sorunlar hakkında grup kurallarına uygun bir şekilde konuşmaları, birbirlerinden öneriler almaları, birbirlerini dinleyebilmeleri çalışmanın genel amacıdır. Grup üyeleri daire şeklinde oturmuş, konuşma için grubun büyüklüğüne göre her bir öğrenciye 8-10 dakika verilmiştir. Konuşan öğrencinin bu sürenin tamamını bir kerede de kullanabileceği ya da istediği kadar sıklıkta süreyi geçmeyecek şekilde konuşabileceği söylenmiştir. Grup lideri öğrencilerin zamanı uygun kullanabilmeleri için süre tutmuştur. Konuşma sırası, konuşmaya ilk başlayan öğrenciden sonra, saat yönünde dönerek tamamlanmıştır. O an konuşmak istemeyen pas demiş, arzu ederse ikinci turda konuşmuştur. Birinci oturumda diğer oturumlardan farklı olarak grup çalışmasının genel işleyişi anlatılmıştır.

3.1.4. Verilerinin Analizi

Asıl çalışmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Programme for Social Science) for Windows 20.0 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle 3 grubun ön test ölçümlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için her bir ölçüm için tek yönlü varyans analizi ve sosyodemografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Ki Kare analizi yapılmıştır. Ardından müdahale programının etkililiğini belirlemek için tekrarlayan ölçümler için varyans analizi (repeated measure ANOVA) ve eşleştirilmiş gruplar için t test (paired samples t test) yapılmıştır. Sunulan analizlerin değerlendirilmesinde istatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

3.2. BULGULAR

3.2.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Öncelikle Bilişsel Davranışçı müdahale, plasebo kontrol ve müdahale almayan kontrol gruplarında bulunan 54 öğrencinin bazı sosyodemografik değişkenler açısından

farklılaşıp farklılaşmadıkları incelenmiştir. Bu inceleme için yapılan ki kare analizine göre; cinsiyet ($\chi^2(2)=1.964$, $p>0.05$), sınıf ($\chi^2(2)= 3.310$, $p>0.05$), annenin eğitim düzeyi ($\chi^2(10)=10.993$, $p>0.05$) ve babanın eğitim düzeyi ($\chi^2(8)=14.209$, $p>0.05$) açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Buna göre grupların bazı sosyo-demografik değişkenler açısından birbirine benzer bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

3.2.2. Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Bilişsel Davranışçı müdahale grubu, plasebo kontrol grubu (destek grubu) ve müdahale almayan kontrol grubuna atanan 54 öğrencinin grup çalışmaları başlamadan önce araştırmada değerlendirilen ölçümler açısından birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Asıl Çalışmanın Katılımcılarının Ön Testlerde Aldıkları Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi İle Karşılaştırılması

Değişken	BDMG N=20 X+SS	PKG N=16 X+SS	MAKG N=18 X+SS	F	P
Zorba-Kurban Belirleme Ö.	78.70±20.12	81.18±36.33	80.16±17.67	.044	.957
Cooper Smith Öz Saygı E.	12.55±5.09	14.37±4.31	13.75±4.76	.267	.766
Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği	10.20±3.1	12.43±3.5	11.65±3.63	1.875	.164
Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği	47.45±17.83	44.81±12.42	43.00±10.56	.387	.681

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre grupların baştaki ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Başka bir deyişle grupların başlangıç düzeyinde ölçek puanları açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir. Bu nedenle gruplar tekrarlayıcı ölçümler için varyans analiziyle karşılaştırılmış ve homojenlik testleri yapılmıştır. Varyansların eşitliği varsayımı ihlal edilmediğinden Wilks lambda değerleri kullanılmıştır.

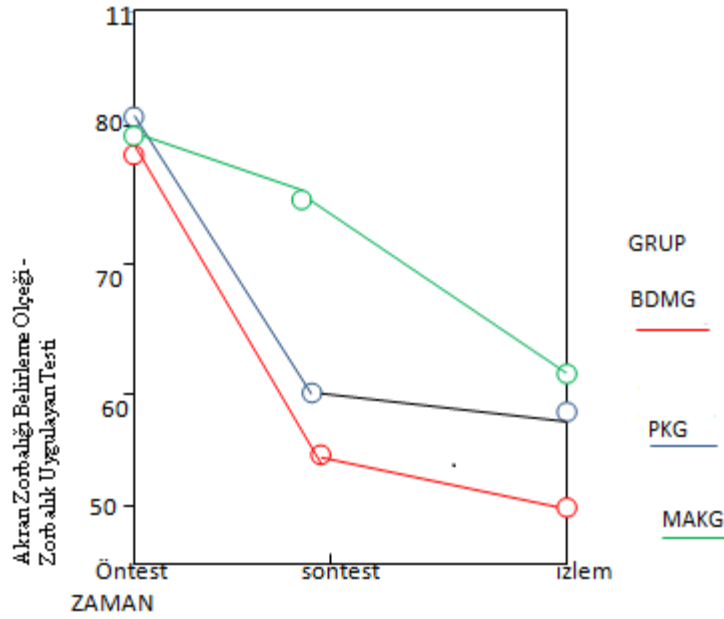
3.2.3. Grupların Zorba- Kurban Belirleme Ölçeği -Zorbalık Uygulayan Testi Ön Test, Son Test ve İzlem Puanlarının Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi İle Karşılaştırılması

Üç gruptaki öğrencilerin grup çalışmaları başlamadan önce, bittikten sonra ve 4 aylık izlemde aldıkları Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği -zorbalık uygulayan testi puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Grup ve Zamana Göre Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Zorbalık Uygulayan Testi Puanları Ortalama ve Standart Sapmaları

Grup	Zaman		
	Ön Test (X±SS)	Son Test (X±SS)	İzlem (X±SS)
BDMG (N=20)	78.70±20,12	56.70±19.45	50.50±13.37
PKG (N=16)	81.18±36,33	60.37±23.12	58.00±18.19
MAKG (N=18)	80.16±17.67	75.50±29.53	62.66±16.64

Zorbalık puanında grup ve zamana göre bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere 3 (Grup) X 3 (Zaman) tekrarlayan ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre, zorbalık puanı üzerinde zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Wilks λ =.642, $F(2,50)=13.917$; $p=,000$). Ancak Grup x Zaman etkileşiminin (enteraksiyon) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (Wilks λ =.925, $F(4, 100)= .994$; $p=.415$). Başka bir deyişle grupların ön test, son test ve izlemde aldıkları zorbalık puanları birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır (Şekil 3).



Şekil 3. Üç Grubun Ön Test, Son Test ve İzlemde Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Zorbalık Uygulayan Testi Toplam Puanları

Zorbalık puan ortalamaları arasında grup zaman etkileşimi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte ana etki açısından ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın nereden kaynaklandığını anlamak için eşleştirilmiş gruplar için t test (paired samples t test) yapılmıştır. T testi sonuçlarına göre, Bilişsel Davranışçı müdahale grubunda ön test ve son test zorbalık ölçümleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu, son testte zorbalık puanının düştüğü bulunmuştur ($t=3.183$, $p=.005$). Benzer şekilde plasebo kontrol grubunda ön test ve son test zorbalık ölçümleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu ve son testte zorbalık puanının düştüğü bulunmuştur ($t=2.342$, $p=.033$). Buna karşılık müdahale almayan kontrol grubunda ön test ve son test zorbalık ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma ($p > 0.05$) bulunamamıştır. Son test ve izlem ölçümlerini karşılaştıran analizler zorbalık puanı açısından, Bilişsel Davranışçı müdahale ve plasebo kontrol grubunun son test ve izlem puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmadığını ($p > 0.05$) göstermiştir.

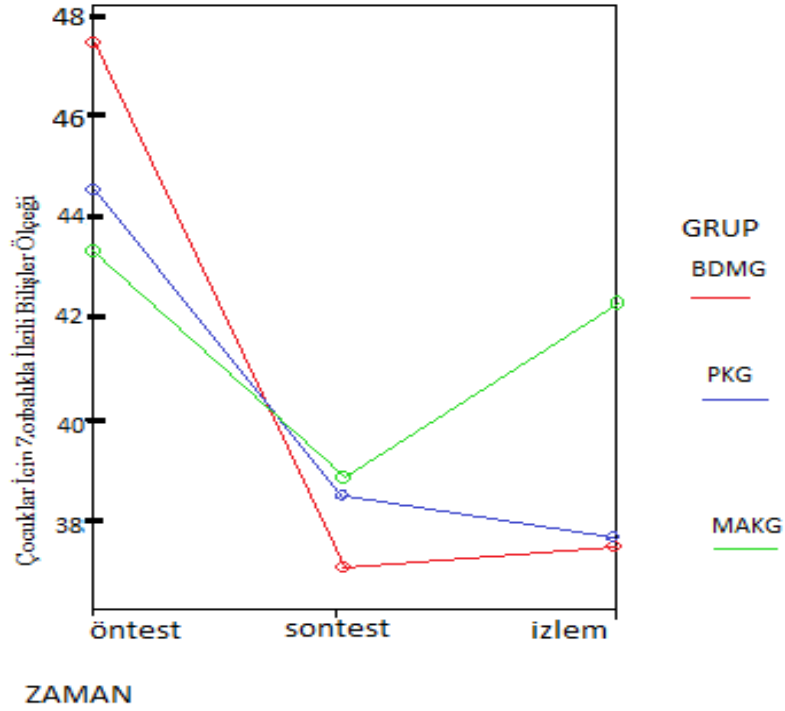
3.2.4. Grupların Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzlem Puanlarının Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi İle Karşılaştırılması

Üç gruptaki öğrencilerin grup çalışmaları başlamadan önce, bittikten sonra ve 4 aylık izlemde aldıkları zorbalıkla ilgili bilişlere ait puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Grup ve Zamana Göre Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Puanları Ortalama ve Standart Sapmaları

Grup	Zaman		
	Ön Test (X±SS)	Son Test (X±SS)	İzlem (X±SS)
BDMG (N=20)	47.45± 17.83	35.95±10.25	36.35±14.27
PKG (N=16)	44.81±12.42	38.25±9.28	37.87±6.38
MAKG (N=20)	43.44±10.99	38.83±11.90	42.22±11.05

Zorbalıkla ilgili bilişlere ait puanlarda grup ve zamana göre bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere 3 (Grup) X 3 (Zaman) tekrarlayan ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre, zorbalıkla ilgili bilişler ölçeği puanı üzerinde zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Wilks λ =.805, $F(2, 50)$ =6.040; p =.004). Ancak Grup x Zaman etkileşiminin (enteraksiyon) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (Wilks λ =.937, $F(4.100)$ = .822, p =.514). Başka bir deyişle grupların ön test, son test ve izlemde aldıkları zorbalıkla ilgili bilişler ölçeği puanları birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır (Şekil 4).



Şekil 4. Üç Grubun Ön Test, Son Test ve İzlemde Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Zorbalık Uygulayan Testi Toplam Puanları

Zorbalıkla ilgili bilişler ölçeği puan ortalamaları arasında grup zaman etkileşimi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte ana etki açısından ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın nereden kaynaklandığını anlamak için eşleştirilmiş gruplar için t test (paired samples t test) yapılmıştır. T testi sonuçlarına göre, Bilişsel Davranışçı müdahale grubunda ön test ve son test zorbalıkla ilgili bilişlere ait ölçümleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu, son testte zorbalık puanının düştüğü bulunmuştur ($t=2.688$, $p=.015$). Buna karşılık plasebo kontrol grubu ve müdahale almayan kontrol grubunda ön test ve son test zorbalık ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma ($p>0.05$) bulunamamıştır. Son test ve izlem ölçümlerini karşılaştıran analizler üç grubun son test ve izlem puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmadığını ($p>0.05$) göstermiştir.

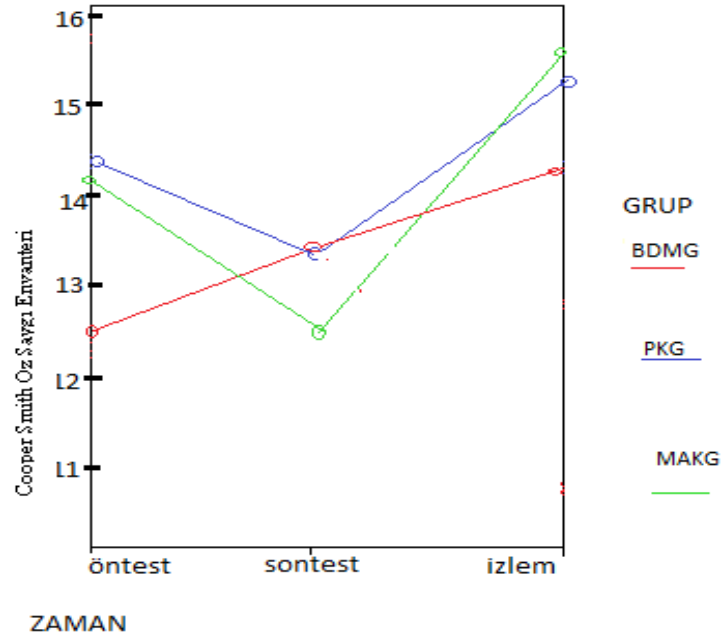
3.2.5. Grupların Coopersmith Öz Saygı Envanteri Ön Test, Son Test ve İzlem Puanlarının Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi ile Karşılaştırılması

Üç gruptaki öğrencilerin grup çalışmaları başlamadan önce, bittikten sonra ve 4 aylık izlemde aldıkları Cooper Smith Öz Saygı Envanteri puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Grup ve Zamana Göre Coopersmith Öz Saygı Envanteri Puanları Ortalama ve Standart Sapmaları

Grup	Zaman		
	Ön Test (X±SS)	Son Test (X±SS)	İzlem (X±SS)
BDMG (N=20)	12.50±5.09	13.40±4.82	14.25±4.92
PKG (N=16)	14.37±4.31	13.43±4.58	15.18±6.48
MAKG (N=20)	14.16±4.93	12.44±4.36	15.50±4.01

Öz saygı puanında grup ve zamana göre bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere 3 (Grup) X 3 (Zaman) tekrarlayan ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre, öz saygı puanı üzerinde zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Wilks λ =.843, $F(2, 50)$ =4656; p =.014). Ancak Grup x Zaman etkileşiminin (enteraksiyon) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (Wilks λ =.927, $F(4,100)$ =.968; p =.429). Başka bir deyişle grupların ön test, son test ve izlemde aldıkları öz saygı puanları birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır (Şekil 5).



Şekil 5. Üç Grubun Ön Test, Son Test ve İzlemde Coopersmith Öz Saygı Envanteri Toplam Puanları

Öz saygı puan ortalamaları arasında grup zaman etkileşimi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte ana etki açısından ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın nereden kaynaklandığını anlamak için eşleştirilmiş gruplar için t test (paired samples t test) yapılmıştır. T testi sonuçlarına göre, her üç grubun ön test ve son test öz saygı ölçümleri arasında düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ($p>0.05$). Benzer şekilde Bilişsel Davranışçı müdahale ve plasebo kontrol grubunda son test ve izlem öz saygı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ($p>0.05$). Sadece müdahale almayan kontrol grubunda son test ve izlemdeki öz saygı ölçümleri arasında $p<0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu, izlemde öz saygı puanının yükseldiği bulunmuştur ($t=-3.596$, $p=.002$).

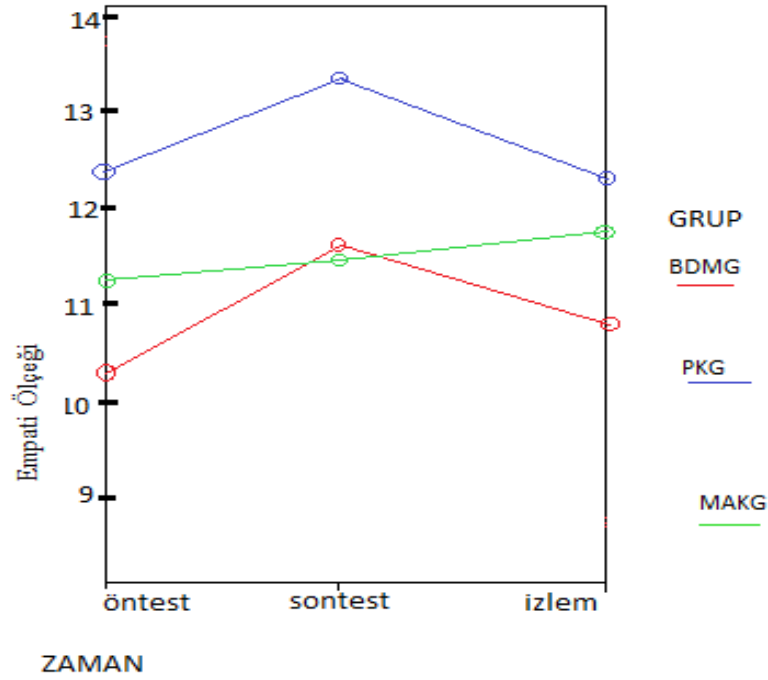
3.2.6. Grupların Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Ön Test, Son Test ve İzlem Puanlarının Tekrarlayan Ölçümler İçin Varyans Analizi İle Karşılaştırılması

Üç gruptaki öğrencilerin grup çalışmaları başlamadan önce, bittikten sonra ve 4 aylık izlemde aldıkları Empati Ölçeği puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Grup ve Zamana Göre Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Puanları Ortalama ve Standart Sapmaları

Grup	Zaman		
	Ön Test (X±SS)	Son Test (X±SS)	İzlem (X±SS)
BDMG (N=20)	10.20±3.10	11.60±2.98	10.90±3.94
PKG (N=16)	12.43±3.55	13.25±2.86	12.31±3.45
MAKG (N=20)	11.44±3.77	11.50±3.25	11.88±3.41

Empati puanında grup ve zamana göre bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere 3 (Grup) X 3 (Zaman) tekrarlayan ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre, empati puanı üzerinde zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (Wilks λ =.950, $F(2, 50)$ =1.316; p =.277). Benzer şekilde Grup x Zaman etkileşiminin (enteraksiyon) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (Wilks λ =.948, $F(4,100)$ =.682; p =.606). Başka bir deyişle grupların ön test, son test ve izlemde aldıkları empati puanları birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır (Şekil 6).



Şekil 6. Üç Grubun Ön Test, Son Test ve İzlemde Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Toplam Puanları

BULGULARIN ÖZETİ

İstatistiksel olarak anlamlı bulunan sonuçlar Tablo 17'de özetlenmiştir.

Tablo 17. İstatistiksel Olarak Anlamlı Bulguların Özeti

Ölçüm	Grup	Sonuç
Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Zorbalık Uygulayan Testi	BDMG	Son Test<Ön Test*
Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği	PKG	Son Test<Ön Test*
Cooper Smith Öz Saygı Envanteri	BDMG	Son Test<Ön Test*
	MAKG	Son Test< İzlem*

* $p<0.05$

3.3 TARTIŞMA

3.3.1. Müdahale ve Plasebo Programlarının İçerik ve Süreç Açısından Değerlendirilmesi

Okullarda yaşanan akran zorbalığı, hem uygulayanlar, hem maruz kalanlar hem de izleyenler açısından kısa ve uzun vadede olumsuzluklara yol açtığı için, özellikle son yıllarda akran zorbalığını önlemeye yönelik pek çok çalışma yapılmıştır (Jacops, 2008; Menesini, Modena ve Tanı, 2009; Smith, Schneider, Smith ve Ananiadou, 2004). Akran zorbalığını önlemek amacıyla yapılan çalışmalar tüm okul iklimini değiştirmeyi hedef alabildiği gibi, zorbalığa karışan ya da karışmayan tüm öğrencilerde farkındalık yaratmayı ya da zorbalıkta yer alan farklı gruplara (sadece zorbalar ya da kurbanlar gibi) müdahaleyi de hedef alabilmektedir. Ancak yabancı literatür incelendiğinde özellikle tüm okul unsurlarına (örn. öğretmen, öğrenci, veli) ya da öğrencilerin tümüne yönelik uygulanan birincil önleme programları olarak sınıflandırılabilen eğitim programlarına daha çok rastlanmaktadır (Espelage ve Swearer, 2004). Özellikle akran zorbalığı çalışmalarında öncülük yapan ve önemli çalışmaları yayınlayan Olweus'un akran zorbalığı önleme programı buna bir örnektir (Olweus, 2004). Akran zorbalığını önlemeye yönelik olarak yaygın kullanılan benzer programlardan bir başkası ise, anasınıfından ortaokula kadar her yaş grubunda uygulanan ve sınıf yönetimini içeren Bully-Busters isimli zorbalığı önleme programıdır (Newman-Carlson ve Horne, 2004). Sadece zorbalık davranışları gösteren çocuklara uygulanan terapi ya da danışmanlık tarzı müdahale programlarının sayıca az olduğu görülmektedir (Örn. Meyer ve Lesch, 2000; Nickel ve ark., 2005; Nickel ve ark., 2006). Bu programlarda kullanılan teknikler kuramsal yönelimleri açısından incelendiğinde, farklı kuramsal yönelimlere sahip programların olduğu (Jacops, 2008), bununla birlikte programların çoğunda bilişsel davranışçı tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, Nijeryalı ergenlerin zorbalık davranışlarına müdahaleye yönelik olarak psiko-sosyal davranışçı program olarak isimlendirdikleri programı kullanan Eweniyi ve arkadaşları (2013), uyguladıkları programda izlerlik yönetimi ve kendine bilişsel yönerge verme gibi bilişsel ve davranışçı tekniklerinden yararlanmışlardır.

Tüm okul unsurlarını ya da tüm öğrencileri içeren eğitime dayalı müdahalelerin içeriği incelendiğinde de bilişsel davranışçı terapi teknikleri sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Olweus'un (2004), zorbalığı önleme programı okulun çeşitli unsurlarının (öğretmenler, veliler, öğrenciler vb) zorbalığa bakışı ile ilgili bilişlerini değiştirmeyi hedeflemektedir. Bu programda okulda zorbalığı önlemek amacıyla yapılan toplantılarda tüm okul çalışanlarının zorbalığı önemsememe ve zorbalığa izin vermeyle ilişkili bilişlerinin değiştirilmesine çalışılmaktadır. Örneğin “çocuklar bu durumdan hoşnuttur” yerine “zorbalık durdurulmak zorundadır” ve “hiçbir çocuk bu yolla eğitilemez” tarzındaki olumlu düşünceler yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Ebeveyn toplantılarında da “benim çocuğumun okulunda zorbalığa izin yok” düşüncesi yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Son olarak sınıf toplantılarında sınıf ve okul kuralları çocuklara öğretilirken, empatik olma ve aynı zamanda zorbalıkla ilgili bilişlerin yeniden yapılandırılmasına uğraşmaktadır. Örneğin; “zorbalık büyük bir fırsattır” yerine “zorbalığı gördüğümde durdurabilirim” düşüncesi yerleştirilmeye çalışılmaktadır (Doll ve Swearer, 2006). Sonuç olarak okuldaki tüm kaynaklar kullanılarak (öğretmenler, çalışanlar, arkadaşlar, aileler) zorbalığa karışan çocuklara düşmanca olmayan bir tutumla davranılması sağlanmakta ve kurbanlar koruma altına alınmaya çalışılmaktadır.

Bu tarzdaki başka bir program olan Bully-Busters programı zorbalık döngüsünü kırmak için öğretmenlere yardımcı olan ve tüm zorbalık statülerindeki öğrencilerin farkındalığını arttıran iki el kitabından oluşmaktadır. El kitabında öğrencilerin zorbalıkla ilgili olumsuz düşüncelerini olumlu alternatif düşüncelerle değiştirerek, zorbalığı gördüklerinde durdurmak için çeşitli yöntemler planlamaları öğretilmektedir. Programda öğrencilere öfke yönetimi, duygu eğitimi, empati eğitimi, bilişsel eğitim, sosyal beceri eğitimi, problem çözme beceri eğitimi, çatışma çözme eğitimi gibi pek çok teknik öğretilmektedir. Programda kullanılan tekniklerin yine bilişsel ve davranışçı teknikler olduğu görülmektedir. Ancak program bir terapi programı değildir. Dolayısıyla uygulamalar terapist tarafından değil, sınıf ortamında öğretmenler tarafından yapılmakta ve eğitim şeklinde verilmektedir (Doll ve Swearer, 2006; Newman-Carlson ve Horne, 2004).

Zorbalığa yönelik müdahaleye ilişkin ülkemizdeki literatür incelendiğinde bu çalışmaların özellikle son on senenin ürünü olduğu ve kullanımı yaygınlaşmış programların olmadığı dikkati çekmektedir. Müdahale çalışmalarının büyük çoğunluğu okuldaki tüm öğrencilere verilen zorbalığı tanıma, farkındalık kazanma ve uygun sınıf kurallarını koyma amaçlarını içeren eğitim programlarıdır (Örn. Ayas, 2008; Dölek, 2002). Terapi ya da danışmanlık tarzındaki az sayıda müdahaleler de ise empati eğitimi (Şahin, 2007), psikolojik danışma (Sargın ve Çetinkaya, 2010) gibi farklı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda da bilişsel ve/ veya davranışçı tekniklerin unsurları kullanılmıştır.

Bu çalışmanın amacı zorbalık davranışı gösteren çocuklara yönelik bir Bilişsel Davranışçı bir müdahale programı hazırlamaktır. Özellikle Türkçe literatürde doğrudan zorbalık davranışları gösteren çocuklara müdahaleyi hedefleyen programların sınırlılığı bu çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmuştur. Literatürden anlaşılabileceği üzere formatları farklı olsa da müdahale programlarında benzer amaç ve tekniklerin yer aldığı söylenebilir. Bu çalışmada hazırlanan müdahale programı uygulanış biçimiyle literatürdeki çalışmalara benzemese de pek çok çalışmada kullanılan bilişsel davranışçı teknikleri içeren bir terapi programıdır. Bu program hazırlanırken çocuklarla bilişsel davranışçı terapi uygulamalarının ilkelerine sadık kalınmış ve Dölek (2002), Olweus (2004), Şahin (2007), Tekinsav Sütcü (2006)'nın yaklaşım ve terapi programlarından yararlanılmıştır.

Hazırlanan bilişsel davranışçı müdahale programı, zorbaca davranışların neler olduğunu, şakalaşma ve çatışmayla arasındaki farkı, gruba motivasyonu ve değişimi özendirmek amacıyla zorbalığın kısa ve uzun vadede kişiye nasıl zarar verdiğini anlamayı ve zorbalık davranışına eşlik eden duyguları ve düşünceleri tanımayı içeren **psikoeğitim**; kişinin değerli yanlarını farketmesini sağlayan ve olumlu benlik algısını destekleyen **farkındalık eğitimi (self awareness)**; zorbalığa eşlik eden düşünceleri değiştirmeyi içeren **bilişsel yeniden yapılandırma**; zorbaca davranışı durdurmayı ve yerine alternatif davranışlar koyabilmeyi içeren **baş etme teknikleri**; zorbaca davranışları durdurmayı hatırlatacak slogan -iç konuşmalar bularak, bunları kendine tekrar tekrar söylemeyi içeren **kendine yönerge verme** ve öğrenilen teknikleri hipotetik

durumlarda kullanmak için uygulanan **rol canlandırma** tekniklerinden oluşmaktadır. Ek olarak olumlu davranışları pekiştirmek için **ödül** sistemi kullanılmıştır.

Literatürde zorbalık eğilimi olan öğrencilerle yapılan önleme ve müdahale çalışmalarının hemen hemen hepsinde zorbalığı ve türlerini tanıtmaya yönelik psikoeğitim verilmektedir. (Bozkurt ve ark., 2011; Dölek, 2002; Garaigordobil ve Valderry 2014; Olweus, 2014; Twemlow ve Sacco, 1999). Bilişsel Davranışçı Terapinin unsurlarının kullanıldığı terapi çalışmalarında ek olarak zorbalığın kısa ve uzun vadeli sonuçlarını değerlendirme ve duygu eğitimi gibi psikoeğitimler verilmiş (Köiva, 2012), baş etme teknikleri ve rol canlandırma (Köiva, 2012; Meyer ve Lesch, 2000) kullanılmıştır. Kendine yönerge verme ve pekiştirmenin kullanımını içeren izlerlik yönetimi tekniklerinin ise Eweniyi ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında kullanıldığı görülmüştür.

Çocuklarla yapılan terapi programlarında hem terapi için motivasyon sağlamak hem de kazandırılmaya çalışılan davranışı pekiştirmek için ödül kullanılmasına yer verilmektedir (Ross, 1998). Bu çalışmada da öğrencilerin gruba devam etmeleri, ev ödevlerini yapmaları, grup kurallarına uymaları ve hedeflere ulaşmaları için motivasyonlarının sağlanması ve grup bağlılığının artırılmasında ve zorbalık davranışlarını durdurmalarında ödüllerin yararlı olabileceği düşünülmüştür. Zorbalığı durdurmaya yönelik yapılan bazı çalışmalarda da olumlu davranışları artırmak için ödüllerin kullanıldığı görülmektedir (Eweniyi ve ark., 2013; Meyer ve Lesch, 2000). Bu çalışmada hazırlanan Bilişsel Davranışçı müdahale programında öğrencilerin öncelikli olarak gruba devamı ve grup kurallarına uymaları ödüllendirilmiştir. Ayrıca verilen ev görevlerini doğru ya da yanlış yapmalarının önemli olmadığı anlatılarak seans arası ödevler için çabaları ödüllendirilmiştir. Ancak özellikle ilerleyen seanslarda ev ödevi olarak zorbalığı durdurmayla ilgili görevler verildiğinden aslında dolaylı olarak zorbalığa alternatif davranışları da ödüllendirilmiştir. Çalışmalarda hem bireysel hem grup ödülleri kullanılmıştır. Öğrencilere seans sonlarında ilgililerini çekecek küçük süs eşyaları ve oyuncaklar, kalem, anahtarlık, toka, top, el feneri, bilye gibi bireysel ödüller verilmiştir. Grup ödülleri verilirken olumlu davranışları pekiştirmenin yanı sıra grup bağlılığını arttırmak da hedeflenmiştir. Grup ödülleri için **marka ekonomisi**

yönteminden faydalanılmış, grup ödülleri birlikte masa oyunları, bahçede top oyunları oynama ve parti düzenleme gibi eğlenceli aktivitelerden oluşmuştur.

Bu çalışmada gruplar haftada bir kez olmak üzere toplam 13 seans olarak yürütülmüş ve seanslar ortalama 2 saat sürmüştür. Zorbalığı önlemeye yönelik okullarda yürütülen grup çalışmaları seans sayısı, süresi ve sıklığı açısından incelendiğinde de, çalışmaların süresinin çoğunlukla bir saat sürdüğü (örn., Eweniyi ve ark., 2013; Garaifordobil ve Valdery, 2014; Şahin, 2007) görülmüştür. Çalışmaların en sık olarak haftada bir yapıldığı (örn., Eweyini ve ark., 2013; Kutlu, 2005; Mc Laughlin, 2009) ve seans sayısının 6 (örn., Eweyini ve ark., 2013) ile 20 (örn., Meyer ve Lesch, 2000) arasında değiştiği belirlenmiştir.

Bu çalışmada hem müdahale programı hem de plasebo kontrol grubu olarak alınan destek programı 4-5 kişilik gruplarla yürütülmüştür. Literatürde bu çalışma tarzındaki müdahale çalışmalarında üye sayısının genellikle 9-10 olduğu (Kõiva, 2012; Şahin, 2007) görülmektedir. Rose (1998), özellikle gruptaki üyelerin sayısı 8'den fazla olduğunda ve saldırgan üyelerle çalışırken iki terapisti önermiştir. Bu çalışmada her bir grup için (7 grup) her zaman iki terapist birden bulmak mümkün olamadığı için, tüm gruplar bir terapist ile yürütülmüştür. Zorbalık eğilimi olan çocukların davranışlarını kontrol etmenin kolay olmaması ve tek terapistle çalışılacağı için gruplarda 4-5 öğrenciyle çalışmak tercih edilmiştir. Ayrıca çalışmanın 4-5'ten biraz daha fazla üye ile başladığı gruplarda, özellikle başlarda grubu bırakmaların olduğu ve yine grubun bu sayı ile sonlandığı görülmüştür.

Literatürde kız ve erkeklerin uyguladıkları zorbalık türlerinin birbirinden farklılaştığı bildirilmektedir. Örneğin, erkeklerin daha çok fiziksel zorbalığı, kızların da dedikodu yaymak gibi ilişkisel zorbalığı daha çok kullandıkları bildirilmektedir (Espelage ve Swearer, 2004; Olweus, 2004). Bu nedenle zorbalık müdahalelerinde cinsiyeti dikkate alarak grup oluşturmak zorbalık türü açısından homojenliği sağlayabilir. Bununla birlikte çalışmalar incelendiğinde, zorbalık eğilimi olan çocuk ve gençlerle yapılan grup uygulamalarının sadece bir kısmında erkek öğrencilerle (Meyer ve Lesch, 2006) çalışıldığı, kız ve erkek öğrencilerle birlikte yapılan grupların (örn.,

Garaigordobil ve Valderry, 2014; Kõiva, 2012; Şahin, 2007) ise daha fazla olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da gruplar kız ve erkek öğrencilerden oluşturulmuştur.

Bu çalışma Bilişsel Davranışçı müdahale- plasebo kontrol- müdahale almayan kontrol gruplarının karşılaştırılmasını içeren bir desen üzerine yapılandırılmıştır. Literatürdeki zorbalığa müdahale çalışmalarının bir kısmı müdahale (deney) grubuyla müdahale almayan kontrol grubunun karşılaştırılmasını (örn. Mikheev, 2006) kapsamaktadır. Plasebo kontrol grubunun bulunduğu çalışmaların bazılarında kontrol grupları bekleme listesi kontrol grubu iken (Kutlu, 2005), bazılarında ise farklı tekniklerle çalışılmıştır (Eweniyi ve ark., 2013; Garaigordobil ve Valderry, 2014; Şahin, 2007). Bununla birlikte sadece müdahale grubunun bulunduğu herhangi bir kontrol ya da karşılaştırma grubunun bulunmadığı çalışmalar da vardır (Kõiva, 2012; Meyer ve Lesch, 2000).

Literatürdeki zorbalığı azaltmaya yönelik çalışmalarda kullanılan plasebo kontrol grupları farklı niteliklere sahiptir. Örneğin, kontrol grubu uygulamasında plasebo kontrol grubu karşılaştırması yaptığı saptanan çalışmalardan birinde vasilikle ilgili bir program (Garaigordobil ve Valdery, 2014), bir diğerinde etkileşim grubu (Şahin 2007) ve not tutma gibi bazı tekniklerin öğretildiği bir başka uygulamanın (Eweniyi ve ark., 2013) yürütüldüğü görülmüştür.

Bu çalışmada plasebo kontrol grubu amacıyla oluşturulan gruba, destek grubu çalışmaları yapılmıştır. Aslında sosyal destek kavramının içinde yer alan destek grupları, hasta özellikleri gözetilmeksizin her uygulama alanında, kriz yaratan durumla baş etmede kullanılan psiko-sosyal bir müdahale aracı olarak görülmektedir. Destek gruplarında, bilişsel, psikolojik ve duygusal, kültürel, ekonomik ve sosyo-politik uzantıları olan çeşitli sosyal sorunların çözümünde grup dinamiklerinden yararlanılmaktadır. Destek grupları katılımcılarına, iç dünyalarını rahatça paylaştıkları ve başkaları tarafından kabul edildikleri bir etkileşim ortamı sunmaktadır. Literatürdeki uygulamalara bakıldığında genel olarak her grup oturumu yaklaşık bir, bir buçuk saat sürmekte, ortalama 6 ila 20 arasında üyenin katılımıyla işleyebilmektedir. Destek grubuna liderlik eden profesyoneller sosyal hizmet uzmanları, hekimler, hemşireler,

psikologlar ve diğer ruhsal sağığı uzmanları olmaktadır. Grupta profesyonelin konumu her ne kadar lider olarak tanımlansa da bu liderlik üyeler üzerinde baskın bir nitelik kurmaya yönelik olmamaktadır. Lider grupta kolaylaştırıcı olarak rol almakta, üyeleri ve onların belirli gereksinimlerini değerlendirerek grubun amaçlarını oluşturmaktadır. Destek gruplarında, grubun özelliğine ve dinamiğine uygun olarak üyeler kendi deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini diğer üyelerle paylaşmaktadır (Tuncay, 2010). Destek grupları kanser, Aids hastalarında ve yakınlarında, alkolizmde ve alkolik yakınlarında, travma sonrası stres bozukluğunda ve daha pek çok durumda kullanılan bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Davison, Pennbaker ve Dickerson, 2010).

Bu çalışmadaki destek grubu, özellikle zorbalığa odaklı olmayan, öğrencilerin okulda yaşadıkları çeşitli sorunların gündeme getirildiğı ve bunlara ilişkin olarak konuşma ve tartışmaların yapıldığı, kuralları ve sınırları belirlenmiş bir grup çalışması olarak uygulanmıştır. Bilişsel Davranışçı müdahale grubu gibi, destek grubu uygulamalarında da on üç oturumdan oluşan çalışmalar için haftada bir toplanılmıştır. Her bir oturum planlandığı gibi 1,5-2 saat sürmüştür. Bu gruplarda öğrencilerin okulda, çeşitli etkinliklerde ya da farklı durumlarda arkadaşları ile ilgili yaşadıkları sorunlar hakkında konuşmaları, birbirlerinden öneriler almaları, birbirlerini dinleyebilmeleri amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğrenciler oturumlar boyunca genellikle arkadaşları ile yaşadıkları sorunlar üzerine konuşmuşlar, bunun dışında ise öğretmenleri, okul idaresi, kılık-kıyafet yönetmeliğı, değişen eğitim sistemi gibi konularda konuşmak istemişlerdir.

Bu çalışmada üyelerin motivasyonunu ve katılımını artırmak amacıyla diğer pek çok destek grubunda olmayan bir ödöl programı da kullanılmıştır. Kullanılan ödöl programı Bilişsel Davranışçı müdahale programında olduğu gibi hem bireysel hem de grup ödülleri içermiştir. Hem anında verilen ödülleri hem de marka ekonomisi yöntemi kullanılmıştır. Gruba zamanında gelme, arkadaşının sözünü kesmeme, biri konuşurken onu dinleme, arkadaşlarını eleştirmeme ve dalga geçmeme gibi kurallara uymak ödüllendirilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmadaki plasebo grubu, destek grubu öğelerinin yanı sıra pekiştirme gibi davranışçı öğeleri içeren bir grup çalışması olarak değerlendirilebilir. Bu yönleriyle literatürdeki plasebo kontrol gruplarına pek benzemediğı söylenebilir.

3.3.2. Müdahale Programının Etkililiğinin Niceliksel Olarak Değerlendirilmesi

Bu çalışmada zorbalığı azaltmaya yönelik müdahale programı el kitabının oluşturulup, pilot çalışma sonrası programa son şeklinin verilmesinin ardından zorbalık davranışı gösteren öğrenciler, müdahale (N=20), plasebo kontrol (N=16) ve müdahale almayan kontrol gruplarına (N=18) atanarak müdahale programının etkililiği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada son test ölçümlerinin yanı sıra 4 ay sonra alınan izlem ölçümleriyle programın etkisinin korunup korunmadığı değerlendirilmiştir. Bilişsel Davranışçı Müdahale programının zorbalıkla ilişkili bilişleri ve beraberinde zorbalık davranışlarını azaltmak hedeflenmiştir. Ek olarak müdahale programının temel hedefi olmamakla birlikte katılımcıların benlik saygısı ile empati düzeylerinde ki değişim incelenmiştir.

Çalışmanın temel hipotezlerinden biri Bilişsel Davranışçı müdahale programı uygulanan öğrencilerin Zorba-Kurban Ölçeği - Çocuk Formu zorbalık uygulayan testi ile ölçülen zorbalık davranışlarında azalma olacağı buna karşılık plasebo kontrol ve müdahale almayan kontrol gruplarında bu düzeyde azalma olmayacağı şeklindedir. Elde edilen sonuçlar hem Bilişsel Davranışçı müdahale alan grubun hem de plasebo kontrol grubunun müdahale sonrasında zorbalık davranışında anlamlı azalmaların olduğunu göstermiştir. Müdahale almayan kontrol grubunun zorbalık davranışında anlamlı bir azalma olamamıştır. Başka bir deyişle beklendiği gibi müdahale programı zorbalık davranışını azaltmıştır ancak benzer bir azalma plasebo kontrol grubunda da olmuştur.

Bu çalışmanın bulgularını literatürdeki çalışmalarla kıyaslamak biraz zordur. Çünkü her ne kadar literatürde de zorbalığı azaltmada Bilişsel Davranışçı teknikleri kullanan müdahaleler uygulanmışsa da, bu çalışma için hazırlanan müdahale programı literatürdeki herhangi bir programla bire bir aynı değildir. Bu çalışmadaki uygulamaya benzeyen, yalnızca zorbalık davranışları gösteren çocuklara yönelik Bilişsel Davranışçı tekniklerin kullanıldığı müdahale çalışmaları incelendiğinde; çalışmaların bir kısmının, müdahale sonrasında zorbalık puanlarında herhangi bir düşmenin olmadığını gösterdiği (Kutlu, 2005; Mc Laughlin, 2009; Meyer ve Lesch, 2000), az sayıdaki bilişsel davranışçı müdahale çalışmasının ise bu terapi yönteminin zorbalık eğilimini azalttığı

yönünde bulgular bildirdiği görülmüştür (örn., Eweniyi ve ark., 2013). Bilişsel terapinin bazı tekniklerinin kullanıldığı ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi saptanamayan çalışmalarda, özellikle sürenin (örn. dört hafta), (Mc Laughlin, 2009) ve içeriğin (örn. öfke ve çatışma ile başetme beceri eğitimi) yetersizliğinin (Kutlu, 2005) bu duruma sebep olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmaya benzer bir çalışma yürüten Eweniyi ve arkadaşları (2013), bilişsel davranışçı tekniklerin uygulandığı 2 ayrı programın yani izlerlik yönetiminin ve kendine bilişsel yönerge vermenin plasebo kontrol (zaman yönetimi, not tutmanın önemi konuları) grubuna göre, zorbalık davranışlarını azaltmada daha etkili olduğunu saptamışlardır.

Bu çalışmada bilişsel davranışçı müdahalenin yanı sıra plasebo kontrol grubunda da müdahale sonrası zorbalık davranışında azalmanın olması beklenmedik bir bulgudur. Bu çalışmada plasebo kontrol grubu olarak isimlendirilen destek grubunda üyelerin devamlılığını sağlamak ve uygun bir grup atmosferi yaratmak amacıyla, üyeler grup kurallarına uygun davranışları (diğerini saygıyla dinleme, söz kesmeme, diğerlerini eleştirmeme, alay etmeme vb.) için ödüllendirilmişlerdir. Ödüllendirilen bu davranışlar aslında zorbalık karşıtı davranışlar olarak değerlendirilebilir. Literatürdeki müdahale çalışmalarında adı geçen bilişsel davranışçı tekniklerden biri de izlerlik yönetimidir (contingency management). İzlerlik yönetimi var olan problem davranışa alternatif olan uygun davranışların ödüllendirilmesine dayalı bir tekniktir. Nitekim Eweniyi ve arkadaşları (2013), izlerlik yönetiminin zorbalık davranışını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Herbert ve Heike, (2010), bilişsel davranışçı teknikleri kullandıkları bir müdahale programında, olumlu davranışlara geri bildirimlerin verilmesini kullanmışlar zorbalık eğilimi olan ergenlerde olumlu sosyal davranışlarda artış saptamışlardır. Zorbalığı Önlemede Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Kaynaklar (BP-PBIS) isimli okul temelli önleme programında da sosyal ödüller kullanılarak zorbalık ortadan kaldırılmaya çalışılmış sonuçlar çalışmanın yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermiştir (Ross ve Horner, 2009). Bu bakımdan plasebo kontrol grubunda bir anlamda bu tekniğin kullanıldığı söylenebilir.

Ayrıca bu çalışmada uygulanan plasebo kontrol grubunda öğrencilerden okulla ilgili sorunları konuşmaları beklenmiştir. Bu sorunların bazıları zorbalıkla ilgili sorunlar

olmuştur. Lider tarafından teşvik edilmese de grup uygulaması sırasında öğrencilerin zorbalığı engellemek için kendi kullandıkları başa çıkma mekanizmalarını anlattıkları ve diğerlerine önerilerde bulundukları görülmüştür. Öğrencilerin önerileri dikkate almasının ve model almanın da plasebo kontrol grubunda zorbalık davranışının azalmasında önemli bir faktör olduğu düşünülebilir.

Çalışmanın bir başka hipotezi müdahale grubunda müdahale sonrasında zorbalıkla ilişkili bilişlerin azalması, ayrıca bu azalmanın iki kontrol grubundakinden daha fazla olmasıdır. Sonuçlar bilişsel davranışçı müdahalenin zorbalıkla ilişkili bilişleri azaltmada başarılı olduğunu, buna karşılık plasebo kontrol ve müdahale almayan kontrol gruplarında anlamlı azalmaların olmadığını göstermiştir. Literatüre bakıldığında, bilişsel davranışçı müdahalelerin genellikle yeni ve olumlu bilişler yerleştirmeyi hedeflemesine rağmen, müdahalelerin zorbalıkla ilişkili bilişler üzerinde etkisini değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Zaten bu çalışmada kullanılan Çocuklar İçin Zorbalıkla İlişkili Bilişler Ölçeği (Gökkaya ve Sütcü, basımda) daha önce herhangi bir çalışmada kullanılmamıştır.

Bu çalışmada benlik saygısı ve empati açısından kurulan hipotezler desteklenmemiştir. Hiçbir grup müdahale sonunda empati ya da benlik saygısı açısından anlamlı bir değişim yaratmamış, bu açıdan üç grup birbirinden farklılaşmamıştır.

Literatürde zorbalık eğilimi ve benlik saygısı arasındaki ilişkiye dair çelişkili bulgular vardır. Çalışmaların bir kısmı benlik saygısı düzeyinin zorbalığı yordamadığını (örn., Bektaş, 2007; Seals ve Young, 2003), bir kısmı zorbalık eğilimi olanların düşük benlik saygısına sahip olduğunu (Kandemir ve Özbay, 2009; O' Moore ve Kirkham, 2010), diğerleri ise tam tersi zorbalık gösterenlerin yüksek benlik saygısına sahip olduğunu (örn., Atik, 2006) saptamışlardır. Zorbalık temelli olmayan ve benlik saygısını arttırmaya yönelik yapılan grup çalışmalarının farklı sonuçları olduğu saptanmıştır (Burns, 1982). Bir kısım çalışma benlik saygısını arttırmada etkili olmuşken (örn. Barrett, Webster ve Wallis, 1999; Durmuş, 1994) bir kısmı benlik saygısını arttırmada etkili olamamıştır (örn. Güloğlu, 1999). Benlik saygısı duygusal, zihinsel, toplumsal ve dolaylı olarak da bedensel unsurları kapsayan geniş kapsamlı bir kavramdır (Özkan,

1994). Benlik saygısının gelişmesinde üç ana kaynak bulunmaktadır. Bunlar; başkalarının saygısı, yeterlik ve kişinin bu iki kaynağı kendisi için değerlendirme (kendilik) becerisidir. Benlik saygısını geliştirmeye yönelik çalışmalar bu alanları kapsar özellikler taşımaktadır (Alexander, 1996; Burns, 1982). Benlik saygısını geliştirmesi beklenen bir grup çalışmasının onun ilişkili olduğu pek çok alanı kapsadığı görülmektedir (iletişim ve kendini ifade etme, karşılıklı kabul ve destek, kendi benliğini olumlu algılama, amacı olma, sorumluluk alma, girişken olma, değerler gibi) (Doğru ve Peker 2004). Bu çalışmada uygulanan müdahale programında doğrudan benlik saygısını arttırmayı hedefleyen teknikler kullanılmamıştır. Bu durumda Bilişsel Davranışçı müdahale sonrasında grubun benlik saygısı düzeyinde bir değişimin olmaması şaşırtıcı değildir ve literatürlede tamamen çelişmemektedir.

Empati basitçe diğerlerinin duygularını anlama becerisi olarak tanımlanabilir. Literatürde çocuk ve ergenlerde empatiyi geliştirmenin ve sürdürmenin saldırganlığı önleyip olumlu sosyal davranışları ortaya çıkarabileceği iddia edilmektedir (Espelage ve ark., 2004). Bu nedenle de bazı çalışmalar zorbalığı ya da saldırganlığı azaltmak için sadece empati eğitimi vermeye odaklanmaktadır (Şahin, 2007). Örneğin Dölek (2002), sınıf düzeyinde uyguladığı zorbalık karşıtı programın empati becerisini arttırmasını ve zorbalığı azaltmasını hedeflemiştir. Bununla birlikte çalışmanın bulguları programın empatiyi arttırmadığını göstermiştir. Buna karşılık Şahin (2007), uyguladığı empati programının zorbalık davranışını azalttığını bildirmiştir. Mc Laughlin (2009) ise, sınıf düzeyinde uyguladığı bilişsel davranışçı müdahale programının izleyici konumundaki öğrencilerin empati becerilerini arttırarak zorbalık olaylarına müdahale etmelerini sağladığını, böylelikle zorbalık olaylarının azaldığını bildirmiştir.

Ancak bu çalışmada uygulanan Bilişsel Davranışçı müdahale programında katılımcıların daha çok kendi duygularına, ihtiyaçlarına yönelik farkındalık kazandırmak ve zorbalıkla ilişkili bilişleri değiştirerek zorbalık davranışını azaltmak hedeflenmiştir. Bununla birlikte örneğin, Garaigordobil ve Valderrey'ini (2014) çalışmalarının empatiyi arttıracağı düşünülebilir. Kurban olma durumunun azalmasını hedeflenen siber program 2.0 isimli bu çalışmada kurbanla empati kurabilmeye yönelik etkinlikler düzenlemiştir. Benzer şekilde kurban olma durumunda azalma belirledikleri

alışmalarında Joronen, Konu, Rankin ve Kurkı (2011), okul temelli bir drama programında sosyal bilişsel kuramın empati becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalarını kullanmışlardır.

Literatürdeki bazı çalışmalar empatiyi artırarak zorbalığı azaltmaya odaklansa da zorbalıkla empati arasındaki ilişki de pek basit değildir. Zorbalıkla benlik saygısı arasındakine benzer şekilde, zorbalıkla empati arasındaki ilişkiye yönelik de çelişkili bulgular bulunmaktadır. Bazı alışmalar zorbalık yapanların empati düzeylerinin zorbalık yapmayan gruptan farklılaşmadığını (örn., Espelage, Mebane ve Adams, 2004), bazıları ise, zorbalık eğilimindeki ocuk ve ergenlerin yüksek empatiye sahip olduğunu (örn., Caravita ve Di Blasio, 2009; Muñoz ve ark., 2011), diğerleri ise tam tersi düşük empatinin zorbalık eğilimi ile ilişkili olduğunu (örn. Jolliffe ve Farrington, 2006) bulmuştur. Çalışmanın katılımcılarının empati düzeylerinin (1051 öğrencide genel ortalama; 13.59, standart sapma; 3.33) zorbalık göstermeyen akranlarından daha düşük olmadığı görölmüştür. Bu da empati ölçümlerinde değişimin olmamasının bir nedeni olabilir.

Bu çalışmanın amaçlarından biri de müdahale sırasında elde edilen kazanımların müdahale bittikten 4 ay sonra da korunup korunmadığını değerlendirmektir. Bu amaçla yapılan analizler müdahale sonunda anlamlı azalma olan zorbalıkla ilişkili bilişler ve zorbalık davranışı değişkenlerinde, müdahaleden 4 ay sonra bir değişim olmadığını göstermiştir. Yani bilişsel davranışçı müdahale grubunda var olan değişim beklendiği gibi korunmuştur. Benzer şekilde plasebo kontrol grubunda müdahale sonrasında zorbalık davranışında var olan azalma da korunmuştur.

3.3.4. Müdahale Programının Etkililiğinin Niteliksel Olarak Değerlendirilmesi

Müdahale programının etkililiğini incelerken, zorbalık ve ilişkili faktörlerde niceliksel bir değişim olup olmadığını değerlendirmenin yanı sıra öğrencilerin müdahale programına ilişkin görüşlerini içeren daha niteliksel değerlendirmelerin de önemli olduğu düşünölmektedir. Bu alışmada Bilişsel Davranışçı müdahale alan katılımcılara müdahaleye ilişkin görüşlerini almak amacıyla bir form hazırlanmıştır (Ek

8). Son oturumda katılımcılara bu form verilerek öğrendikleri bilişsel-davranışçı tekniklerden ne kadar yararlandıklarını-kullandıklarını 5'li bir derecelendirme sistemiyle değerlendirmeleri istenmiştir. Bu formda sözü edilen teknikler ve ortalama puanları (zorbalık davranışlarının uzun vadeli sonuçlarını öğrenmek-X=3.60, duygularımı tanıma ve değişebileceğini öğrenmek-X=3.80, düşüncelerle duygular arasındaki farkı öğrenmek-X=3.70, düşüncelerimi değiştirerek duygularımı ve davranışlarımı değiştirebileceğimi öğrenmek-X=3.95, güçlü ve değerli yönlerimi, başarılı olduğum konuları hatırlamak-X=3.70, zorbalık davranışlarını yapmak yerine yeni davranışlar öğrenmek-X=3.95, zorbalık davranışını durdurduğumda kendimi ödüllendirmek-X=3.65, zorbalık davranışlarımı durdurmada slogan kullanmak-X=3.45) öğrencilerin müdahale programında öğretilen tekniklerin hemen hemen hepsinden benzer düzeyde yararlandığını ve kullandığını göstermektedir. Bunun yanında **bilişsel yeniden yapılandırma** (düşüncelerimi değiştirerek duygularımı ve davranışlarımı değiştirebileceğimi öğrenmek-X=3,95) ve **davranışçı başetme tekniklerinin** (zorbaca davranışlar yapmak yerine yeni davranışlar öğrenmek-X=3,95) en çok yararlanılan ve kullanılan teknikler olduğu anlaşılmaktadır.

Teknikleri değerlendirmenin yanı sıra grup üyelerinden grupla ilgili geribildirimlerini yazmaları istenmiştir. Aşağıda grup üyelerinin çalışma hakkındaki geribildirimlerini içeren yazılardan bazı örnekler sunulmuştur.

S.Ü.

Zorbaca davranışların uzun vadeli sonuçlarının neler olduğunu ve bu davranışları durdurmanın yollarını öğrendim. Öğrendiğim şeylerden en çok aklımda kalan; zorbaca davranacağım zaman aklıma güzel bir şey getirmek. Bir gün kuzenim eşyalarımı kurcalıyordu. Onu ittirip, küfretmek istedim. Ama sloganımı hatırladım ve kendimi durdurdum. Çalışmalar gayet güzeldi, hoşuma gitmeyen bir şey olmadı.

C.K.

Zorbalığın kötü bir şey olduğunu, kendimi durdurmayı ve sabırlı olmayı öğredim. Olumlu düşünürsem olumlu hissedeceğimi ve olumlu davranacağımı öğrendim. H. isimli arkadaşım enseme vurdu. Eskiden olsa onu döverdim. Olumlu

kişilik özelliklerimi düşünüp kendimi durdurdum ve bir daha bunu yapmamasını söyledim. Bu çalışmalarda hoşuma gitmeyen bir şey yok.

M.S.

Yapılan çalışmalarda yeni duyguları, bunları ifade etmeyi, zorbaca davranmamayı ve kendimi durdurmayı öğrendim. Aklımda en çok duygular ve kendimi durdurmam kaldı. Bir gün arkadaşım bana küfretti. Ben de yanımdaki arkadaşım ile konuşmaya devam ettim. Onu duymazdan geldim. Çalışmalarda hoşuma gitmeyen bir şey olmadı, bütün konuları öğrendim.

İ.E.

Yapılan çalışmalarda zorbaca davranmamayı, bu davranışların uzun vadede seadece bana zarar vereceğini öğrendim. En çok aklımda kalan şey bu oldu. Karşı sınıfta bir kız vardı. Arkadaşlarıma hakaret etti. Eskiden olsa çıkışta onu dövmeyi planlardım. Sabırlı davrandım, uzun vadede başımın belaya girebileceğini düşündüm.

H.Ö.

Zorbaca davranışları durdurmak için zorbaca düşünceyi değiştirmeyi öğrendim. Bir gün arkadaşım okulda bana “Kezban” dedi. Bende ona vuracaktım. Ama aklıma sloganım geldi. Ona vurmaktan vazgeçtim ve oradan uzaklaştım. Hoşuma gitmeyen bir konu ve önerim yok.

E.T.

Duyguları, zorbaca davranışların uzun ve kısa vadeli sonuçlarını, alternatif düşünce, duygu ve davranışları öğrendim. Eskiden durduk yerde hep kardeşimi dövüyordum. Öğrendiklerimi ve sabırlı olma özelliğimi hatırlıyorum. Artık onu dövmüyorum.

Öğrencilerin kendi ifadeleri ve derecelendirmeleri, çalışmalardan nasıl yararlandıklarını ve hangi tekniği en çok kullandıklarını göstermektedir. Bu bilgilerin yanı sıra, izlem ölçümlerinin alınması süresince ve sonrasında, Bilişsel Davranışçı müdahale grubu öğrencilerinden programın yararlarıyla ilgili sözel olarak olumlu geri

bildirimler alınmıştır. Ayrıca formal olarak alınmasa da hem okul rehber öğretmenlerinden hem velilerden grup öğrencilerindeki olumlu değişimlerle ilgili geri bildirimler gelmiştir. Bazı aileler, çocuklarındaki olumlu değişimle ilgili teşekkür telefonları etmiştir. Ayrıca gruplar sonlandırıldıktan çok sonra bile ailelerden çocuklarını etkileyen farklı olumsuz yaşam olaylarıyla ilgili destek için yardım talepleri gelmiştir. Tüm bu geri bildirimleri de programın etkililiği hakkında fikir verici olduğu düşünülmektedir.

3.4. SONUÇ, ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI VE ÖNERİLER

Elde edilen niteliksel ve niceliksel, tüm bulgular değerlendirildiğinde, zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik hazırlanmış olan Bilişsel Davranışçı müdahale programının, zorbalığa ilişkin bilişleri değiştirmede ve zorbalık davranışlarını azaltmada etkili bir müdahale yöntemi olduğunu söylemek mümkündür. Ancak plasebo kontrol grubunun da zorbalık davranışını azaltmada benzer bir etkinliğinin olduğu görülmektedir.

Plasebo kontrol grubundaki çalışmalar sırasında kullanılan ödüllendirme pek çok Bilişsel Davranışçı Terapi müdahalesinde kullanılan davranışçı bir tekniktir. Bu çalışmada grup kurallarına uyma ödüllendirilmiştir. Grup kurallarına uyan öğrencilerin aslında zorbalık davranışları göstermesi mümkün olmamıştır. Bu çalışmalar sırasında kazanılan olumlu davranışlar okul yaşamına genellenmiş olabilir. Bu nedenle bundan sonraki çalışmalarda bilişsel ve davranışçı tekniklerin etkililiğini incelerken kullanılan plasebo kontrol grup uygulamasının bilişsel ya da davranışçı teknikler içermemesine özen gösterilmesi önerilmektedir.

Akran zorbalığı tüm okul ikliminden etkilenen bir durumdur. Okullarda tüm gruplardaki öğrencilerin hemen hemen hepsinin az çok birbirlerini tanıdıkları bilinmektedir. Özellikle bu çalışmada zorbalık davranışı gösteren öğrencilerin bir kısmının aynı arkadaş grubundan geldiği anlaşılmıştır. Bu nedenle bir grup, zorbalık davranışları azaltınca diğerlerinin de bu durumdan etkileneceği düşünülebilir. Bu durumda kontrol gruplarının zorbalık davranışlarında da azalma beklenebilir. Bu açıdan plasebo kontrol ve müdahale almayan kontrol gruplarının, müdahale grubunun

uygulandığı okullardan değil de başka okullardan seçilmesinin daha yansız sonuçlar elde edilmesini sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada sadece öz bildirimle dayalı ölçümler alınmıştır. Her ne kadar bazı üyelerin ebeveynlerinden ve rehber öğretmenlerinden olumlu geri dönütler alınmışsa da bu bilgiler niceliksel değerlendirme yapmayı olanaklı kılmamaktadır. Oysa üyeleri tanıyan kişilerin (akran, ebeveyn, öğretmen vb) değerlendirmelerinin de çok kıymetli olduğu düşünülmektedir. Ancak çalışılan konu doğası gereği hassasiyet gerektiren bir konudur. Zorbalık eğilimi yüksek öğrencileri okul ortamında belirlemek etik açıdan bazı sorunlar doğurabilmektedir. Bu nedenlerle akran ya da öğretmenlerden değerlendirme alınması uygun görülmemiştir. Konuyla ilgili yapılacak benzer çalışmalarda uygun etik koşullar oluşturularak aile, öğretmen ve akran değerlendirmelerinin alınması önerilmektedir.

Bu çalışmanın verilerinden elde edilen istatistiki değerlendirmelerin beklenen düzeyde sonuçlar vermemesini bir nedeni de örneklem sayısının düşüklüğü olabilir. Benzer bir çalışmanın daha geniş bir örneklemde gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır.

Bu çalışmada zorbalık eğilimi yüksek olan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Ancak onların daha önceki bir zamanda kurban olup olmadıklarıyla ilgilenilmemiştir. Öğrencilerin kurban olma ve/veya olmama durumlarının çalışmanın sonuçlarını etkileyip etkilemediği kontrol edilmemiştir. Bu durumun, çalışmanın sınırlılıklarında biri olduğu düşünülmekte ve sonraki benzer çalışmalarda bunun kontrol altına alınması önerilmektedir.

Zorbalık eğilimi olan çocuklarla yapılacak Bilişsel Davranışçı müdahale çalışmalarında destekleme seanslarının yapılmasının, çalışmaların bu destekleme seanslarıyla bütün bir eğitim yılına yayılmasının olumlu sonuçlar getireceği düşünülmektedir. Ancak bu çalışmada sadece 13 oturumluk bir program uygulanmış ve program sonrası destek seansları yapılmamıştır.

Bu çalışmada tüm okul iklimini değiştirmeye yönelik ve daha çok eğitim içerikli programlardan farklı olarak doğrudan zorbalık davranışı gösteren çocukların

davranışlarını değiştirmeyi hedefleyen nispeten yoğun bir terapi programı uygulanmıştır. Müdahale programının belli bir grubu hedefleyen ve farklı amaçları olan (farkındalık, bilişleri değiştirme vb.) bir program olması bu çalışmanın güçlü bir yanı olmakla birlikte okulda zorbalığa katkıda bulunan başka unsurlara yönelik çalışmaların yapılmamış olması bu çalışmanın sınırlılığıdır. Ancak Türkçe literatürde bu tarzda pek program olmadığından bunun bir başlangıç olduğu düşünülebilir. Sonraki çalışmalarda bu programın yanı sıra öğretmenler, veliler gibi farklı gruplara yönelik de müdahale programları geliştirilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

Bilişsel Davranışçı Terapi yöntem ve teknikleri okullarda en sık kullanılan, pratik ve ekonomik bir müdahale yöntemidir. Öfkeyi önlemeden kaygıyı yönetmeye kadar geniş bir yelpazede okullarda uygulanabilirliği olan bu terapi yönteminin, akran zorbalığını önlemede de kullanılabileceğini gösteren bu çalışmanın tekrarlanmaya ihtiyacı vardır. Oluşturulan programın farklı örneklemelerde de uygulanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, reconciliation, and shame: three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues*, 62(2), 347-370.
- Alexander, H. (1996). Self esteem education earns mixed marks. *Christian Science Monitor*, 88, 1-3.
- Alic, M. (2009). *The Theory of mind*. 12.12.2014, www.education.com.
- Alıkaşıfoğlu, M., Erginöz, E., Ercan, O., Uysal, Ö. ve Albayrak Kaymak, D. (2010). Kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan 11 ve 13 yaşlarındaki öğrencilerin sağlık durumları ve sağlık davranışları arasındaki farklılıklar: Türkiye sağlık davranışları araştırması 2006 sonuçları. *Türk Pediatri Araştırmaları*, 45, 96-104.
- Atık, G. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalık davranışını yordamada denetim odağı, benlik saygısı, aile stili, yalnızlık ve akademik başarının rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Ayas, T. (2008). *Zorbalığı önlemede tüm okul yaklaşımına dayalı bir programın etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (2), 550-568.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22(3), 423-426.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community ve Applied Social Psychology*, 10, 17-31.

- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 30, 1-15.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of in humanities. *Personality and Social Psychology Review* 3, 93-209.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 3, 101-119.
- Barrett, P., Webster, H. M., & Wallis, J. R. (1999). Adolescent self-esteem and cognitive skills training: a school-based intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 8(2), 217-227.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools, *School Psychology Review*, 23, 165-175.
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. (2007). Prevention in public middle schools: A contrlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 40, 266–274.
- Bektaş, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okul zorbalığının yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bell, C. D., Raczynski, K. A., & Horne, A. M. (2010). Bully busters abbreviated: evaluation of a group-based bully intervention program. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*. 14(3), 257-267.
- Bender, D., & Löseli, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 99–106.
- Berdondini, L., & Smith, P. (1996). Cohesion and power in the families of children involved in bullyhictim problems at school: an Italian replication. *Journd of Family Therapy*, 18, 99-102.

- Bilgin, A. (2007). Yatılı ve gündüzlü ilköğretim okulu öğrencilerinin zorbalığa ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-18.
- Black, S. (2007). Evaluation of the Olweus bullying prevention program: how the program can work for inner city youth. *Proceedings of Persistently Safe Schools: The 2007 National Conference on Safe Schools*.
- Bozkurt, S., Akbıyık, A., Yüzük, S., Beşer Gördeles, N. ve Sağkal, T. (2011). Bir yatılı bölge okulunda akran istismarı ve farkındalık eğitiminin etkisi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(4), 1-9.
- Bradshaw, A. , Sawyer, A. L., & O'Brennan L. M. (2009). A Social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *Amerikan Journal of Community Psychology*, 43, 204–220.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *In International Encyclopedia of Education*, 2nd ed., 2, 37-43. Oxford Elseviers.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school randomized controlled trial of Steps to Respect: A School bullying prevention program. *School Psychology Review*, 40(3).
- Burkhart, K. M., & Knox, M., Brokmyer, J. (2013). Pilot evaluation of the act raising safe kids program on children's bullying behavior. *Journal of Child and Family*, 22, 942–951.
- Burns, R. B. (1982). *Self Concept development and education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 2. Basım. Ankara: Pegem.
- Caravita, C.S., & Di Blasio, P. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1).

- Caravita, C.S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: Is ToM Involved? *The Journal of Early Adolescence*, 30, 138-170.
- Carney, A. G. (2008). No vacation from bullying: A summer camp intervention pilot study. *Education*, 129(1), 163-184.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(74).
- Committee for Children, (2014). *A bullying prevention program. Stop bullying: create a safe and safe respectful learning environment*. 04.09.2014, www.writehabit.org/StR_Brochure.pdf.
- Cotton, N. S. (1985). A developmental model of self-esteem regulation. *Direction in Psychiatry*, 5.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 555-576.
- Çayırdağ, N. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla başetme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davison, K., Pennebaker, J., & Dickerson, S. (2000). Who talks? The social psychology illness support groups. *American Psychologist*, 55(2), 205-217.
- Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, sf.11-46.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.

- Doğru, N. ve Peker R. (2004). Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi. *Eğitim Fakóltesi Dergisi* 17, (2), 315-328.
- Doll, B., & Swearer, S. S. (2006). Cognitive behavioral interventions for participants in bullying and coercion. Mennuti, R., B.; Freeman, A., (Ed), *Cognitive-behavioral interventions in educational settings* içinde (sf.183-197). Newyork: Rroutledge.
- Dölek, N. (2002). *İlk ve orta öğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorba davranışların incelenmesi ve “zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programı”nın etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132.
- Durmuş, E. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın cinsiyet, sınıf ve başarı düzeyleri farklı öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi.
- Erol, F. (2009). Okulda güvenlik sorununa yol açan etkenlerin belirlenmesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)*, Ankara.
- Espedale, D. Mebane, S., & Adams, R.S. (2004). Empathy, caring, and bullying: toward an understanding of complex of associations. *Bullying in American Schools- a Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. D. Espelage ve S. Swearer (Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Espelage, D., & Swearer, S. (2004). *Bullying in American schools- a social-ecological perspective on prevention and intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Eweniyi, G., Adeoye, A., Ayodele, K. O., & Raheem A. (2013). The effectiveness of two psycho-social behavioural interventions on adolescents' bullying behaviour among Nigerian adolescents. *Journal of Studies in Social Sciences*, 4(2), 246-261.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2010). *Campbell systematic reviews: school-based programs to reduce bullying and victimization* (Last updated). The Cample Collaboration.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 90–98.
- Fleming, L., & Jacobsen, K. (2009). Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students. *Journal of School Health*, 79(3).
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344–348.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Van Schoiack Edstrom, L., MacKenzie, E.P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: an experimental trial of the steps to respect program. *Developmental Psychology*, 41(3), 479–491.
- Garaigordobil, M., & Valderrey, V. M. (2014). Effect of cyberprogram 2.0 on reducing victimization and improving social competence in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2).
- Garandeau, C. F., Lee, I. A. & Salmivalli, C. (2014). Differential effects of the KiVa anti-bullying program on popular and unpopular bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 44–50.
- Garbarino, J. (2001). An ecological perspective on the effects of violence on children. *Journal of Community Psychology*. 29(3), 361–378.

- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gilmartin, B. G. (1987). Peer group antecedents of severe love- shyness in males. *Journal of Personality*, 55(3), 467–489.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact, and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156.
- Gökkaya, F. ve Sütçü, S. T. (yayımda). Çocuklar için Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, doi:10.5455/apd.174346
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), sf. 511-537.
- Greca, A. M., & Harrison H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 49–61.
- Güçray, S. S. (1989). *Çocuk yuvasında ve ailesi yanında kalan 9, 10 ve 11 yaş çocuklarının öz saygı gelişimini etkileyen bazı faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güloğlu, B. (1999). *The effect of a self esteem enrichment program on the self esteem level of elementary school student*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Haner, D., Pepler, D., Cummings, J., & Vaughan, A. R. (2010). The role of arts-based curricula in bullying prevention: Elijah's kite-a children's opera. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(55).

- Herbert, S., & Heike, D. B. (2010). Tuitional-based promotion of social competencies and prevention of bullying in adolescence—The fairplayer manual: Results of a pilot evaluation study. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59(4), 266-281.
- Humphreys, T. (2001). *Çocuk eğitiminin anahtarı: özgüven*. T. Anapa (çev. edt.). .3. Baskı. Epsilon Yayınları, İstanbul.
- Hymel, S. Hendorson, R. N., & Bonanno (2005). Moral disengagement: a framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences, Special Issue(8)*, 1-11.
- İlhan Alper S. (2008). *İlköğretimde zorbalık*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jacops, A. (2008). Compenents of evidence-based intervevtions for bullying and peer victimization. M. Roberts (Ed), *Handbook of evidence-based therapies for children and adolescents* içinde (sf. 261-279). Kansas: Springer.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540–550
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Kurki, S. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, 27(1).
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school-an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661–674.
- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ve benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8(2), 322-333.

- Kapcı, E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karagülmez, Ç., Dinçyürek, S., Kıralp, T. ve Şahin, S. (2006). İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *28-31 Mart 2006 1. Şiddet ve Okul Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (sf. 119-130). İstanbul.
- Karataş, H. (2011). *İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207-227.
- Kılıç, R. (2006). Okullarda şiddetin önlenmesi, mevcut uygulamalar ve sonuçları. Selahattin Gelbal (edt.), *Türk Eğitim Derneği*. Ankara
- Kim, M., J., Catalano, R., F., Haggerty, K., P., & Abbott, R., D. (2011). Bullying at elementary school and problem behaviour in young adulthood: A study of bullying, violence and substance use from age 11 to age 21. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 136–144.
- Korkut, F. (1995). Toplu iletişim araçlarındaki saldırganlığın izleyiciler üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 19(96), 15-22.
- Köiva, K., (2012). Social skills training as a mean of improving intervention for bullies and victims. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 239 – 246.
- Kutlu, F. (2005). *The effect of bullying management training on bullying behaviors of elementary school students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

- Lai A., & Fung, C. (2012). Intervention for aggressive victims of school bullying in Hong Kong: A longitudinal mixed-methods study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53, 360–367.
- Laitinen, K. (2012). Children's rights and safe learning environment. KiVa – A national anti-bullying program for Finnish schools. *Finnish National Board of Education, Pestalozzi. Opetushallitus, Osaamisen Ja Sivistyksen Parhaaksi*.
- Mc Laughlin, L. P. (2010). The effect of cbt and cbt plus media on the reduction of bullying and victimization and the increase of empathy and bystander response in a bully prevention program for urban sixth-grade students. *Humanities and Social Sciences*, 70(7-A), 2398.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Feudo, G. Lo. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Menesini, E., Modena, M., & Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *The Journal of Genetic Psychology*, 170 (2), 115–133.
- Meyer, N., & Lesch, E. (2000). Analysis of the limitations of a behavioural programme for bullying boys from a subeconomic environment. *Southern African Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 12(1), 59-69.
- Mikheev, C., C. (2006). A conflict resolution intervention's effect on adolescents' rates of peer victimization and conflict strategy use. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 66(7-B), sf. 3955.
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31, 1222-1228.

- Monks, C.P., Smith, P.K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J.L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: commonalities, differences and role of theory. *Agression and Violent Behavior*, 14, 146-156.
- Muñoz, L.C., Qualter, P., & Padgett, G. (2011). Empathy and bullying: exploring the influence of callous-unemotional traits. *Child Psychiatry and Human Development*, 42(2), 183-196.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: meta analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
- Newman Carlson, D., & Horne, A. M. (2004). Bully Busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development*, 82, 259-267.
- Nickel, M., Krawczyk, J., Nickel, C., Forthuber, P., Kettler, C., Leiberich, P., et al. (2005). Anger, interpersonal relationships, and health-related quality of life in bullying boys who are treated with outpatient family therapy: a randomized, prospective, controlled trial with 1 year of follow-up. *Pediatrics: Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 116(2), 247-253.
- Nickel, M., Muehlbacher, M., Kaplan, P., Krawczyk, J., Buschmann, W., Kettler, C., et al. (2006). Influence of family therapy on bullying behaviour, cortisol secretion, anger, and quality of life in bullying male adolescents: a randomized, prospective, controlled study. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 5, 355-362.
- O'Connor, T., & Creswell, C. (2005). Cognitive-behavioural therapy for children and adolescents. *Psychiatry*, 4(9).
- Olweus, D. (2004). *Bullying at school*, 9. Baskı. UK: Blackwell.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 151-156.

- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269–283.
- Orpinas, H., & Arthur M. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. Washington DC: American Psychological Association.
- Ortega, R., & Lera, M. J. (2000). The seville anti-bullying in school project. *Aggressive Behavior*, 26, 113–123.
- Özdiğer Arslan, S. (2008). *Lise öğrencilerinde öz-kavram ve aile ilişkisinin akran zorbalığına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özen, Ş. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21 (58), 77-94.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7 (3), 4-9.
- Özkan, Y. ve Çiftçi E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586,
- Özoğul, S. N. (1988). *Annenin çalışmasının ve bazı bireysel niteliklerin çocuğun öz saygısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Pellegrini, A. D. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Pintado, I. (2006). Perceptions of school climate and bullying in middle schools. *Graduate Theses and Dissertations*.19.06.2004, <http://scholarcommons.usf.edu/etd/2659>.
- Pişkin, M. (1997). Türk ve İngiliz lise öğrencilerinin benlik saygısı yönünden karşılaştırılması. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Kongre Kitabı*. Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik

Danışma Anabilim Dalı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayını:
Adana.

- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Ankara Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2007). *Akran zorbalığı belirleme ölçeği çocuk formunun geliştirilmesi*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007: Tokat.
- Pişkin, M., Öğütölmüş, S. Ve Boysan, M. (2011). Güvenli okul ortamı oluşturma. *TÜBİTAK*.
- Pontzer, D. (2010). A theoretical test of bullying behavior: parenting, personality, and the bully/victim relationship. *Springer Science + Business Media*, 25, 259–273.
- Porter, L. (2007). Bullying. *Student behaviour: theory and practice for teachers* (3rd ed.). Sydney: Allen and Unwin.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425.
- Redhouse (2009). *İngilizce-Türkçe/Türkçe-İngilizce Yeni El Sözlüğü*. 24. Baskı. İstanbul: SEV Matbaacılık ve Yayıncılık Eğitim Tic. A.Ş.
- Rigby, K. (2003a). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583–590.
- Rigby, K. (2003b). Addressing bullying in schools: Theory and Practice. *Australian Institute of Criminology Trends and Issues*, 259, 1-5.
- Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education*, 29(4), 273–285.

- Rigby, K., & Barnes, A. (2002). Victimized student's dilemma: To tell or not to tell. *Youth Studies Australia*, 21(3), 33-36.
- Rigby, K., Smith P. K., & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: key issues. *Bullying in schools: how successful can interventions Be?* P. K. Smith, D. Pepler, K. Rigby (edt) içinde (sf. 1-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodkin, P., & Hodges, E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28, sf. 198–206.
- Rose, S. D. (1998). *Group therapy with troubled youth: A cognitive behavioral interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc..
- Ross, S. W., & Horner, R. H. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 747–759.
- Sabuncuoğlu, O., Ekinci, Ö., Bahadır, T., Akyuva, Y., Altınöz, E. ve Berkem, M. (2006). Ergen öğrenciler arasında akran örselenmesi ve depresyon belirtileriyle ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 9, 27-35.
- Sargın, N. ve Çetinkaya, B. (2010). Akran baskısını azaltmada grupla psikolojik danışmanın etkililiği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 185-192.
- Sarıbeyoğlu, S. N. (2007). *Lise öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ile zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıtaş, M. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde gözlenen zorba davranışların aile sorunlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Serwacki, M., & Nickerson, A. B. (ed.) (2012). *Guide to school wide bullying prevention programs, Alberti Center for bullying abuse prevention*. Graduate School of Education University at Buffalo, The State University of New York. gse.buffalo.edu/alberticenter.
- Schafer, M., Korn, S., Smith, P., Hunter, S. C., Merchan, J. M., Singer, M. M., & Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379–394.
- Shafer, K. S., & Silverman, M. J. (2013). Applying a social learning theoretical framework to music therapy as a prevention and intervention for bullies and victims of bullying. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 495–500.
- Slee, P.T. (1993). Bullying: A preliminary investigation of the nature and effects on social cognition. *Early Child Development and Care*, 87, 47-57.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1–9.
- Smith, J., D., Schneider, B., H., Smith, P., K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33 (4), 547-560.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239–268.

- Sutton, J., Smith, P.K., & Swettenham, J. (1999a). Bullying and "Theory of Mind": critique of the "social skills deficit" view of antisocial behavior. *Social Development*, 8(1), 117-127.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 173, 435-450.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 331-342.
- Takış, Ö. (2006). *Orta öğretim kurumları için geliştirilen zorba davranışlarla baş edebilme programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekinsav Sütcü, S. (2006). *Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topçu, Ç. (2008). *Siber zorbalığın empati, toplumsal cinsiyet, geleneksel zorbalık, internet kullanımı ve yetişkin denetimiyle ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2008). Bullying: short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention bullying. *Victims and Offenders*, 3, 289-312.

- Ttofi, M., Farrington, D., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 80–89.
- Tuncay, T. (2010). Kanserle baş etmede destek grupları. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 21(1).
- Tura, G. (2008). *Akran zorbalığına maruz kalmayı yordayan özellikler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türker, G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumlarını etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türktaş, Ş. (2013). *Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış doktor tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tüzün, D., Hergüner, S. (2007). Okul konsültasyonu. *Çocuk hastalıklarında biyopsikososyal yaklaşım*, A. Baykara (Ed) içinde (sf. 529-539). İstanbul: Epsilon.
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (1999). *Creating a peaceful school learning environment a training manual for elementary schools*. Agawam: T & S Publishing Group.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Evans, R., & Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: a controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *The American Journal of Psychiatry*, 158, 808–810.
- Uysal, A. (2006). Şiddet karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansımaları. *1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınacak Tedbirler Sempozyum Bildiri Özetleri Kitabı*. İstanbul.

- Yüksel, A. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı.
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C.P., & Leaf, P. J. (2012). The Impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: a randomized controlled effectiveness trial. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(2), 149-156.
- WHO (2014). Violence Prevention Alliance. Global Campaign for Violence. 20.11.2014, Prevention.<http://www.who.int/violenceprevention/approach/definition/en/index.html>
- Wong, J. S. (2009). *No bullies allowed understanding peer victimization, the impacts on delinquency, and the effectiveness of prevention programs*. Unpublished doctor's degree thesis, Pardee RAND Graduate School.

ÖZGEÇMİŞ

1969 İzmir doğumluyum. Müdafai Hukuk İlkokulu, Güzelyalı Ortaokulu ve İnönü Lisesinin ardından Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümünü 1990 yılında bitirdim. 1994 yılında aynı üniversitenin Gelişim Psikolojisi Anabilim Dalından “Anne-babaların cinsiyet rolü algıları ve cinsiyete uygun çocuk yetiştirme eğilimleri ile okul öncesi çocukların cinsiyet rolü gelişimi (oyuncak tercihi ile) arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezini ile mezun oldum. 1998 yılına kadar özel anaokullarında psikolog olarak görev yaptım. 1998 yılından beri MEB’de rehber öğretmen olarak çalışmaktayım. 2006-2008 yıllarında Ege Üniversitesi’nde açılmış olan Klinik Psikoloji Yüksek Lisans programında özel öğrenci statüsünde derslere devam ettim. 2012 yılında psikodramatist oldum. Evli ve iki çocuk annesiyim.

ÖZET

İlköğretim Öğrencilerinde Zorbalık Eğilimini Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesidir. Bu amaçla 4 ortaokuldan 5. ve 6 sınıf öğrencileri arasında Zorba-Kurban Ölçeği Zorbalık Uygulayan Testi puanlarına göre belirlenmiş 54 öğrenci Bilişsel Davranışçı müdahale grubuna (20 öğrenci), plasebo kontrol grubuna (16 öğrenci), hiçbir müdahale almayan kontrol grubuna (18 öğrenci) atanmıştır. Grup çalışmaları 13 hafta yürütülmüştür. Katılımcılara müdahale öncesi, sonrası ve 4 aylık izlemde Zorba-Kurban Belirleme Ölçeği, Coopersmith Öz Saygı Envanteri, Çocuklar ve Ergenler için Empati Ölçeği ve Çocuklar için Zorbalıkla ilgili Bililer Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler tekrarlayıcı ölçümler için varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarında grup x zaman etkileşimi açısından ölçek puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülse de zorbalık puanı üzerinde zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuş ve ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın Bilişsel Davranışçı müdahale grubu ve plasebo kontrol grubu ön test ve son test zorbalık ölçümleri arasında ki farklılaşmadan kaynaklandığı, her iki grupta da son testte zorbalık puanının düştüğü saptanmıştır. Benzer şekilde zorbalıkla ilişkili bilişler puanı üzerinde zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Ana etki açısından ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın Bilişsel Davranışçı müdahale grubunun ön test ve son test zorbalık ölçümleri arasında ki farklılaşmadan kaynaklandığı, son testte zorbalıkla ilgili bilişler puanının düştüğü bulunmuştur.

ABSTRACT

Developing A Cognitive Behavioral Intervention Program To Reduce Bullying Tendencies In Primary School Children And Program Effectiveness

The goal of this study was to develop a cognitive-behavioural programme aiming to reduce the bullying among elementary school children and evaluate its efficacy. Fiftyfour students from the 5th and 6th grades were assigned to cognitive-behavioural intervention group (20 students), placebo control group (16 students) and no intervention control group (18 students) according to their scores based on Child Form of Bully-Victim Determination Scale “bully” subscale. The group intervention was runned for 13 weeks. The students filled at the Child Form of Bully-Victim Determination Scale, Coopersmith Self Esteem Inventory, Empathy Scale for Children, and Adolescents and Inventory of Cognitions Related to Bullying for Children, and before and after the intervention and during 4 months follow up. All the scores were analyzed using repeated measures Anova. Results showed that, although there were no significant difference between group x time interaction, the scores related to bullying had a significant relation with time. This significance was related to the difference between Cognitive Behavioral intervention group’s and placebo group’s scores in before and after tests. In both groups the bullying scores decreased significantly. One other finding suggested that the cognitions related to bullying had a significant relation with time. This significance was thought to be related with the difference between before and after tests in the Cognitive Behavioral intervention group. The decrease in the bullying scores was significant after the group intervention.

EKLER

EK 1. BİREYSEL BİLGİ FORMU

Adım-soyadım:

Cinsiyetim: Kız () Erkek ()

Okulumun Adı:

Sınıfım:

Ben dahilkardeşiz

Aşağıdaki ifadelerden sana uygun olanların önündeki parantezi (x) şeklinde işaretle

Anne Babam Beraber () Anne Babam Ayrı ()

Annem: çalışıyor () işsiz () ev hanımı ()

Annem yaşıyor () Annem öldü ()

Babam yaşıyor () Babam öldü ()

Aşağıdaki tabloya anne babanın eğitim durumunu gösteren kutucuklardan sadece bir tanesini (x) şeklinde işaretle.

Eğitim Durumu						
	Okur yazar değil	Okuma yazma biliyor	İlkokul mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise Mezunu	Üniversite mezunu
Annem						
Babam						

[illegible]

EK 3. COOPERSMİTH ÖZ SAYGI ENVANTERİ- KISA FORM CSÖSE

Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği bir takım durumlar maddeler halinde sıralanmıştır. Bu maddelerle belirtilen ifadeler eğer sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ve size çoğunlukla uygun geliyorsa cevap kağıdında ilgili sorunun karşısındaki evet sütununa bir çarpı işareti (x), bu ifadeler eğer sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlamıyor ve size çoğunlukla uygun gelmiyorsa bu durumda hayır sütununa (x) işareti koyunuz. Bu maddelerin doğru ve yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle yanıtlarınızı verirken mantığınızdan çok duygularınıza kulak veriniz. Araştırmaya olacak katkınızın, yanıtlarınızın dürüstlüğü oranında olacağını unutmayınız.

Evet	Hayır	
☐	☐	1. Olup bitenlerden genellikle rahatsızlık duymam.
☐	☐	2. Sınıfın önünde konuşma yapmak bana oldukça güç gelir.
☐	☐	3. Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğim var.
☐	☐	4. Herhangi bir konuda fazla zorlanmadan karar verebilirim.
☐	☐	5. İnsanlar benimle birlikteyken hoş ve neşeli vakit geçirirler.
☐	☐	6. Evdeyken kolayca canım sıkılır, moralim bozulur.
☐	☐	7. Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır.
☐	☐	8. Yaşıtlarımın arasında seviliyorum.
☐	☐	9. Anne ve babam genellikle duygularımı dikkate alır.
☐	☐	10. Güçlükler karşısında kolayca pes ederim.
☐	☐	11. Anne ve babamın benden beklentisi çok fazla (aşırı derecede).
☐	☐	12. Kendim olabilmek oldukça zor.
☐	☐	13. Hayatımdaki her şey karmakarışık.
☐	☐	14. Arkadaşlarım genellikle sözümü dinler, düşüncelerimi izlerler.
☐	☐	15. Kendime ait düşüncelerim olumsuz.
☐	☐	16. Pek çok kere evden ayrılmayı (başımı alıp gitmeyi) istemişimdir.
☐	☐	17. Okulda sıkça moralimin bozulduğunu, canımın sıkıldığını hissediyorum.
☐	☐	18. Çoğu insan kadar güzel görünüşlü biri değilim.
☐	☐	19. Söyleyecek bir şeyim olduğunda, genellikle çekinmeden söylerim.
☐	☐	20. Anne - babam beni anlıyor.
☐	☐	21. İnsanların çoğu benden daha çok seviliyor.
☐	☐	22. Anne ve babamın çoğu zaman beni sanki zorladıklarını hissediyorum.
☐	☐	23. Okulda çoğu zaman cesaretim kırılıyor.
☐	☐	24. Sık sık keşke başka birisi olsam diye arzularım.
☐	☐	25. Kendimi güvenilir biri olarak görmüyorum. (Bana bel bağlanmaz)

EK 4. ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ ÖLÇEĞİ (ÇEÖ)

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Doğru olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki kutucuğun altına, yanlış olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki kutucuğun altına "X" işareti koyunuz.

	Doğru	Yanlış
1) Oynamak için arkadaş bulamayan bir kız çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
2) Toplum içinde sevinçlerini birbirine sarılarak gösteren insanları anlayamam.		
3) Bir erkek çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
4) Bir arkadaşımın doğum günü partisinde kendisine gelen hediye paketlerini açmasını izlemek hoşuma gider.		
5) Bir erkek çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
6) Bir kız çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğümde çok üzülürüm.		
7) Televizyon izlerken bazen ağlarım.		
8) Bir kız çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam		
9) Bir hayvana zarar verildiğini gördüğüm zaman çok üzülürüm.		
10) Oynamak için arkadaş bulamayan bir erkek çocuk gördüğümde üzülürüm.		
11) Bazı şarkıları dinlerken gözlerim dolar.		
12) Oyun oynarken dizini yaralayan bir erkek çocuk gördüğümde içimden ağlamak gelir.		
13) Büyükler bazen üzülecek bir şey yokken bile ağlarlar.		
14) Kedi ve köpeklere insan gibi davranmanın saçma olduğunu düşünürüm.		
15) Bir arkadaşımın sürekli öğretmenden yardım istemesi beni kızdırır.		
16) Arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen hiçbir zaman arkadaşları olsun istemezler.		
17) Bir kız çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
18) Bazı insanların acıklı bir film seyrederken ya da acıklı bir roman okurken ağlamaları bana çok komik gelir.		
19) Arkadaşlarımın yiyecek bir şeyleri yokken ben onların yanında kurabiyelerimi rahatlıkla yiyebilirim.		
20) Sınıfta yaramazlık yapan bir arkadaşımın cezalandırılmasına üzülmem.		

EK 5. ÇOCUKLAR İÇİN ZORBALIKLA İLGİLİ BİLİŞLER ÖLÇEĞİ (ÇZBÖ)

Sevgili öğrenciler,

Elinizdeki formda zorbalık davranışlarıyla ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Bir öğrenciye, başka bir öğrenci veya bir grup öğrenci tarafından aşağıdakilere benzer davranışlarda bulunuluyorsa, o öğrencinin zorbalık davranışlarına uğradığını söyleyebiliriz.

*Bir öğrenciye hoş olmayan, kötü sözler söylendiğinde, alay edildiğinde veya o öğrenciye acımasız ve kırıcı isimler takıldığında,

*yalnız bırakıldığında, arkadaş gruplarından dışlandığında, bilerek çeşitli faaliyetlerin dışında bırakıldığında,

* itildiğinde, dövüldüğünde, tehdit edildiğinde, bir odaya kilitlendiğinde ve buna benzer davranışlarla karşılaştığında,

*hakkında yalan veya yanlış söylentiler çıkarıldığında, evine kırıcı mektuplar yollandığında veya kırıcı telefonlar edildiğinde, diğer öğrencilerin onu sevmemesi için uğraşıldığında...

Bu tip olaylar sık sık olabilir ve zorbalık davranışına uğrayan kişinin kendini savunması zordur. Bir öğrenciye tekrar tekrar olumsuz bir şekilde şaka yapılması da zorbalık davranışdır.

Fakat şakalaşma dostça ve oyun gibi yapıldığında zorbaca bir davranış sayılmaz. Ayrıca, aynı güçte iki öğrencinin tartışması veya dövüşmesi, şiddetin bir başka çeşidi olmakla birlikte zorbalık davranışı değildir.

Formdaki sorulara ne cevaplar verdiğinizi hiç kimse bilmeyecektir. Fakat soruları dikkatlice ve gerçekte ne hissediyorsanız o şekilde cevaplamanız önemlidir. Bazen ne cevap vereceğinize karar vermek zor olur. Böyle durumlarda sadece nasıl olduğunu düşünüyorsanız öyle cevap verin. Sorunuz varsa elinizi kaldırın.

Soruları; “tamamen doğru”, “oldukça doğru”, “biraz doğru”, “hiç doğru değil” şıklarından birini seçerek cevaplayın. Bu şıklardan hangisi size uygunsa, sorunun karşısındaki kutucuğa (x) çarpı işareti koyun. Her soru için sadece bir işaretleme yapın ve hiçbir soruyu boş bırakmayın.

Teşekkürler.

	Tamamen doğru	Oldukça doğru	Biraz doğru	Hiç doğru değil
1. Zorbalık çocuklar için normal bir durumdur.				
2. Sevmediğim birisine zorbalık yapıldığında benimde zorbalıkta yer almam normaldir.				
3. Bazen, başkalarına zorbalık yapmak normaldir.				
4. Benim arkadaş grubumda, zorbalık yapmak normal karşılanır.				
5. Zorbalığa uğrayan bir çocuğu gördüğümde, zorbalığı durdurmak için benim yapabileceğim bir şey yoktur.				
6. Zorbalık, çocukların içinde bulundukları grubun kurallarına uymalarını sağlar.				
7. Zorbalığa uğramak insanların daha dayanıklı olmasını sağlar.				
8. Bazı çocuklara sadece ders vermek için sataşmak gerekir.				
9. Zorbalık, problemleri çözmek için iyi bir yol olabilir.				
10. Diğerlerinden farklı olan çocuklar zorbalığa uğrarlar.				
11. Bazı çocuklar hak ettikleri için zorbalığa uğrarlar.				
12. Bazı çocuklar, başka çocuklara zarar verdikleri için zorbalığa uğrarlar.				
13. Ezik/zavallı çocuklara sataşmak normaldir.				
14. Eğer bazı çocuklar kolayca ağlamasa ve pes etmese, bu kadar fazla zorbalığa uğramazlar.				
15. Zorbalığa uğrayan çocukların çoğu bu duruma kendileri neden olur.				
16. Arkadaşıma benim her istediğimi yapmaması kötü bir şeydir.				
17. Diğer çocukların beni bir oyuna almamalarına dayanmam.				
18. Arkadaş grubunun isteklerini yerine getirmeyen çocuklara zorbalık uygulanması normaldir.				
19. Oyunlarda benim koyduğum kurallara uymayanları oyundan atmak gerekir.				
20. Bir çocuk eğer benim arkadaşım ise her istediğimi yapmalıdır.				
21. Diğer çocuklar beni oyunlarına almadığında onların oyununu bozmam normaldir.				
22. Benim istediklerimi yapmayanlara haddini bildirmek gerekir.				

EK 6. VELİ İZİN FORMU

ONAY BELGESİ (VELİ)

.....ilk/orta okulunda
Psikolog Füsun Gökkaya tarafından yürütülecek grup çalışması ile ilgili bilgi aldım.
.....sınıfı, nolu kızımın/oğlumun, eğitim amaçlı düzenlenecek olan Bilişsel-
Davranışçı Müdahale Grubuna/ Destek Grubuna 13 hafta boyunca katılmasına kendi
rızzamla ve gönüllü olarak izin veriyorum.

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

Velinin Adı Soyadı, İmza

Öğrencinin Adı-Soyadı:.....

Ev Tel:.....

Cep Tel:.....

İş Tel:.....

EK 7. GÖNÜLLÜLÜK FORMU

GÖNÜLLÜLÜK FORMU (Öğrenci)

Psikolog Füsun Gökkaya tarafından okulumuzda yürütülecek ve 13 hafta sürecek grup çalışması ile ilgili bilgi aldım. Bu çalışmaya katılmaya kendi rızamla gönüllüyüm.

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

Ad-Soyad-İmza

Okulun Adı:

Öğrencinin Sınıfı :

Okul Numarası:

Cep veya Ev Telefonu:

EK 8. GRUP ÇALIŞMASINI DEĞERLENDİRME FORMU

Adın-soyadın:

Okulun:

Tarih:

Sevgili grup üyesi

Akran zorbalığı davranışlarını önlemek ile ilgili 13 haftalık grup çalışmasına sabırla devam ettin. Bu çalışmadan neler kazandığını -öğrendiğini anlamak için aşağıdaki anketi hazırladım. Samimi cevapların için şimdiden teşekkür ederim. Kolay gelsin.

Fusun Gökkaya

1. Yapılan çalışmalardan neler öğrendin (aklında kalan herşey, bir kelime, bir cümle vb.)
2. Öğrendiğin şeylerden en çok hangisi aklında kaldı- seni etkiledi?
3. Bu çalışmalardan öğrendiklerinin senin davranışlarını nasıl değiştirdiğini, bir olay üzerinden anlatır mısın?
4. Bu çalışmada hoşuna gitmeyen konular var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Başka önerilerin var mı?
5. Zorbalık davranışlarını durdurmada aşağıdaki konuların hangisinden en çok yararlandın - kullandın? Sana uygun dereceyi-sayıyı cümlelerin sonundaki boşluğa yaz.
 - a) Zorbalık davranışlarının uzun vadeli sonuçlarını öğrenmek ()
 - b) Duygularımı tanıma ve değişebileceğini öğrenmek ()
 - c) Düşüncelerle duygular arasındaki farkı öğrenmek ()
 - d) Düşüncelerimi değiştirerek duygularımı ve davranışlarımı değiştirebileceğimi öğrenmek()
 - e) Güçlü ve değerli yönlerimi, başarılı olduğum konuları hatırlamak ()
 - f) Zorbalık davranışlarını yapmak yerine yeni davranışlar öğrenmek ()
 - g) Zorbalık davranışlarını durdurduğumda kendimi ödüllendirmek ()
 - h) Zorbalık davranışlarımı durdurmada slogan kullanmak ()

Derecelendirme yöntemi:

1	2	3	4	5
Çok az kullandım-yararlandım	Az kullandım-yararlandım	Oldukça kullandım-yararlandım	Oldukça fazla kullandım-yararlandım	Çok fazla kullandım-yararlandım

EK 9. BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI MÜDAHALE PROGRAMI

Programın İşleyişi, Süre ve İçerik: Grup çalışması haftada bir gün yaklaşık 120 dakikalık 13 oturumdan oluşmuştur. Her oturumun ilk 15 dakikası bir önceki seansla bağlantının kurulması ve varsa eve verilen görevlerin tartışılmasına ayrılır. Sonrasında günün konusuna geçilir. Yaklaşık 20-30 dakika çalışılır. 15 dakikalık molanın ardından oturumun ikinci yarısına başlanır. İkinci yarıda işlenen konu uygun bir oyunla (masa oyunu, canlandırma gibi) (15-20 dakika) pekiştirilir. Daha sonra serbest oyuna geçilir (15-20 dakika). Oyun sonunda ödül çizelgeleri işlenir. Son olarak günün tekrarı yapılarak görevler verilir ve seansla ilgili geri bildirim alınarak oturum sonlandırılır.

Ortam: Çalışmalar her okulun idaresinin uygun gördüğü boş bir odada (kütüphane, rehberlik servisi vb.) yapılmıştır. Öğrencilerin daire biçiminde rahatça oturabilecekleri, gerektiğinde masa başına geçilebilecek, serbest oyunlara ve rol canlandırmaya imkan veren genişlikte ve grup saatlerinde başka amaçla kullanılmayacak bir ortam olması sağlanmaya çalışılmıştır. Ödülleri kullanmak için gerektiğinde okul bahçesine çıkılmıştır. Uygulamalar sırasında her oturumda öğrencilere yazılı materyal olarak program kitapçığının sayfaları verilmiş ve konuyla ilgili yazılı-masa oyunları hazırlanmıştır.

Ödül Kullanımı: Üyelerin gruba katılımlarını sürdürmelerini, grup kurallarına uymalarını, görevlerini yapmalarını, olumlu bir etkileşim içinde olmalarını desteklemek için ödül kullanımı son derece önemlidir. Bu çalışmada ödül olarak ödül çizelgesi kullanılmıştır. Ödül çizelgesi her oturumun sonunda işlenir. Bir çizelge öğrencinin dosyasında durur, diğer çizelgede liderde durur. Ayrıca üyelerin gruba devam etme ve ödevlerini yapma konusunda birbirlerine karşı sorumluluk hissetmelerini ve yardımcı olmalarını sağlamak amacıyla tüm üyelerin eksiksiz olarak seansa gelmeleri ve ödevlerini yapmış olmaları da gruba ek puan kazandırır. Ödül çizelgesine ödül gülen yüz şeklinde işlenir. Gülen yüzlerle bireysel ödüller aldıktan sonra artan gülen yüzler grup ödülleri için biriktirebilir. Bireysel ödüller, 6 gülen yüz toplayana 3., 5., 7. ve 10. oturumlarda hediye torbasından ödül çekme şeklinde olacaktır. Grup ödülleri isteğe göre 4., 6., 8. ve 12. oturumların sonunda kazanılabilir. Grup üyeleri isterse artan gülen

yüzlerini biriktirerek daha büyük ödülleri için bekleyebilir. Dört çeşit grup ödülü olacaktır, bunlar; 10, 20, 30 ve 45 gülen yüze verilecektir. İstenirse puanlar biriktirilip son oturumlara doğru daha büyük ödüllere ulaşabilir. Hediye torbasında kalem, toka, küçük top, anahtarlık, çikolata, meşe gibi maddi değeri olmayan yaşa uygun hediyelik ve atıştırmalıklar vardır. Büyük ödüllere, ise her bir grup için ayrı ayrı o grubun öğrencileri ile beraber karar verilir. Bu ödüller, bahçede oyun oynama, pasta yeme, hediye torbasından ilave hediye çekme, parti yapma gibi ödüller şeklinde belirlenmiştir.

Seansların İçeriği: Yukarıda anlatılan işleyiş planına göre her seansın hedefleri ve genel bir özeti aşağıda sunulmuştur.

Her oturumun sonunda eğlenceli aktivitelerden sonra, öğrencilere bir sonraki oturumun görevleri verilir ve ödül çizelgesi işlenir.

1.-3. OTURUMLAR: PSİKOEĞİTİM:

Tanışma: Lider kendini tanıtarak başlangıç yapar. Öğrencilere grubun toplanış amacı ve grup süreci anlatılır ve tanışma oyunu oynanır. Grup kuralları tartışılarak grup kurallarına uymayla ilgili sözleşme iki nüsha halinde öğrencilere imzalatılır. Ardından çalışmanın amaçları, ödüllendirme, çalışma şekli ve çalışma günleri anlatılır. Grup motivasyonunu sağlamak için bir sonraki çalışmaya kadar grup ismi düşünceleri istenir.

Zorbalık Davranışlarıyla İlgili Farkındalık: Akran zorbalığının daha anlaşılır olması amacıyla hipotetik durumlarla zorba ve zorba olmayan davranış örnekleri verilir ve bu davranışlar arasındaki farklar tartışılır. Akran zorbalığının ne olduğu açıklanır. Aşağıda örnek bir etkinlik verilmiştir:

“Geçen hafta okulda sınıf arkadaşları ya da başka sınıftan öğrenciler arasında bazı sorunlar yaşandığı söylenmişti. Zorbalık davranışlarını durdurabilmek için hangi davranışların zorbalık davranışları olduğunu daha iyi anlamamız gerekmektedir.

Aşağıdaki olaylar arasındaki benzerlik ve farklar nelerdir? Tartışalım

1. OLAY: 1/A sınıfı beden eğitimi dersinde sınıf maçı yapmaktadır. Karşılıklı takımlarda oynayan Mehmet ve Suat bir pozisyon yüzünden tartışmaya başlar. Tartışma büyür, kavga etmeye başlarlar ve birbirlerine vururlar. Arkadaşları araya girer ve onları ayırır.
2. OLAY: Teneffüste 5/B sınıfından bir grup kız yerden yüksek oynarlar. Sınıflarına başka bir okuldan Emel adında çok sessiz bir kız gelmişti. Emel teneffüste bahçede oynayan kızların yanına yaklaşır, "bende sizinle oynayabilir miyim?" der. Oyunu kuran Vildan her zaman yaptığı gibi sert sert Emel'e bakar ve "hayır oynayamazsın" der. Emel üzgün bir şekilde yanlarından ayrılır."

Zorbalık Davranışlarının Uzun ve Kısa Vadeli Sonuçlarını Anlayabilme:

Gruba motivasyonu sağlamak, zorbalık davranışlarını durdurmanın neden gerekli olduğunun anlaşılır olması için bu tip davranışların uzun ve kısa vadeli sonuçları tartışılır. Bu tartışma öncelikli olarak hipotetik durumlar üzerinden yapılır. Sonrasında çalışma kağıtları ile pekiştirilir. En sonunda da kendi yaşadıkları durumlara açıklık getirilir.

4.-5. OTURUMLAR: DUYGU-EĞİTİMİ:

Duygu Eğitimi: Duyguları tanıyabilme amacıyla karşıdaki kişinin duygularını, bedensel ipuçlarını değerlendirerek anlayabilme, bir olayda farklı birkaç duygu yaşanabileceğini fark etme duygu posterleri kullanılarak ve duygu tahmin oyunları ile çalışılır. Duyguların değiştiğini fark ettirebilmek amacıyla farklı durumlarda farklı kişilerin değişik duyguları olabileceği ve zorbalık davranışlarında yaşanan duyguları anlayabilme çalışılır. Konu öğrencilerin eve verilen görevlerde kaydettikleri kendi yaşantıları ve önceden hatırlanmış çalışma kağıtları kullanılarak çalışılır.

6.-10. OTURUMLAR: BİLİŞSEL YENİDEN YAPILANDIRMA:

Düşünce kavramı, düşünce-duygu-davranış arasında bağlantı kurma, zorbalık davranışlarıyla ilgili düşünceleri tanıyabilme ve zorbalık davranışlarındaki düşüncelerle duygular arasındaki bağlantıyı kurabilme ve zorbalık davranışlarına neden olan düşüncelerin yerine yeni düşünceler koyabilme üzerinde çalışılır. Konuyla ilgili önceden hazırlanmış kart oyunları konuyu pekiştirmek amacıyla kullanılır.

Bu süreç de grup üyelerinin olumlu özelliklerini farkedebilmeleri amacıyla farkındalık eğitimi verilir. Kişinin zorbalık davranışlarının altında yatan ihtiyaçlarına bakılır. Kendini güçlü, değerli ve lider görme ihtiyacını farkettilip, zorbalık davranışları yapmadan da böyle biri olmasını sağlayacak ve sahip olduğu olumlu kişilik özelliklerine vurgu yapılır. Aynı zamanda zorbalık davranışına alternatif davranışların neler olabileceği üzerinde durulur. Aşağıda örnek bir etkinlik verilmiştir:

"FARKLI DURUMLAR VE PEK ÇOK DUYGU

Bir durumda bir den fazla duygu yaşanır. Bir duygu farklı birçok durumda yaşanabilir. Aşağıdaki örneklerde çocukların duyguları nelerdir? (duygu listenizden yararlanabilirsiniz).

- Elif bahçede oynarken oyunları kurar ve bu oyunların kurallarını da belirler. Başka önerileri olan arkadaşlarını hiçbir zaman dinlemez, önerisi konusunda ısrarcı olan arkadaşlarını da oyundan çıkarır.

Elif'in duyguları nedir?

- Canan doğum gününde arkadaşlarını eve davet etti. Tüm arkadaşları davete geldi ve ona hediye getirdi.

Canan'ın duyguları nedir?

Farklı durumlarda farklı duygular yaşanabilir. Bunu anlayabilmek için aşağıdaki öyküyü tamamlayalım.

Görkem Doğum Günü Partisine Gidiyor!!!!

Görkem, sınıf arkadaşı Canan onu doğum gününe davet edince çok

..... Ama Canan'a hediye alması gerektiğini düşündü ve

..... Çünkü yeteri kadar parası olmadığını hatırladı. Ne yapması gerektiğini düşündü düşündü..., kendini çok..... hissetti. Odasında bir sağa bir sola gitti geldi. Sonra birden yeni aldığı ve hiç kullanmadığı kalem kutuyu gördü. Çok rahatladı ve oldu.

Zorbalık davranışlarına yol açan farklı duygular olabilir. Aşağıda yazılı olaylardaki duyguları bulalım.

ÖRNEK

1. OLAY: Nazan okula geldiğinde Suna'nın saçlarını kısacık kestirdiğini gördü. Herkes Suna'ya saçlarının çok yakıştığını söylüyordu. Suna kadar dikkat çekemeyince ona karşıhissetti. Sonra herkese Suna'nın saçında bit olduğu için saçını kestirdiğini söyledi ve çok eğlendi. Nazan kendinihissetti.

Bir olay-durum sırasında birkaç duygu birden yaşayabiliriz ve duygular hızlı bir şekilde değişebilir. Zorbalık davranışları sırasında da benzer duygu değişimleri yaşanır."

7.OTURUMDAN ÖRNEK BİR OYUN:

"OYUN ZAMANI

Duygu-Düşünce Oyunu: Önceden hazırlanmış duygu ve düşünce kartları bir torbaya atılır. Öğrenciler sırayla bu kartlardan çeker, çektiğinin duygumu düşüncemi olduğunu söyler.

Oyunun ikinci aşamasında çekilen kartlardaki düşüncelerin hangilerinin zorbalıkla ilgili olduğu bulunur. Daha sonra zorbaca düşüncelerle

duygular birleştirilir (bir durumla birden fazla duygu birleştirilebilir).”

11. OTURUM: KENDİNE YÖNERGE VERME EĞİTİMİ:

Zorbalık davranışına neden olabilecek düşünceyi değiştirip alternatif davranışı hatırlatacak bir slogan bulmak ve zorbalık davranışını durdurduğunda kendini ödüllendirebilme üzerinde çalışılmıştır. Bunun için zorbalık davranışlarının yerine yeni davranışlar koyabilmeleri amacıyla sloganını hatırlatacak davranışsal deneyler yapılır. Bu aşamada kendine yönerge verme ve rol canlandırma teknikleri kullanılır. Aşağıda örnek bir etkinlik verilmiştir:

“ETKİNLİK

Aşağıdaki olaylarda zorbalık davranışının yerine başka nasıl davranabileceğinizi ikişerli eşleşerek düşünün ve önerilerinizi kaydedin. Sonrada grupta tartışalım.

1. Sınıfta bir kızın bitlendiğini öğrendim. Ya bende bitlenirsem diye endişelendim. Diğer arkadaşlarımla beraber onunla “bitli” diye dalga geçtim.

.....

2. Bahçede yakan top oynuyorduk. Koşarken ayağım takıldı ve yere düştüm. Arkadaşım topu attı ve beni vurdu. Bende ayağa kalkıp ona küfrettim, vurdum. Sonra da kaçtım.

.....”

12.-13. OTURUM: TERAPİ TEKNİKLERİNİN GÖZDEN GEÇİRİLMESİ VE SONLANDIRMA:

Bu oturumlarda öğrenilen bütün teknikler gözden geçirilir. Zorbalık davranışını durudracak alternatif davranışlar ve slogan hatırlama rol canlandırmalarla pekiştirilir. Zorbalık davranışını durdurduklarında kendilerini ödüllendirme çabaları pekiştirilir.

Sonlandırma seansında değişimleri ve başarıları değerlendirilir. Zorbalık davranışlarının tekrarlanmaması için yapabilecekleri tekrar özetlenir. Gruba devam edip

başarılı bir şekilde bitirdikleri için öğrencilere katılım belgesi verilir. Kutlamadan sonra son test ölçümleri için ölçekler doldurulur. Son olarak Ek 8'deki form doldurtulur.

ÇALIŞMA ONAYLARI

İlgili Makama,

Tarafımdan adaptasyonu yapılan "**Coopersmith Özsayı Envanteri**"ni Ege Üniversitesi Klinik psikoloji programı doktora öğrencisi Füsün GÖKKAYA'nın tez çalışmasında kullanmasına izin vermektedirim.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederiz. 19.3.2012



Doç. Dr. Metin PİŞKİN

A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
Öğretim Üyesi

İlgili Makama

Fusun Gökkaya'nın ' İlköğretim Öğrencilerinde Zorbaca Davranışları Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı bir Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi' adlı tez çalışmasında Türkçe'ye uyarladığım Çocuklar ve Ergenler için Empati Ölçeğini kullanmasında bir sakınca yoktur.

15.03.2012

Yrd. Doç.Dr. Asuman Yüksel
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
PDR Anabilim Dalı





a place of mind
THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA

Faculty of Education Vancouver Campus
Educational & Counselling Psychology,
And Special Education
2528 - 2125 Main Mall
Vancouver, B.C. Canada V6T 1Z4

Phone 604-822-6022
Fax 604-822-3302
Email shelley.hymel@ubc.ca
www.ecps.educ.ubc.ca

19 March 2012

Füsun Gökkaya
Güzelyalı Mahallesi, 76 Sokak
Numara 59. Fatih Apartmanı
Kat 5, Daire 9, Konak
İzmir, TURKEY

Dear Füsun Gökkaya,

I am writing to verify that you have my permission to use our scale on Bullying and Moral Disengagement for your dissertation research, entitled, "ilköğretim öğrencilerinde zorbaca davranışları azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi" (developing a cognitive behavioral intervention program to reduce bully tendencies in primary school children and the program effectiveness). The scale, as published in the special issue of the Journal of Social Sciences (Reference: Hymel, S., Rocke-Henderson, N. & Bonanno, R.A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. Special issue: *Journal of Social Sciences*, 8, 1-11) was created *post hoc* (after the fact) from data that we had already collected from students in Canadian secondary schools, so feel free to adapt it in terms of wording as appropriate for your culture and community. I do hope that you will keep me informed of your findings. This sounds like a very worthwhile effort and I wish you all the best in seeing it to completion. I will look forward to hearing from you in the future.

Sincerely,

Shelley Hymel, Ph.D.

İlgili Makama,

Tarafımızdan geliştirilen "**Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği - Çocuk Formu**"nu Ege Üniversitesi Klinik psikoloji programı doktora öğrencisi Füsün Gökkaya'nın tez çalışmasında kullanmasına izin vermekteyiz.

Gereğini bilgilerinize arz ederiz. 9.1.2012



Doç. Dr. Metin PİŞKİN
A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
Öğretim Üyesi



Yrd. Doç. Dr. Tuncay AYAS
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
Öğretim Üyesi

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.35.20.604.01/ 74765
Konu : Füsun GÖKKAYA 'nın
Araştırma İzni

EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Ege Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 'nın 19/11/2012 tarihli ve 8030 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 10/12/2012 tarihli ve B.08.4.MEM.0.35.20.00-020/74538 sayılı Onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Klinik Psikoloji) ABD Doktora öğrencisi Füsun GÖKKAYA 'nın **"İlköğretim Öğrencilerinde Zorbalık Eğilimini Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Etkinliğinin Değerlendirilmesi"** konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, İzmir ili Buca, Karabağlar, Konak, Balçova, Narlıdere, Karşıyaka, Çiğli, Bornova, Bayraklı ilçelerine bağlı ekli listedeki okulların 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanması ilgi (c) onay ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Salim İMREN
Şube Müdürü

EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Okul Listesi (11 Sayfa)
- 4) Onaylı Veri Araçları (7 Adet 11 Sayfa)
- 5) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)

11/12/2012 Memur : M.ÇEVİKERS
11/12/2012 Şef : F.KARAÜNLÜ



STRATEJİ GELİŞTİRME
BÖLÜMÜ
35268 Konak/İZMİR
Tel : (0232) 483 16 48
Fax : (0232)
strateji35@meb.gov.tr



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.35.20.00-020/ 74 538
Konu : Füsun GÖKKAYA 'nın
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Ege Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 19/11/2012 tarihli ve 8030 sayılı yazısı.

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Klinik Psikoloji) ABD Doktora öğrencisi Füsun GÖKKAYA'nın "İlköğretim Öğrencilerinde Zorbalık Eğilimini Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Etkinliğinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, İzmir ili Buca, Karabağlar, Konak, Balçova, Narlıdere, Karşıyaka, Çiğli, Bornova, Bayraklı ilçelerine bağlı ekli listedeki okulların 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulamasının, ekli listedeki adı geçen okullarda, 2012-2013 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmadan yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR

06/12/2012
Fatih Ahmet KURT
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 2) Okul Listesi (11 Sayfa)

05/12/2012 Memur
05/12/2012 Şef
05/12/2012 Şub.Müd.

: M.ÇEVİKER
: F.KARAÜNLÜ
: S.İMREN



STRATEJİ GELİŞTİRME
BÖLÜMÜ
35268 Konak/İZMİR
Tel : (0232) 483 16 48
Fax : (0232)
strateji35@meh.gov.tr

izmir



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

SAYI : B.30.2.EGE.0.71.02. 903.07.02 /08-444/14588-14211 31 Ekim 2012
KONU : Etik Kurul Başvurusu Sonucu

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: 11.10.2012 tarih ve 4925 sayılı yazınız.

Enstitünüz Psikoloji (Klinik Psikoloji) Anabilim Dalı doktora öğrencisi Fusun GÖKKAYA'nın, Yrd. Doç. Dr. Serap TEKİNSAV SÜTÇÜ danışmanlığında yürütmekte olduğu **"İlköğretim Öğrencilerinde Zorbaca Eğilimini Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi"** başlıklı tezi kapsamında uygulamak istediği projeye ilişkin yapılan başvuru (protokol no; 29-2012), Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 04.10.2012 tarihli toplantısında, aşağıda isimleri geçen kurul üyeleri tarafından yönerge çerçevesinde değerlendirilmiştir. Proje, Kurula katılan üyelerin OY BİRLİĞİ ile uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Candeğer
Prof. Dr. Candeğer YILMAZ
Rektör

Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Ali Vehbi TUNCER (Başkan)
Prof. Dr. Güliz ULUÇ (Başkan Vekili ve Raportör)
Prof. Dr. Sema İŞİSAĞ ÜÇÜNCÜ (Üye)
Prof. Dr. A. Simin HEPGÜLER (Üye)
Prof. Dr. S. İsmet DELİLOĞLU GÜRHAN (Üye)
Prof. Dr. Ömer ÖZYİĞİT (Üye)
Prof. Dr. Nalan KABAY (Üye)