

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**BİLİŞSEL DAVRANIŐCI TERAPİ TEMELLİ ZORBALIĞA
MÜDAHALE PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİ ARASINDA GÖRÜLEN ZORBALIK EĞİLİMİNİ
AZALTMADAKİ ETKİSİ**

HAZIRLAYAN

Bilge Nur ÇELEBİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA-2023

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**BİLİŞSEL DAVRANIŐCI TERAPİ TEMELLİ ZORBALIĞA
MÜDAHALE PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİ ARASINDA GÖRÜLEN ZORBALIK EĞİLİMİNİ
AZALTMADAKİ ETKİSİ**

HAZIRLAYAN

Bilge Nur ÇELEBİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ HİCRAN ÇETİN GÜNDÜZ

ANKARA-2023

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı çerçevesinde Bilge Nur ÇELEBİ tarafından hazırlanan bu çalışma aşağıdaki jüri tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 06 / 07 / 2023

Tez Adı: Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının İlkokul Öğrencileri Arasında Görülen Zorbalık Eğilimini Azaltmadaki Etkisi

Tez Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı-Soyadı, Kurumu)

İmza

Doç. Dr. Gökhan ATİK, Ankara Üniversitesi

.....

Dr. Öğr. Üyesi Hicran ÇETİN GÜNDÜZ, Başkent Üniversitesi

.....

Dr. Öğr. Üyesi Nazife ÜZBE ATALAY, Başkent Üniversitesi

.....

ONAY

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Tarih: ... / ... / 2023

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: ... / ... / 20...

Öğrencinin Adı, Soyadı : Bilge Nur ÇELEBİ
Öğrencinin Numarası : 22010267
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Danışmanın Adı, Soyadı : Dr. Öğr. Üyesi Hicran Çetin GÜNDÜZ
Tez Başlığı : Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale
Psikoeğitim Programının İlkokul Öğrencileri Arasında Görülen Zorbalık Eğilimini
Azaltmadaki Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen Yüksek Lisans tez çalışmamın; Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç Bölümünden oluşan, toplam 116 sayfalık kısmına ilişkin, 24/07/2023 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 5'tir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç
2. Alıntılar hariç
3. Beş (5) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

“Başkent Üniversitesi Enstitüleri Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Usul ve Esasları”nı inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Öğrenci İmzası

ONAY

Tarih: ... / ... / 2023

Öğrenci Danışmanı Unvan, Ad, Soyad, İmza:

Dr. Öğr. Üyesi Hicran ÇETİN GÜNDÜZ

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimime başlarken hayalim akademinin eliyle okul ortamlarında görülen oldukça zorlayıcı yaşantılara dokunabilmektir. Motivasyonum önemli bir soruna etkili bir şekilde çözüm bulabilmektir. Bu yolda araştırma konumu belirleme sürecinden itibaren tezimi bitirene kadar bir dizi farklı güçlük ve sorunla karşılaştım. Ancak bıkmadan, usanmadan, büyük bir özveri ve titizlikle çalıştım. Çalışmalarımın desteğini hep yanımda hissettiğim ve başarı hikâyemde rolü olan herkese çok teşekkür ederim.

Bu eserin ortaya çıkmasında, program geliştirme ve bilişsel davranışçı terapi alanındaki birikimi, yetkinliği ve geri bildirimleriyle çalışmamı sürekli besleyen değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hicran ÇETİN GÜNDÜZ' e,

Kendisinden ilham aldığım ve varlığıyla bana manevi güç veren, PDR alanının yetiştirmiş olduğu örnek bilim insanlarından biri olan hocam Prof. Dr. Figen ÇOK' a,

Bana özgüven ve dayanıklılık aşılayan, yaşantımın her döneminde aldığım her kararda arkamda duran, yılmazlığı ve cesareti öğreten, hiçbir zaman umutsuzluk duygusuna kapılmayıp, emeğin, iyiliğin ve dürüstlüğü hak ettiği değeri bulacağı inancını aşılayan, hakkaniyetli ve adil olmayı ilke edinmiş çok değerli annem Melahat ÇELEBİ ve babam Zekai ÇELEBİ' ye,

Her zorlukta yanımda durarak bana güç veren, zorlu zamanların üstesinden gelmemde her zaman bana destek olan, bir kardeşten çok daha fazlası, bana göre dünyanın en mert insanı, sahip olduğu prensipleriyle ilkeli duruşundan asla ödün vermeyen kardeşim Önder ÇELEBİ' ye,

Hayatımın her döneminde üstün zekâsı, özgün kişiliği ve mizah anlayışı ile hayatıma çok şey kazandıran, evimizin neşesi, hayatımızın rengi, biricik kardeşim, Ömer Faruk ÇELEBİ' ye,

Çok iyi bir dost ve ihtiyaç duyduğum her zaman tereddütsüz yanımda olan, zorluklarla mücadele etmemde bana güç veren kıymetli dostum Halim ÇİFTÇİ' ye,

Yüksek lisans ders döneminden itibaren birlikte yol aldığımız, iyi yüreği, mücadele gücü ve azmiyle kendisini bir arkadaştan çok kardeş gibi gördüğüm sevgili psikolojik danışman Zümra KORKMAZ' a ve akademik hayatta çok başarılı olacağına inandığım, kendisiyle sürekli hayata, bilime dair konuştuğumuz, zorluklarla birlikte mücadele ettiğimiz arkadaşım, kariyer psikolojik danışmanı sevgili Simay KORKMAZ' a,

En zor anların umut veren kişisi, güzel yürekli dost Umutcan YAĞMUR'a,

Süreç ve sonuç araştırmaları dersinde bize çok güzel bir pencere açan ve bunu çalışmamda da yansıtmamı sağlayan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Nazife ÜZBE ATALAY'a,

Ve geri bildirimleriyle çalışmamı zenginleştiren, alana hakimiyeti ve varlığıyla bana güç veren, görüşlerine başvurduğum zamanlarda fikirlerini benimle nezaketle paylaşan, desteğini hep yanımda hissettiğim çok değerli bilim insanı Doç. Dr. Gökhan ATİK' e çok teşekkür ederim.

Bilge Nur ÇELEBİ

ÖZET

Bilge Nur ÇELEBİ

Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının İlkokul Öğrencileri Arasında Görülen Zorbalık Eğilimini Azaltmadaki Etkisi

**Başkent Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı**

2023

Bu araştırmanın amacı, bilişsel davranışçı terapi modeline dayalı olarak geliştirilen zorbalığa müdahale psikoeğitim programının, ilkokul öğrencileri arasında görülen zorbalık eğilimini azaltmadaki etkisini incelemektir. Araştırma modeli olarak deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 30 (15 deney, 15 kontrol) 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Programın uygulanmasına başlanmadan önce deney ve kontrol gruplarına gönüllü öğrenciler tesadüfi yöntemle (seçkisiz) atanmıştır. Deney grubuna Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı uygulanmıştır. Program kapsamında öğrencilere bilişsel davranışçı terapi ilke ve tekniklerine dayalı olarak hazırlanmış; psikoeğitim, bilişsel yeniden yapılandırma, problem çözme ve davranış deneyinden oluşan uygulamalar yapılmıştır. Kontrol grubuna ise Millî Eğitim Bakanlığının İlkokul Rehberlik Etkinlikleri Kitapçığında yer alan dört oturumluk Benlik Farkındalığı grup etkinliği yapılmıştır. Deney grubuna uygulanan psikoeğitim programı toplam 12 oturumdan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilerin zorbalık eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla, “Zorbalık Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunu oluşturan öğrencilerin programa ilişkin değerlendirmelerini almak için “Grup Uygulaması Değerlendirme Formu” ve demografik bilgilerini edinmek için “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programına başlamadan önce öntest ölçümleri, programın tamamlanmasının ardından sontest ölçümleri ve deneysel işlemin tamamlanmasından bir ay sonra izleme testi ölçümleri yapılmıştır. Programın etkililiğini test etmek amacıyla, öntest, sontest, izleme testi ölçümlerine yönelik Normallik Testi, Shapiro-Wilk Testi, Betimsel İstatistik (ortalama ve standart sapma değerleri) ve Tekrarlı Ölçümler Anova kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, gruplar ve testler arasındaki etkileşim, deney grubunu oluşturan deneklerin zorbalık eğilim düzeylerinin, kontrol grubunu oluşturan deneklerin zorbalık eğilim düzeylerinden anlamlı ölçüde daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu sonuç Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim programının etkisini ortaya koymaktadır. Çalışmada ulaşılan bulgulara göre programın etkisi bir ay sonra da devam etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık Eğilimi, Bilişsel Davranışçı Terapi, Psikoeğitim

ABSTRACT

Bilge Nur ÇELEBİ

The Effect of Psychoeducation Program Based on Cognitive Behavioral Therapy for Bullying Intervention in Reducing Bullying Tendency Among Primary School Students

**Başkent University
Institute of Education Sciences
Department of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counseling Master Degree Program**

2023

The purpose of this study is to examine the effect of the psychoeducation program for bullying intervention developed based on the cognitive behavioral therapy model on reducing the bullying tendencies among elementary school students. A quasi-experimental design with experimental and control groups was used as the research model. Pre-test, post-test, and follow-up test measurements were conducted. The study group of the research consists of 30 (15 experimental, 15 control) 4th grade students studying in a public school in Ankara. Before the program, student volunteers were randomly assigned to the experimental and control groups. Psychoeducation Program Based on Cognitive Behavioral Therapy for Bullying Intervention was applied in the experimental group. In the program, to students were prepared based on principles and techniques of cognitive behavioral therapy; applications consisting of psychoeducation, cognitive restructuring, problem solving, and behavioral experiments were conducted. The control group, on the other hand, received four sessions of the Self-awareness group included in the Ministry of National Education's Brochure on Counseling Activities in Elementary Schools. The psychoeducation program for the experimental group consists of a total of 12 sessions. In the study, the "Bullying Tendency Scale" was used to determine the degree of bullying tendency of elementary school students. In addition, a "Group Application Evaluation Form" was applied to the experimental group students participating in the psychoeducation program and a "Personal Information Form" was applied to obtain demographic information. Pre-test measurements were taken before the start of the Psychoeducation Program Based on Cognitive Behavioral Therapy for Bullying Intervention, post-test measurements were taken after the completion of the program, and follow-up test measurements were taken one month after the completion of the experimental procedure. To test the effectiveness of the program, Normality Tests, Shapiro-Wilk Tests, Descriptive Statistics, and Repeated Measures Anova analyzes were used for pre-test, post-test, and follow-up test measurements. As a result of the study, the interaction between the groups and the tests showed that the bullying tendency levels of the subjects in the experimental group were significantly lower than the bullying tendency levels of the subjects in the control group. This result revealed the effect of the Psychoeducation Program Based on Cognitive Behavioral Therapy for Bullying Intervention. According to the results of the study, the effect of the program persisted after one month.

Key Words: Bullying Tendency, Cognitive Behavioral Therapy, Psychoeducation

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Denencesi	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sayıtlar.....	12
1.6. Sınırlılıklar	12
1.7. Operasyonel Tanımlar.....	13
BÖLÜM II.....	14
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ	14
2.1. Akran Zorbalığı	14
2.1.1. Kuramsal çerçevede akran zorbalığı.....	17
2.1.2. Davranış türleri ile akran zorbalığı.....	20
2.1.3. Statüleri (katılımcı rolleri) ile akran zorbalığı	21
2.1.4. Zorbalık Eğilimi	23
2.2. Akran Zorbalığının Temelleri	24
2.3. Akran Zorbalığı ile İlişkili Psikososyal ve Sosyodemografik Faktörler	25

2.4. Akran Zorbalığına Yönelik Müdahale Temelli Çalışmalar.....	26
2.5. Bilişsel Davranışçı Terapinin Gelişimi ve Kuramsal Temeli	32
2.6. Bilişsel Davranışçı Terapi Süreci ve Kullanılan Teknikler.....	37
2.6.1. Çocuklara yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal müdahaleler.....	40
2.7. Akran Zorbalığına Yönelik BDT Temelli Müdahaleler.....	46
BÖLÜM III	54
YÖNTEM	54
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Araştırmanın Grupları.....	55
3.3. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	59
3.4. Veri Toplama Araçları	61
3.4.1. Kişisel bilgi formu	61
3.4.2. Zorbalık eğilim ölçeği.....	62
3.4.3. Grup uygulaması değerlendirme formu	63
3.5. Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psiko eğitim Programı.....	63
3.5.1. Programın alt yapısı.....	63
3.5.2. Programın amaç ve kazanımları.....	70
3.5.3. Programın içeriği.....	72
3.5.4. Programın akışı	74
3.5.5. Programın uygulama süreci	89
3.5.6. Programın pilot uygulaması.....	90
3.5.7. Programın değerlendirilmesi	91
3.6. Verilerin Toplanması.....	91
3.7. Verilerin Analizi.....	92
BÖLÜM IV.....	95
BULGULAR	95

4.1. Gruplar ve Testler Arasındaki Etkileşime Göre Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının İlkokul Öğrencileri Arasında Görülen Zorbalık Eğilimini Azaltmadaki Etkisinin İncelenmesi.....	95
4.2. Deney Grubundaki Katılımcıların Programa İlişkin Değerlendirmelerinin Araştırmanın Bulguları Yönünden İncelenmesi.....	98
BÖLÜM V	103
TARTIŞMA.....	103
5.1. Araştırmanın Nicel ve Nitel Bulguları Yönünden Tartışılması.....	103
5.2. Araştırmanın İçerik ve Süreç Açısından Tartışılması.....	107
BÖLÜM VI.....	113
SONUÇ VE ÖNERİLER	113
6.1. Sonuç.....	113
6.2. Öneriler.....	113
6.2.1. Araştırmacılar için önerileri	113
6.2.2. Uygulayıcılar için önerileri.....	115
KAYNAKLAR.....	117
EKLER	149
EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	149
EK 2: ZORBALIK EĞİLİM ÖLÇEĞİ	150
EK 3: KATILIMCI ONAM FORMU	153
EK 4: VELİ ONAMA FORMU	154
EK 5: GRUP UYGULAMASI DEĞERLENDİRME FORMU.....	155
EK 6: ÖLÇEK KULLANIMI İZİN YAZISI	158
EK 7: ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN YAZISI.....	159
EK 8: BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL İZİN YAZISI.....	160

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırma Deseni.....	54
Tablo 3.2. Katılımcılara Yönelik Demografik Bilgiler	57
Tablo 3.3. Önteste Göre Değişkenlere İlişkin Normallik Testi Sonuçları	93
Tablo 3.4. Sonteste Göre Değişkenlere İlişkin Normallik Testi Sonuçları	93
Tablo 3.5. İzleme Testine Göre Değişkenlere İlişkin Normallik Testi Sonuçları	93
Tablo 4.1. Zorbalık Eğilimi Öntest, Sontest ve İzleme Testi Sonuçlarının Gruba Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	95
Tablo 4.2. Mauchly's Testi Sonucu.....	96
Tablo 4.3. Zorbalık Eğilimi Öntest, Sontest ve İzleme Testi Sonuçlarının Gruba Göre Tekrarlı Ölçümler Anova Sonucu	96
Tablo 4.4. Öğrencilerin Grup Uygulaması Değerlendirme Formunda Psikoeğitim Kapsamında Yer Alan Sorulara İlişkin Değerlendirmeleri.....	99
Tablo 4.5. Öğrencilerin Grup Uygulaması Değerlendirme Formunda Bilişsel Yeniden Yapılandırma Kapsamında Yer Alan Sorulara İlişkin Değerlendirmeleri.....	100
Tablo 4.6. Öğrencilerin Grup Uygulaması Değerlendirme Formunda Problem Çözme ve Davranış Deneyleri Kapsamında Yer Alan Sorulara İlişkin Değerlendirmeleri	101
Tablo 4.7. Öğrencilerin Grup Uygulaması Değerlendirme Formunda Ev Ödevleri ve Ödüllendirme Kapsamında Yer Alan Sorulara İlişkin Değerlendirmeleri.....	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Akran Zorbalığı	16
Şekil 2.2. Akran Zorbalığının Temelleri	25
Şekil 2.3. Çocuklarla Bilişsel Davranışçı Terapi Süreci	46
Şekil 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi İçin Zorbalık Eğilimi Değişim Grafiği (Ölçüme Göre).....	97
Şekil 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest, Sontest ve İzleme Testi İçin Zorbalık Eğilimi Değişim Grafiği (Gruba Göre)	98

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	Varyans Analizi
APA PsycINFO	Amerikan Psikoloji Birliği Psikoloji Literatürü Veri Tabanı
BDT	Bilişsel Davranışçı Terapi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
RİBA	Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Anketi
TDK	Türk Dil Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi açıklanmış, ardından araştırmanın amacı ve önemi, sayıltıları, sınırlıkları ve operasyonel tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Okullardaki sosyal-bağlamsal deneyimler ile gelişim arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar giderek artmaktadır (Murray ve Greenberg, 2000). Bu araştırmaların temel motivasyonu, Bowlby'nin bağlanma teorisi (Bowlby, 1982), Hirschi'nin sosyal kontrol teorisi (Hirschi, 1969), Ford ve Lerner'in gelişimsel sistemler teorisidir (Urban, Osgood ve Mabry, 2011). Bu teorisyenler insan gelişimini farklı bakış açılarıyla ele almış olsalar da ortak temaları; sosyal ve ilişkisel deneyimlerin insan gelişimini nasıl etkilediğini açıklamaktır. Onlara göre çocuklar tek başlarına gelişmezler, sosyal ilişkiler ve bağlamlar içerisindeki deneyimleri çocukların, davranışsal, duygusal, motivasyonel ve akademik uyumlarını etkiler (Murray ve Greenberg, 2000). Öğrencilerin motivasyonları ve davranışları üzerinde belirleyici gücü bulunan, sosyal ilişkilerin en etkili olduğu yer okullardır (Cowen, 1997; Lynch ve Cicchetti, 1997). Okul yaşamının çocuk üzerindeki etkisi, okul bittikten sonra yetişkin yaşamda da devam eder. Destekleyici ilişkiler içerisinde, kendilerini güvende ve bağlı hissettikleri bir okul ortamı çocuklar için gerekli sosyal, çevresel ve akademik desteği sağlarken, tersine kendilerini kopuk ve yabancılaşmış hissettikleri bir okul ortamı zayıf akademik beceriler ve antisosyal davranış riski doğurur (Lynch ve Cicchetti, 1997; Murray ve Greenberg, 2000). Bu risklerin okul ortamında en belirgin ve görünür bir davranış olarak ortaya çıktığı akran zorbalığı, ilk olarak İsveç okullarında yaşanan şiddet temelli intihar olaylarına yönelik olarak 1970'li yıllarda davranış bilimci Profesör Dan Olweus'un yaptığı bir dizi bilimsel çalışma ile literatüre girmiştir (Olweus, 1996; Smith, 2013). Yaptığı çalışmalar sonucunda Olweus, zorbalığı; bir veya birden fazla öğrencinin olumsuz davranışlarına belli bir zaman dilimi içerisinde defalarca maruz kalma, zorba ve kurban arasındaki güç dengesizliğinin belirgin olduğu bir durum olarak tanımlamıştır (Olweus, 1993, 1995).

1980'li yıllardan itibaren akran zorbalığına ilişkin olarak Avrupa, Amerika, Asya ve Avustralya'da ve dünyanın diğer tüm ülkelerinde hızla artan araştırmalar, okul çocuklarının %10 ila %23'ünün zorbalığa kurban ya da zorba rolüyle dâhil olduğunu göstermiştir

(Hawkins, 2001; Thornberg, 2010). İngiltere’de yaşları 8 ila 11 arasında değişen 2623 öğrenci ile yapılan çalışmada (Whitney ve Smith, 1993), Norveç’te artan vakalar karşısında ortaya çıkan zorbalık karşıtı bir kamuoyu sonrası 1 ve 9. sınıf aralığındaki 130 bini aşkın öğrenci ile yapılan başka bir araştırmada (Olweus, 1993), Amerika Birleşik Devletleri’nde 15686 ortaokul ve lise öğrencisi ile yürütülen bir diğer araştırmada (Nansel, Overpeck, Pilla, Raun, Simons Morton ve Scheidt, 2001), zorbalık olaylarının ve bu olayların sebep olduğu mağduriyetin oldukça yüksek oranlarda yaşandığı görülmektedir. Her gün yaklaşık 160.000 öğrenci okul ortamlarında zorbalığa uğrama korkusuyla okula gitmek yerine evde kalmayı tercih etmektedir (Lumdsen, 2002). Günümüzde eğitim, psikoloji, hukuk gibi birçok farklı alandan uzman kimsenin ilgilendiği disiplinler arası bir konu olan akran zorbalığına yönelik çok sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen zorbalık vakalarında önemli bir azalmanın olmaması dikkat çekmektedir (Swearer, Wang, Berry ve Myers, 2014).

Zorbalık zaman içerisinde sadece zorba ya da kurban boyutuyla değil bir grup süreci olarak, farklı statülerdeki katılımcı rolleriyle birlikte ele alınmaya başlanmıştır. Genel olarak bu roller: Zorbaya yardım eden “Asistan”, zorbayı kışkırtarak “Pekiştiren”, mağdura yardım ederek onu “Savunan”, zorbalığa tarafsız kalarak müdahale etmeyen “İzleyicilerden” oluşmaktadır (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, ve Kaukiainen, 1996). Zorbalığa dâhil olma biçiminin (katılımcı rolü) bir değişken olarak incelendiği çalışmalarda, akran zorbalığının zorba, kurban, zorba-kurban, savunucular ve izleyiciler açısından farklı çıktılarına değinilmiştir. Salmivalli (1999) tarafından yaşları 12-13 arasında değişen 575 çocuk üzerinde yapılan çalışmada çocukların %87’sinin herhangi bir katılımcı rolüyle (zorba, asistan, pekiştiren, izleyici, savunucu, mağdur) zorbalığa dâhil olduğu görülmüştür. Katılımcı rollerine göre zorbalığın görülme sıklığı ve yaygınlığını inceleyen bir diğer çalışmada öğrencilerin sadece %10 ila %11’inin herhangi bir katılımcı rolüyle zorbalığa dâhil olmadığı, geri kalanının ise zorbalığın herhangi bir statüsünde (zorba/asistan, savunucu, izleyici ve kurban) yer aldığı belirlenmiştir (Pouwels, Van Noorden, Lansu ve Cillessen, 2018).

Türkiye ’de akran zorbalığının yaygınlığını gösteren çok sayıda çalışma yapılmıştır. Yıldırım (2001) çalışmasında zorbalığa uğrayan öğrenci oranının %26, zorbalığa başvuran öğrenci oranının %16, hem zorbalığa başvuran hem de maruz kalan öğrenci oranının ise %23 olduğunu saptamıştır. Dölek (2002) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin %50’si bir başkasını rahatsız etmeyi eğlenceli bulduklarını ifade etmiştir. İlköğretim kademesindeki 4. ve 5’inci sınıf düzeyindeki öğrenciler ile yapılan bir diğer çalışmada çocukların %40’ının farklı şekillerde (fiziksel; tekme, tokat atma, sözel; isim takma, dalga geçme, küfürlü

konuşma, duygusal; grup dışına itme, küçük düşürme, cinsel; sarkıntılık etme, dokunma gibi) zorba davranışlara maruz kaldığı bulunmuştur (Kapçı, 2004). Kepenekci ve Çinkır (2006) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin her birinin içinde bulunduğu akademik yıl içinde en az bir kere zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür. Örneklemini 4 ve 8'inci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bir diğer araştırmada hem zorbalığa başvuran hem de maruz kalan öğrenci kitlesinin %30, kendini saf zorba olarak nitelendiren öğrenci oranının %6, yaşadığı zorbalık olayları karşısında mağduriyetlerini bildiren öğrencilerin ise %35 oranında olduğu görülmüştür (Pişkin, 2010). Aynı çocukların hem mağdur olup hem de zorbalık yaptığı bir davranış olarak da ortaya çıkabilen akran zorbalığı, çocuk nüfusun yaklaşık olarak üçte birini etkilemektedir. Türkiye genelinde yapılan araştırmalarda 6-14 yaş arası öğrencilerde zorbalık oranının %65,2 olduğu bildirilmiştir (Albayrak, Yıldız ve Erol, 2016). Yaygınlığına rağmen öğretmenler ve okul idarecilerinin okul ortamlarında yaşanan zorbalığın farklı tür ve rollerine ilişkin yeterli düzeyde farkındalığa sahip olmadıkları ve kullandıkları müdahale stratejilerinin yetersiz olduğu görülmüştür (Akar Çevlik, 2013).

Türkiye' de akran zorbalığını bir grup süreci olarak zorba, kurban, zorba-kurban rolünün yanında diğer katılımcı rolleriyle birlikte ele alan araştırmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların ilk örneklerinden biri, Atik (2006) tarafından yapılmıştır. Atik, çalışmasında zorbalığa katılımcı rollerini; zorba, kurban, zorba-kurban olarak ifade ederken, zorbalığa dahil olmayan ve zorbalığa hiç dahil olmayan öğrenci grubuna da dikkat çekmiştir. Bu çalışmalardan bir diğeri Ergül (2009) tarafından yapılmıştır. Ergül çalışmasında zorbalığın görülme sıklığını, zorba, yardımcı-destekleyici, savunucu, izleyici ve kurban rollerine göre ele almıştır. Katılımcı rollerini en kapsamlı ele alan çalışmalardan biri, Gökkaya ve Tekinsav Sütçü (2020) tarafından yapılmış olup, araştırmanın sonucunda 5. ve 8'inci sınıfa devam eden 1740 öğrencinin %2,8'inin zorbalığa başvuran, %34,9'unun zorbalığa uğrayan, %27'sinin hem zorbalığa başvuran hem de zorbalığa maruz kalan (zorba-kurban), %35,3'ünün zorbalığa seyirci rolündeki öğrenciler olduğu saptanmıştır.

Yaşanan zorbalık olaylarına bağlı olarak konuya ilişkin yapılan araştırmalar, evrensel boyutta dünyanın pek çok ülkesinde giderek artmaktadır. APA PsycINFO'dan elde edilen verilere göre akran zorbalığına yönelik 1990-2000 yılları arasında 289 yayına rastlanırken, bu sayı 2000-2004 yılları arasında 562'ye ulaşmıştır (Berger, 2007). Aynı veri tabanı üzerinden yapılan bir diğer araştırmada 1975-2010 tarihleri arasında akran zorbalığını ele alan 1703 makalenin yaklaşık %85'inin (1458) 2000-2010 yılları arasındaki son 10 yıl içerisinde yayınlandığı görülmüştür (Atik, 2011). Aynı araştırmanın Türkiye boyutunda da

benzer şekilde akran zorbalığı alanında yayınlanan makale ve tezlerden oluşan 82 araştırmanın yaklaşık %88'inin (72) 2005-2010 yılları arasındaki son 5 yılda yapıldığı saptanmıştır (Atik, 2011). Dolayısıyla Türkiye' de akran zorbalığına yönelik yapılan çalışmaların giderek arttığı söylenebilir (Gültekin, 2003; Kapçı, 2004; Uludağlı ve Uçanok, 2005).

Türkiye' de zorbalıkla ilgili çok sayıda araştırmanın ilişkisel tarama deseniyle yapıldığı görülmektedir (Gökkaya ve Tekinsav Sütçü, 2020; Ergül Topçu, 2018) Bu kapsamda yapılan çalışmalarda zorbalık olgusu, zorbalığa ilişkin değişkenler ve zorbalıkla mücadele etme yaklaşımları derinlemesine ele alınmıştır (Atalay, 2010; Ayran; 2013; Bulgurcu, 2011; Çağırğan, 2014; Demircan, 2017; Ergün, 2015; Gök ve Önder, 2018; Kalafat, 2018; Karaca, 2018; Keskin, 2010; Özen, 2012; Öztuna, 2018; Pasin, 2017; Semiz, 2018; Türker, 2012; Uysal, 2011). Bununla birlikte okul ortamlarında zorbalığı azaltma ve ortadan kaldırmaya yönelik müdahale temelli çalışmalar da yapılmıştır (Avşar, 2020; Çitemel, 2014; Dölek, 2002; Demir ve Küçük, 2022; Gökkaya ve Tekinsav Sütçü 2018; Karataş, 2011; Kurt Demirbaş, 2020; Kartal ve Bilgin, 2007; Öztürk Çopur, 2019; Seçer, 2014; Şahin ve Akbaba, 2010; Yalnız, 2019). Bu çalışmalardan bazıları zorbalığa başvuran (Çitemel, 2014; Demir ve Küçük, 2022; Gökkaya, 2015, bazıları zorbalığa uğrayan (Seçer, 2014), bazıları ise hem zorbalığa başvuran hem de zorbalığa uğrayan öğrencilere (Akay, 2018) yönelik olarak hazırlanmıştır. Ayrıca kültüre uygunluğu analiz edilerek, kanıta dayalı olarak uyarlanmış ve etkililiği bilimsel olarak gösterilmiş olan programlarda uygulama ve değerlendirmeleri ile literatürümüze girmiştir (Doğan, Keser, Şen, Yanagida, ve Gradinger, 2017). Yakın zamanda zorbalığa seyirci (Kurt Demirbaş, 2020) ve öğrenci savunuculuğu (Avşar, 2020) gibi zorbalığın farklı rollerine yönelik çalışmalar da yapılmıştır.

2010-2019 yılları arasında erişime açık olan 46 yüksek lisans ve doktora tezinin araştırma yöntemi ve okul türü açısından incelendiği bir çalışmada tezlerin 21'i (%46) ilişkisel yöntem, 18'i (%39) nitel yöntem, 5'i (%11) karma yöntem, 2'si (%4) deneysel desen ile çalışıldığı görülmüştür (Korkmaz, Erkin ve Atbaşı, 2021). Araştırmanın bir diğer bulgusu da bu tezlerin 27'sinin (%51) ortaokul, 18'inin (%34) lise, 5'inin (%9) ilkokul, 3'ünün (%6) ile okul öncesine yönelik olduğudur (Korkmaz ve ark., 2021). Dolayısıyla sınırlı sayıdaki deneysel çalışmanın en fazla yapıldığı okul türü ortaokul ve lise, en az yapıldığı okul türü ise okul öncesi ve ilkokuldur (Akay, 2018; Avşar, 2020; Gökkaya, 2015). Yapılan araştırmalar, ilkokullarda yaşanan zorbalık vakalarının oldukça yaygın bir sorun olduğunu göstermektedir Her kademedeki zorbalığın bir sorun olarak görülüp mağdur öğrencilere yönelik destekleyici, zorbalığa yönelik müdahale temelli, grup yaşantılarını

içeren, önleyici, iyileştirici ve bütüncül nitelikteki programların planlanması-yürütülmesine dayalı daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir (Günay ve Can, 2018). Ancak ulaşılan verilere dayanarak bu ihtiyacın özellikle okul öncesi ve ilkokul kademelerinde ön plana çıktığı söylenebilir.

İlkokul çağı, kendisine özgü belli bir takım kritik görevlerin bulunduğu oldukça önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar tarafından kazanılması gereken belli bir takım bilişsel, duygusal ve sosyal görevler vardır (Piaget ve Inhelder, 1969; Von Glasersfeld, 1989). Bunların en önemlilerinden biri kuşkusuz çocuğun sosyal becerilerinin gelişimidir. Bu becerilerdeki gelişime bağlı olarak çocuk, akranları ile giderek daha fazla etkileşim içine girmektedir (Holmbeck, Devine ve Bruno, 2010). Bu etkileşim içerisinde ortaya çıkan davranışlar, hoşgörü, şefkat, duygudaşlık, yardımlaşma, paylaşma şeklinde istendik-olumlu nitelikte olabileceği gibi; yıkıcı, zarar verici, istenmedik nitelikte de olabilir (Hasting, Utendale ve Sullivan, 2006). İstenmedik nitelikte zararlı davranışların en riskli ve örseleyici olanlarından biri saldırganlıktır. Yapılan araştırmalar çocukluk ve ergenlik dönemindeki saldırgan davranışlar arasında önemli bir süreklilik olduğunu göstermektedir. Bu sebeple 5-12 yaş grubu saldırgan eğilimleri açısından üzerinde durulması gereken bir gruptur (Farrington, 1993). Ergenlik öncesinde zorbalığa katılım, ergenlik döneminde saldırgan akranlarla çete faaliyetine dönüşebilir ve saldırgan davranışın şiddeti artabilir. Bu nedenle yetişkinlikteki antisosyal ve saldırgan davranışların öncüleri olarak erken dönem zorbalık ve akran süreçlerine özellikle eğilmek gereklidir (Miller ve Eisenberg, 1988; O'Connell, Pepler ve Craig, 1999).

Tüm okul kademelerine yönelik yapılmış zorbalığa müdahale çalışmalarının farklı kuramsal yaklaşımlara dayalı olduğu görülmektedir. Zorbalığa müdahale çalışmalarının çok azı bilişsel davranışçı terapi temelinde geliştirilmiştir (Gökkaya, 2015). İşlevsel olmayan düşüncelerin uygun tekniklerle değiştirilerek, etkili baş etme stratejilerinin ve davranışsal becerilerin kazandırılmasını hedefleyen bilişsel davranışçı terapi, son 20 yılda çocuk ve ergenlerle yapılan oldukça etkili çalışmalara dayanak olmuştur (Hofmann, Asnaani, Vonk, Sawyer ve Fang, 2012; Savaşır, Soygüt ve Barışkın, 2022). Bu çalışmalarda çocuklarda görülen anksiyete, depresyon, davranım bozukluğu, yeme bozuklukları, saldırganlık ve öfke kontrolüne ilişkin sorunların çözümünde oldukça başarılı sonuçlara ulaşılmıştır (Gökkaya, 2015; Hofmann ve ark., 2012; Sorias, 2020). Çünkü BDT kanıta dayalı ve etkili bir terapi modelidir (Beck, 1989). Dolayısıyla zorba, kurban ve diğer katılımcı rollerine dayalı eylemlerin altında yatan bilişsel süreçleri ve sosyal davranışları değiştirebilmek amacıyla doğrudan müdahale etmeye yönelik BDT temelli bir dizi teknik ve stratejinin

kullanılabileceği yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir (Swearer, Wang, Berry ve Myers, 2014).

Akran zorbalığına ilişkin literatür incelendiğinde zorbalığa eğiliminin, akran zorbalığına yönelik duygusal ve düşünsel bir yatkınlık olarak açıklandığı ve bu yatkınlığın, zorba davranışların görülme olasılığını ya da riskini artıran bir durum olduğu görülmektedir (Sargın, 2017). Bu nedenle zorbalığa eğilimi ortadan kaldırmayı hedef alan çalışmalar önleme ve müdahale çalışmalarının başlangıç noktasını oluşturduğunda, zorbaca davranışların büyük ölçüde önlenebileceği savunulmaktadır (Calonia, Bernaldez, Hoyo-a, Abanador, Dum-ogan ve Vilar, 2022). BDT'nin amacı gözlenen davranışlar ile bu davranışlara yönelten duyguların arkasında yer alan bilişsel süreçlere ulaşabilmek ve bu süreçlerdeki hatalı/çarpık yapıları değiştirebilmektir (Beck, 1993; Türkçapar, 2018). Zorbalık eğilimi, zorbalığa yönelten duygu ve düşüncelerden oluştuğundan, BDT, zorbalığa yönelten bu yapıları düzeltme noktasında etkin bir şekilde kullanılabilir. Bu doğrultuda bu araştırmanın problemini Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının ilkökul öğrencileri arasında görülen zorbalık eğilimini azaltmadaki etkisi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının ilkökul öğrencileri arasında görülen zorbalık eğilimini azaltmadaki etkisini incelemektir.

1.3. Araştırmanın Denencesi

Gruplar ve testler arasındaki etkileşim, Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının ilkökul öğrencileri arasında görülen zorbalık eğilimini azaltmadaki etkisini gösterir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Zorbalık, zorbalığa başvuran ve zorbalığa maruz kalanlar arasında gerçek veya algılanan bir güç dengesizliği içeren, zarar verme niyetiyle kasıtlı olarak ve sistematik bir şekilde tekrar edilen, gücün kötüye kullanıldığı saldırgan bir davranıştır. (Farrington, 1993; Olweus, 1993). Dünya Sağlık Asamblesi 1996 senesinde şiddetin dünya çapında bir halk sağlığı sorunu olduğuna ilişkin kararı kabul ederek, üye devletleri acilen şiddet sorununa dikkat etmeye çağırmıştır. Okul bazında çocuklar ve gençler arasında şiddetin en yaygın biçimi olarak görülen akran zorbalığı, Birleşmiş Milletler tarafından 1989 yılında kabul

edilen Çocuk Hakları Sözleşmesinde eğitim hakkı başta olmak üzere çocuklara ilişkin birçok hakkı tehlikeye atan bir konu olarak yer almıştır (Menesini ve Salmivalli, 2017). UNESCO'nun 2017 Okul Şiddeti ve Zorbalık: Küresel Durum Raporuna (School Violence and Bullying: Global Status Report) göre her yıl 346 milyon çocuk ve ergen okulda şiddet ve zorbalığa uğramaktadır (Yu ve Zhao, 2021). Dünya üzerinde çok sayıda çocuğun mustarip olduğu zorbalık, bir kişi ya da bir grubun yıkıcı eylemleri ile bu eylemlere maruz kalan, yaşadığı mağduriyeti zaman zaman zorbalığa dönüştüren ayrıca zorbalığa farklı pozisyonlarda (seyirci, savunucu gibi) katılan kişilerden oluşan bir tür sosyal ağ olma özelliğine sahiptir (Salmivalli, 1999; Salmivalli ve Voeten, 2004). Bu ağda görülen davranışlar, sözlü saldırılar (isim takma, tehdit etme), fiziksel saldırılar (vurma, tekmeleme, kurbanın eşyasına zarar verme), ilişkisel/sosyal saldırılar (dışlama, söylenti çıkarma) şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Monks ve Smith, 2006).

Yu ve Zhao (2021) tarafından Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) 51 ülkedeki 210.523 ortaokul öğrencisinin verileri kullanılarak, 2015 yılı ile 2018 yılı arasında akran zorbalığına ilişkin elde edilen sonuçlar doğrultusunda geniş çaplı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, farklı türde ortaya çıkan zorba davranışların (ilişkisel zorbalık/dışlama, sözlü zorbalık/alay etme, sözlü zorbalık/tehdit, fiziksel zorbalık/soygun, fiziksel zorbalık/vurma, ilişkisel zorbalık/söylenti çıkarma) oransal açıdan yıllara göre ve ülkeler arasında oldukça farklılaştığını göstermiştir. Bu farklılık, OECD üyesi ülkeler ile OECD üyesi olmayan ülkeler arasında belirgindir. Ayrıca OECD ülkeleri arasında da belirgin farklılıklar bulunmaktadır. OECD ülkelerinde zorbalığa son bir ay içinde maruz kalma oranı %20,33 iken OECD üyesi olmayan ülkelerde bu oran %23,75'tir. Yapılan değerlendirmede zorba davranışların 2018 yılı oranlarının, 2015 yılı oranlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Ülkeler bazında 51 üye ülkenin 2015 ve 2018 yılı değerlendirmelerine bakıldığında Türkiye, zorbalığa uğrayan öğrenci açısından %20,67'lik bir oran ile ortalamanın üzerinde bir değere sahiptir. Uluslararası değerlendirme kuruluşlarının ortaya koyduğu veriler, yurt dışında ve Türkiye' de yaşanan zorbalık olaylarının yıllara göre giderek arttığını, buna bağlı mağduriyetin oldukça yaygın olduğunu dolayısıyla zorbalığa bağlı yaşantıların okulların öncelikli ve riskli kriz durumlarından biri olduğunu göstermektedir. Çüm ve Çüm (2022) tarafından 6890 Türk öğrenci ile PISA 2018 değerlendirmesine dayalı olarak yapılan araştırmanın bulguları da zorbalığa bağlı yaşantıların, okulların öncelikli ve riskli kriz durumlarından biri olduğunu sonucunu desteklemektedir. İki aşamalı kümeleme algoritması kullanılarak akran zorbalığına maruz kalma sıklığının, okula devam durumunu ne şekilde yordadığını gösteren

bu araştırmada öğrencilerin %33'ünün ayda bir ya da hafta da bir yâda birkaç kez dışlanma, söylenti çıkarma, tehdit edilme, alay edilme gibi daha çok sözel ve ilişkisel türde zorba davranışlara maruz kalan, %17'sinin ise haftada birçok defa tehdit edilme, fiziksel müdahale ya da fiziksel şiddete oldukça sık uğrayan, yüksek riskli grupta yer alan öğrenciler olduğu belirlenmiştir.

Okul ortamlarında oldukça yaygın olarak görülen akran zorbalığı, gelişimin doğal ve olağan akışını bozmaktadır (Farrington, Ttofi ve Losel, 2011; Swearer, Espelage, Vaillancourt ve Hymel, 2010). Gelişimin en hızlı ve işlevsel olduğu çocukluk ve gençlik döneminde yaşanan zorbalık vakaları, çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini, okula uyumlarını, sosyal ilişkilerini, akademik kariyerlerini ve yetişkin dönem yaşamlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Bogart, Elliott, Klein, Tortolero, Mrug, Peskin ve Schuster, 2014; Brank, Hoetger, ve Hazen, 2012; Olweus, 2003; Rigby, 2003; Zych, Ortega Ruiz ve Del Rey, 2015). Erken yaşam dönemlerinde zorbalığa sıkça maruz kalan çocukların baş ağrısı, karın ağrısı, uyku sorunları gibi somatik ya da intihar düşünceleri gibi psikosomatik problemleri ergenlik döneminde yaşama riskinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür (Fisher, Moffitt, Houts, Belsky, Arseneault ve Caspi, 2012; Lereya, Winsper, Heron, Lewis, Gunnell, Fisher ve Wolke, 2013). İlkokul çağında zorbalığa maruz kalmanın ergenlikte görülen sınırda kişilik bozukluğuna (borderline) ilişkin belirtiler ile psikotik bozukluğa ilişkin deneyimleri (sanrılar, halüsinasyonlar) yordadığı bulunmuştur (Schreier, Wolke, Thomas, Horwood, Hollis, Gunnell ve Harrison, 2009; Wolke, Schreier, Zanarini ve Winsper, 2012). Zorbalığa maruziyeti, kurban ve zorba-kurban ayrımı yaparak ele alan çalışmalarda ergenlikte bedensel, ruhsal ve genel sağlık durumuyla ilgili sorun yaşama riskinin zorba-kurban grubundaki çocuklarda saf kurban grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Wolke, 2001). Ruhsal açılarından zorbaların çocuklukta yaşadığı sorunları gösteren yeteri kadar çalışma olmasa da ergenlik döneminde yaşanan depresyon ve kendine zarar verme eğilimleri ile zorba davranışlar arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Kaltiala Heino, Fröjd ve Marttunen, 2009; Winsper, Lereya, Zanarini ve Wolke, 2012).

Zorbalığa maruz kalan çocukların, genç yetişkinlik ve orta yetişkinlik (18-50 yaş) dönemlerinde anksiyete bozukluğu ve depresyon tanısı başta olmak üzere, içselleştirme sorunları gibi ruhsal problemleri yaşama açısından yüksek risk altında oldukları bulunmuştur (Copeland, Wolke, Angold ve Costello, 2013; Stapinski, Bowes, Wolke, Pearson, Mahedy, Button ve Araya, 2014). Zorbalığa maruz kalan çocukların yetişkin yaşamda intihar girişimlerinin, psikotik davranış belirtilerinin, baş-boyun-mide ağrısı gibi

fiziksel yakınmalarının akranlarına kıyasla çok daha sık görüldüğü ve genel sağlık durumlarının kötü olduğu, hastalıklarının daha yavaş iyileşme gösterdiği belirlenmiştir (Sigurdson, Wallander, ve Sund, 2014; Takizawa, Maughan ve Arseneault, 2014; Wolke, Copeland, Angold, ve Costello, 2013; Wolke, Lereya, Fisher, Lewis ve Zammit, 2014). Ayrıca bu grupta yer alan çocukların akademik yeterliklerinin oldukça zayıf olduğu, akranlarından daha düşük gelirli işlerde çalıştıkları ve finansal yükümlülüklerini yerine getirmede başarısız oldukları, yetişkin yaşamda arkadaşlık kurma ve arkadaşlığı sürdürme, eş edinme ve onunla hayatı paylaşma, sosyal destek sağlama becerilerinin de zayıf olduğu görülmüştür (Brown ve Taylor, 2008; Copeland ve ark., 2013; Sigurdson ve ark., 2014; Takizawa ve ark., 2014; Wolke ve ark., 2013).

Zorba-kurban grubundaki çocukların kurban grubundaki çocuklara göre anksiyete, depresyon, psikotik belirtiler gösterme, intihara yönelme, akademik yeterlilik, iş bulma ve o işte çalışmayı sürdürme, parasal yönetim açısından daha riskli grupta yer aldıkları ayrıca anti sosyal davranış gösterme ve küçük yaşta ebeveyn olmaya daha yatkın oldukları belirlenmiştir (Copeland ve ark., 2013; Lehti, Sourander, Klomek, Niemelä, Sillanmäki, Piha, Almqvist, 2011; Sigurdson ve ark., 2014; Sourander, Jensen, Ronning, Niemela, Helenius, Sillanmaki ve Almqvist, 2007; Takizawa ve ark., 2014; Wolke ve ark., 2013). Saf zorbalığın gelişimsel durumları hakkındaki bilgiler kurban ve zorba kurbanlara göre daha azdır. Bunun sebebi zorbalığın kısa vadede ruhsal yâda genel sağlık durumuyla ilgili yüksek risk teşkil eden belirgin bir bulguya rastlanmamış olmasıdır. Aksine fiziksel ve duygusal olarak yaşlılarından daha sağlıklı bulunmuşlardır (Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu ve Simons Morton, 2001; Wolke ve ark., 2013). Fakat uzun vadede ve yaşamlarının ileriki dönemlerinde sapkın eğilimleri olan, eğitim düzeyi düşük, işsiz bireylere dönüşme potansiyellerinin akranlarına göre oldukça yüksek olduğu görülmüştür (Sigurdson ve ark., 2014). Ayrıca antisosyal kişilik özellikleri sergileyen, hırsızlık, yasa dışı uyuşturucu kullanımı gibi ağır suç teşkil eden eylemlerde bulunma olasılıkları oldukça güçlüdür (Bender ve Lösel, 2011; Sourander, Brunstein Klomek, Kumpulainen, Puustjärvi, Elonheimo, Ristkari ve Ronning, 2010).

Yaygınlığı ve riskleri sebebiyle akran zorbalığına yönelik yapılmış çalışmalardan oluşan oldukça geniş bir literatür bulunmaktadır (Smith ve Robinson, 2019). Zorbalığı kavramsal boyutta açıklayan ve ayırt edici özelliklerini ortaya koyan, kökeni, yaygınlığı, türleri ve etkileri ile ele alan, çok sayıda nitel çalışma yapılmıştır (Ergül Topçu, 2018; Gürhan, 2017; Harris, 2018; James, 2010; Olweus, 1978; Rigby, 2003; Smith, 2004; Smith, 2013; Smith, 2016). Bu çalışmalardan bazıları daha çok akran zorbalığının yaygınlığı

(Bjereld, Augustine ve Thornberg, 2020; Gökkaya ve Tekinsav Sütçü, 2020; Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra ve Runions, 2014; Solberg ve Olweus, 2003), bazıları statüleri (katılımcı rolleri) (O'Connell, Pepler ve Craig, 1999; Ergül Topçu ve Dönmez, 2015; Lynn Hawkins, Pepler ve Craig, 2001; Salmivalli ve ark., 1996; Salmivalli, 1999), bazıları türleri (Rivers ve Smith, 1994; Stubbs Richardson ve May, 2020), bazıları nedenleri (Kim, Leventhal, Koh, Hubbard ve Boyce, 2006), bazıları da sonuçları/etkileri (Lereya, Copeland, Costello ve Wolke, 2015; Kim ve ark., 2006; Salmivalli, 2004) üzerinde durmuştur.

Akran zorbalığına ilişkin yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun bir ya da birden çok değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya dönük olduğu görülmektedir. Akran zorbalığı ile bağıntısı araştırılan değişkenlerin daha çok yaş, cinsiyet, aile eğitimi, sosyo-ekonomik düzey (Çalışkan, Evgin, Bayat, Caner, Kaplan, Öztürk ve Keklik, 2019; Ergül Topçu, 2018; Espelage ve Holt, 2001), ruhsal sorunlar (Copeland ve ark., 2013; Lereya ve ark., 2013; Lereya ve ark., 2015; Wolke, 2001; Wolke ve ark., 2012), ebeveyn ilişkisi (Holt, Kaufman Kantor ve Finkelhor, 2008) olmak üzere, kardeş ilişkisi (Duncan, 1999; Hoetger, Hazen ve Brank, 2014), yaşanılan yer; kırsal-kentsel bölgeler (Dulmus, Theriot, Sowers ve Blackburn, 2004; Olweus, 1993), ırk/etnisite (Spriggs, Iannotti, Nansel ve Haynie, 2007), öğretmen ve akran desteği (Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink ve Birchmeier, 2009), akran etkisi (Juvonen ve Galvan, 2008), sosyal kimlik (Duffy ve Nesdale, 2009), ahlaki geri çekilme (Obermann, 2011) şeklinde oldukça geniş bir yelpazede incelendiği görülmektedir.

Akran zorbalığını belli değişkenler açısından ele alan çok sayıda araştırmanın, ulusal politikaların geliştirilmesine, önlemeye ve müdahaleye dönük çalışmaların planlanmasına katkı sağlama rolü vurgulanmaktadır (O'connell, Pepler ve Craig, 1998; Çalışkan ve ark., 2019; Dulmus ve ark., 2004; Espelage ve Holt, 2001; Flaspohler ve ark., 2009; Ybarra, Espelage, Valido, Hong ve Prescott, 2019). Çünkü akran zorbalığı gibi riskli ve yaygın durumları ortadan kaldırmak, kontrol etmek ya da etkisini azaltmak temel amaçtır ve bu amaca ancak etkisi kanıtlanmış önleme ve müdahale çalışmalarıyla ulaşılmaktadır (Bradshaw, 2015; Gaffney, Farrington ve Ttofi, 2019; Olweus, 1994; 1995, 1996; Saracho, 2016). Akran zorbalığına müdahaleye dönük çok sayıda çalışmanın etkinliği bazı meta analiz ve derleme çalışmalarında kapsamlı olarak incelenmiştir (Gaffney, Ttofi ve Farrington, 2019; Toraman, Dağhan ve Kısa, 2021; Gaffney, Ttofi ve Farrington, 2021; Ttofi ve Farrington, 2011). Bu çalışmalarda önleme ve müdahale programlarının hem zorbalık durumlarında hem de mağduriyette anlamlı düzeyde azalma ile ilişkili olduğu görülmüştür. Zorbalığı azaltmada en etkili dört programın, Kiusaamista Vastaan (KiVA), NoTrap! Olweus Zorbalığı Önleme Programı (OBPP) ve ViSC olduğu saptanmıştır (Gaffney, Ttofi

ve Farrington, 2021). Bu programlardan bütüncül okul yaklaşımına dayanan OBPP, KİVA, VİSC; okul ortamlarında zorbalığa doğrudan müdahale etmeyi sağlayan stratejiler kullanırken, aynı zamanda zorbaca davranışların ortaya çıkmasını önleyici tedbirler de içermektedir (Doğan ve ark., 2017; Olweus ve Limber, 2010; Salmivalli, Poskiparta, Ahtola ve Haataja, 2013). Araştırmalarda etkililiği ile ön plana çıkan programlardan biri olan NoTrap! akran eğitimi/desteğine göre düzenlenmiş bir müdahale programıdır (Menesini ve Salmivalli, 2017). Bu programların hepsinin ortak özelliği öğrencilerde beceri geliştirme eğitimlerine ağırlık vermiş olmalarıdır (Uysal Toraman, Dağhan ve Kısa, 2021).

Türkiye’ de 2010 ile 2019 yılları arasında akran zorbalığına yönelik yapılmış müdahale temelli tez çalışmalarının konuya ilişkin tüm çalışmalar içerisinde sadece %4 lük bir oranla sınırlı kaldığı saptanmıştır (Korkmaz ve ark., 2021). Dolayısıyla zorbalığı müdahale boyutuyla ele alacak daha çok çalışmaya ihtiyaç vardır (Demir ve Küçük, 2020). Bu ihtiyaç zorbalığa müdahale çalışmalarının en az yapıldığı ilkokul ve okul öncesinde daha da belirgindir (Korkmaz ve ark., 2021). Yapılan çalışmalarda müdahaleye dönük programların daha çok yaşamın erken dönemlerinde etkili olduğu, bu etkinin ilerleyen yaşlarda giderek azaldığı belirlenmiştir (Cowen, 1997; Özbek ve Taneri, 2022; Svanberg, 1998). Türkiye’ de ilkokullarda akran zorbalığına müdahale etmeye yönelik etkililiği kanıtlanmış sınırlı sayıdaki çalışmaya; Kartal ve Bilgin (2007) tarafından bütüncül okul yaklaşımına ve öğrencilerde beceri geliştirmeye yönelik yapılan çalışma, Akay (2018) tarafından duygusal farkındalık etkinliklerine dayalı olarak yapılan çalışma, Avşar (2020) tarafından STAC stratejilerine dayalı olarak yapılan çalışma örnek verilebilir.

Zorbalığa müdahale etmeye dönük BDT temelli çalışmalar hem ulusal hem de uluslararası literatürde oldukça sınırlıdır (Abdulkader, 2017; Eweniyi, Adeoye, Ayodele ve Raheem, 2013; Fung, Gerstein, Yuichung, ve Hutchison, 2013). Türkiye’ de bu konuda yapılmış tek bir çalışma bulunmaktadır. Gökkaya (2015) tarafından yapılan bu çalışma, ilkokullarda akran zorbalığını azaltmaya yönelik BDT temelli bir müdahale programıdır. Bu programın hedef grubunu 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sorunları işlevsel olmayan düşünceler ile etkili başa çıkma becerilerini içeren davranışların eksikliği olarak açıklayan BDT, bilişsel çarpıtmaları düzelterek, problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkili bir terapi modelidir (Süler, 2017). Dolayısıyla akran zorbalığı gibi yaygın ve oldukça riskli bir sorun alanına yönelik BDT temelli daha çok çalışmaya ihtiyaç vardır.

Bu çalışma ilkokul kademesinde zorbalığa eğilimi azaltmaya dönük müdahale temelli çalışmalara duyulan ihtiyaç göz önünde bulundurularak kurgulanmıştır. Ayrıca müdahale temelli çalışmalarda doğrudan zorbalığı hedef alan bir yaklaşım izlendiği görülmüş ancak

öncelikli gereksinimin zorbalık eğilimini azaltmak olduğu düşünülmüştür. TDK'ye göre eğilim, bir şeyi istemeye ya da yapmaya içten yönelme, meyil veya temayül olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla bir davranışa sahip olmakla, o davranışa meyiletmek ya da yönelmek arasında öncelik ve sonralık ilişkisi vardır. Bu kapsamda ele alındığında zorbalık eğiliminin, zorbalığa dönüşmeden önce müdahale edilmesi gereken ilk ve öncelikli konu olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceye bağlı olarak bu çalışma planlanırken müdahale çalışmalarında önemli bir kıstas olan etkililik koşulunu sağlayabilmek için hedef gruba uygulanacak olan programın hem teorik hem de teknik açıdan güçlü bir yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmada yetişkinlerde etkinliği çok sayıda bilimsel çalışmayla gösterilen, giderek çocuk danışanlara da uygulanmaya başlanan ve çocuk psikopatolojisinde oldukça etkili sonuçlar alınan BDT'nin, bu araştırma kapsamında da zorbalığa eğilimi azaltma konusunda etkili olacağı düşünülmüştür. Bu düşünceden hareketle BDT ilke, yöntem ve tekniklerine dayalı olarak yapılandırılmış olan bu araştırmanın hedef grubunu, akran zorbalığına müdahale konusunda en az çalışılan gruplardan biri olan ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Daha önce yapılmış benzer çalışmalar incelendiğinde mevcut araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin, en küçük yaş gruplarından birini oluşturduğu görülmektedir.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, Zorbalık Eğilim Ölçeğinde yer alan maddeleri kendilerini doğru olarak yansıtacak şekilde cevaplamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın bulguları, Ankara ili, Altındağ ilçesinde araştırmaya dâhil edilen bir devlet okulunda dördüncü sınıfa devam eden otuz öğrenci ile yapılan çalışmalardan elde edilmiştir. Sonuçlar ancak benzer özelliklere sahip öğrencilere genellenebilir.
2. Bu araştırma kapsamında zorbalığa eğilimi azaltmaya dönük yapılan müdahaleler, araştırmacının görev yaptığı okulda yürüttüğü çalışmalar ile sınırlıdır. Araştırmacı uygulama öncesinde farklı bir kurumda çalışırken, uygulamanın başladığı tarihten itibaren araştırmanın yapılacağı kurumda göreve başlamıştır. Dolayısıyla araştırmacı, araştırmadan önceki süreçte öğrenciler ile herhangi bir etkileşim içerisinden bulunmamış ve herhangi bir çalışma yapmamıştır.
3. Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin zorbalık eğilim ölçüm puanlarını saptamada kullanılacak olan Zorbalık Eğilim Ölçeğine verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

4. Ülkemizde 6 Şubat tarihinde yaşanan deprem felaketi dolayısıyla okulların ara tatilden sonra iki hafta geç açılması ve okullar açıldıktan sonra deprem konulu psikoeğitim faaliyetlerinin ivedilikle ilk iki hafta içerisinde okul PDR servisi koordinatörlüğünde gerçekleştirilmesi gerektiğinden, programın uygulanmasına bir ay gecikmeli olarak başlanmıştır. Süre kısıtlılığı dolayısıyla psikoeğitim programı haftada bir yerine iki oturum şeklinde uygulanmıştır. Program esas olarak haftada bir oturum uygulanacak şekilde yapılandırılmıştır.
5. Araştırmanın deney ve kontrol grupları farklı okullarda olacak şekilde planlanmış fakat depremden sonraki süreç ve uygulamalardan dolayı kontrol grubunun yer alacağı okulun rehberlik servisinin yapacağı çalışmalar ve ortaya çıkan yoğunluk dolayısıyla daha önce kararlaştırılan süreç gerçekleştirilememiştir.
6. Bu çalışma, programın temelini oluşturan bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının ilke ve teknikleri konusunda eğitim almış psikolojik danışmanlar tarafından gerçekleştirilebilir.
7. Bu araştırma deneysel sürecin doğasından kaynaklanan birtakım koşulların araştırmacı tarafından kontrol edilerek, çalışma için sağlanan geçerlik ve güvenilirlik koşulları ile sınırlıdır.

1.7. Operasyonel Tanımlar

Zorbalık Eğilimi

Zorbalık eğilimi, davranışlarının doğru ve kabul edilebilir olduğuna inanan daha güçlü bir kişinin başkalarını fiziksel, sözlü veya psikolojik olarak baskı altına alma potansiyelinin güçlü olmasıdır (Turgut, 2005).

Bilişsel Davranışçı Terapi

Duygu düşünce ve davranışın birbiriyle bağlantılı olduğu, düşünce ve davranışlarda oluşacak değişimin duyguları da etkileyeceğini savunan psikolojik bir tedavi yöntemidir (Sorias, 2020).

Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı

Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimlerini azaltmayı amaçlayan, bilişsel davranışçı terapinin ilke, yöntem ve stratejilerine dayalı olarak hazırlanmış bir programdır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde akran zorbalığı kavramı açıklanmış, kuramsal çerçevede akran zorbalığının nasıl ele alındığı, davranış türleri ve katılımcı rolleri ile nasıl açıklandığı, akran zorbalığının temelleri ve akran zorbalığı ile ilişkisi araştırılmış değişkenlere yer verilmiştir. Ardından akran zorbalığına yönelik yapılmış müdahale temelli çalışmalar, psikoeğitim müdahale programının temelini oluşturan bilişsel davranışçı terapinin kuramsal ve teknik yönleri, BDT'ye dayalı olarak akran zorbalığına yönelik yapılmış müdahale temelli çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Akran Zorbalığı

Okul zorbalığı, bazı öğrenciler tarafından, fiziksel veya psikolojik olarak daha zayıf akranlarına, sözde baskınlık-boyun eğme ve sessizlik yarası altında kasıtlı olarak tekrarlanan bir tür saldırdır (Lumdsen, 2002; Zych, Ortega Ruiz ve Del Rey, 2015).

Akran zorbalığını ölçülebilir ve açıklanabilir bir kavram haline getirebilmek için belli birtakım kıstaslar çerçevesinde tanımlamak gerekmiştir. Bu gerekliliğin sağlanması açısından benimsenin yaygın yol, Olweus (1993) tarafından önerilen tanımı kullanmaktır. Buna göre akran zorbalığı, zaman içerisinde defalarca, bir ya da birkaç kişinin gösterdiği olumsuz davranışa maruz kalma ve bunun sonucunda yaşanan mağduriyettir (Olweus, 1993). Bu tanım, birçok çalışma için uyarlanarak farklı şekillerde kullanılmış olsa da zorbalığın nasıl tanımlanması gerektiği konusunda evrensel bir uzlaşmaya varılamamıştır (Smith, 2016; Younan, 2019).

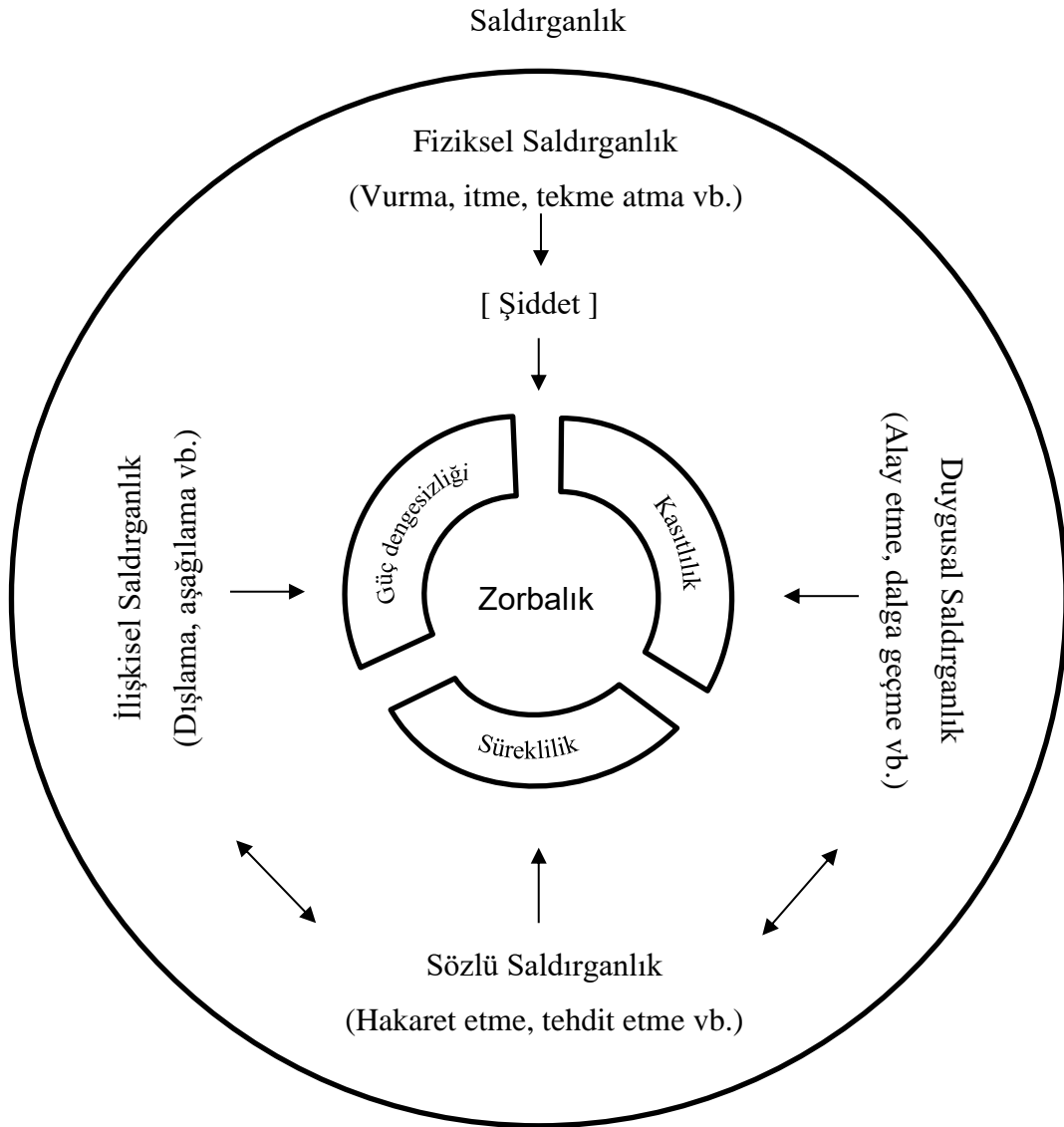
Ancak genel kanılardan hareketle yapılan yaygın tanım akran zorbalığının, bir birey veya grup tarafından savunmasız olan bir kişiye karşı yapılan, fiziksel veya psikolojik sonuçları olan ve süreklilik arz eden saldırgan bir davranış biçimi olduğudur. Dolayısıyla bir davranışın akran zorbalığı olarak nitelendirilebilmesinde üç özellik belirleyicidir. Bunlar: Gücü daha çok biri ya da birilerinin elinde bulundurmasıyla taraflar arasında ortaya çıkan güç eşitsizliği, bilerek ve kasten zarar verme amacı taşıması ve belli aralıklarla yinelenmesi yani süreklilik göstermesidir (Rigby, 2003). Bu tarz davranışlara başvuran kişi ya da gruba “Zorba”, zorba davranışlar karşısında kendini korumakta güçlük çeken, bir ya da daha fazla kişi tarafından sürekli ve tekrarlayıcı bir biçimde rahatsız edilen ve incitilen kişiler ise “Kurban” olarak tanımlanmaktadır (Dawn, Cowie ve Bray, 2005; Olweus, 1993, 1994).

Zorbalığı etkileri ve sonuçları bağlamında tanımlayan yaklaşımlar da bulunmaktadır. Buna göre saldırganlığın bir alt kategorisi olan zorbalık, dâhil olan çocukların gelişimi ve ileriki yaşamları üzerinde olumsuz etki yaratan, davranış sorunlarına ve uyum problemlerine yol açan, grup içi yaşantılardır (Vannini, Enz, Sapouna, Wolke, Watson, Woods ve Schneider, 2010). Bu yaşantılar depresyondan kaygı bozukluğuna hatta psikotik belirtilere kadar geniş bir klinik tabloya sebep olabilmektedir (Bond, Carlin, Thomas, Rubin ve Patton, 2001; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja ve Ruan, 2004).

Akran zorbalığının görüldüğü grup içi yaşantılar oldukça kapsamlıdır. Geçmişte zorba ve kurban arasındaki ilişki örüntüsü ile açıklanan akran zorbalığı günümüzde daha çok farklı biçimlerde tanımlanan katılımcı rolleri ile açıklanmaktadır. Bu yönüyle akran zorbalığı, zorba, kurban, zorba-kurban, yardımcı, destekleyici, izleyici ve savunucu arasında ortaya çıkan ve farklı rollerdeki davranışlar ile gerçekleşen grup katılımına dayalı yaşantılardır. Bu yaşantıların yol açtığı mağduriyet sadece zorbalığa başlatan ve maruz kalan üzerinde oluşturduğu etki ile değil, farklı rollerin yer aldığı pozisyon ve bunlar arasındaki ilişki ağı ile ortaya çıkan daha kapsamlı bir durum üzerinden değerlendirilir (Salmivalli, 1999; Salmivalli, Lappalainen, Björkqvist, Österman ve Kaukiainen, 1996; Smith, 2004).

Zorbalık terimi, saldırgan ve anti sosyal nitelikteki çok çeşitli fiziksel veya sözlü davranış tarafından kapsanır. Bu davranışlara hakaret, alay, sözlü ve fiziksel taciz, tehdit, aşağılama ve mobbing dâhildir (Lumsden, 2002). Zorbalık bir güç dengesizliği sonucu ortaya çıkan ve tekrarlanan veya tekrarlanma olasılığı yüksek olan kasıtlı saldırgan bir davranıştır (Ostrov, Kamper DeMarco, Blakely McClure, Perry ve Mutignani, 2018). Bu tanım, konuyla ilgili diğer bilimsel yazımlarla da uyumludur (Olweus, 1993; Rigby, 2003). Ayrıca zorbalık saldırganlığın bir alt tipi olduğundan, tüm zorbaca davranışlar saldırgandır ancak teorik olarak her saldırgan davranış zorbalık değildir. Örneğin eşit statüdeki akranlar ya da arkadaşlar arasındaki saldırganlık alan uzmanları tarafından zorbalık olarak tanımlanmamaktadır (Ostrov ve ark., 2018). Birçok çalışmada kullanılmış, iyi belgelenmiş ve geçerliliği kanıtlanmış olan Olweus Zorba/Kurban anketinde zorbalığın uluslararası tanımı şu şekildedir: “Nahoş şeyler söyleme veya lakap takma, birini yok sayma veya dışlama, başkalarının eşyalarına zarar verme, ötekine vurma veya onu itme, başkasının hakkında dedikodu yayma veya kötü notlar gönderme.” Ancak anket için “Eşit güce sahip iki öğrenci tartıştığında veya kavga ettiğinde buna zorbalık demiyoruz” şeklinde belirtilen kıstas zorba davranışları saldırgan davranışlardan ayırmaktadır. Ayrıca anketin mağduriyetle ilgili bölümünde zorbalığa ne kadar sık maruz kalındığının belirtilmesine ilişkin sorulara: “Ayda birkaç kez zorbalığa uğradığımı bildirmek,” mağduru, mağdur olmayandan ayıran

diğer önemli bir kıstas olarak belirlenmiştir. Ankette belirtilen bu ölçütler (güç eşitliği ve zaman aralığı) zorba davranışları zorba olmayan davranışlardan ayırmaktadır (Fekkes, 2006). Zorbalık ve saldırganlıkla ilişkili bir kavram olan şiddet ise daha çok fiziksel güç ya da kuvvetin bir başkasını yaralamak ya da zarar vermek amacıyla kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Norman, Malla ve Morrison, 1997). Bu tanımdan hareketle şiddetin, diğerinin beden bütünlüğüne zarar verecek bir teşebbüste bulunma ve bunu el-kol gibi fiziksel unsurlar ya da delici, kesici aletler gibi cisimler kullanarak yapmaya dayanan saldırgan eylemlerden oluştuğu söylenebilir (Günay ve Can, 2018).



Şekil 2.1. Akran zorbalığı

2.1.1. Kuramsal çerçevede akran zorbalığı

Araştırmanın bu bölümünde zorbalık kavramı ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Bu açıklamalar, literatürde kendine has ayırt edici yönleri bulunmasına rağmen akran zorbalığının saldırganlığın bir alt türü olarak tanımlanmış olmasına ve spesifik tanımı yerine yaygın olarak saldırganlık olgusuna odaklanılmış olmasına bağlı olarak yapılmıştır.

İçgüdü kuramı, saldırganlığı, insanın doğasında bulunan, doğuştan sahip olduğu bir dürtü olarak görür. Bu kapsamda en çok bilinen yaklaşım psikanalitik kuramdır. Psikanalitik kuram perspektifine bağlı olarak Freud insan davranışlarını üç temel kavram ile açıklamaktadır. Bunlar id, ego ve süperegodur. Ego ve süperegö davranışları dış gerçeklik ile ahlaki prensiplere göre kontrol eden bir mekanizmadır. İd ise bunlardan bağımsız olarak tamamen dürtüseldir, haz ve içsel tatmine yönelir. Önemli olan tek şey hazza erişim ve doyumdur. Saldırganlık, tatmin olma ve doyuma ulaşma noktasında idin ego ve süperegö tarafından engellenmesi ile açığa çıkan yüksek bir gerilim ya da tansiyondur (Siegfried, 2014).

Etiyoloji, kendi ekosistemlerinde hayvanların davranışlarını inceleyen bilim dalıdır. K. Lorenz bu bilimi insan davranışlarını açıklayacak şekilde yeniden ele almıştır. Etiyolojik yaklaşım, saldırganlığı, hayvanlarda olduğu gibi insanlarda da hedefe ulaşmayı engelleyen durumlar karşısında doğrudan ortaya çıkan ve yaşamsal bir güç olarak türlerin devamlılığı ve hayatta kalmasını kolaylaştıran bir dizi davranış olarak açıklar (Davis, Byrd, Arnold, Auinger ve Bocchini, 1999). K. Lorenz, “On Agression” isimli kitabında saldırganlığın, evrim sürecinin bir ürünü olduğunu belirtir. Ona göre saldırganlık, biyolojik yapının doğal işlevlerinden biridir. Dış dünyadaki uyaranlardan bağımsız olan bu içsel enerji insan genlerinde zaten vardır ve çıkış noktası bulana kadar artarak devam eder. Saldırganlık gerçek bir neden ya da tetikleyici sonucunda ortaya çıkmaz, aksine sadece görünen şey de saldırganlığa sebep olabilir. Lorenz, süregelen baskı, zulüm, haksızlık ya da savaşların saldırganlığı yaratmadığını bilakis bunların saldırganlığın bir sonucu olduğunu söylemiştir (Freedman, Sears ve Calsmith, 1978).

Biyolojik kuram, saldırganlığı, beynin, merkezi sinir sisteminin ve endokrin sisteminin işleyişi ile açıklamaktadır. Bu kuram kişilik özellikleri ya da davranış biçimlerinin beynin bazı özel bölümleriyle ilişkili olduğunu savunmaktadır. Örneğin; yıkıcılığa meyilme kulağın hemen üstünde bulunan bir beyin bölgesine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Hasta ve Güler, 2013). Genel olarak saldırganlık, yapısal, kimyasal, hormonal ve genetik sürecin bir ürünüdür. Örneğin; hipotalamus ve amigdala üzerinde yapılan çalışmalar (hipotalamus

uyarıldığında ya da amigdala çıkarıldığında) şiddet içeren davranışlar ile bu yapılardaki bozukluklar arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir (Abay ve Tuğlu, 2000; Cömert Tarı, 2014).

Bağlanma teorisi, başkalarıyla olan ilişki biçimlerini ve bu ilişkilerin kalitesini belirleyen davranışların çocuklukta oluştuğunu, beşikten mezara kadar da varlığını devam ettirdiğini savunur. Kurama göre insan davranışlarını belirleyen şey, çocukların ebeveynleriyle olan ilişkisinin niteliğidir. Bu ilişkide anne babayla özellikle de anne ile kurulan güvenli bağlar, çocukta öznel, fiziksel ve psikolojik iyi oluşu, bu da giderek büyüyen bir çevrede sonraki doyurucu, tatmin edici ve sürekli ilişkilerin kurulmasını sağlayacaktır. Buna bağlı olarak kuram zorbalığı çocuk ile birinci dereceden bakım veren arasındaki güvensiz bağların bir sonucu olarak açıklar. Bu bağlar yakınlık arayışı ve temas ihtiyacına karşılık, reddedici, terk edici ya da ihmal edici bir ilişki üzerine kurulur. Buna bağlı olarak giderek artan kaygı ve endişe ile bu ilişkiyi sürdürülebilirlik çabası yoğun içselleştirilmiş öfke, üzüntü ve suçluluk duygusuna yol açar. Yoğun ve kontrol edilemeyen bu duyguların sonucunda ise şiddet ve saldırganlık ortaya çıkar (Bowlby, 1988).

Bronfenbrenner'un geliştirdiği ekolojik sistemler kuramı (Ecological systems theory) yaşadığı suçluluk ve mağduriyeti önlemek ve iyileştirmek için çocuğun içinde bulunduğu çevresel koşullarla birlikte değerlendirilmesinin zorunlu olduğunu savunur. Zorbalık da dâhil tüm davranışlar ancak çevresel bağlam ve sistemlerin açıklanması ile anlaşılabilir (Hong ve Espelage, 2012). Sosyal-ekolojik yaklaşım zorbalığı, aileler, akranlar, öğretmenler ve komşular ile olan çok yönlü ilişkiler, medya, teknoloji gibi toplumsal ögeler ile olan etkileşimler ve bireye ait özelliklerin bileşkesi sonucunda oluşan bir bütünün ürünü olarak açıklar (Bronfenbrenner, 1977).

Bandura'nın geliştirdiği sosyal öğrenme kuramı, saldırganlığı, gözleme, model alma, özdeşim ve pekiştirme aracılığıyla öğrenilen bir davranış olarak açıklar. Saldırganlık dışsal koşullar ve uyaranlar bağlamında ele alınmaktadır. Buna göre saldırgan eğilimler pekiştireçler yoluyla ödüllendirildiğinde, fayda sağladığı deneyimlendiği için tekrarlanma olasılığı artar ve benzer durumlara genellenir. Böylece saldırgan davranış öğrenilmiş olur. Bu öğrenmeler araçsal olarak ya da gözlem-model alma olmak üzere iki şekilde gerçekleşir. Araçsal öğrenmeler, davranışın haz-doyum sağlayan bir pekiştireç ile pekiştirilmesi, model alarak öğrenme de ise bakım verenin davranışlarının gözlenip içselleştirilerek taklit edilmesidir. Taklit edilen davranış ödüllendirildiğinde gözleyen için dolaylı pekiştireç görevi görecektir, dolayısıyla davranışın yapılma sıklığı artacaktır (Exner Cortens, 2014; Widom, 2014; Gilbert, Daffern, Talevski ve Ogloff, 2015).

Çocuklarda görülen saldırgan davranışları en kapsamlı şekilde açıklayan kuramlardan biri de sosyal bilgi işleme modelidir (Crick ve Dodge, 1994). Bu modelde davranış sosyal bir ağ içerisinde kullanılan problem çözme stratejileri ekseninde ele alınır. Bu stratejiler döngüsel bir şekilde birbirini takip eden bir dizi adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar: 1) sosyal ipuçlarını kodlanma, 2) sosyal ipuçlarını yorumlama (nedene ve niyete dayalı yüklemeler), 3) amacın saptanması, 4) olası tepkilerin belirlenmesi, 5) bu tepkilerden birinin seçilmesi, 6) seçime bağlı olarak davranışın gösterilmesidir. Bu adımların uygun bir sıra ile sosyal beceriye uygun bir şekilde sergilenmesi uyumlu-makul davranışa yol açarken, bu süreçte bilginin, hatalı, eksik ya da yanlış bir şekilde işlenmesi saldırganlık gibi yıkıcı ve sapkın davranışlara yol açmaktadır (Crick ve Dodge, 1994; Crick ve Dodge, 1996; Crick ve Ladd, 1990). Dolayısıyla saldırgan eğilimler gösteren çocuk ve ergenlerin sosyal problemleri çözme aşamasında başvurdukları stratejiler işlevsel değildir. Bu stratejilerdeki eksiklik ve hatalı kodlamalar, karşı karşıya kalınan olayı, detaylı bir şekilde değerlendirmek yerine sadece bir iki noktaya odaklanarak ele almak, düşmanca bir algı oluşturmakta ve bu algıya bağlı olarak kişi, yıkıcı hedefler belirlemektedir. Yaşanılan problemi çözme konusunda bu hedefleri izleyerek saldırgan çözümler üretmektedir. Özetle çocukların uyuma yönelik ya da uygunsuz davranışlarını anlamada sosyal bilgi işleme modeline dayalı süreçler oldukça işlevseldir (Crick ve Dodge, 1994; Dodge ve Coie, 1987).

Bilişsel davranışçı terapi olaylara yüklediğimiz anlam ya da olayları yorumlama biçimimizin duygu ve davranışlarımızın belirleyicisi olduğunu savunur. Yani kişinin duygu ve davranış örüntüsü olayın kendisi değil ona nasıl bir anlam yüklediği ile ilgilidir. Bu noktada devreye kişilerin algı, çıkarım ve varsayımları girmektedir. Bu algı, çıkarım ve varsayımlar, gerçek olmadığında kusurlu/çarpıtılmış düşünce yapıları ortaya çıkmaktadır. Kişilerin öfke gibi duygusal ya da saldırganlık gibi davranışsal yönelimlerinin altında yatan temel sebep nesnel olarak tehlike yaratan bir durum değil, kendileri ve yaşamla ilgili gerçekçi olmayan, çarpıtılmış bir tehdit algısına sahip olmaları olabilir. Bu algıyı biçimlendiren şey, o an ki zihinsel süreçlerden oluşan otomatik düşüncelerin altında yatan temel inançlar yani şemalardır. Saldırganlıkta dâhil her türlü uyumsuz davranış, otomatik düşüncelerin yakalanmasıyla daha derinde yer alan temel inançlara ulaşmak ve bu inançlar üzerinde çalışarak değiştirilebilmektedir (Beck, 2001; Beck, Freeman ve Davis, 2008; Özdel, 2015).

2.1.2. Davranış türleri ile akran zorbalığı

Zorba davranışları türlerine göre ele alan çalışmalar bu noktada iki boyut sunmaktadır. Bu boyutlar doğrudan ortaya çıkan zorba davranış ve dolaylı olarak ortaya çıkan zorba davranıştır. Doğrudan ortaya çıkan zorba davranış, fiziksel ve sözel saldırı içerebilir. Fiziksel olarak, vurma, tekme atma, sözel olarak lakap takmak, tehdit etmek gibi davranışlar doğrudan; dedikodu yaymak, başkalarını kişiyle oynamamaya ya da onu yalnız bırakmaya teşvik etmek ise dolaylı zorbalığa örnek olarak verilebilir (Björkqvist, Lagerspetz, ve Kaukiainen, 1992).

Akran zorbalığı, “Fiziksel şiddet” gibi doğrudan zarar vermeyi içeren davranışlar şeklinde ortaya çıkabileceği gibi başkalarının eşyalarına zarar verme, çalma, isim takma, aşağılama ve sözlü hakareti içeren “Sözel veya dolaylı” zorbalık olarak da ortaya çıkabilmektedir. Zorbalığın ayrıca akran ilişkilerini bozmaya dönük, dışlayan ve söylenti çıkarmaya dayanan “İlişkisel ve sosyal” boyutu da vardır. Son zamanlarda okul dışında belli bir takım mesaj ya da görüntülerin aynı anda çok sayıda kişi tarafından görülmesi için yapılan “Siber zorbalığın” da giderek yaygınlaştığı ve daha çok okul dışında yapılan bir zorbalık türü olduğu görülmektedir (James, 2010).

Pişkin (2010), ilköğretim kademesinden 1154 öğrenciyi kapsayan araştırmasında çocuklar arasında %34 ile fiziksel, %24 sözel, %21 izole etme, %11 eşyalara zarar verme şeklinde zorba davranışların ortaya çıktığını görmüştür. Çankaya (2011) yılında zorbalığın hangi tür davranışlarda ortaya çıktığını belirlemek amacıyla 404 Türk öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, fiziksel olarak; %20 itilme, %11 eşyalarına zarar verme, %10 tekme veya tokat atma, %6 yumruk atma gibi davranışlar rapor edilmiştir. Aynı araştırmada sözel olarak; %30 isim takma, %20 küfretme, %17 alay etme, %17 küçük düşürme, %7 tehdit etme, duygusal olarak; %16 şikâyet etme, %13 etkinliklere almama, %8,5 yardım talebini reddetme gibi farklı türde zorba davranışlara maruz kaldığı görülmüştür. Özetle bu çalışmalar öğrenciler arasında görülen fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalığın okul ortamlarında gözlenen oldukça yaygın zorbalık türleri olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu, cinsiyet açısından bakıldığında erkeklerin zorbalığa uğrama oranlarının kızlara göre daha yüksek olduğudur.

Zorbalığa bağlı davranış türlerini ele alan çalışmalarda, zorbalığın alt boyutu olabilecek türdeki davranışların en çok yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi açısından incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalarda ilköğretim kademesinde doğrudan fiziksel ve sözlü zorbalığın kızlara göre erkekler arasında daha yaygın olduğu, buna karşın dolaylı zorbalığın erkeklere

göre kızlar arasında daha yaygın olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada ortaokul kademesinde doğrudan fiziksel zorbalığın kızlara göre erkekler arasında, doğrudan sözlü zorbalığın ise erkeklere göre kızlar arasında daha yaygın olduğu, ayrıca dolaylı zorbalığın erkeklere göre kızlar arasında daha yaygın olduğu belirlenmiştir (Rivers ve Smith, 1994).

Bu kapsamda yapılan bir diğer araştırmada erkeklerin zorbalığa bağlı ortaya çıkan fiziksel mağduriyetlerinin kızlardan 3,5 kat fazla olduğu, dolaylı/ ilişkisel zorbalıkta iki cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı ya da kızların sözel/ilişkisel zorbalığı daha sık bildirdiği görülmüştür. İki cinsiyet için ulaşılan farklı sonuçlar kız ve erkeklerin psikososyal gelişimlerdeki farklılık ile açıklanmıştır. Çünkü gelişim özellikleri itibarıyla kızların sosyal ilişkiler üzerinde daha etkin olma, erkeklerin ise fiziksel bir otorite kurarak statülerini artırma eğilimlerinin daha güçlü olduğu düşünülmüştür. Aynı araştırmada fiziksel zorbalığın daha alt sınıflarda ilişkisel ve dolaylı zorbalığın ise daha üst sınıflarda belirgin şekilde yaygın olduğu bulunmuştur (Scheithauer, Hayer, Petermann ve Jugert, 2006).

2.1.3. Statüleri (katılımcı rolleri) ile akran zorbalığı

Zorbalığa yönelik yapılan çalışmalarda bir diğer önemli adımda zorbalığa katılımcı rollerinin tanımlanmasıdır. Zorbalık, sosyal bir ağ olma özelliğine sahiptir. Bu ağda yaşanan olaylar birden fazla çocuğun birbirlerinden farklı statülere sahip rolleri üstlenmesine bağlı olarak şekillenmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin zorbalık olaylarına katılım biçimleri, “Katılımcı rolü” kavramı ile ifade edilmiştir (Salmivalli, Lagerstpetz, Björkqvist, Österman ve Kaukiainen, 1996; Salmivalli, 1999; Salmivalli, Lappalainen, ve Lagerstpetz, 1998; Salmivalli ve Voeten, 2004; Smith, 2004). Bu roller, zorbalığı başlatan ve yöneten elebaşı, asistan (yardımcı), destekleyici (pekiştirici), mağdur (saldırıya uğrayan), zorba-mağdur (başkalarını kızdıran ve karşılığında saldırıya uğrayan kışkırtıcı bir kurban), savunucu (mağdura bir şekilde yardım eden), görgü tanığı (zorbalığın farkında olan ama görmezden gelen) şeklinde tanımlanmaktadır (Salmivalli ve ark., 1996; Salmivalli, 1999; Topçu ve Dönmez, 2015; Yıldırım, 2012).

Özellikleri bağlamında ele alındığında zorba davranış sergileyen çocuklar, isteklerini başkalarına zorla yaptırmaya çalışan, saldırgan bir mizaca sahip olan, aile içi fiziksel şiddete maruz kalan, uğradığı haksızlık ve hakaretlerin hesabını soran, kendini ispatlama çabası içine giren, zarar veren davranışlarından haz duyan bir dizi yapısal özelliğe sahiptir (Özbilen, Canbulat ve Soylu, 2017). Zorbalık yapan çocuklar, itme, vurma, isim takma, söylenti çıkarma, dalga geçme, dışlama, oyuna almama gibi davranışlara başvuran çocuklardır. Bu

çocuklar öfke duygusunu kontrol etmekte güçlük çekerler. Davranışlarında kabalık ve empati eksikliği vardır (MEB, 2023)

Zorbalık terminolojisindeki kurban pozisyonu iki boyutta açıklanmaktadır. Birincisi pasif kurbandır. Bu çocuklar utangaç, güvensiz ve koruyucu ana-baba tutumuyla yetiştirilmiş çocuklardır. Bu yüzden risklere açık ve savunmasızdır. Zorbalık karşısında yaygın olarak sergiledikleri davranışlar ağlama ve kaçınmadır. Kurban ya da mağdur çocuklarda görülen diğer davranış boyutu ise kışkırtıcı ya da tahrik edici tutumlardır. Daha az bilinen bu davranış türüne sahip çocuklar kendilerinden güçlü çocuklardan zarar görürken, kendilerinden daha zayıf olarak algıladıkları çocuklara kolayca zarar verebilmektedir (Kartal ve Bilgin 2007). Bu grupta yer alan çocuklar boyu, kilosu, ders başarısı, ismi-soy ismi, konuşma biçimi, gözlük kullanması gibi farklı özelliklerinden dolayı zorbalığa maruz kalırlar. Yaşadıkları olaylardan ötürü bu çocuklar çoğu zaman üzgün ve mutsuz hisseder. Başa çıkmakta zorlandıkları olaylar karşısında yaşadıkları baskın duyguları, utanç, küçük düşmüşlük ve çaresizliktir. Zorbalıkla baş etme becerileri zayıf olduğu için hissettikleri diğer yaygın bir duygu çaresizliktir. Zaman zaman zorba davranışların kendilerine yönelmesinde kendilerini suçlayabilir ve kendilerine kızabilirler. Çevrelerindeki insanların yaşanan zorbalık olaylarında kendilerine yardımcı olmayacağı düşünceleri baskın olduğundan yalnızlığı seçebilirler. Yaşadıkları kötü duyguları okula genelleyebilir ve okula devam etmek istemeyebilirler (MEB, 2023).

Zorbalığa fail ya da kurban rolü dışında dâhil olan katılımcılar da bulunmaktadır. Bu katılımcıların oluşturduğu en kalabalık grup görgü tanığı ya da izleyiciler olarak tanımlanmaktadır. İzleyiciler, zorbalığın moral bozucu ya da zarar verici etkilerini caydırmada son derece önemli aktörlerdir. Bu aktörler genellikle zorbalığı kabul eder, hatta zorbalığa katılır ya da zorbayı durdurmaya çalışır yahut ona arka çıkabilirler. İzleyicilerin bir başka tanımı, zorbalığa dâhil olmayan, zorba olmayan, kurban olmayan ancak yeri geldiğinde zorbalık mağdurlarını grup içerisindeki statülerine göre tedavi edebilen akranlardır (Newman, 2010; Padgett ve Notar, 2013). Bu grupta yer alan çocukların bir kısmı arkadaş grubunun dışına itilmemek, bir kısmı da zorbalığa uğramamak için zorbalık olaylarına sessiz kalabilirler. Sessizlikleri zorbalık karşısında ne yapmaları gerektiğini bilmemelerinden kaynaklanabilir. Aslında yaşanan zorbalık olayları karşısında birçoğu mutsuz ve üzgün hissetmektedir. Ancak bu çocuklardan sadece bazıları zorbalığa maruz kalan çocuklara yardımcı olabilecek davranışlar gösterirler (MEB, 2023).

2.1.4. Zorbalık Eğilimi

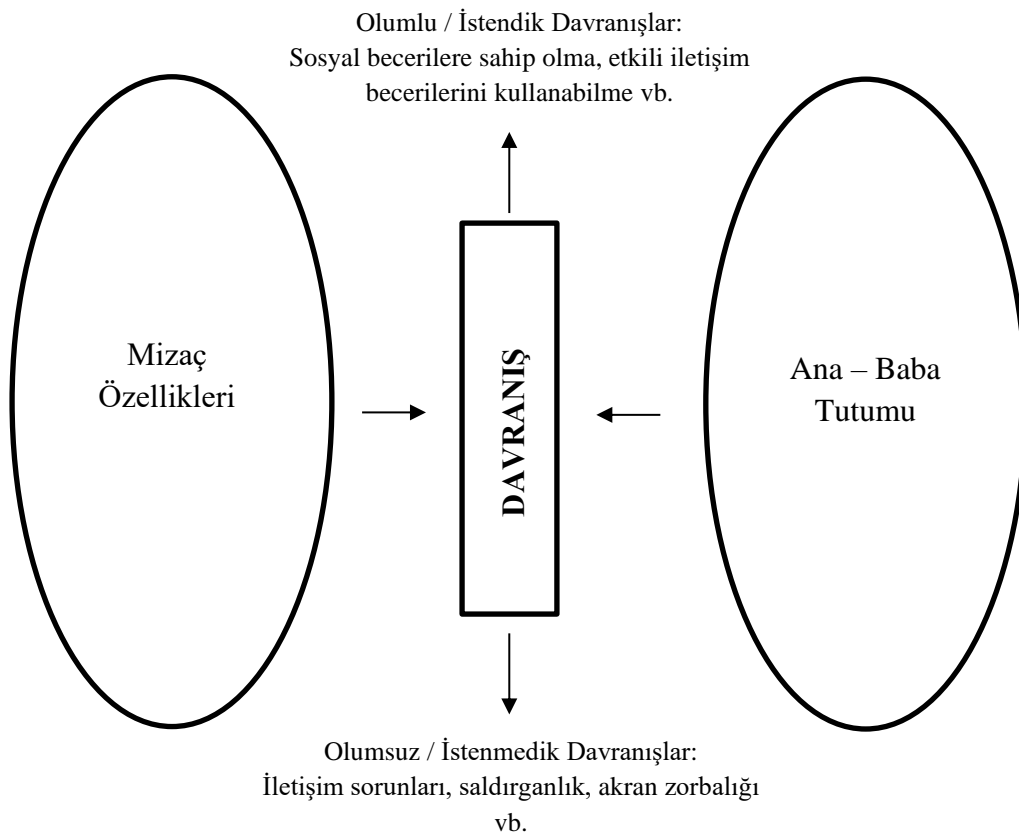
Literatürde zorbalık eğilimi başlığı altında yapılan tez ya da makale çalışmalarının birçoğunda zorbalık eğiliminin, zorbalık kavramıyla açıklandığı görülmektedir (Dölek, 2002; Mensah, Nunyoneh, Wireko-Gyebi ve Sabbah, 2021; Orak, Uzun, Kumcağız ve Yurdagün, 2021; Yüksel Şahin, 2015). Sadece Dölek tarafından geliştirilen zorbalık eğilim ölçeğinin alt boyutlarına bakılarak zorbalık eğiliminin, olumsuz yansıtma, duygusal paylaşım eksikliği, zorbalığı haklı görmek, üzme, rahatsız olmama boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Ancak bu boyutları içeren zorbalık eğilimi, ölçeğin geliştirilme sürecinde zorbalık kavramını ifade edecek şekilde açıklanmıştır. Vicente ve Galindo (2017) çalışmasında zorbalık eğilimini, davranım bozukluğu üzerinden, şiddet eylemlerine karışma, hırsızlık yapma, yalan söyleme, suçluluk duymama ya da pişman olmama, kuralları çiğneme olarak ifade edilebilecek bir davranış örüntüsü içerisinde açıklamıştır. Bu araştırma kapsamında zorbalık eğilimini başlı başına bir kavram olarak tanımlayan sadece birkaç çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri Sargın (2017) tarafından yapılmıştır. Sargın zorbalık eğilimini TDK 'da ifade edilen eğilim kavramından yola çıkarak şu şekilde açıklamıştır: Eğilim doğal bir temayüldür. Bir şeyi sevmeye, istemeye ya da yapmaya karşı var olan bir yatkınlıktır. Bir nesne ya da varlığa karşı hissedilen duyguların belirlediği bir tutumdur. Bu tanıma göre eğilimlerin, insanları belirli şekillerde davranmaya iten nedenler olduğu söylenebilir. Dolayısıyla zorbalık eğilimi, zorbalığa yönelten duygular ve düşünceler olarak açıklanabilir. Bu açıklama zorbalık eğiliminin zorbalıkla karşılaştırıldığında kendine has ne gibi özelliklere sahip olduğu ya da kendine özgü ayırt edici yönlerinin neler olduğunu ayrıntılı bir şekilde ortaya koymamakla birlikte zorbalık eğilimi kavramına yönelik önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Sargın'ın açıklamasını referans alan Calonia ve arkadaşları (2022) yaptıkları çalışmada zorbalık eğilimini, bir bireyin bir şeye dönüşmek üzere hareket ettiği, ilerlediği kaynaklar, kökler ve nedenler olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla zorbalık eğilimi, öğrencinin zorbalık davranışını tespit etmede bir köprü olarak kabul edilebilir. Zorbalık eğilimi, zorba davranışta bulunma durumuna, olasılığına veya riskine atıfta bulunmaktadır. Bu yönüyle zorbalık eğilimini belirlemek zorbalık olaylarının ortaya çıkmasını önlemede oldukça önemlidir. Önleme ve müdahale temelli çalışmaların başlangıç noktasını zorbalık eğilimi oluşturduğunda, yapılacak olan çalışmaların etkinliği artacaktır. Bundan hareketle zorbalığa eğilimi standart uyarlanmış bir anket aracılığıyla ele alan araştırmacılar, yapmış oldukları çalışma sonucunda fiziksel, psikolojik, sözel ve siber zorbalık eğilimi olmak üzere zorbalık eğiliminin farklı çıktılarını ortaya koymuşlardır.

2.2. Akran Zorbalığının Temelleri

Erken dönem yaşantılar ile mizaç özelliklerinin farklı biçimlerde ortaya çıkan zorba davranışlar üzerinde önemli bir etken olduğu görülmüştür. Zorba davranışlar sergileyen çocukların fiziksel cezaya dayalı sert disiplin yöntemleriyle yetiştirildiklerini gösteren çalışmalar vardır. Zorbalığa başvuran çocukların ev içi iletişimlerinde, ana-baba tutumlarında, saldırgan davranışlar yaygın ve olağandır. Ayrıca baskın ve sert mizaca sahip ana babalar, saldırgan eğilimlerini arttırmada çocukları için güçlü birer rol model olabilmektedir. Zorba davranışlar genel olarak düşmanca hisleri güçlü, saldırgan, atak ve çevrelerinde popüler olan çocuklar arasında yaygındır. Yapılan araştırmalarda bu çocukların duygudaşlık becerisinin oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Saldırganlığa karşı olumlu bir tutuma sahip olan bu çocuklar, akranlarına ve öğretmenlerine karşı olumsuz tutumlara sahiptirler. Ayrıca bir tür yetersizlik duygusunu ödünleme çabası olarak da ortaya çıkabilen zorbalığın; mutsuzluk, okulu sevmeme, depresif duygu durum özellikleri ile de bağlantılı olduğunu gösteren kanıtlar da bulunmuştur (Kartal ve Bilgin 2007; Lagerspetz, Björkqvist, Berts ve King, 1982).

Zorba davranışlara maruz kalan çocuklar kurban ya da mağdur grupta yer alır. Bu çocuklar genel olarak kaygılı ve güvensiz bir yapıdadır. Benlik saygıları düşüktür. Ayrıca içe kapanık olan bu çocuklar, kendilerini ifade etmede, iletişim kurmada güçlükler yaşarlar. Arkadaş grupları tarafından dışlandıkları için genel olarak yalnızdırlar ve yaşlıları ile ilişkileri oldukça sınırlıdır. Problem çözme becerileri zayıftır ve kendilerini koruyamadıkları için saldırgan davranışlar karşısında çaresizlik, utanç ve değersizlik duygularını yoğun bir şekilde yaşarlar (Özbilen, Canbulat ve Soylu, 2017). Fiziksel açıdan yaşlılarının gerisinde olan ve obezite, sakatlık gibi bedensel sorunların daha sık görüldüğü bu çocukların üçte ikisi pasif kurbandır. Diğer grupta yer alanlar ise kışkırtıcı kurban olarak tanımlanmaktadır. Bu çocuklar bazen tahrik edici ve gerginlik yaratan davranışlar sergilerler. Zaman zaman da kendilerinden daha zayıf olan çocuklara zarar verdiklerinden dolayı zorba-kurban olarak tanımlanırlar. Aile yapılarına bakıldığında mağdur çocuklar genel olarak koruyucu-kollayıcı ailelerde yetişmişlerdir. Her türlü çatışmadan ve güçlükten korunmaya çalışıldıkları için bu çocukların problem çözme ve başa çıkma becerileri gelişmemiştir (Gökler, 2009; Lagerspetz, Björkqvist, Berts ve King, 1982). Ayrıca herhangi bir psikiyatrik tanısı bulunan çocukların (Örneğin; otizm spektrum bozukluğu, mental retardasyon gibi) zorbalık karşısında mağdur olma potansiyellerinin, normal gelişim gösteren akranlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Eroğlu, 2018).

Güçlü ve etkin olanla arkadaş olabilmek böylece onun gücünden yararlanabilmek, akranlar arasındaki statüsünü yükseltmek gibi bir tür sosyal kazanç ya da en azından mağdur olmaya karşı koruyucu bir pozisyonda olmak, zorbalığı bir eğlence aracı olarak kullanmak gibi sosyal faktörler diğer çocukların zorbalığa katılmalarını teşvik etmektedir (Thornberg, 2010). Ayrıca ötekine zarar veren davranışlara kayıtsız kalmak da dolaylı olarak zorbalığı güçlendirmeye yol açabilmektedir (Smith, 2016). Zorbalıkla baş etmeyi ve etkili bir şekilde mücadele etmeyi sağlayacak olan prososyal becerilerin (yardımsever, ilgili, katılımcı, diğerkam olma gibi) kazanımında ebeveyn tutumu ve yetiştirme tarzlarının oldukça etkili olduğu görülmektedir (Hastings, Rubin ve DeRose, 2005).



Şekil 2.2. Akran zorbalığının temelleri

2.3. Akran Zorbalığı ile İlişkili Psikososyal ve Sosyodemografik Faktörler

Akran zorbalığı ile ilgili literatür incelendiğinde çalışmaların daha çok okul başarısı, psikososyal faktörler (benlik saygısı, çocuklarda görülen psikopatolojiler, ana-baba tutumu, çocuk yetiştirme tarzları, disiplin yöntemleri, aile içi iletişim, arkadaş ilişkileri, öğretmen ilişkileri, okulda güvende hissetme, okula aidiyet, okula yönelik hisler), sosyodemografik

faktörler (ailenin eğitim durumu, gelir düzeyi, yaş, sınıf düzeyi, cinsiyet, etnik köken) gibi değişkenleri ele aldığı ve bu değişkenlerin bağımsız değişken olarak akran zorbalığını ne düzeyde açıkladığını araştırdığı görülmektedir (Atalay, 2010; Basilici, Palladino ve Menesini, 2022; Dake, Price ve Telljohann, 2003; Mercan ve Sarı, 2018; Murray Harvey ve Slee, 2010; Olweus, 1994; Ragatz, Anderson, Fremouw ve Schwartz, 2011; Sarı ve Demirbağ, 2019; Seals ve Young, 2003; Weng, Chui ve Liu, 2017).

Bu amaçla yapılan çalışmalarda zorbalığın zorba, kurban, zorba-kurban ile psikososyal faktörler (okula aidiyet, okul ortamında güvende hissetme, suç içeren davranışlarla ilgili düşünceler; kavgayı haklı bulmak, hırsızlık, silah taşıma şeklindeki davranışları onamak gibi) arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Glew, Yu Fun, Katon, Rivara ve Kernic, 2005) Örneğin; okula aidiyet ve güvende hissetme ölçüm puanları düşük olan öğrencilerin zorbalığa uğrama, kriminal düşünme (kavgayı haklı bulma), proaktif saldırganlık, psikopatiye ilişkin ölçüm puanları yüksek öğrencilerin ise zorba/zorba-kurban davranış eğilimlerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu eğilim zorba-kurban grupta, zorba gruptan daha yüksek olarak saptanmıştır. (Glew ve ark., 2005; Ragatz, Anderson, Fremouw ve Schwartz, 2011).

Bu kapsamda yapılan araştırmalarda etkisi en fazla araştırılan sosyodemografik değişkenlerin yaş ve cinsiyet olduğu görülmektedir. 7-8 yaşa kadar ilkokul yıllarında daha çok akran zorbalığı fiziksel olarak kurban boyutuyla ön plana çıkmaktadır. Yaşla beraber zorbalık fiziksel olmaktan daha çok dolaylı ve ilişkisel zorbalığa evrilmektedir. 11-14 yaş arasında zirveye ulaşmaktadır. Bu zirve okul geçişlerinde akran gruplarında bir statü sağlama yönüyle oldukça belirgindir. Bu nedenle okul geçişleri bu yönüyle özellikle ele alınmalıdır (Smith, 2016).

Zorba rolünde erkek öğrenci oranının daha yüksek olduğu, kurban rolünde ise cinsiyetler arası benzer sonuçlar olduğu bulunmuştur. Zorba davranışlara katılımcı rolleri açısından bakıldığında kızların daha çok savunucu rolüyle ön plana çıktığı, erkeklerin ise daha çok fiziksel güç kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir. Sözel zorbalıkta cinsiyetler arası fark daha azdır. Kızların daha çok (dışlama gibi) dolaylı, ilişkisel zorbalığa dayalı davranışlar gösterdikleri saptanmıştır. Son yıllarda bu kapsamda engellilik ve kimliğin de önemli bir değişken olarak ele alındığı görülmektedir (Smith, 2016).

2.4. Akran Zorbalığına Yönelik Müdahale Temelli Çalışmalar

Norveç'te sistematik zorbalıkla mücadele müdahaleleri, 1982'nin sonlarında üç çocuğun büyük ölçüde akran zorbalığına bağlı intiharlarının ardından başlamıştır. Ülke

çapında zorbalıkla mücadele kampanyası başlatılmış ve bunun bir parçası olarak Olweus Zorbalığı Önleme Programının (OBPP) ilk versiyonu geliştirilmiştir (Olweus ve Limber, 2010). Bu programın okul, sınıf, bireysel ve topluluk düzeyinde bileşenleri vardır. Programın temel felsefesi ise yetişkinlerin sorumlu ve yetkili birer rol model olarak hareket etmeleridir. Bunun için yetişkinlerin yapmaları gereken; öğrencilere karşı sıcak ve destekleyici olmak, ancak zorbalık gibi kabul edilemez davranışlar için güçlü sınırlar koymak, kurallar çiğnendiğinde fiziksel olmayan ve çocukta hasar yaratmayacak ancak olumsuz-hoşa gitmeyen uygulamalar kullanmaktır. Program uygulandıktan sonra Norveç'te yapılan bir dizi değerlendirme çalışmasında, kurbanlık ve kabadayılık oranlarında %50 düşüş bildirilmiştir. Ancak aynı program diğer ülkelerde bu oranda başarılı olmamıştır (Olweus ve Limber, 2010). Bu program 8 aylık müdahalede zorbalığa uğramayı %62 zorbalık yapmayı %33; 20 aylık sürede ise mağduriyeti %64, zorbalık yapmayı %52 oranında azaltmıştır (Olweus ve Limber, 2010; Ttofi ve Farrington, 2011).

OBPP'nin 3 ana hedefi bulunmaktadır. Bu hedefler, 1) okul ortamlarında görülen zorbalık vakalarını azaltmak, 2) yeni zorbalık vakalarını önlemek, 3) akranlar arası ilişkileri, tüm okul paydaşları (öğrenciler, öğretmenler ve okuldaki diğer tüm yetişkinler) arasındaki iş birliğini güçlendirmek suretiyle geliştirmektir (Olweus, 2003; Reveles, 2013). Bu hedefleri gerçekleştirmek için hazırlanmış olan programın içeriğine bakıldığında dört önemli ilkeden oluştuğu görülmektedir. Bu ilkeler; 1) okul ve ev ortamlarındaki yetişkinlerin öğrencilere ihtiyaçları olan güven verici ilişkiler sağlaması, 2) olumsuz-kabul edilemez davranışlara etkili disiplin yöntemlerinin uygulanması, 3) Disiplin yöntemi olarak uygunsuz-zararlı davranışlara yıkıcı olmayan, olumsuz bir sonuç ile karşılık verilmesi, 4) bunun otoriter bir tutumla ve örnek bir rol model tarafından yapılması şeklinde sıralanabilir. Bu ilkeler okul, sınıf, birey ve toplum olmak üzere dört çeşit müdahale biçimine çevrilmiştir. Bunun için hem öğretmenler hem de ebeveynler için yönergeler ve kılavuzlar hazırlanmıştır. Bu kılavuz ve yönergelerin yanında öntest ölçüm ve veri analizi yapmaya yönelik CD programı, zorbalığa yönelik videolar, Olweus tarafından geliştirilmiş ve yenilenmiş zorbalığı belirleme anketi gibi araçlarda etkin olarak kullanılmıştır (Olweus, 2003; Reveles, 2013).

Diğer bir etkili program 2006 yılında Finlandiya'da Salmivalli ve arkadaşları tarafından geliştirilen KiVa'dır (Salmivalli ve Poskiparta, 2012). KiVa sınıflarda zorbalık karşıtı tutumları arttırmanın yanı sıra, zorbalığa seyirci müdahalesini güçlendirmek için seyirci grubun özgüvenini ve savunmaya yönelik davranışlarını desteklemek üzere tasarlanmıştır (Williford, Boulton, Noland, Little, Kärnä ve Salmivalli, 2012). Öğrenci

derslerini ve tema günlerini içeren programda sınıf öğretmeni akran zorbalığına maruz kalmış yüksek statülü öğrencilerin kurban durumdaki arkadaşlarına destek almalarını sağlayacak bir sistem kurmaktadır. Çalışmanın sonunda yapılan araştırmalarda 1 ve 9. sınıfları (7-15 yaş) kapsayan ve farklı yaş gruplarına göre (7-9, 10-12, 13-15) düzenlenmiş olan programın, hem mağduriyet hem de zorbalık ölçümlerinde %95 oranında bir azalma sağladığı, daha küçük sınıflardaki öğrencilerde ortaokul düzeyindeki öğrencilerle karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu görülmüştür (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen ve Salmivalli, 2011; Salmivalli, Kärnä ve Poskiparta, 2011; Salmivalli, Poskiparta, Ahtola ve Haataja, 2013).

KiVa programının içeriği, ilkokul düzeyinde zorbalığa ilişkin derslerden, üst sınıflarda ise temalardan ve sanal öğrenme ortamlarından oluşmaktadır. Programda 12 ders vardır ve bu dersler; zorbalık türleri, grup baskısı, zorbalığı sonlandırma stratejileri, mağdura destek olma yöntemleri gibi konuları kapsamaktadır. Dersler; tartışmalar, grup çalışmaları, rol oynama ve videolar gibi birçok bileşene dayalı olarak işlenmektedir. Bu dersleri işleyecek olan öğretmenler özel bir eğitimden geçirilir ve kendilerine izleyecekleri materyal desteği sağlanır. Eş zamanlı olarak ebeveynlere de zorbalıkla ilgili bilinç yükseltmeye yönelik kılavuz rehberler verilmektedir. Akut zorbalık vakalarına özel olarak müdahale edecek üç öğretmenden oluşan bir ekip kurularak özel grup tartışmaları (zorbalar ya da kurbanlarla bireysel ya da grup halinde) ve etkinlikler yapılır. Bu süreçte de özel olarak hazırlanmış kılavuzlar izlenmektedir. Program, 3 aşamalı bir sistematığe dayanmaktadır. Bunlar 1- önlemeye dayalı müfredat, 2- zorbalığa karışmış çocuklara müdahale, 3- zorbalığın seyrini izlemeye yönelik takip çalışmalarıdır (Haataja, Voeten, Boulton, Ahtola, Poskiparta ve Salmivalli, 2014; Salmivalli, Poskiparta, Ahtola ve Haataja, 2013; Williford, Boulton, Noland, Little, Kärnä ve Salmivalli, 2012).

NoTrap! İtalyan liselerinde zorbalık ve siber zorbalıkla mücadele edebilmek için geliştirilmiş kanıta dayalı web tabanlı bir zorbalıkla mücadele programıdır (Menesini, Nocentini ve Palladino, 2012). İlk uygulandığı yıllarda hem yüz yüze hem de çevrim içi zorbalığı %30 oranında azalttığı görülmüştür. Akran eğitime dayalı olarak geliştirilen program, aynı anda iki etki alanı çerçevesinde ilerlemektedir. Bu alanlar 1- çevrim içi müdahaleler, 2- okul tabanlı müdahalelerden oluşmaktadır. Böylece bir yandan siber zorbalığı önleme ya da azaltmak için çalışırken diğer yandan okul içinde yaşanan zorbalık vakalarını önleme ya da azaltmak için çalışır (Menesini ve Salmivalli, 2017). Kapsamlı olarak yürütülen meta analiz çalışmalarında okullarda yaşanan zorbalık ve mağduriyeti

azaltmada özellikle siber zorbalığı ve mağduriyeti azaltmada en etkili programlardan biri olduğu belirlenmiştir (Gaffney, Ttofi ve Farrington, 2019).

Program kapsamında yapılan müdahaleler, zorbalıkla mücadeleyi teşvik etmek için öğrencilerin bir web sitesinin geliştirilmesine aktif olarak katılmasını içerir. Buna ek olarak bir dizi katılımcı öğrenci, müdahale boyunca akran eğitimcisi olarak görev alır. Bu öğrenciler, çevrim içi zorbalık karşıtı forumun moderatörleri olarak hareket eder, tartışma konularını düzenler ve kullanıcıların soru ve endişelerine yanıtlar verir. Akran eğitimcileri ayrıca hem okul hem de siber zorbalığı çevreleyen temel sorunları vurgulamak için katılan öğrencilerle çevrim dışı atölye çalışmaları da düzenler. Çevrim dışı faaliyetler 1- mağduriyeti açıklama ve mağdur desteği, 2- seyircilerin zorbalığa dâhil olmasını, 3- daha fazla öğretmen katılımını ve çevrim içi forumların hazırlanmasını içerir (watsap grupları gibi). Sınıf içi atölye çalışmaları ise empati ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedefler (Gaffney, Farrington ve Ttofi, 2019). Özel bir eğitim ile yetiştirilen akran eğitimcilerinin misyonu arkadaşları arasında olumlu ve kalıcı bir davranış değişikliği sağlamaktır. Akranlarının kendi aralarından seçtikleri akran eğitimciler popülaritesi oldukça yüksek çocuklar olabilmektedir. Bu ise zorbalıkla mücadele sürecine artı bir güç kazandırmaktadır. Çünkü Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında belirttiği gibi prestijli ve yüksek statülü bir akranın örnek bir rol model olması, diğer çocukların olumlu davranış geliştirmelerini pozitif yönde desteklemektedir (Doğan, 2022).

Türkiye’de önleyici bir yaklaşım ile öğrenciler arasında görülen zorba davranışları azaltmaya dönük ilk çalışma Dölek (2002) tarafından yapılmıştır. Farkındalık temelli ve akran destek gruplarına dayalı olarak temel amacı çocukların kurban pozisyonunda yer alan akranlarına desteklerini arttırma ve zorba davranışlara karşı iş birliği içinde bir grup olarak nasıl tepki göstereceklerini öğretmek olan programda kurbanlara karşı duyulan empati hissinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Deney kontrol gruplu öntest–sontest modeli ile etkisi incelenen programın, öğrencilerin zorba davranışlarını azaltma ve zorbalıkla başa çıkma becerilerini arttırmada etkili olmadığı saptanmıştır.

Karataş (2011) tarafından sosyal bilişsel teoriye dayalı olarak hazırlanmış bütüncül bir müdahale programının etkinliğinin ve zorbalık rolleri ile sağlık sorunları arasındaki ilişkinin incelendiği deneysel bir çalışma yapılmıştır. Programın teorik temeli sosyal bilişsel teorinin belirleyicilik, öz yeterlik, öz düzenleme, dolaylı öğrenme kapasitesi ilkelerine göre oluşturulmuş, hazırlama sürecini takiben kuramın geliştiricisi olan Prof. Dr. Albert Bandura’dan görüş alınmıştır. Program, öğrenci, ebeveyn ve öğretmen eğitimi olmak üzere 3 farklı gruba yönelik olarak hazırlanmıştır. Öğrenci grubuna yönelik hazırlanmış program

5 oturum şeklinde düzenlenmiş olup, zorbalığa ilişkin farkındalık eğitimi, zorbalıkla ilgili senaryoların problem çözme yöntemi ile çözümlenmesi, müdahale teknikleri ve sınıf çalışmasına ilişkin eğitsel konulardan oluşmaktadır. Velilere yönelik hazırlanan iki oturumluk program, zorbalığa ilişkin farkındalık eğitimi, zorbalığın yol açtığı olumsuz sonuçlar, ergenlik dönemi ve iletişim, ebeveyn izleminin önemi konularından oluşmaktadır. Öğretmenler için hazırlanan tek oturumluk programda ise zorbalığa ilişkin farkındalık eğitimi, zorbalığın yol açtığı olumsuz sonuçlar, müdahale tekniklerinden oluşan içerikler bulunmaktadır. Bu çalışmada; iki hafta, altı ay ve bir yıl aralıklarla yapılan ölçümler uygulanmıştır. Sonuçta programın deney grubu lehine etkili olduğu, bu etkinin zorbalığa uğrayanlarda zorbalık yapanlara göre daha uzun süreli olduğu, bir yıllık ölçümlerde zorbalık yapanlar üzerindeki etkinin düştüğü, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sağlık sorunlarının zorbalık yapanlardan anlamlı ölçüde fazla olduğu saptanmıştır.

Çitemel (2014) tarafından yürütülen araştırmada grupta psikolojik danışmanın akran zorbalığını azaltma üzerindeki etkisi kısa süreli çözüm odaklı terapi temelinde incelenmiştir. Program geliştirilirken çözüm odaklı kısa süreli terapi ilke ve teknikleri ile grupta psikolojik danışmanın strateji ve müdahalelerinden yararlanılmıştır. Programın oturum süresi 60 dakika, oturum sayısı 6, uygulanacağı öğrenci sayısı ise 12 olarak belirlenmiştir. Programla ulaşılmak istenen amaçlar, öğrencilere zorbaca davranışların sonuçlarını fark ettirmek, kendilerinin ve başkalarının yaşayabileceği duyguları fark ettirmek, zorbalığa başvuran öğrencilerin zorbaca davranışlara karşı duyarlılıklarını arttırmak, sorumluluk duygularını güçlendirmek, sosyal ilişkilerini geliştirmektir. Bu amaçlar ekseninde araştırmacı, geleceği okuma tekniği, ilk seansın görevini formüle etme, işe yarayan yöntemler, iltifat tekniği, istisnai durumlar, zihin haritaları, engellerin öngörülmesi ve gerekli tedbirlerin alınması, üyelere olumlu mesaj yazma şeklinde belirlenen içeriğe uygun 12 etkinlikten oluşan bir uygulama yönergesi hazırlamıştır. Yönergeye dayalı 6 oturumluk bir müdahale programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda çözüm odaklı kısa süreli grupta psikolojik danışmanın uygulandığı müdahale grubunun akran zorbalığı puanlarında azalma olduğu, bunun iki ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de sürdüğü, öte yandan kontrol grubu öntest/sontest/izleme testi puanlarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Günay ve Can'ın (2018) yılında yaptığı çalışmada iki farklı ilköğretim okulunun 6. ve 7. sınıflara devam eden öğrenciler arasından akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formundan en yüksek puan alan 42 öğrenci, deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubunu oluşturan okulun 6. ve 7. sınıflarından 16 öğrenci ise akran yardımcısı olarak belirlenmiştir. Bu öğrenciler bahsi geçen ölçekte en düşük kurban puanı alan, ifadelerinde

özgüveni ve benlik saygısı yüksek olan, öğretmenleri tarafından olumlu sıfatlarla anılan, sosyometri ve akademik başarı puanları yüksek olan öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu öğrenciler, akran yardımcıları eğitimi kapsamında “Akran yardımcıları zorbalıkla baş etme” ve “Akran yardımcılarının yardım becerileri” adı altında iki modül, yedi oturumdan oluşan bir eğitim almışlardır. Bu eğitim kapsamında deney grubunu oluşturan zorbalık mağduru gençlere akran destek programında belirlenen becerileri kazandırmaya yönelik birebir görüşmeler yapmışlardır. Görüşmelerin toplam dört oturumdan oluştuğu süreçte, deney grubundaki her öğrenci akran yardımcısı tarafından 20 dakikadan oluşan bir görüşmeye alınmış ve toplamda 57 akran destek görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Programın etkililik analizinde deney ve kontrol grubunun zorbalıkla başa çıkma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sosyal-ekolojik perspektife dayalı olarak geliştirilen ve okul, sınıf ve bireysel düzeyde ölçümlerden oluşan, zorbalık ve mağduriyetin yaşla olan ilişkisinde, zorbalığa bağlı olayların en yaygın 13 yaş grubunda yani daha çok okul geçişlerinde görüldüğü bulgusundan hareketle, geç çocukluk (ortaokul kademesi) için Avustralya’da geliştirilen ve daha sonra Romanya ve Kıbrıs’ta da uygulanan ve etkililiği kanıtlanmış VISC zorbalığı önleme programı, Türk kültürüne uygun olarak revize edildikten sonra 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Türkiye’de etkililiği araştırılan ve temel felsefesi, zorbalığın ve mağduriyetin önlenmesinin bütün bir okul görevi olarak okulun dönüşümünü hedeflemek olan bu programda, özel eğitilmiş VISC koçlarının sunduğu eğitimle önce tüm okulun farkındalık kazandığı daha sonra sınıfa özel ünitelerle sınıf öğretmenlerinin yetkinlik kazanarak sınıfları için uyguladığı yani hem okul hem de sınıf düzeylerinde gerçekleştirilecek olan çalışmaları içeren, böylece tüm öğrencilere yönelen (kendisi ve diğerlerinin duygularını anlama, agresif duyguları yönetme, saldırganlık karşısında sorumluluk alma ve iyileştirici tepkiler verme, mağduriyete uğrama karşısında güçlenme) tabakalı bir uygulama örüntüsü vardır. Program 9 Türk okulunda her biri üçer sınıftan oluşan; 227’si okul ve sınıf, 201’i okul düzeyinde müdahale ve 214’ü kontrol grubunda bulunan toplam 642 öğrenciye uygulanmıştır. Yarı deneysel-boylamsal kontrol gruplu bu çalışmada her iki müdahale grubunun ön-test, son-test puan farkının kontrol gruplarından anlamlı bir şekilde farklı olduğu ayrıca okul ve sınıf düzeyinde yapılan uygulamaların sadece sınıf düzeyinde yapılan uygulamalardan daha etkili olduğu saptanmıştır (Doğan, Keser, Şen, Yanagida ve Gradinger, 2017).

Çeşitli ülkelerde rapor edilmiş ve değerlendirilmiş yeterli oranda müdahale sayesinde akran zorbalığı, meta analiz çalışmaları için oldukça elverişli bir konudur. Bunlardan biri ve en kapsamlı olanı Ttofi ve Farrington (2011), tarafından yapılmış 44 okul temelli müdahale

programının analiz edildiği çalışmadır. Bu çalışmada, programların ortalama olarak zorbalığı %20-23 ve mağduriyetleri %17-20 oranında azalttığı bulunmuştur. Daha ileri düzeyde meta-analiz çalışmalarında ise uygulanan programlarla beraber akran zorbalığındaki azalmanın daha çok ilkökul düzeyinde olduğu, ergenlik döneminde zorbalıkla edinilen statü ve kazanımlar sebebiyle programların etkisinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu sebeple spesifik olarak gruplara özgü farklı uygulamalara ihtiyaç olduğu belirtilmiştir (Ellis, Volk, Gonzalez ve Embry, 2016; Yeager, Fong, Lee ve Espelage, 2015).

Okul ortamlarında görülen en zorlayıcı yaşantılardan biri olan akran zorbalığını azaltmak için müdahale temelli psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, süregelen ve sistematik saldırganlığın yarattığı yıkıcı etkileri azaltma rolü ile oldukça önemlidir. Çünkü akran zorbalığı yarattığı fiziksel, duygusal ve sosyal örselenmeler ile olumsuz etkisi çocuklukta başlayıp yetişkinliğe kadar devam eden travmatik bir durumdur (Üneri, 2011). Bu durumla başa çıkmak için okullarda geliştirilmesine en çok ihtiyaç duyulan stratejiler; sosyal ve duygusal öğrenmeye yer vermek, öğrenciler için farkındalık yaratacak eğitsel aktiviteler düzenlemek, önleme ve müdahale temelli okul politikası oluşturmak, okul personeline yönelik bilgilendirici çalışmalar ve eğitimler düzenlemektir (Önder, Yurtal ve Önsezer, 2016; Sollom, 2021).

2.5. Bilişsel Davranışçı Terapinin Gelişimi ve Kuramsal Temeli

Bilişsel davranışçı terapinin gelişimi içinde bulunulan çağın özelliklerine ve gereksinimlerine göre şekillenmiştir (Thoma, Pilecki ve McKay, 2015). Psikanalizin baskın olduğu 1950'li yıllara gelene kadar davranışçı yaklaşım klinik süreçlerde yeteri kadar yer edinememiştir. Ancak 1950'lerden sonra yapılan insan ve hayvan deneyleri sonucunda davranış, uyarıcı-tepki ilişkisi bağlamında açıklanmış, davranış değişimi için klasik ve edimsel koşullanma ilkelerine bağlı tekniklerle çalışılmıştır (Brown ve Ballou, 1994; Özdel, 2015, Türkçapar ve Sargın, 2012).

1960'lara gelindiğinde yine laboratuvar ortamında yapılan çalışmalarda bilişsel faktörlerin aracı rolünü vurgulayan bulgular ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu çalışmalarda insan davranışının tek başına çevresel koşullar ve uyarıcı-tepki ilişkisi ile açıklanamayacak kadar karmaşık olduğu görülmüştür (Sargın ve Sargın, 2015). Bunun yanında dönemin bilimsel gelişmeleri, özellikle bilgisayarın icadı, insan zihninin karmaşık yapısına duyulan ilgiyi arttırmış, terapi sürecinde insan zihninin de tıpkı bir bilgisayar gibi işe koşulması gerektiği savunulmuştur (Türkçapar ve Sargın, 2012). Bu sava bağlı olarak bilişsel süreçleri

merkeze alan ABC sistematığı gibi terapötik teknikler geliştirilmiştir (Knapp ve Beck, 2008; Özcan ve Çelik, 2017).

1970’li yıllara gelindiğinde bilhassa 1980’li yıllarda bilişsel davranışçı yaklaşım zirve noktasına ulaşmıştır. Terapide hem bilişsel hem de davranışçı müdahaleleri içeren entegrasyon psikoterapi tarihinde bir devrim niteliğindedir (Özdel, 2015; Türkçapar ve Sargın, 2012). Zamanla işlevsel olmayan düşünce ve davranışların değerlendirilmesinde içsel yaşantılara ve duygulara odaklanan III. Kuşak BDT yaklaşımları ortaya çıkmış ve iç görü, farkındalık (mindfulness) ve kabul kavramlarına dayalı yeni teknikler geliştirilmiştir (Hayes, 2004; Ruggiero, Spada, Caselli ve Sassaroli, 2018; Vatan, 2016). Bu bağlamda bilişsel davranışçı terapinin esnek, gelişimsel ve evrimsel bir özelliğe sahip olduğu söylenilebilir.

Beck, 1976 senesinde “Acemi bir psikoterapi, psikanaliz ve davranış terapisi alanındaki devlere meydan okuyabilir mi?” sorusunu sorarak BDT için çok kritik olan konuları psikoterapinin gündemine taşımıştır. Aslında bu psikoterapi sistemini değerlendirmede kullanılacak bir dizi standartı da beraberinde getirmiştir. Bu standartlar: A) tekniklerle eklemlenmesi gereken terapinin altında yatan ilkeleri desteklemek için ampirik kanıtlar olmalıdır. B) tedavinin etkinliği ampirik desteğe sahip olmalıdır. Buna dayalı oluşturulacak bir psikoterapi sisteminin savunulabilir bir kişilik ve değişim süreci içermesi gerekmektedir. Bu anlayış ve terapötik yaklaşımla BDT, başta depresyon olmak üzere anksiyete, panik bozukluk, intihar girişimleri, yeme bozuklukları gibi farklı birçok klinik tabloda, geniş bir popülasyonda, çeşitli ortamlarda (yatarak ya da ayakta tedavi), farklı formatlarda (bireysel, çift, aile) yapılan çok sayıda çalışmada ampirik olarak desteklenmiş bir psikoterapidir (Beck, 1993).

Bilişsel terapinin kurucusu Aeron Beck ve meslektaşlarına göre BDT’nin amacı hatalı bilişlerde ve uyumsuz bilgi işleme stratejilerinde, tek taraflı hafıza yapılarında olumlu değişiklikler meydana getirmektir. Koşullanma teorisyenlerinin çağrışımçı görüşlerinin aksine BDT, danışanların düşüncelerini; a) bilinçli bir şekilde incelemeye açık hale getiren, b) mantıksal ve ampirik standartlarla tutarlılık sağlayan, c) sokratik sorgulama, davranış deneyi, sistematik bir şekilde veri toplama (düşünce kayıt formları) ve verilerin analizi gibi müdahale biçimleriyle formüle edilmiş olan rasyonalist bir yaklaşımdır (Brewin, 2006).

Bilişsel davranışçı terapi (BDT) sürecinde, terapist ve danışan düşünce, duygu ve davranışlar arasındaki sorunlu durumları belirlemek ve anlamak için birlikte çalışır. Odak şimdi ve buradadır. Bireyselleştirilmiş ve sınırlı sürede gerçekleştirilmeye dönük terapi hedefleri formüle edilir. BDT, doğrudan semptomları ortadan kaldırarak, sıkıntıyı gidermeyi

hedefler. Terapist danışanın kendi kaynaklarını kullanarak sorunları çözmesini destekler. Terapide danışana bir durumu farklı perspektiflerden inceleme ve yeniden değerlendirmeyi sağlayacak spesifik ve pratik beceriler kazandırılır. Terapist seanslar arasında ev ödevleri (düşünce kayıtları) ile öğrenilenleri uygulamaya koymaya vurgu yaparak değişimi aktif olarak teşvik eder. Danışan değişimi kendi çabalarına atfetmeyi öğrenir. Güvenilir terapötik ittifak BDT’de oldukça önemlidir, temel bileşenlerden biridir fakat değişimin ana aracı danışanın proaktif kılınmasıdır (Leichsenring, Hiller, Weissberg ve Leibing, 2006).

Beck, (2011) BDT’nin temel ilkelerini, düşünce ve davranışla ilgili stratejilerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

BDT birkaç temel ilkeye dayanmaktadır:

- Psikolojik sorunlar kısmen hatalı veya işlevsiz düşünme biçimlerine dayanır.
- Psikolojik sorunlar kısmen öğrenilmiş, yararsız davranış kalıplarına dayanır.
- Psikolojik sorunları olan kişiler, bu sorunlarla daha iyi başa çıkma yollarını öğrenebilir ve yaşamlarında daha etkili hale getirebilirler.

Bilişsel davranışçı terapi genellikle düşünce yapısını değiştirme çabasını içerir.

Bunun için belli stratejiler kullanır (Beck, 2011). Bunlar:

- Sorun yaratan düşüncedeki çarpıklıkları tanımayı ve ardından bunları gerçekliğin ışığında yeniden değerlendirmeyi öğrenmek.
- Diğerlerinin davranış ve motivasyonlarını daha iyi anlamak.
- Zor durumlarla başa çıkmak için problem çözme becerilerini kullanmak.
- Kendi yeteneklerine karşı daha büyük bir güven duygusu geliştirmeyi öğrenmek.

BDT tedavisi genellikle davranış kalıplarını değiştirmeye yönelik stratejileri de içerir (Beck, 2011). Bunlar:

- Korkulardan kaçınmak yerine onlarla yüzleşmeyi öğrenmek.
- Diğerleriyle problemlili kişilerarası ilişkilere hazırlayacak olan rol oynama tekniğini kullanmak.
- Kişiye zihnini sakinleştirmeyi, vücudunu rahatlatmayı öğretmek.

Bilişsel davranışçı terapi, bilişsel yapıyı: “Otomatik düşünceler” ve “Şema” kavramıyla açıklar. Otomatik düşünceler, zihnin görünen kısmını oluşturup, aniden beliren sözel ve imgesel parçalardır. Bu parçalar zihnin en kolay ulaşılan içeriğine sahiptir. Otomatik düşüncelerden daha derinde yer alan ve onları yönlendiren bilişler ise şema olarak tanımlanmaktadır. Şemalar “Ara inançlar” ve “Temel inançlardan” oluşmaktadır (Beck, 2006). Ara inançlar, son derece katı ve kuralcıdır. Bu yüzden ara inançlara otomatik

düşünceden daha zor ulaşılır ve bunun için bir dizi ölçek ve derine inme tekniği gerekir. Daha çok şartlı bir varsayım olarak ara inançlar: “Hata yaparsam düzeltemem, telafi edemem, yanlış yapmamalıyım yaparsam üstesinden gelemem” şeklinde ortaya çıkar (Beck, 2001). Ara inançlar öğrenme ürünüdür ve bazı işlevleri yerine getirir. Bu işlevlerden ilki temel inanca ters düşen bir durumla karşılaşıldığında bu çelişkiyi yok edecek mantıksal ilkeler üretmektir. Böylece temel inancın varlığı korunur. Örneğin; dünyanın tehlikeli bir yer olduğu temel inancına sahip biri güvenli görünen bir yerde bile gizli tehlikeler olduğuna ve bunların apansız bir şekilde ortaya çıkacağına inanır. Ara inançların bir diğer işlevi temel inançla birebir uyumlu eylemlerin devamlılığını sağlamaktır. Sevilmiyorum temel inancına sahip biri sevgi sözcükleri ya da gösterilerine kulak tıkayabilir, sevmemeliyim, bağlanmamalıyım diyerek böyle bir deneyim için her türlü riskten kaçınabilir. Ara inancın son işlevi ise temel inancın açığa çıkmasıyla yaşanacak yoğun duygulardan korumasıdır. Terk edileceğine yönelik temel inancı olan birinin her denileni yapmalıyım şeklindeki ara inancı buna örnek verilebilir (Türkçapar, 2018).

Ara inançlardan daha derinde yer alan, kişinin kendisi ve çevresi ile ilgili erken dönem yaşantıları sonucunda oluşan kesin ve katı düşünce yapıları ise temel inançlar olarak tanımlanmıştır. Temel inançlar kişinin kendini, diğerlerini ve dış dünyayı nasıl gördüğünü belirleyen yapılardır. Sorun davranışların kökeninde yer alan ve semptomları sürdüren kök inançlardır. Örneğin; başarılıyım, sevilmiyorum, dünya tehlikeli bir yer şeklindeki düşünceler; başarılıyım-başarısızım, seviliyorum-sevilmiyorum, kabul görüyorum-görmüyorum düşünce çiftlerine dayanır ve patolojiler olumsuz şemaların aktivasyonu olarak açıklanır. İnsan zihninin en derinlerinde yer alan bu yapılar, Beck tarafından; çaresizlik, sevilmem ve değersizlik olarak gruplandırılmıştır (Özdel, 2015; Özcan ve Çelik, 2017).

Ellis’e göre dogmatik bir talepkarlığa dayanan, mutlak olarak yapılması gerekenleri içeren, genel-geçer, toleransın ya da esnekliğin olmadığı inançlar irrasyoneldir. İnsan için oldukça rahatsız edici özelliğe sahip olan bu inançlar, kişilerin kendileri, diğer insanlar ve dünya hakkında olabilmektedir. Bu inançlar genellikle felaketleştirme ve abartmaya yöneliktir. Örneğin; değerli olmak için tüm görevlerde başarılı olmalıyım, önemli kişiler tarafından beğenilmeliyim gibi. Ya da düşük hayal kırıklığı toleransı olan kişilerin en küçük bir terslikte dünyanın ızdıraplarla dolu kötü bir yer olduğuna inanması gibi. ABC formülasyonu irrasyonel inançları göstermek üzere (A, harekete geçirici olay, B, irrasyonel inançlar, C ise duygusal ve davranışsal sonuçlar) formüle edilmiştir (Muran, 1991).

BDT’de temel kurgu danışanın otomatik düşüncelerini belirleyebilmesinde oldukça aktif bir şekilde rol almasını sağlamaktır. Otomatik düşüncelerini takip edip,

değerlendirmeyi öğrendiğinde danışan, bunların duyguları ve davranışları üzerinde nasıl bir etki yarattığını, yaşamsal işlevselliği nasıl etkilediğini, yaşamsal bütünlüğe ve işlevselliğe yeniden ulaşabilmek için nasıl bir yol izlemesi gerektiği konusunda önemli bir farkındalık kazanacaktır. Bu farkındalık işlevsel olmayan otomatik düşüncelerin altında yer alan ve onlara yön veren temel inançların sarsılmasının ilk ve ön koşuludur. Aşamalı ve sistematik bir iyileşme bu farkındalığın oluşmaya başlaması ile birbirini izleyen terapötik görevlerin yerine getirilmesine bağlı olarak gerçekleşmektedir (O'Donohue ve Fisher, 2009).

BDT sürecinde sorun davranışın kökenini oluşturan bilişsel yapıların değiştirilmesine yönelik kullanılan teknikler: Psikoeğitim, gevşeme teknikleri, bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri (duygu-düşünce-davranış arasındaki bağlantıyı yakalama, düşünceleri işlevsellik açısından test etme, sokratik sorgulama, kanıt sorgulama, seçenekleri sorgulama, alternatif oluşturma, felaketsizleştirme, hikâyeler/benzetmeler/metaforlar kullanma), davranış deneyleri (seans içi hayali ve gerçek maruz bırakma), problem çözme teknikleri olarak sıralanabilir (Özcan ve Çelik, 2017; Özdel, 2015; Demiralp ve Oflaz, 2007; Ilgar ve Coşgun Ilgar, 2019). Ayrıca BDT'nin önemli bir bileşeni de danışanın seans dışındaki yaşantıları kayıt altına almasından oluşan ev ödevleridir. Bu ödevler, sağaltımı sağlama konusunda oldukça etkili terapötik bir araçtır (Beck, 2011; Soylu ve Topaloğlu, 2015). Çünkü bu araç duygu, düşünce-davranış arasındaki ilişkinin (ABC sistemi) işlevselliği açısından incelenmesinde kullanılmaktadır (Beck, 2011; Soylu ve Topaloğlu, 2015).

Bilişsel davranışçı terapi, izlediği terapötik süreç ve kullandığı teknikler ile farklı problem alanlarına uygulanabilen popüler bir terapi modelidir. Yapılan çok sayıda meta-analiz çalışmasında BDT'nin, psikotik bozukluklar, kişilik bozuklukları, depresyon ve distimi, bipolar bozukluk, anksiyete bozuklukları, somatoform bozukluklar, yeme bozuklukları, uykusuzluk, öfke ve saldırganlık, suç işleme davranışları, genel stres, genel tıbbi durumlardan kaynaklanan sıkıntı, kronik ağrı ve yorgunluk, hamilelik komplikasyonları, hormonal durumlardan kaynaklanan sıkıntılar olmak üzere çok geniş bir klinik tabloda kullanılan etkin bir terapötik müdahale olduğu görülmüştür (Butler, Chapman, Forman ve Beck, 2006; Hofmann, Asnaani, Vonk, Sawyer ve Fang, 2012).

Gelişim süreci, benimsediği ilkeler, kullandığı stratejiler, insan zihnini ve sorun davranışları açıklama biçimi, değişimi ve iyileşmeyi sağlamak için başvurduğu kanıta dayalı teknikler ile BDT, sadece yetişkinler için değil, çocuk ve ergenler içinde yaygın olarak kullanılan etkin bir terapi biçimidir (Sorias, 2020). Ancak BDT'nin çocuk ve ergenler için de işlevsel bir terapi modeli olduğu 1990'lı yıllardan sonra anlaşılmaya başlamıştır. Bu durum BDT'nin teorik yaklaşım ve tekniklerinin çocuk ve ergenlerle yapılacak çalışmalar

için ne kadar uygun olduğuna yönelik soru işaretlerinden kaynaklanmıştır. Çünkü çocuklarda BDT sürecinin yürütülebilmesi için gerekli olan karmaşık zihinsel işlevlerde yetersizlikler bulunmaktadır (Grave ve Blissett, 2004). Zaman içerisinde çocuklarda görülen sorun davranışlarında tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi işlevsel olmayan bilişsel yapılardan kaynaklandığı ve benzer şekilde bu yapılar üzerinde çalışılabileceği anlaşılmıştır (Sorias, 2020). Fakat yetişkinlerden farklı olarak çocuklar için BDT uygulamaları hazırlanırken çocukların bilişsel gelişimlerini dikkate almak, bunun için soyut kavramlar yerine metaforlar, hikâyeler, somutlaştırmayı kolaylaştırıcı materyaller (farklı görseller, şekiller, resimler, kuklalar, dergiler, gazeteler), rol oynama ya da drama teknikleri, günlük yaşam olayları ile ilişkilendirilebilecek bir protokol oluşturulmuştur (Kendal, çev. 2021; Sorias, 2020; Stallard, çev. 2021). Bu protokolün 8 yaşından büyük çocuklarda etkin bir şekilde kullanılabildiği görülmüştür. Bu olgu yapılan çok sayıda ampirik çalışma ile desteklenmiştir (Quakely, Coker, Palmer ve Reynolds, 2003).

2.6. Bilişsel Davranışçı Terapi Süreci ve Kullanılan Teknikler

Bilişsel davranışçı terapinin amacı, yaşamsal işlevselliği bozan mantık dışı düşünce örüntülerini değiştirmek ve bu değişimi, duygu ve davranışlara da yayararak genel bir iyilik haline ulaştırmaktır (Türk, Buğa, Çekiç ve Hamamcı, 2018). BDT'ye göre bir durum karşısında sergilenen davranış, o duruma ilişkin olayları yorumlama ve anlamlandırma biçimi ile ilgilidir (Akar, 1992; Süler, 2017; Çelebi ve Odacı, 2018) Olayları yorumlama ve anlamlandırma biçimi ise var olan gerçeklikten farklı olduğunda irrasyonel/çarpıtılmış düşünce yapısı ortaya çıkmaktadır (Türkçapar, 2018). Bu düşünce yapısı, yanlı, önyargılı ve katıdır. Bu yüzden olayların abartılması, kişiselleştirilmesi ve olumsuz şekilde yorumlanmasına sebep olur (Piştof ve Şanlı, 2013). Bu da kişinin kendisi, anlık yaşantıları ve geleceği değerlendirme tarzını olumsuz etkiler (Piştof ve Şanlı, 2013). Özetle yaşamsal işlevselliği bozar ve psikopatolojik tablo bu sürece bağlı olarak gelişir (Piştof ve Şanlı, 2013). Bu noktada BDT bozulmuş işlevselliği yeniden tesis etmeyi hedefler. Bunu da bilişsel yeniden yapılandırma süreci ile gerçekleştirir.

Bilişsel yeniden yapılandırma sürecinde ilk adım, duygu, düşünce, davranış ve fiziksel semptomların birbiri ile olan ilişkisinin anlaşılması ve bu süreçlerin birbirini nasıl etkilediğinin kavranmasıdır. Bu etki mekanizmasını danışana fark ettirmek için temelde A-B-C yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntem en kaba haliyle A; dışsal uyarıcı, B; düşünce/inanç, C ise; sonuç (duygu ya da davranış) olarak formüle edilmiştir. Bu yaklaşım daha sonra bir uyarıcı ya da olaylar karşısında ortaya çıkan, davranışta bilişsel süreçlerin

rolünü duyguları da işe katarak ayrıntılı bir şekilde açıklayan ileri düzey formülasyonlara dönüşmüştür (Özdel, 2015).

BDT, üç aşamadan oluşan bir terapi sürecidir. İlk aşamada danışanı terapi sürecine taşıyan sorun açıklanmaya çalışılır. Terapinin başlangıç aşaması psikoeğitim ve bilgilendirme çalışmalarından oluşur. Bilişsel, duygusal, davranışsal ve fiziksel durumlar arasındaki ilişki bu aşamada incelenir. Terapinin orta evresine gelindiğinde BDT teknikleri uygulanır. Amaç bilişsel yeniden yapılandırmadır. Bunun için irrasyonel düşüncelere yönelik sokratik sorgulama, yaşanan en son olay ya da bir metafor üzerinden olay-davranış-sonuç ilişkisi ile çalışılır. Seans içi bu yaşantıları desteklemek böylece yeni beceriler kazandırmak için davranış deneyleri (sistemik duyarsızlaştırma, hayali-invivo maruz bırakma), ev ödevleri gibi teknikler kullanılır. Üçüncü aşama ise gelişimi izleme, takip ve değerlendirme seansları ile danışanın durumunu değerlendirme esasına dayanır (Özcan ve Çelik, 2017).

Bilişsel davranışçı terapide kullanılan bazı teknikler (Dobson, 2000; Masters et al., 1987; Beck, 1995) tarafından aşağıdaki gibi (akt. Leichsenring, Hiller, Weissberg ve Leibing, 2006) açıklanmıştır:

1. Sistemik duyarsızlaştırma (ters koşullanma): Danışan kendisini rahat bir duruma (hayal gücü yoluyla ya da gerçek dünyada) maruz bırakarak endişeli tepkileri yavaş yavaş zayıflatmayı öğrenir, yeterli tekrarla, durum kişiyi ciddi şekilde kaygılandırma gücünü kaybeder.
2. Maruz bırakma: Danışan, kaçındığı, kendisinde stres ve kaygı yaratan uyaranlarla (asansör, yılan vb) tekrar tekrar karşı karşıya kalır; duygusal bir alışma sürecini mümkün olana kadar kaygı seviyesi giderek tırmanır, zirveyi görür ve zamanla azalarak zayıflar.
3. Gevşeme: Progresif kas gevşetme gibi teknikler fizyolojik uyarılma düzeyini azaltmak için öğretilir ve günlük hayatta aktif bir biçimde kullanılır.
4. Pekiştirme: Bir davranış oluşum aşamasındayken, kişinin kendisi ya da başkası tarafından zevk aldığı herhangi bir şey (nesne, aktivite vb) ile ödüllendirilmesidir.
5. Bilişsel yeniden yapılandırma: Uyumu önleyen olumsuz otomatik düşünceleri ve bilişsel şemaları (Örneğin; çok şişmanım, işe yaramazım gibi) belirlemek, işlevselliği açısından incelemek, düşünce hatalarını düzeltmek, bunun için yol gösterici talimatlar vermek (Örneğin; dur ve düşün), kendine yönerge vermek (bu durumda neleri etkin olarak kullanabilirim), farklı seçenekleri göstermek; sokratik sorgulama, kanıt arama, kanıt sorgulama gibi tekniklerin kullanılmasından oluşur.

6. Sosyal beceri eğitimi: Kişilerarası ilişkileri daha etkili bir şekilde yönetebilmek için gereken bir dizi davranışsal tekniklerin öğrenilmesinden oluşur. Örneğin; hakkını agresif olmayan bir şekilde savunmak, mantıksız istekleri makul bir şekilde reddetmek, hedefe ulaşmak için bir konuyu başkalarıyla müzakere etmeyi öğrenmek, öfke, utangaçlık gibi duygularla başa çıkmak gibi.
7. Stres yönetimi: Gerginliği ve sıkıntıyı azaltmak, mevcut yaşam içerisindeki stres faktörlerinin etkisini yeniden incelemek, yaşam hedeflerine öncelik vermek, öfkeyi yönetmek ve dağıtmak, kişilerarası çatışmaları çözmek, zaman yönetimini iyileştirmek için kullanılabilir stratejilerin bir kombinasyonudur.
8. Problem çözme: Problemi tanımlama, hedef belirleme, olası çözüm yollarının üretilmesi, karar verme (fayda analizi) ve uygulama sürecinden oluşmaktadır.

Bilişsel davranışçı terapi aynı zamanda psikoeğitsel bir süreçtir. Çünkü terapistin danışanı bilgilendirmesine dayalı terapötik bir akış vardır (Beck, 1995). Bu akış aktif bir şekilde verilen bilgiyi özümsemeye ve işlemeye dayalıdır. Dolayısıyla BDT oturumları eğitsel bir içerikle yapılandırılır. BDT süreci psikoeğitimle başlar. İlk seans psikoeğitimde BDT'nin ne olduğu ve amacı, çalışma şekli aktarılır. Bunu danışanı terapi sürecine getiren sorunun ne olduğu, danışanın yaşamı üzerindeki etkisi ile ilgili açıklanmalar takip eder. İlerleyen seanslarda danışana otomatik düşüncelerini yakalaması, incelemesi öğretilir. Zaman içerisinde danışan yaptığı ev ödevleri, tuttuğu düşünce kayıtları, düşünce kayıtlarının sokratik yaklaşımla sorgulanması, bunları doğrulayıcı ya da karşıt kanıtların toplanması, alternatif düşüncelerin yaratılması gibi terapötik beceriler, terapistin kullandığı müdahale ve stratejilerle danışana öğretilir (Beck, 1995; Bhattacharya, Chaudari, Saldanha ve Menon, 2013; Türkçapar, 2018).

Bilişsel davranışçı terapi sürecinde etkin olarak kullanılan terapötik tekniklerden biri de ev ödevleridir. Ev ödevi bir hafta boyunca danışanın bir sonraki seansa kadar yaşadıklarını aktif bir şekilde yazılı olarak ifade ettiği kayıt formlarından oluşmaktadır (Soylu ve Topaloğlu, 2015). Dolayısıyla ev ödevleri seanslar arasında danışan tarafından yerine getirilen terapötik bir görevdir. Bu görev, BDT'de kuramsal ve işleyişe dayalı olarak yapılandırılmış bir mekanizmanın ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü danışanın fikirlerini işlevsellik açısından test etmek (ABC sistematığı), yeni becerileri uygulamaya koymak, sorunların meydana geldiği durumlara yönelik işleyişi iyileştirmek için ev ödevleri etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bu sebeple ev ödevlerinin ampirik yönü ve tedaviyi destekleyici rolü oldukça önemlidir. Yapılan meta analiz çalışmalarında ana bileşen olarak ev ödevi

içeren çalışma koşullarının, ev ödevi içermeyenlere göre daha üstün tedavi etkisi gösterdiği saptanmıştır (Kazantzis, Whittington ve Dattilio, 2010).

Günümüzde ABC formülasyonu, bilişsel davranışçı terapide kullanılan en temel yaklaşımlardan biridir. Buna göre A: Olay, B: Düşünce, C: Sonuç (duygusal ve davranışsal) olarak tanımlanır. Danışana düşüncelerinin duygu ve davranışları ile olan ilişkisini göstermek için kullanılır. İşlevsel olmayan (irrasyonel/çarpıtılmış) düşüncelerin yakalanmasına bağlı farkındalık oluşturma sürecinin ilk adımı bu mantığın danışana kavratılmasıdır. (Piştof ve Şanlı, 2013; Türkçapar, 2018). Bundan sonraki süreç artık bilişsel yeniden yapılandırma olarak adlandırılan bir yeniden oluşum, değişim/dönüşüm evresi olarak devam etmektedir. Bu evrede bilişsel teknikler etkin bir şekilde kullanılır. Bu teknikler: Otomatik düşünce kayıtları, sokratik sorgulama (yönlendirilmiş keşif) ile otomatik düşüncelerin yakalanması ve açığa çıkarılması, otomatik düşüncelerin incelenmesi ve gerçekliğinin test edilmesi, otomatik düşüncelere alternatif yeni düşüncelerin belirlenmesi olarak sıralanabilir. İşlevsel olmayan düşüncelerin alternatif düşünceler ile yer değiştirilme süreci ayrıca danışan için aktivite/faaliyetlerin aşamalı (sistematik) bir şekilde planlanması, sosyal beceri eğitimi, davranış provası, rol oynama, maruz bırakma, problem çözme becerileri ve gevşeme teknikleri gibi davranışçı tekniklerle desteklenmektedir (Wenzel, 2017).

2.6.1. Çocuklara yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal müdahaleler

Bilişsel davranışçı terapide çocukla yapılan çalışmalarda yetişkinlerle yapılan çalışmalara benzer kuramsal ve teknik bir yaklaşım vardır. Bu noktada tek fark çocuklarla çizime dayalı ve daha somut yollarla çalışabilmektir. Bu çalışmalarda çocuklara olay, inanç ve sonuçlar üzerinden A-B-C yöntemi ile metaforlar ya da çocuğun yaşadığı en son olay ile ilişki kurmaya dayanan bir yol izlenir. Bu yolda somut materyallerin (düşünce ve konuşma balonları, duygu dereceleme ölçekleri, sorumluluk pastası gibi gereçlerle, kukla ve oyuncaklar gibi materyaller yine öyküler ve somutlamayı kolaylaştıracak her türlü metafor) kullanılması gerekmektedir. Ayrıca çocukların sürece hazırlanması ve rahatlamasını sağlayacak egzersizlerde (nefes ya da kas) bu süreçte oldukça önemlidir (Bengisoy, Özdemir, Erkıvanç, Şahin ve Çelik İskifoğlu, 2019; Ilgar ve Coşgun Ilgar, 2019; Özcan ve Çelik, 2017; Friedberg ve Wilt, 2010).

Çocuk ve ergenlerle çalışma konusunda BDT, oldukça zengin bir birikime sahiptir. Çocuklarla yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılan müdahale biçimleri ve teknikler vardır. Bunlar detaylarıyla birlikte aşağıda sunulmuştur.

Psikoeğitim: Psikoeğitim, yaşanan sorunun doğasını yani sebeplerini ve sürdürücülerini açıklamak, bilişlerin duygular ve olaylar arasındaki aracı rolünü göstermek için başvurulan didaktik bir bilgi aktarım sürecidir. BDT’de psikoeğitim önemli bir aşamadır. Çünkü sorunun duygu-düşünce-davranış ve fiziksel belirtiler ile formüle edilmesini sağlamaktadır. Psikoeğitim sürecinde ele alınan konular işlevsel olmayan düşüncelerin değiştirilmesine temelini oluşturmaktadır. Bunlardan ilki sorunun tanıtılmasıdır. Bu bir kaygı, depresyon ya da bu kapsamda herhangi bir durum olabilir ve bu durum, özellikleri, etkileri ayrıntılarıyla birlikte danışana açıklanır. Daha sonra çocuklarla yapılacak olan çalışmalar için iki temel konu ile devam edilir. Bunlar duygu ve düşünce eğitimidir (Sorias, 2020; Süler, 2017).

a) Duygu eğitimi: Çocuk danışanların duygularını tanıma ve ifade edebilme becerisine sahip olmaları BDT sürecinin işleyişi için bir ön koşuldur. Çocuk ancak duygularının farkında olursa içinde bulunduğu durumu doğru bir şekilde değerlendirebilir. Bunun için BDT’de ilk etapta çocukların hangi duyguları tanıdığı belirlenir. Daha sonra hangi durumlarda ne tür duyguların yaşandığı, bunların yüzümüzde ve bedenimizde ne tür değişiklikler yarattığı, davranışlarımızı nasıl yönlendirdiği, bu duyguların derecesi ya da şiddeti konusunda duygu listeleri, emojiler, hikâyeler, görsel materyaller ve duygu termometresi gibi araçlar kullanılarak çocuklara eğitim verilir (Sorias, 2020; Stallard, çev. 2021).

b) Düşünce eğitimi: Çocuklara düşünce kavramı açıklanırken “İç konuşma” kavramı kullanılır. Düşünce kafamızın içinden geçen ve kendi kendimize söylediğimiz şeyler olarak açıklanır. Bunun için düşünce ve konuşma balonlarından yararlanılır. Hipotetik durumlar verilerek, bu durumu yaşayan sen olsaydın aklından ne/neler geçirdi? Bu durumu yaşayan kişi olsaydın kendi kendine ne derdin? gibi sorular sorularak çocukların düşünce kavramını somut bir şekilde anlayabilmeleri sağlanır. Düşünceyi duygudan ayıran özellikler açıklanır (Sorias, 2020).

c) Düşünce-duygu-davranış ilişkisi (ABC): Duygu ve düşünce eğitiminden sonra çocuklara duygu-düşünce ve davranış arasındaki ilişki çocuğun yaşına uygun bolca somut örnekle kolayca açıklanabilir. Bu açıklama için sihirli çember olarak tanımlanan bir şekil ya da bu üç ögenin ilişkisini gösteren bir üçgen kullanılabilir (Sorias, 2020; Stallard, çev. 2021).

Bilişsel yeniden yapılandırma: Bilişsel yeniden yapılandırma aşağıdaki süreçleri içermektedir.

a) işlevsel olmayan düşüncelerin yakalanması:

ABC bağlantısını kurmaya başlayan çocuklara daha sonra “Otomatik düşüncenin” ne olduğu açıklanır. Zihnimizden hızlıca geçen bu düşüncelerin olumsuz bir gözlüğü takmak gibi bakış açımızı nasıl etkilediği, kendimizi, olayları ve dünyayı nasıl gördüğümüzü belirleyici gücü somut örneklerle ifade edilir (Sorias, 2020). Çocuklara olumsuz otomatik düşünceleri yakalayabilmeleri için yapabilecekleri öğretilir. Örneğin; “Sıcak düşünce” kavramı açıklanır. Düşünce avcısından bu düşünceleri yakalamak için nasıl yardım isteneceği belirtilir ve o esnada bu his ortaya çıktığında ne düşünüyordun? Duygunun yoğunlaştığı anlarda aklından neler geçiyordu? O anlarda ne olacağını düşündün? Bu durumun nasıl sonlanacağını düşündün? Durum hakkında insanların ne söyleyebileceklerini düşündün? gibi sorular sorulur (Stallard, çev. 2021). Bu düşüncelerin duygularımızı nasıl etkilediği ve ne tür sonuçlara yol açtığı açıklanır. Benzer örnekler başkalarının düşünceleri için de verilir. Ardından otomatik düşüncelerin yol açtığı düşünce hatalarının ne olduğu, bu hataların olayları algılama biçimimizi, duygularımızı ve davranışlarımızı nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılır (Sorias, 2020; Stallard, çev. 2021).

b) İşlevsel olmayan düşüncelerin test edilmesi: BDT'nin bu aşamasında aşağıdaki teknikler kullanılmaktadır.

Düşünce kayıtları (Ev ödevleri): Olumsuz otomatik düşünceler ve sebep oldukları düşünce hatalarının belirlenmesi ve kayıt altına alınması için kullanılır. Çocuk danışan bir sonraki seansa kadar bir hafta boyunca olumsuz düşünceleri saptadığı an bu düşünceleri bağlı olarak ortaya çıkan duygu ve davranışlar ile kaydeder. Seanslar bu kayıtların değerlendirilmesiyle başlar. Düşünceler işlevselliği ve sonuçları bakımından incelenir. Bu aşamada düşüncelerin etkisinin somutlaştırılması için düşünce termometresi de kullanılabilir (Stallard, çev. 2021).

Dikey inen ok tekniği: Çocuklara temel inancın otomatik düşüncelerimizi yönlendiren ve bizi düşünce hataları yapmaya zorlayan sabit düşünceler olduğu açıklanır. Bu düşüncelerin kendimizi, geleceği ve dünyayı nasıl yorumladığımızı etkilediği somut örneklerle ifade edilir. Temel inançları (en güçlü çarpıtılmış/işlevsiz düşünce örüntüsü) ortaya çıkarmak için art arda sorulan: O zaman ne olurdu? Eğer bu doğru olsaydı ne anlama gelirdi? gibi bir dizi soruya, dikey inen ok tekniği denilmektedir. Bu tür bir sorgulama sevilmiyorum, değersizim şeklinde temel inançlara ulaşılabilir (Stallard, çev. 2021).

c) İşlevsel olmayan düşüncelerin değiştirilmesi: BDT'nin bu aşamasında aşağıdaki teknikler kullanılmaktadır.

Olumlu içsel konuşma: Çocuğa kendi kendine söylediği olumsuz cümlelerin yaşadığı öfke, korku gibi olumsuz duyguları daha da güçlendirdiği, buna karşın olumlu içsel

konuşmanın zor durumların üstesinden gelmeyi kolaylaştırdığı öğretilir (Sorias, 2020). Olumlu içsel konuşma aslında bir başa çıkma yahut bir meydan okuma stratejisidir. Bazen olumsuz düşüncelerin sesini daha çok duyarız, yolunda gitmeyen şeylere odaklanırsak. Bu tarz durumlarda olumsuz düşüncelerimize olumlu iç sesimiz ile meydan okumanın işlevselliği gösterilebilir (Stallard, çev. 2021). Yaşanılan olumsuz-güçlü duyguların (korku, panik gibi) neden ortaya çıktığı, işlevi, çocuklara açıklanabilir. Ya da çocuğun güçlü yanlarını, başarılarını, bugüne kadar seanslar yoluyla kazandığı becerileri vurgulanabilir. Bu şekilde sorunla başa çıkmayı sağlayacak cümleler üretilebilir. Bu cümleler zorluklar ortaya çıkmadan önce ya da zorluklarla karşılaşıldığı esnada tekrar edilir. Çocukların pratik kazanmalarını sağlamak için cesaretlendirici cümlelerin kullanıldığı seans içi canlandırmalara ya da bunların günlük hayatta uygulamalarına ve buna yönelik yaşantılarını kaydetmelerine dönük ödevler verilebilir (Sorias, 2020; Stallard, çev. 2021).

Kanıt arama: Olumsuz düşünceler ya da inançların açık ve gözlenebilir gerçeklerle uyumadığını bu yolla abartılı ve işlevsiz olduğunu göstermek için kullanılan bir tekniktir. Bu teknik işlevsel olmayan düşünceleri değiştirmek, en azından sarsmak için kullanılır (Sorias, 2010). Çocuklara kendilerini olumsuz düşünceler içinde bulduklarında bu düşünceleri kaydetmeleri ve şu yönergeyi yanıtlamaları istenir: Onlara ne kadar inandığını yaz (düşünce termometresinde göstererek), bu düşünceleri destekleyen kanıtları yaz. Bu düşünceleri desteklemeyen kanıtları yaz. En yakın arkadaşın olsa bu duruma ne derdi? Bu düşünceler en yakın arkadaşına ait olsa sen ona ne derdin? Şimdi bu düşüncelerine dönüp onlara ne kadar inandığını puanla (düşünce termometresi kullanarak). Bu şekilde çocuk olaya farklı açılardan bakabilmeyi öğrenebilmektedir (Stallard, çev. 2021).

Alternatifleri bulma: Olayları birkaç kalıp yargıya dayalı olarak dar bir çerçevede yorumlamaktan kaynaklanan sorunun çözümü için çocuklara olayları farklı alternatifler ile değerlendirmeyi öğretmektir. BDT’de çocuklara olayları değerlendirirken farklı bakış açıları ile görebilmelerini sağlamak için rehberlik edilir. Bu amaçla, başka bir sebebi olabilir mi? Başka bir açıklama bulabilir misin? Farklı olarak nasıl yorumlayabilirsin? Gibi sorular sorulabilir. Bu yolla çocukların farklı seçenekleri dâhil ederek hikâyenin bütünü görmelerini sağlayacak bir bakış açısına ulaşabilir (Sorias, 2020).

Bilişsel davranışçı terapide kanıt arama ya da alternatifleri bulmada açık uçlu soruların kullanılması sokratik yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Sokratik yaklaşım, danışanın düşünme biçimini ortaya çıkararak, ardından alternatifleri görebilmelerini sağlayan bir keşif sürecidir. Ancak küçük çocuklarda sorguya çekildiği, yargılandığı hissi oluşturabilir. Çocuk süreçten uzaklaşabilir. Bu yüzden sokratik yaklaşım kullanılırken çocuğun yaşı, gelişim

özellikleri ve mizacı göz önünde bulundurulmalıdır. Soru sormanın sorun yaratacağına inanılıyorsa bunun yerine çocuğa seçenekler sunma, başka çocukların düşüncelerinden örnekler verme, metaforlar kullanma gibi yollara başvurulabilir (Sorias, 2020).

Gevşeme eğitimi:

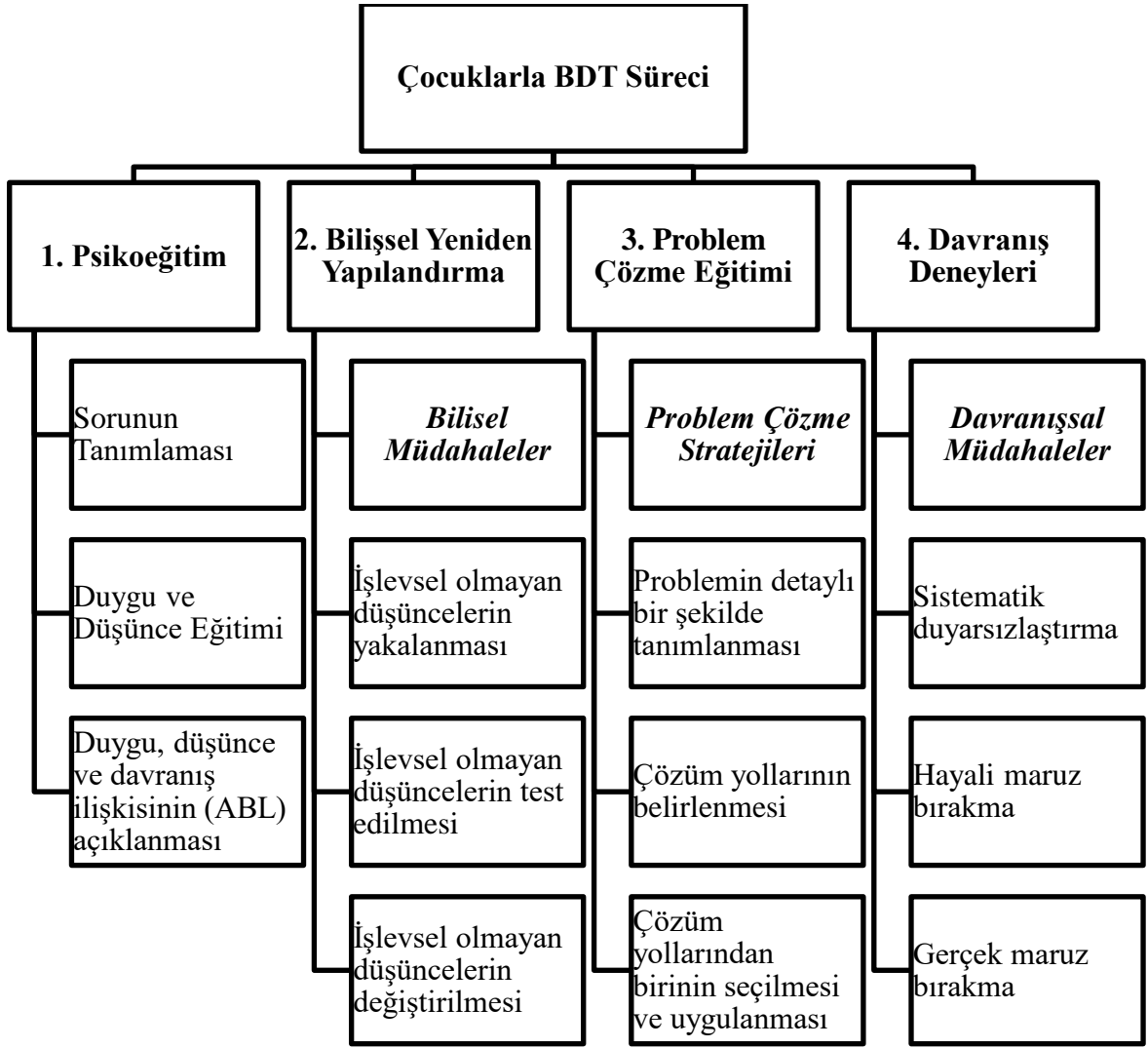
Kaygı, endişe, gerginlik, huzursuzluk ve öfke gibi olumsuz güçlü duygular ortaya çıktığında bu duygularla başa çıkma ve bu duyguları kontrol altına almak için izlenmesi gereken bazı yollar vardır. Bu yollar olumsuz güçlü duyguların yarattığı etkiyi azaltarak, rahatlamayı sağlamaktadır (Süler, 2017; Stallard, çev. 2021). Bunlardan bazıları fiziksel egzersiz, kas gevşetme egzersizleri, nefes egzersizleri, meditasyon ve imgeleme, sevilen/eğlenceli bulunan etkinlikler olarak sıralanabilir. Olumsuz güçlü duyguları kontrol edebilmek için gevşeme tekniklerinin nasıl kullanılacağı çocuklara öğretilirken buna yönelik hazırlanacak olan yönergelerin çocukların yaşlarına ve bilişsel düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Bu egzersizlerin içeriğinde bolca görsel, hikâye, destekleyici materyal (minder, yastık, videolar), somutlamayı kolaylaştırıcı görseller, duygu odası ya da öfke volkanı gibi metaforlarla desteklenmiş araçlar kullanılmalıdır (Sorias, 2021, Stallard, çev. 2021).

Problem çözme eğitimi:

Problem çözme eğitimi, çocuğa yaşadığı sorunun üstesinden nasıl geleceğinin öğretilmesidir. Kaygı, depresyon, dürtüsellik, öfke kontrol sorunu, düşük notlar, akran zorbalığı, ailevi problemler (anne-baba boşanması, kardeş geçimsizliği), gibi farklı sorun alanlarında kullanılabilir. Yapılan araştırmalarda çocukların yaşadıkları sorunların problem çözme becerilerindeki eksikliklerden kaynaklandığı, bu yüzden kaygı, depresyon, saldırganlık gibi sorunların problem çözme becerilerinin geliştirilmesiyle azaldığı görülmüştür (Sorias, 2010). Problem çözme eğitimine sorunun ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasıyla başlanır. Problemi ortaya çıkaran durumlar irdelenir. İkinci olarak durup düşünmek aşamasına geçilir. Ardından farklı çözüm yolları belirlenir ve bunlar sayılarla ya da bir merdivenin basamakları şeklinde ifade edilir. Daha sonraki aşamada her bir çözüm için sonuçlar değerlendirilir. Ve son aşamada çözüm yollarından biri seçilerek uygulanır. Problem çözme eğitiminde trafik lambası metaforuna (kırmızı; dur, sarı; düşün ve alternatifleri değerlendir, yeşil; seç ve uygula) dayalı bir görsel ya da bir elin parmaklarının çizilmesi ile oluşturulan bir şekil kullanılarak çözüm yolları bulunabilir (Kendall, çev. 2020; Sorias, 2020; Stallard, çev. 2021).

Davranış Deneyleri:

Davranış deneyi, çocukların terapi süreci boyunca kazandığı becerileri uygulayabilmelerini sağlamaya dönük bir programlamadır. Bunun için davranışsal deneyler danışanın seans sırasında ya da gerçek yaşamda öğrendiği beceriyi uygulamasına dayanmaktadır. Böylece edinilen becerinin davranışa dönüştürülmesi kolaylaştırılmaktadır (Kurtay, 2010). Davranış deneyleri özellikle yaşça küçük, bilişsel açıdan yeteri kadar olgunlaşmamış küçük çocuklar için oldukça işlevseldir. Çünkü bilişsel becerileri kısıtlı olan küçük çocuklar ile sokrat tarzı sorular ve karmaşık bilişsel teknikler ile ilerlemek hayli zordur. Davranış deneyleri kaygı, korku, obsesif-kompulsif bozuklukların tedavisinde oldukça etkilidir (Sorias, 2020) Bunun nedeni danışanı kaçındığı duruma kontrollü bir şekilde maruz bırakarak yaşanılan sorunu aşamalı ve sistematik tarzda söndürmesidir. Ancak bu noktada dikkat edilmesi gereken şey maruz bırakmayı süre ve izlenecek adımlar açısından dikkatli bir şekilde planlamaktır. Bu süreçte duygu termometreleri ya da merdiven metaforuna dayanan (yapılacakları en az kaygı yaratan durumdan en çok kaygı yaratan duruma doğru planlama) somut araçlar deneysel işlemi kolaylaştırmak için kullanılabilir (Sorias, 2020; Süler, 2017).



Şekil 2.3. Çocuklarla bilişsel davranışçı terapi süreci

2.7. Akran Zorbalığına Yönelik BDT Temelli Müdahaleler

Yurt dışında yapılan çalışmalarda geliştirilen programlarda, bilişsel davranışçı terapiye özgü bazı tekniklerin kullanıldığı, zorbalık eğiliminin bilişsel stratejilere dayalı olarak sorgulandığı ve zayıflatılmaya çalışıldığı içeriklere rastlanmaktadır. Bunlardan biri Olweus zorbalığı önleme programıdır (Olweus, 2010). Program kapsamında okul ortamlarında görülen zorbalık vakaları Olweus Zorba Mağdur Anketi ile incelenir. Anket verilerini değerlendirmek ve programı koordine etmek için zorbalığı önleme koordinasyon komitesi kurulur. Bu komite zorbalığı durduracak kuralları tanımlar ve bunun için öğrencileri denetleyecek koordineli bir sistem kurar (Doll ve Swearer, 2006; Olweus, 2010; Olweus ve Limber, 2010).

Olweus zorbalığı önleme programı kapsamında öğretmen olmayan personel de dâhil olmak üzere tüm okul personeli, kuralları uygulamak ve zorbalığa karşı koymak için eğitilir. Bu eğitim zorbalığın ortaya çıkaran hâkim bilişlere meydan okuyan periyodik personel tartışma gruplarıyla desteklenir. Zorbalıkla mücadele ağını genişletmek için ebeveynlerle de benzer toplantılar düzenlenir. Zorbalıkla başa çıkmak için çocuğu sarmalayan çevresel yapıların sürece dahil edilmesi böylece çocuğun zorbalıkla başa çıkabilme ya da zorbalığa müdahale becerilerini güçlendirecek olan prososyal davranışların geliştirilmesinde çevresel unsurların da işe koşulması hedeflenmiştir. Son olarak sınıf müdahaleleri, zorbalığa karşı okul çapındaki kuralların güçlendirilmesini, prososyal normların ve davranışların teşvik edilmesini içerir. Öğrencilerin zorbalıkla ilgili bilişlerini yeniden şekillendirme için düzenli sınıf toplantıları yapılır. Bu toplantıların amacı öğrencilerin zorbalıkla ilgili bilgilerini arttırmak ve empati duygusunu güçlendirmektir (Doll ve Swearer, 2006; Olweus ve Limber, 2010).

Olweus zorbalığı önleme programının içeriğine bakıldığında zorbalıkla ilgili farkındalık yaratmaya dönük ciddi bir psikoeğitim sürecinin olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca zorbalığın ortaya çıkmasını önlemeye yönelik olarak bilişsel stratejilerden oluşan tedbirler, davranışçı ilkelere dayalı olarak işleyen kurallar ve bu kuralları uygulamak için oluşturulan bir ödül-ceza sistemi, öğrenciler arasında rol oynamaya dayalı grup yaşantıları, durum değerlendirmesi için düzenlenen beyin fırtınasına dayalı grup toplantıları, yetişkinlerin disiplin sağlama boyutunda çocuklar için nasıl iyi birer rol model olabileceklerine ilişkin unsurlar bilişsel davranışçı terapinin temel ilkelerini içermektedir (Limber, 2011).

KiVa, zorbalığın kazandırdığı statüyü zayıflatmak, bunun için de zorbalık olaylarına karşı zorba ve kurban rolü dışında stratejik bir statüde bulunan izleyici grubun aktivitelerine odaklanan bir programdır. Bu programda zorbalığın kazanımlarını azaltan ve bu sayede zorbalığın statüsünü zayıflatan bir yol olarak mağdura yardım etme eğilimi güçlendirilir. Bunun için seyirci çocuklar tarafından beceri haline getirilecek müdahale stratejilerinin teorik arka planı, Albert Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre oluşturulmuştur. Buna göre öğretmenler tarafından öğrencilere verilen 20 saatlik derslerin içeriği, program kapsamında kullanılan materyaller, özellikle ilkökul düzeyindeki bilgisayar oyunları, “biliyorum, yapabiliyorum ve yapıyorum” şeklinde güçlendirilmiş seyirci müdahalesine dayanan üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenlerin her birinin, yeni bilgiler edinme, farkındalık kazanma gibi bilişsel işlemlere ve bunları uygulama yani davranışa dönüştürmeye yönelik olduğu görülmektedir (Gaete, Valenzuela, Rojas Barahona,

Valenzuela, Araya ve Salmivalli, 2017; Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen ve Salmivalli, 2011).

Yaşanan zorbalık olayları karşısında zorbalığa tanık olan izleyici grubunu, zorbalığa uğrayan mağdur çocukları destekleyen bir savunucu grubuna dönüştürmeyi amaçlayan STAC, seyircilerin etkin şekilde rol almasına dayanan zorbalık karşıtı bir müdahale programdır. STAC programının içeriğinde öğrencilerin özgüvenlerini, okula aidiyet duygularını, kişilerarası ilişkilerini, empati ve sorumluluk duygularını güçlendirme, duruma ve çevreye uygun davranışlar sergileme, savunuculuk becerileri kazanma gibi daha çok sosyal becerileri kapsayan bir dizi davranış oluşturabilmek için, bilişsel, duygusal, sosyal ve davranışsal öğelerden oluşan eğitici unsurlar bulunmaktadır (Midgett, Dumas ve Johnston, 2017).

VISC sosyal yeterlilik programı, Viyana okullarında ulusal bir devlet politikasının gerçekleştirilmesi için geliştirilmiştir. Ortaöğretimin 5. ve 8. sınıflara devam eden 11 ila 15 yaş grubundaki çocuklar arasında görülen zorbalık vakalarını azaltmayı amaçlamıştır (Yanagida, Strohmeier ve Spiel, 2019). Program okula bir bütün olarak yaklaşır ve sistemik bir bakış açısı kullanır. İlk etapta öğretmenler zorbalığa karşı ortak bir anlayış geliştirebilecekleri kapsamlı bir eğitimden geçirilir ve profesyonel beceriler kazanır. Kolektif bir bilinç geliştirmeye dayanan bu eğitim ve işleyecek olan diğer tüm süreç VISC koçları tarafından koordine edilir. Özel olarak eğitilmiş öğretmenler bir yıl boyunca sınıf içi grup uygulamalarına rehberlik eder. Sınıf içi grup uygulamaları, öğrenciler tarafından hazırlanacak olan sınıf projelerinden oluşur (Strohmeier, Hoffmann, Schiller, Stefanek ve Spiel, 2012).

VISC sınıf projeleri, zorbalık karşıtı bir program değildir. Amaç, sosyal, duygusal ve davranışsal açıdan geniş bir yeterlik yelpazesi geliştirmektir. Örneğin; öğrencilerin sınıflarında olup bitenlerin sorumluluğunu almalarını sağlamaktır. Ayrıca tüm öğrencilere hem kendilerinin hem de başkalarının duygularını anlamalarını sağlamak için bir duygu eğitimi verilir. Öfke gibi güçlü duygularını agresif olmayan bir tarzda ifade edebilme konusunda duygu düzenleme becerileri kazandırılır. Zorbalığa uğramaya karşı tüm öğrencileri güçlendirmeye yönelik beceri eğitimi verilir. Bu eğitim ile öğrenciler, duygularını kontrol etme ve başkalarının saldırganca davranışları karşısında en iyi tepkiyi nasıl verebilecekleri konusunda eğitilir. Böylece zorba ve kurban olmaya neden olan işlevsel olmayan bilişler ve davranışlar didaktik yöntemle değiştirilir (Doğan, Keser, Şen, Yanagida ve Gradinger, 2017; Strohmeier, Hoffmann, Schiller, Stefanek ve Spiel, 2012).

VISC' de sınıf projelerine ilişkin süreç, bir yönergeye göre işlemektedir. Bu yönergede kullanılacak ve hazırlanacak olan materyaller detaylarıyla açıklanmaktadır. İçerikte ayrıca bolca etkileşimli oyunlar, rol oyunları ve benzer diğer pedagojik yöntemlerin kullanımı teşvik edilir. Burada amaç doğrudan zorba davranışları değiştirmek yerine, zorbalığın meydana gelme olasılığının düşük olduğu bir ortam yaratmaktır. Süreç ilerledikçe daha ileri ünitelerde öğrenciler sınıf içi ürünlerini (sosyal yeterliklerini) gerçek hayata aktaracakları ortak bir etkinlik planlamak için birlikte çalışır. Bu sayede öğrenciler, işbirlikçi öğrenme yaşantıları içerisinde ortak bir başarı deneyimler. Sürecin sonunda yapılan etkinlikler ile şarkılar, kısa filmler, gazeteler, posterler üretilir. Sokak röportajları, veli toplantıları ve bunun gibi çok sayıda ürün ortaya çıkarılır (Strohmeier, Hoffmann, Schiller, Stefanek ve Spiel, 2012).

Buraya kadar ifade edilenler ışığında VISC' in beyin fırtınasına, psikoeğitime, bilişsel ürünlere, işlevsel olmayan biliş ve davranışların değiştirilmesine, davranışsal baş etme stratejilerinin öğrenilmesine, sosyal yaşantılara, bir grubun parçası olarak ödüllendirilmeye, yönergeye dayalı uygulamalara, problem çözmeye ilişkin alternatifler üretmeye dayalı, çok katmanlı, bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelere ve işleyişe sahip özellikte bir program olduğu söylenebilir (Doğan ve ark., 2017).

Literatürde çok sayıda etkililik çalışması yapılmış bu programların içeriğinde; bilişsel, duygusal ve davranışsal unsurlar olduğu görülmektedir. Bu programlarda farkındalık temelli bir psikoeğitim süreci, zorbalığı tanıma ve başa çıkmayı sağlayacak bilişsel stratejiler, eyleme dönük davranışsal müdahaleler, empati kurmaya dönük duygusal becerilerin kazanılmasına yönelik bir süreç ve işleyiş dikkat çekmektedir. Ancak bilişsel davranışçı terapinin kuramsal yaklaşımı, kullandığı strateji, teknik ve müdahaleleri; sunduğu yönergeye uygun ve oluşturduğu sistematik işleyişi izleyerek akran zorbalığına müdahale eden ya da önlemeye dönük çalışmaların sayıca sınırlı olduğu görülmektedir.

Bilişsel davranışçı terapideki bazı unsurların doğrudan kullanıldığı zorbalığı önleme programları da bulunmaktadır. Zorbalığı durdurmayı ve bunun için çeşitli yollar planlamayı içeren Zorba Avcıları (Bully-Busters) isimli program buna örnek verilebilir (Doll ve Swearer, 2006). Bu program anaokulundan ortaokula kadar sınıf ortamlarında uygulanan bir müdahale programıdır. İki adet kılavuza (K-5, 6-8) sahip olan program, öğretmenlerin ve öğrencilerin, zorbalık döngüsündeki öncülleri, davranışları ve sonuçları tanımalarına yardımcı olur. Daha önemlisi program öğrencilere zorbalarla ilgili olumsuz düşünceleri (Örneğin; sen bir ineksin) olumlu alternatiflerle değiştirmeye, zorbalığı gördüklerinde durdurmanın yollarını planlamaya, kendilerinin üstesinden gelebilecekleri durumları belirlemeye ve

zorbalığa özgü davranışları ayırt etmeye yönlendirir (Doll ve Swearer, 2006; Horne, Newman Carlson ve Bartolomucci, 2003).

Zorba avcılarının (Bully-Busters) diğer bilişsel-davranışsal bileşenleri arasında; öfke yönetimi, çatışma çözme, duygu eğitimi, empati eğitimi, bilişsel yeniden yapılandırma, sosyal beceri eğitimi ve problem çözme eğitimi yer almaktadır. Öğrenci etkinliklerinin arasına sınıf öğretmenlerinin zorbalığa daha doğru ve etkili müdahalede bulunmaları için özel ifadeler içeren bölümler bulunmaktadır. Programın güçlü yönleri zorba davranışların meydana geldiği sosyal ekolojik bağlama uygunluğu ve iyi hazırlanmış kılavuzlarının kullanımının ve uygulanmasının kolay olmasıdır (Doll ve Swearer, 2006).

Nijerya' da devlet okullarına devam eden ortaokul öğrencileri arasında görülen zorbalık olaylarına müdahale etmek için bilişsel kendi kendine eğitim-CSI (kendine yönerge vermeye) ve acil durum yönetimine dayalı bir eğitim programı geliştirilmiştir (Eweniyi ve ark., 2013). Altı hafta boyunca 40 kişiden oluşan bir gruba 1 saat olarak gerçekleştirilen yoğunlaştırılmış eğitimin içeriği; 30 dakika tartışma/ders anlatımı, 15 dakika, önceki haftanın ödevlerinin değerlendirilmesi, 15 dakika ise sürecin özetlenmesi ve bir sonraki haftanın ödevinin verilmesine dayalıdır. Uygulama yapılan gruplara dersler, tartışmalar, ödev ve diğer görevlerle ilgili yönergeler verilmektedir. Bilişsel kendi kendine eğitim verme sürecinde öz-bildirimlerin davranış üzerindeki etkisinin kavranması ve olumsuz öz bildirimlerin olumlu öz bildirimlerle değiştirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Ödevler ise öz bildirimlere örnekler vermek, olumsuz öz bildirimlerin olumlu öz bildirimlerle değiştirilmesini içermektedir. Örneğin; bu davranışın üstesinden gelmeliyim, harekete geçmeden önce iki defa düşünmeliyim gibi. Çalışmanın sonucunda bilişsel kendi kendine eğitim-CSI (kendine yönerge vermeye) ve acil durum yönetime dayalı eğitimin ortaokul öğrencileri arasında görülen zorbalığı azaltmada etkili olduğu görülmüştür (Eweniyi ve ark., 2013).

Güney Afrika' da alt sosyo-ekonomik grupta yer alan ilkokul öğrencilerinde görülen zorba davranışları azaltmaya yönelik olarak Meyer ve Lesch (2000) tarafından geliştirilen program, saldırgan davranışlar için en etkili sonuçların davranışçı yaklaşıma dayalı müdahaleler ile alındığına ilişkin uluslararası uzman görüşleri doğrultusunda davranışçı tekniklere göre hazırlanmıştır. Programın bileşenleri; kendini izleme, akran değerlendirmesi, geri bildirim, pozitif pekiştirme (oyun jetonları, çikolatalar, sinema biletleri gibi), ev ödevleri, modelleme, rol oyunlarından oluşmaktadır. Çalışmaya üç okulun her birinden toplam 18, denetimli kontrol grubuna 6 denetimsiz kontrol grubuna, 6, deney grubuna 6, olmak üzere toplam 54 öğrenci katılmıştır. 10 oturum şeklinde haftada iki kere uygulanan

eğitimin etkililiği Meyer (1996) tarafından geliştirilen akran değerlendirme raporu ve öz değerlendirme raporu üzerinden ölçülmüş ve müdahalenin sonucunun anlamlı bir etki yaratmadığı görülmüştür. Sonuçlar nedenleri yönünden analiz edilerek araştırma kapsamında açıklanmıştır (Meyer ve Lesch, 2000).

Öğrencilerin günlük yaşam biçimlerini, öğrenme etkinliklerini ve ruh sağlığını olumsuz etkileyen zorbalık olaylarının zorbalığa maruz kalanlar üzerindeki etkisinin anlaşılabilmesi, öğrencilerin zorbalığı, eğlenceli bir tür grup etkileşimi olarak algılamaları, sonuçları ve yarattığı etkileri bakımından doğru bir şekilde değerlendiremedikleri temel savından hareketle BDT temelli grupla danışmaya dayalı bir çalışma yürütülmüştür. Müdahale grubuna atanan 10 öğrenci ile yürütülen çalışmanın amacı, ortaokula devam eden öğrencilerin zorbalığa ilişkin anlayışlarını geliştirebilmek ve zorbalığı farklı boyutlarıyla doğru bir şekilde değerlendirebilmelerini sağlamaktır. Bu amaca ulaşmada bilişsel yeniden yapılandırma stratejileri kullanılmıştır. Zorbalığa neden olan irrasyonel düşüncelerin değiştirilmesi, böylece daha dengeli bir davranış düzeni oluşturabilmek amacıyla yürütülen çalışmanın öğrencilerin zorbalıkla ilgili anlayışlarını önemli ölçüde arttırdığı görülmüştür (Muslim ve Karneli, 2019).

Okul ortamlarında öğrencilerin potansiyellerini geliştirebilmelerinde toplumsal uyum ve ruh sağlığı açısından olumlu okul ortamını olumsuz olarak etkileyecek olan akran zorbalığına müdahale çalışmalarından biri bilişsel davranışçı terapi temelinde bireyle psikolojik danışma olarak tasarlanmıştır. Çalışmada Endonezyada bir ortaokulun 8. sınıfına devam eden bir kız ve bir erkek öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada zorbalığı ortaya çıkaran bilişleri değiştirmeye yönelik olarak bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri kullanılmıştır. Amaç zorbalığa yönelten bilişlerin yol açtığı genel duygu durumunu ve davranışları düzeltmektir. Zorbalıkla ilgili durumları, inançları ve sonuçları analiz etmeye, zorba davranışları azaltmak için stratejiler geliştirmeye dayalı altı seanslık çalışmanın sonucu istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Wibowo ve Sunawan, 2021).

Zorbalığa maruz kalmanın yol açtığı anksiyete, depresyon ve fiziksel şikayetleri azaltarak, zorbalıkla başa çıkma becerilerini arttırmada BDT ilke ve tekniklerine göre hazırlanmış olan bir programın etkisini inceleyen çalışmada, 90 dakikalık 12 seanstan oluşan program 15 öğrenciye uygulanmıştır (Rajabi, Bakhshani, Saravani, Khanjani ve Bagian, 2017). Programın ilk oturumunda tanışma ve sürecin standardize edilmesi, ikinci oturumda, etkin dinleme ve iletişim becerileri, üçüncü oturumda, bilişsel çarpıtmalar ve düşünce hataları öğretilmiştir. Dördüncü oturumda, gevşeme teknikleri ve ABC formülasyonu tanıtılmış, beşinci oturumda, aşağı inen ok tekniği, şemaların doğası ve otomatik

düşüncelerle ilişkisi, irrasyonel düşünceleri rasyonel düşüncelerle değiştirmenin yolları açıklanmıştır. Altıncı oturumda stres ve sıkıntılı durumlarda problemle baş etme stratejileri öğretilmiştir. Yedinci oturumda, duyguları ifade etme ve doğru şekilde tepki verme becerileri üzerine alıştırılmalar yapılmıştır. Sekizinci oturumda stresle başa çıkma ve rahatlama teknikleri, dokuzuncu oturumda akran baskısına hayır deme becerileri, onuncu oturumda, kendini ödüllendirme, öğrenilen becerileri pekiştirme ve tedavinin sonuna hazırlanma konularında eğitim verilmiştir. On birinci oturumda öfkeyi kontrol etme, on ikinci oturumda özetleme ve sürecin gözden geçirilmesi yapılmıştır. Çalışmanın tamamlanmasının ardından yapılan etki analizinde programın, kontrol grubundaki öğrencilerle karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerde zorbalığa maruz kalmanın yarattığı anksiyete ve depresyona bağlı içselleştirme sorunlarını oldukça azalttığı, zorbalıkla başa çıkma stratejilerini güçlendirdiği görülmüştür (Rajabi ve ark., 2017).

Bilişsel davranışçı terapinin, öğrenme güçlüğü olan ortaokul yedinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin zorbalıkla başa çıkma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmada 40 dakikalık seanslardan oluşan 17 oturumluk bir müdahale programı uygulanmıştır. Deney grubunu 21, kontrol grubunu 19 öğrencinin oluşturduğu araştırmada, deney grubuna BDT'ye dayalı olarak geliştirilmiş olan müdahale programı uygulanmıştır. Program, öğrencilerin düşünceleri, duyguları ve davranışlarını tanımlarına yardımcı olacak bilişsel ve davranışsal yöntemlerin karışımına dayalı bir dizi oturumdan oluşmaktadır. Programda bilişsel yeniden yapılandırma, hiyerarşik maruz bırakma yoluyla sosyal ve organize edebilme becerilerinin kazandırılması, model alma ve modelleme simülasyonu, konuşma ve iletişim becerileri gibi konular bulunmaktadır. Çalışmanın sonucunda programın, öğrenme güçlüğü yaşayan ergenler arasında görülen zorbalık vakalarını azaltmada etkili olduğu saptanmıştır (Abdulkader, 2017).

Türkiye' de ise birkaç müdahale programında bilişsel davranışçı tekniklerden bazılarının kullanıldığı görülmüştür. Akran zorbalığına müdahaleye yönelik BDT'nin birçok unsurunu içeren ve yine aynı adı taşıyan tek çalışma Gökkaya (2015) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma ilkökul öğrencileri arasında görülen zorba davranışları azaltmaya dönüktür. 120 dakikalık 13 oturumdan oluşan program, 6. sınıfa devam eden 10 öğrenciye uygulanmıştır. Program, bilişsel davranışçı terapide çocuk ve ergenlerle çalışılırken kullanılan strateji, teknik ve müdahalelere göre hazırlanmıştır. Programın bileşenleri incelendiğinde, 1-3. oturumlarda, psikoeğitim; tanışma, zorba davranışların ne olduğu ve zorba davranışların sonuçlarına ilişkin etkinlikler yapılmıştır. 4 ve 5. oturumlarda duygu eğitimi verilmiştir. 6-10. oturumlarda bilişsel yeniden yapılandırma sürecine yer verilmiştir. Bu süreçte düşünce

kavramı, düşünce-duygu-davranış arasındaki ilişki ve bu ilişkinin zorbalık açısından incelenmesi, zorbalığa alternatif düşünceler üretmeye yönelik etkinlikler yer almıştır. 11. oturumda kendine yönerge vermeye ilişkin etkinlikler yapılmıştır. Bu aşamada zorbalığı durduracak bir slogan bulma, zorba davranışı durdurmayı başardığında kendini ödüllendirmeye yer verilmiştir. Ayrıca slogana uygun olarak yapılacak olan zorbalığa alternatif davranışlar için davranış deneyleri düzenlenmiştir. 12-13. Oturumda ise süreç gözden geçirilerek, sonlandırılmıştır. Ayrıca programın her oturumu için BDT ilkelerine göre hazırlanmış bir ödül sistemi bulunmaktadır. BDT'nin neredeyse tüm unsurlarını içeren programın zorbalığa neden olan bilişleri azaltma üzerindeki etkinliği istatistiksel olarak kanıtlanmıştır (Gökkaya, 2015).

Akran zorbalığını azaltmaya yönelik hem ulusal hem de uluslararası literatürde BDT temelli müdahale çalışmalarının yapıldığı görülmüştür (Fung, Gerstein, Yuichung, ve Hutchison, 2013; Muslim ve Karneli, 2019; Rajabi ve ark., 2017; Wibowo ve Sunawan, 2021). Bu kapsamda bilişsel davranışçı terapinin kuramsal yaklaşımı, kullandığı strateji, teknik ve müdahaleleri, sunduğu yönergeye uygun ve oluşturduğu sistematik işleyişi izleyerek akran zorbalığına müdahale etmeye dayalı daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülerek bu araştırmanın gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları açıklanmıştır. Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı, amaç, kazanım ve etkinliklerine yönelik tüm bileşenleri ile paylaşılmıştır. Ardından araştırmanın uygulama süreci, programın değerlendirilmesi ve pilot uygulaması hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının, ilkokul öğrencilerinin zorbalık eğilim düzeyleri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla yarı deneysel olarak yürütülmüştür. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan 2x3 split plot karışık desende birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol), diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest-izleme testi) göstermektedir (Büyüköztürk, 2023). Araştırmada tekrarlı ölçümleri alınan bağımlı değişkenler; akran zorbalığı öntest, sontest izleme testi ölçüm puanları, bağımsız değişken ise Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programıdır. Bu modele ilişkin araştırma deseni tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma deseni

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest	İzleme
Deney	Zorbalık eğilim ölçeği	Bilişsel davranışçı terapi temelli zorbalığa müdahale psikoeğitim programı	Zorbalık eğilim ölçeği	Zorbalık eğilim ölçeği
Kontrol	Zorbalık eğilim ölçeği	Benlik farkındalığı etkinliği	Zorbalık eğilim ölçeği	Zorbalık eğilim ölçeği

Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının uygulanması tamamlandıktan sonra müdahale grubunu oluşturan katılımcıların görüşleri alınmıştır. Bu amaçla grup uygulaması değerlendirme formu kullanılmıştır.

Etik açıdan araştırmaya dahil edilen tüm katılımcıların araştırmadan fayda sağlaması gerekir (Küçük, 2003). Bu nedenle deney grubuna yapılan uygulama sırasında kontrol grubunda yer alan öğrenciler içinde eğitici faaliyetler yapmak, böylece onların gelişimlerine de katkı sunmak amacıyla kontrol grubu öğrencilerine zorbalık eğilimleri üzerinde herhangi bir etki oluşturmayacağı düşünülen MEB'in 4 oturumluk Benlik Farkındalığı grup etkinliği uygulanmıştır. Bu etkinlikler, öğrencilerin özel ve biricik bir varlık olduğunu fark etmesini sağlamaya yönelik bir dizi içerikten oluşmaktadır (MEB, 2023). Etkinliklerde zorbalığa ilişkin herhangi bir içerik bulunmamaktadır.

3.2. Araştırmanın Grupları

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini Ankara ili Altındağ ilçesine bağlı bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini bu okuldan belirlenen kriterlere göre seçilen 30 öğrenci oluşturmuştur.

Gerekli izin ve onam alma çalışmalarının ardından, bu çalışmanın yürütülebilmesi için kolay erişilebilirlik ilkesi doğrultusunda araştırmacının görev yaptığı Ankara ili Altındağ ilçesine bağlı ilkokuldan bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Okulun 4. sınıf öğrencilerine “Zorbalık Eğilimi Ölçeği” uygulanmış, ölçekten alınan ortalama puanın bir standart sapma üzerinde puan alan çocuklar deney ve kontrol gruplarına kura ile tesadüfi olarak atanmıştır.

Deneklerin deney ve kontrol gruplarına dâhil edilmelerinde araştırmaya katılma kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya katılma kriterleri; Zorbalık Eğilim Ölçeğinden elde edilen ortalama puanın bir standart sapma üzerinde puan alma ve araştırmaya katılmayı kabul etmektir. Bunun için öğrencilerin ve velilerin bilgilendirilmeleri, öğrenciler için katılımcı onam, velilerinin veli onam belgelerini okumaları, doldurmaları ve çalışmaya katılma konusunda gönüllü olmaları koşulu sağlanmıştır.

Bilişsel davranışçı terapide kullanılan ilke ve teknikler ile bu doğrultuda geliştirilen materyallerin çocukların bilişsel gelişimine uygun olması gerekmektedir. Bundan dolayı ilkokul öğrencilerine yönelik yapılacak çalışmalarda çocukların çalışmaların içeriğini oluşturan etkinliklere katılabilmesi ve bu etkinliklerden beklenen faydayı sağlayabilmesi önemlidir. Yapılan çalışmalar, bilişsel davranışçı terapi uygulamalarının 8 yaş üzerinde çocuklar için elverişli olduğu, daha alt yaşlara inildikçe öğrencilerin bilişsel süreçleri ve gereklerini karşılayabilmede güçlük çekebileceğini göstermektedir (Quakely, Coker, Palmer

ve Reynolds, 2003; Sorias, 2020). Çocukların okuma-yazma bilmesi ve okuduğunu anlayabilmesi önemlidir. Bu amaçla araştırmaya ilkökul 4. sınıf öğrencileri seçilmiştir.

Fraenkel ve Wallen, (2009) deneysel ve karşılaştırmalı-nedensel çalışmalar için grup başına en az 30 birey önerdiklerini ancak bazen her grup için 15 denekten oluşan çalışmalarında yapılabildiğini, bu tarz grupların çok sıkı kontrol edilmesi halinde savunulabileceğini belirtmişlerdir. Bu kontrolün sağlanması için araştırmanın dış geçerlik koşullarını sağlaması oldukça önemlidir.

Akran zorbalığına müdahaleye dönük yapılmış öntest-sontest deney-kontrol gruplu çok sayıda çalışmanın her bir grubu için belirlenen öğrenci sayısının, 10 ila 20 arasında değiştiği görülmektedir. (Çitemel, 2014; Gökkaya, 2015; Muslim ve Karneli, 2019; Özbay, 2017; Rajabi ve ark., 2017). Araştırmaya katılan kişilerin özelliklerinin göz önünde bulundurulması ve eğer zorba eğilimi olan bireylerle çalışılacaksa grup sayısının çok yüksek tutulmaması gerektiği belirtilmektedir (Gökkaya, 2015).

İfade edilen hususlar göz önünde bulundurularak Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının uygulanacağı deney grubunun öğrenci sayısı 15; MEB'in İlkokul Rehberlik Etkinlikleri Kitapçığında yer alan Benlik Farkındalığı grup etkinliklerinin uygulanacağı kontrol grubunun öğrenci sayısı 15, örnekleme oluşturan toplam öğrenci sayısı 30 olarak belirlenmiştir.

Ayrıca araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin sosyodemografik özellikleri ile gruplar arası benzerlik durumlarını gösteren detaylı bilgilere yer verilmiş ve bu bilgilere ilişkin oranlar Tablo 3.2'de detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu özellikler; yaş, cinsiyet, aile türü (çekirdek, geniş), anne ve babanın sağ olma durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu, babanın çalışma durumu, öğrenci tarafından algılanan ailenin ekonomik durumu (geliri giderinden az, geliri giderine eşit, geliri giderinden fazla), öğrencinin ailesi ile olan ilişkisi, herhangi bir sağlık sorununun olup olmadığı, bir önceki döneme ait başarı durumu (taktir, teşekkür, doğrudan geçme) olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcılara yönelik demografik bilgiler

Değişkenler		Kontrol Grubu		Deney Grubu	
		N	%	n	%
Cinsiyet	Kız	6	39,9	8	53,3
	Erkek	9	60,1	7	46,6
Yaş	9	3	20,0	2	13,3
	10	10	66,7	11	73,3
	11	1	6,7	2	13,3
	12	1	6,7	0	0,0
Aile türü	Geniş	2	13,3	1	6,7
	Çekirdek	13	86,7	14	93,3
Ebeveyn sağ olma durumu	İkisi Sağ				
	Sadece Anne	13	86,7	14	100,0
	Sağ	1	6,7	0	0,0
	Sadece Baba	1	6,7	0	0,0
Anne eğitim	Sağ				
	İlkokul	0	0,0	0	0,0
	Ortaokul	3	21,4	5	33,3
	Lise	7	50,0	6	40,0
Baba eğitim	Üniversite	4	28,6	4	26,7
	İlkokul	1	7,1	0	0,0
	Ortaokul	0	0,0	1	6,7
	Lise	7	50,0	9	60,0
Anne çalışma	Üniversite	6	42,9	5	33,3
	Çalışıyor	8	57,1	9	60,0
Baba çalışma	Çalışmıyor	6	42,9	6	40,0
	Çalışıyor	13	92,9	13	86,7
Ekonomik durum	Çalışmıyor	1	7,1	2	13,3
	Düşük	1	7,1	0	0,0
	Orta	12	85,7	14	93,3
Aile içi ilişki durumu	Yüksek	1	7,1	1	6,7
	Koruyucu	2	13,3	3	20,0
	Demokratik	11	73,3	8	53,3
Bir önceki dönem başarı durumu	Otoriter	2	13,3	4	26,7
	Takdir	5	33,3	6	36,7
	Teşekkür	4	26,7	3	23,3
	Doğrudan Geçtim	6	40,0	6	36,7
Sağlık sorunu	Evet	0	0,0	1	6,7
	Hayır	15	100,0	14	93,3

Tablo 3.2'ye göre hem deney hem de kontrol grubu 15 kişiden oluşmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin %39,9'u; deney grubu öğrencilerinin ise %53,3'ü kız, kontrol grubu öğrencilerinin %60,1'i; deney grubu öğrencilerinin ise % 46,6'sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin %20'si; deney grubu öğrencilerinin ise %13,3'ü 9 yaş, kontrol grubu öğrencilerinin %66,7'si; deney grubu öğrencilerinin ise %73,3'ü 10 yaş, kontrol grubu öğrencilerinin %6,7'si; deney grubu öğrencilerinin ise %13,3'ü 11 yaş, kontrol grubu öğrencilerinin %6,7'si; deney grubu öğrencilerinin ise %0'ı 12 yaş grubunda yer almaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin %13,3'ü; deney grubunu öğrencilerinin ise %6,7'si geniş ailede yaşamaktadır. Kontrol grubu öğrencilerin %86,7'si; deney grubu öğrencilerinin

ise %100'ü hem annelerinin hem babalarının sağ olduğunu, kontrol grubu öğrencilerinin %6,7'si sadece annelerinin sağ olduğunu; yine kontrol grubu öğrencilerinin %6,7'si sadece babalarının sağ olduğunu ifade etmiştir. Kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında annesi ilkokul mezunu olan yoktur. Kontrol grubu öğrencilerinin %21,4 ü; deney grubu öğrencilerinin ise %33,3'ü annelerinin ortaokul mezunu olduğunu, kontrol grubu öğrencilerinin %50'si; deney grubu öğrencilerinin ise % 40'ı annelerinin lise mezunu olduğunu, kontrol grubu öğrencilerinin % 28,6'sı; deney grubu öğrencilerinin ise %26,7'si annelerinin üniversite mezunu olduğunu belirtmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin %7,1'i; deney grubu öğrencilerinin ise %0,0'ı babalarının ilkokul mezunu olduğunu, kontrol grubu öğrencilerinin %0,0'ı; deney grubu öğrencilerinin ise %6,7'si babalarının ortaokul mezunu olduğunu, kontrol grubu öğrencilerinin %50'si; deney grubu öğrencilerinin ise %60'ı babalarının lise mezunu olduğunu, kontrol grubu öğrencilerinin % 42,9'u; deney grubu öğrencilerinin ise %33,3'ü babalarının üniversite mezunu olduğunu söylemiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin %57,1'i; deney grubu öğrencilerinin ise %60'ı annelerinin çalıştığını, kontrol grubu öğrencilerinin %42,9'u; deney grubu öğrencilerinin ise %40'ı annelerinin çalışmadığını, kontrol grubu öğrencilerinin %92,9'u; deney grubu öğrencilerinin ise %86,7'si babalarının çalıştığını; kontrol grubu öğrencilerinin %7,1'i; deney grubu öğrencilerinin ise %13,3'ü babalarının çalışmadığını belirtmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin %7,1'i; deney grubu öğrencilerinin %0,0'ı ekonomik durumlarının düşük olduğunu, kontrol grubu öğrencilerinin %85,7'si; deney grubu öğrencilerinin %93,3'ü ekonomik durumlarının orta düzeyde olduğunu, kontrol grubu öğrencilerinin %7,1'i; deney grubu öğrencilerinin %6,7'si ekonomik durumlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin %13,3'ü; deney grubu öğrencilerinin % 20'si aile ilişkilerinin koruyucu olduğunu, kontrol grubu öğrencilerinin %73,3'ü; deney grubu öğrencilerinin % 53,3'ü aile ilişkilerinin demokratik olduğunu, kontrol grubu öğrencilerinin %13,3'ü; deney grubu öğrencilerinin % 26,7'si aile ilişkilerinin otoriter olduğunu belirtmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin %33,3'ü; deney grubu öğrencilerinin %36,7'si bir önceki dönem takdir belgesi aldıklarını, kontrol grubu öğrencilerinin %26,7'si; deney grubu öğrencilerinin %23,3'ü bir önceki dönem teşekkür belgesi aldıklarını, kontrol grubu öğrencilerinin %40'ı; deney grubu öğrencilerinin %36,7'si bir önceki dönem doğrudan geçtiklerini belirtmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin %0,0'ı; deney grubu öğrencilerinin %6,7'si herhangi bir sağlık sorunuz var mı sorusuna evet, kontrol grubu öğrencilerinin %100'ü; deney grubu öğrencilerinin ise %93,3'ü herhangi bir sağlık sorunuz var mı sorusuna hayır cevabını

vermiştir. Sosyodemografik özellikleri açısından deney ve kontrol grubunun benzer özelliğe sahip, denk gruplar olduğu söylenebilir.

3.3. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmalarda kullanılan en güçlü yöntemlerden biri deneysel araştırma türüdür. Çünkü deneysel araştırmalarda bir değişkenin başka bir değişken üzerindeki rolü doğrudan incelenebilmekte ve değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurulabilmektedir. İlişkisel araştırmalarla kıyaslandığında bu özellikler, deneysel araştırmaların üstün ve ayırt edici yönlerini oluşturmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Fakat deneysel araştırmaların iyi tasarlanabilmesi için bazı koşulları sağlaması gerekmektedir. Bunlar; bağımsız değişkenin manipüle edilerek, deneklerin tutumları, davranışları vb. üzerinde yarattığı değişimi ölçmek, deneysel işlemler kullanarak katılımcıların sürece eşit şartlarda başlamasını sağlamak ve deney dışı değişkenleri kontrol altına alarak katılımcılar üzerindeki etkilerini önlemektir (Kılıç ve Tonga, 2022). Çalışmanın bu bölümünde deneysel desenle yürütülecek olan araştırmalar için gerekli olan koşulların sağlanmasında izlenmiş olan işlem basamakları açıklanmıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkenin (psikoeğitim müdahale programı), bağımlı değişken (öğrencilerin zorbalık eğilim ölçüm puanları) üzerindeki etkisinin inceleneceği deney grubu ile farklı bir uygulamanın (Grup rehberliği etkinliği) gerçekleştirileceği kontrol grubunu oluşturacak olan tüm bireyler gruplara tesadüfi olarak atanmıştır. Tesadüfi atama, araştırmanın ulaşılabilir evrenini oluşturan her bireyin araştırmaya dâhil olma açısından eşit şansa sahip olmasıdır. Yani katılımcıların deney ya da kontrol grubunda yer alabilme olasılığı eşittir. Bu amaçla araştırmanın örneklemini oluşturan bireyler deney ve kontrol grubuna kura ile rastgele olarak atanmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarının oluşturulma biçiminin, araştırma sonuçlarının tüm popülasyona genellenebilme özelliğini güçlendirdiği düşünülmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Deneysel çalışmalarda dikkat edilmesi gereken önemli konulardan biri de katılımcı özelliklerinden hangilerinin olası iç geçerlik tehdidi yaratacağının belirlenmesidir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu bağlamda sınıf düzeyinin bir ara değişken olarak bağımlı değişkeni etkilemesini önlemek amacıyla deneysel işlemin uygulanacağı grup tüm sınıflar yerine sadece 4. sınıflar olarak belirlenmiştir. Böylece sınıf düzeyinden kaynaklanan farklılıklar kontrol altında tutulmuştur.

Araştırmanın deney ve kontrol grupları için belirlenecek olan denek sayısının, evreni temsil edebilecek yeterli büyüklükte ve evrenin tüm özelliklerini kapsamaması araştırmanın

benzer gruplara genellenebilmesi (dış geçerlik) açısından önemlidir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Ancak bu araştırmanın örneklem sayısı tek başına istatistiki yöntemlerle belirlenmemiştir. Çalışmanın yapıldığı grubun özellikleri (zorba eğilimi olan çocuklar), araştırmanın niteliği (müdahale çalışması, her çalışmanın tek tek incelenmesi ve geri bildirimlerin verilmesi gibi durumlar) nedeniyle büyük bir örneklem ile çalışılmamıştır. Bu sebepten araştırmanın katılımcı gruplarını oluşturan bireyler özellikleri yönünden detaylı bir şekilde incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar her iki grubunda katılımcı özellikleri yönünden benzer özelliklere sahip olduğunu göstermiştir.

Deneysel çalışmaların genelinde deney ve kontrol grubuna öntest uygulanır. Katılımcıların karşılaştırmalı ölçümlerini alabilmek için aynı test sontest ve izleme testi olarak da uygulanır. Bu durumda katılımcılar testin içeriği hakkında bilgi sahibi olur ve soruları anımsayabilir. Bağımlı değişken üzerinde görülen değişiklik tek başına deneysel işlem ile açıklanamaz. Yakın aralıklarla uygulanan testlerden ilki, sonraki testin sonucuna etki edebilir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Mevcut çalışmada test etkisi olarak açıklanan iç geçerlik sorununu önleyebilmek için iki uygulama arasındaki sürenin çok kısa olmamasına dikkat edilmiştir. Bazı deneysel çalışmalarda sontest ve izleme testi arasında belirlenen sürenin 4-5 hafta arasında değiştiği görülmektedir (Günay ve Can, 2018; Kurt Demirbaş ve Öztemel, 2020). Bu çalışmada da sontest-izleme testi arasındaki süre 4 hafta olarak belirlenmiştir.

Deney grubunu oluşturan bireylerde deneysel uygulama devam ederken katılımcılarda fiziksel, duygusal, davranışsal, akademik açıdan bir gelişme meydana gelebilir. Dolayısıyla deneysel uygulamadan önce yapılan ölçümler ile uygulamanın tamamlanmasından ardından yapılan ölçümler arasındaki fark, deneysel işlemde değil olgunlaşmadan kaynaklanabilir bu bir iç geçerlik sorunudur. Bu sorunu kontrol edebilmede baş vurulacak alternatif bir yol deneysel araştırmada bir kontrol grubunun olmasıdır. Kontrol grubunun olması şayet testten kaynaklanan herhangi bir etki varsa bunun, evreni temsil eden tüm örneklem için geçerli olabileceğine yönelik önemli bir dayanak oluşturmaktadır. Bu çalışmada bir kontrol grubunun olmasının olgunlaşmaya bağlı olarak gelişebilecek herhangi bir sorunu büyük ölçüde önlediği düşünülmektedir (Borg ve Gall, 1984; Fraenkel ve Wallen, 2009).

Bir program ile ilgili cevaplanması gereken sorular: Ölçülmek istenen özellik açısından içeriğin uygunluğu, yeterliği ve kapsayıcılığı ne durumdadır? Program/araç formata uygun mudur? (Biçimsel açıdan gerekli olan kriterleri karşılayıp karşılamadığı), program açık ve anlaşılabilir bir dile sahip midir? Program hedef kitleye uygun mudur? şeklinde sıralanabilir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli

Müdahale Programı hazırlanırken bütün bu sorular zorbalık ve bilişsel davranışçı terapiye ilişkin literatüre dayalı bilgiler ışığında cevaplanmaya çalışılmış ayrıca programda yer verilen konular buna göre operasyonel olarak tanımlanmıştır. Bu tanımların uygunluğu, program hedeflerine göreliği ve kapsamını araştırmak için program, zorbalık ve bilişsel davranışçı terapi alanında çalışan uzman kimselerin görüşlerine sunulmuştur. Programın amaçlarının, kazanımlarının, amaç ve kazanımlara göre oluşturulan etkinliklerinin amaç ve kazanımlara uygunluğunun, yeterliğinin yani çocuklarla yapılan çalışmalarda BDT’de izlenen süreç ve kullanılan teknikleri yeterli düzeyde temsil edip etmediğinin, örnekleme oluşturacak çocuklara göreliğinin, dilinin açıklığı ve anlaşılabilirliğinin belirlenmesi için alanda (BDT ve zorbalık) uzman kimselerden hakem desteği alınmış ve programın her bir aşaması araştırmacı tarafından buna uygun olarak hazırlanmıştır. Bu süreç, araştırmacının yanlılığından kaynaklanabilecek iç geçerlik sorununu kontrol ederek, programın evrensel, objektif ve bilimsel kriterlere göre hazırlanmasını desteklemesi açısından önemlidir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları; öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinin sorulduğu Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin zorbalık eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan Zorbalık Eğilim Ölçeği ile Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Programının tamamlanmasının ardından, müdahale grubunu oluşturan katılımcıların programa ilişkin görüşlerinin alındığı Grup Uygulaması Değerlendirme Formu’dur.

3.4.1. Kişisel bilgi formu

Öğrencilerin sosyodemografik özellikleri ve okula yönelik bilgilerini kapsayan kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir Araştırmanın farklı gruplarında yer alan katılımcıların benzer özelliklere sahip bireyler olup olmadıklarını belirlemek için öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sınıf düzeyi, aile türü, ana-babanın sağ olma durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, annenin çalışma durumu, babanın çalışma durumu, öğrenciye göre ailenin ekonomik durumu (geliri giderinden az, geliri giderine eşit, geliri giderinden fazla), çocuğun ailesi ile olan ilişkisi, bir önceki döneme ait başarı durumu (takdir, teşekkür, doğrudan geçme) gibi ayrıntılı bilgilere yer verilmiş ve bu bilgiler çalışmanın araştırma grupları kısmında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.4.2. Zorbalık eğilim ölçeği

Zorbalık Eğilim Ölçeği, Dölek (2002) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilen, toplam 26 maddeden oluşan, dörtlü likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin her bir maddesi “Hiç katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizi, tesadüfi olarak seçilen dört devlet ilköğretim okulundan yine tesadüfi olarak seçilen, 5., 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden 544 öğrenci ile yapılmıştır. Yapılan faktör analizi çalışmasında toplam 6 boyuttan oluşan ölçekte; tersine yüklümlü 9, olumlu yüklümlü 17 madde bulunmaktadır. İç tutarlık güvenirliği analizinde genel güvenirlik katsayısı 0,67, alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayısı ise 0,50’den yüksek bulunmuştur. İç tutarlık kapsamında yapılan tek yönlü t testi ile ölçek maddelerinin ayırt etme gücü alt ve üst çeyrekte bulunan öğrenciler açısından analiz edilmiş ve tüm maddelerin ayırt edici özellikte olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde ölçek toplam puanına göre tüm boyutların ayırt edici olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle ölçeğin yüksek ve düşük zorbalık eğilimini belirlemede başarılı olduğu belirlenmiştir. Ölçek toplam puanı ile zorbalık eğilimi olarak belirlenen boyutlar arasındaki ilişki incelenmiş ve zorbaca davranışlarda bulunduğunu söyleyen öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin de (rahatsız olmamak ve duygusal paylaşım eksikliği boyutları hariç) yüksek olduğu, dolayısıyla ölçeğin zorbalığa ilişkin eğilimleri başarılı bir şekilde içerdığı görülmüştür.

Ölçeğin özgün halinin 5. ve 8. sınıf aralığı için geliştirilmesine karşın, ilkokulun daha alt sınıflarında da uygulanabilir olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak istatistiki analizler yapılmıştır. Bunlardan biri ilkokul kademesindeki 3. ve 4. sınıflara devam eden 147 öğrenci üzerinde yapılan pilot çalışmadır. Çalışmanın sonucunda, 26 maddelik ölçeğin tümü için yapılan madde analizinde güvenirlik katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencileri için yeterli ve yüksek bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Aynı çalışma kapsamında tekrar güvenirlik katsayıları madde analizi ile ölçeğin araştırmaya uygunluğu yeniden analiz edilmiş, analiz sonucunda madde analizi güvenirlik katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, Zorbalık Eğilim Ölçeği ve ölçeği oluşturan alt boyutlarda yer alan maddeler arasında yeterli ve yüksek düzeyde bir güvenirlik olduğunu göstermektedir (Balak, 2017).

Bu çalışmada zorbalık eğilim ölçeğinin güvenirliği likert tipi ölçeklerde sıklıkla kullanılan Cronbach alfa istatistiği ile incelenmiştir. Ölçeğin geneli için yapılan madde analizi sonucunda elde edilen Cronbach alfa değeri 0,787 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa bir ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için kullanılan istatistiki bir ölçüdüdür. Ölçüme ilişkin

değerler 0 ile 1 arasında değişir. 0 ila 0,40 arası bir değer güvenilir değil, 0,40 ila 0,60 arası düşük güvenilir, 0,60 ila 0,80 arası oldukça güvenilir, 0,80 ila 1.00 arası ise yüksek güvenilir olarak belirlenmiştir (Uzunsakal ve Yıldız, 2018). Genel itibarıyla ölçüm sonucunda 0,70 ve daha üzeri bir değer istenir. 0,787 Cronbach alfa değeri, ölçeğin iç tutarlılığının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4.3. Grup uygulaması değerlendirme formu

Grup uygulaması değerlendirme formu, programın etkinliğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sürecine araştırmada ulaşılan nicel bulguların yanında, katılımcıların program hakkındaki görüşlerini ve uygulamalara ilişkin düşüncelerini de dahil etmek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form hem çalışmanın pilot uygulanmasında hem de çalışmanın sonunda programın değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

3.5. Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı

Bu bölümde Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı tüm aşamaları ve işlem basamaklarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.5.1. Programın alt yapısı

Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı, ilkökul kademesindeki öğrenciler arasında görülen zorbalık eğilimini azaltmayı amaçlayan, bir ön oturum bir son oturum olmak üzere toplam 12 oturumdan oluşan müdahale temelli bir psikoeğitim programıdır. Psikoeğitim, psikoterapötik ve eğitsel müdahaleleri bütünleştiren ve sinerji yaratan profesyonel bir tedavi yöntemidir. Birçok psikososyal müdahale biçimi, patoloji, hastalık ve işlev bozukluğunu tedavi etmek için tasarlanmış geleneksel tıbbi modellere dayanırken, psikoeğitim, sağlığı, iş birliğini, başa çıkmayı ve güçlendirmeyi vurgulayan daha bütünsel ve yeterlik temelli bir paradigmaya dayanır (Dixon, 1999; Lukens ve McFarlane, 2004). Psikoeğitim programlarında temel yaklaşım, bireyin zayıflıkları yerine güçlü yanlarını, geçmişi araştırmak yerine şimdiye odaklanmak, problemin çözümünde bireylerin işlevselliğini arttırmak için yaşam becerileri kazandırmayı, karmaşık ve duygusal olarak yüklü bilgileri anlamının ve sindirmenin önündeki engelleri kaldırmayı, bilgiyi proaktif bir şekilde kullanabilmek için stratejiler geliştirmeyi hedefleyen bir dizi amaç belirlemektir (Goldman, 1988; Mechanic, 1995). Psikoeğitim programları belirlenen bu amaçlara ulaşmaya dönük eğitsel içerikli grup uygulamalarından oluşmaktadır. Bu uygulamalar, bireylerin farkındalıklarını arttırarak, sorunlar ortaya çıkmadan müdahale etmeyi amaçlamaktadır (Conyne, 1983; Güçray, Çekici ve Çolakkadioğlu, 2009). Bu

nedenle gelişimsel koruyucu-önleyici çalışmalar yaygın olarak psikoeğitim grupları ile yapılmaktadır (Korkut Owen, 2015).

Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı hazırlanırken, gelişimsel ve önleyici bir yaklaşım benimsenmiştir. Gelişimsel yaklaşım, öğrenme, beceri edinme, farkındalık kazanma yoluyla bireylerin kişisel, sosyal ve eğitsel alanlarda bir bütün olarak gelişimini desteklemek, böylece risk faktörlerini azaltmak ve koruyucu faktörleri arttırmak amacıyla gelişimsel-önleyici müdahaleler kullanılmaktadır (Eryılmaz, 2013).

Davranışsal olarak çocukluk ve yetişkinlik arasında bir süreklilik bulunmaktadır (Olweus, 1994, 1995; Güleç, Topaloğlu, Ünsal ve Altıntaş, 2012). Yapılan çalışmalarda çocuklukta olumsuz davranış eğilimleri ile yetişkin dönemdeki antisosyal davranışlar arasında yakın bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu nedenle davranış gelişimi ve değişimi açısından yaşamın erken dönemlerine odaklanmak oldukça önemlidir (Svanberg, 1998). Özellikle gelişimin ileriki dönemlerinde yaşam döngüsünü kırabilmek zorlaştığından, olumsuz davranışlara dönüşme konusunda yüksek bir potansiyel olarak ortaya çıkan olumsuz eğilimlere müdahale etmek ya da bu eğilimlerin ortaya çıkmasını önlemek çok daha etkili olabilmektedir (Topçuoğlu, 2014). Çocuklar için doğal bir yaşam alanı olan okul, önlemeye dönük müdahale temelli çalışmalar için en elverişli yerlerden biridir. Çünkü belirli bir zaman dilimi içerisinde, eş zamanlı olarak çok sayıda öğrencinin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimine katkı sağlayacak çalışmalar ancak okul ortamlarında yapılabilmektedir (Weist ve Christodulu, 2000). Kapsam, amaç, içerik ve teknik çerçevesi belirlendiğinde artık planlı bir program halini alan bu çalışmalar, mevcut riskleri soruna dönüşmeden önleyebilmek amacıyla yürütülür (Korkut, 2003; Uz Baş, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı, okullarda zorbalığın önlenmesi ve okul ortamlarını daha güvenli bir hale getirmek amacıyla akran zorbalığı ve siber zorbalığa yönelik olarak okul idarecileri, öğretmenler, öğrenciler ve velileri kapsayan bütüncül yapıda, okul öncesinden başlayarak, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerine yönelik 4 adet farkındalık programı geliştirmiştir. Bu kapsamda psikolojik danışmanlar için kuramsal bilgilerin yer aldığı kitapçıklar, psikolojik danışmanlar tarafından öğretmenlere ve velilere yapılacak olan sunumlar, zorbalığa baş vuran ve maruz kalan öğrenciler için her kademedede 8 oturumdan oluşan farkındalık temelli ve başa çıkma stratejilerini içeren psikoeğitim programları, ayrıca okul öncesi ve ilkokul kademelerinde destekleyici hikâye kitapları hazırlanmıştır (MEB, 2023).

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda her yıl okul rehberlik programlarının hazırlanması, okulun özel hedeflerinin saptanması, izleme-değerlendirme kapsamında yapılacak çalışmalarda bir ölçüm aracı (öntest ve sontest) olarak kullanılması için rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anketi (RİBA) uygulanır. Öğrenci, öğretmen ve velilere uygulanan bu anketle tüm paydaşların okul PDR servislerinden beklentileri ve öncelikli ihtiyaç duydukları konular belirlenir. Bu konular arasında akran zorbalığına ilişkin sorularda yer alır. RİBA'lar aracılığıyla akran zorbalığı ve diğer alanlarda okul PDR servisleri tarafından planlanacak olan önleme ya da müdahale çalışmalarında ihtiyaç duyulan konular, somut ve veriye dayalı bir şekilde görülebilmektedir (MEB, 2023).

Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı hazırlanırken, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından akran zorbalığına yönelik geliştirilen programlar, bu kapsamda kullanılacak olan materyaller, rehberlik ihtiyaçları belirleme öğrenci ve veli anketinde akran zorbalığına ilişkin yer alan sorular detaylı bir şekilde incelenmiş ve programda öğrencilerin yaş gruplarına göre konuların ele alınış şekli, içeriği ve düzeni, uygulanan etkinlikler ve destekleyici hikâyeler göz önünde bulundurulmuştur.

Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı, etkinliklerden, uygulamalardan ve ev ödevlerinden oluşmaktadır. Programın kuramsal temelleri derinlemesine incelendikten sonra oturumlar planlanmıştır. Zorbalığa müdahale psikoeğitim programı bilişsel davranışçı terapi yaklaşımı temel alınarak hazırlanmıştır. Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının odak noktası, sorun davranışların, kişinin kendisini, dış dünyayı ve olayları, işlevsel olmayan, çarpıtılmış düşünme örüntüsü içinde yorumlanmasından kaynaklandığı, bu düşünce örüntüsünün gerçekçi bir düzlemde test edilip, yeniden değerlendirilerek, farklı bakış açıları ya da alternatif düşünce biçimlerinin geliştirilmesi ile düzelebileceğine yönelik vurgudur (Beck, 2011; Özcan ve Çelik, 2017].

BDT, bir olay karşısında düşünce-duygu ve davranış arasındaki ilişkinin anlaşılması ve bu ilişkinin yarattığı etkinin fark edilmesi için geliştirmiş olduğu bir ABC formülasyonu kullanır. A; olay, B; olaya ilişkin düşünce, C; düşünceye bağlı ortaya çıkan bedensel, duygusal, davranışsal tepkilerdir (Özdel, 2015; Özcan ve Çelik, 2017). Bu sistematığın işleyişi ve anlaşılmasına yönelik olarak BDT, öğrenme ilkelerini kullanır. Davranışsal analiz ile davranışlarda gözlenebilen ve ölçülebilen değişimi psikoeğitsel bir süreç ile yapar (Şar, Barut ve Koç, 2007; Ilgar ve Coşgun Ilgar, 2019).

Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı, ABC modeli üzerinden etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış metotlara dayalı olarak hazırlanmıştır. Bu metotlar; duygu-düşünce-davranış arasındaki bağlantıyı yakalama,

düşünceleri işlevsellik açısından test etme, hipotetik durumlar verme, hikâyeler/benzetmeler/metaforlar yolu ile somutlama, iç konuşmayı değiştirme gibi çocuklar içinde kullanılan bilişsel yeniden yapılandırma tekniklerinden oluşmaktadır (İlgar ve Coşgun İlgar, 2019; Özcan ve Çelik, 2017, Sorias, 2020). Bu süreç aynı zamanda psikoeğitim ile desteklenmiştir. Programın psikoeğitim sürecinde; zorbalığın ne olduğu, zorbalığa ilişkin rollerin neler olduğu, duygu ve düşünce kavramlarının anlaşılmasına yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Amaç BDT'nin temel dinamiklerine dayalı olarak zorbalığı besleyen bilişsel süreçleri ortaya çıkarmak ve sistematik bir biçimde aşamalı olarak değiştirerek, zorbalıkla başa çıkmayı sağlayacak alternatif yeni düşünce ve davranışlar geliştirmektir.

Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının oturum sayısı, düzeni ve içeriğinin oluşturulmasında alanyazında zorbalığa yönelik yapılmış olan müdahale temelli çalışmalardan yararlanılmıştır (Çitemel 2014; Doğan ve ark., 2017 Günay ve Can, 2018; Karataş, 2011; Menesini ve ark., 2012; Olweus ve Limber, 2010; Salmivalli ve Poskiparta, 2012). Programda yürütülecek olan etkinliklerin konusu ve oturum sırası belirlenirken bu çalışmalarda konuların ele alınış biçimi ve sırası dikkate alınmıştır. Programın akışı, bu araştırmalarda genel olarak izlenen konu akışına göre kurgulanmıştır. Araştırmaların genelinde görülen konu akışı; zorbalığın tanımı, zorbalığa ilişkin rollerin ne olduğu (Zorba, kurban, zorba-kurban, seyirci), zorbalığa neden olan faktörler, zorbalığın hangi tür davranışlarda ortaya çıktığı (fiziksel, sözel, duygusal, doğrudan ya da dolaylı zorbalık) zorbalığın sonuçları (hem yapan hem uğrayan hem de izleyenler üzerindeki etkileri) temalarından oluşmaktadır. Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programında kullanılan BDT teknikleri, alanyazına uygun bir sıra ile oluşturulan oturumların içeriğine entegre edilerek, içerik-teknik bütünlüğüne ulaşılmıştır. Programın kuramsal temelleri belirlendikten sonra, alanyazında akran zorbalığına müdahale alanında özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalarda genel olarak yarı deneysel ya da randomize kontrol gruplu olarak yürütülmüştür. İncelenen örnek çalışmalar; STAC eğitim programının 4. ve 6 sınıf öğrencilerinde görülen zorba davranışı azaltmadaki etkinliği (Midgett ve Dumas, 2016), okul temelli bir önleme programının, 12-15 yaş aralığındaki 367 öğrenci üzerindeki etkinliği (Albayrak ve ark., 2016), KİVA eğitim programının, ilkokul 4. ve 5. sınıf düzeyinde 1495 öğrenci üzerindeki etkinliği (Gaete ve ark., 2017), VİSC eğitim programının, 3 deney 3 kontrol grubu olmak üzere toplam 602 öğrenci üzerindeki etkinliği (Doğan ve ark., 2017), The Bullying Project-Moral Disengagement Version (BLP-MD) programının 3. Sınıf düzeyindeki 84 öğrenci üzerindeki

etkinliği (Wang ve Goldberg, 2017), kapsayıcı bir eğitim programının, 7. sınıf düzeyindeki 40 devlet okulundaki öğrenciler üzerindeki etkinliği (Bonell, Allen, Warren, McGowan, Bevilacqua, Jamal, Legood, Wiggins, Opondo, Mathiot, Sturgess, Fletcher, Sadique, Elbourne, Christie, Bond, Scott ve Viner, 2018), atılganlık temelli bir müdahale programının, 5 ve 6. sınıf düzeyindeki 119 öğrenci üzerindeki etkinliği (Avşar ve Ayaz Alkaya, 2017), çocuklara bakım verenlerin zorbalıkla ilgili tavsiyelerinin, 4 ve 5. sınıf düzeyindeki 106 çocuğun akran zorbalığına karşı seyirci davranışı üzerindeki etkinliği (Grassetti, Hubbard, Smith, Bookhout, Swift ve Gawrysiak, 2018), araştırılmıştır.

Akran zorbalığını azaltmaya yönelik yapılmış olan bu çalışmalarda sosyal-duygusal becerilerin artırılmasına yönelik grup etkinlikleri, seyirci müdahale stratejileri (Midgett ve Dumas, 2016), akran savunuculuğu eğitimi, farklı seviyelerde modüllerden oluşan, zorbalık karşıtı bilgisayar oyunları (Gaete ve ark., 2017), davranışsal-ekolojik perspektif ile bireysel ve sosyo-kültürel stratejiler ve bunun yanında Neuman sistemler modeline dayalı iç ve dış çevre stresörleriyle başa çıkma stratejileri (Albayrak ve ark., 2016) sosyo-ekolojik perspektif ile bütüncül okul müdahalesine dayalı geliştirilmiş zorbalık karşıtı sınıf projeleri (Doğan ve ark., 2017), ahlaki geri çekilmeyi azaltmaya ve prososyal davranışı güçlendirmeye yönelik hedefli stratejiler (Wang ve Goldberg, 2017), işbirlikçi sosyal aktivite içeren çember teknikleri gibi etkinlikler aracılığıyla sosyal sorumluluğun ve aksiyon almanın birlikte öğrenildiği, onarıcı uygulamalara dayalı sosyal ve duygusal beceri eğitimi (Bonell ve ark., 2017), atılganlık eğitimi (Avşar ve Ayaz Alkaya, 2017), ebeveynlerin zorbalık olayları karşısında takındıkları tutum; kayıtsız kalma, uzak durma, kendilerine ya da bir yetişkine bildirme, (Grassetti ve ark., 2018), gibi strateji ve müdahalelerin kullanıldığı görülmüştür.

Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı hazırlanırken, müdahale temelli, eğitsel içerikli grup faaliyetlerinin yer aldığı bu çalışmalar ve bu bağlamda etkisi araştırılan strateji ve müdahaleler göz önünde bulundurulmuştur. Öğrenme ilkelerinin ağırlıklı olarak kullanılarak, yaşantıya dönük etkinliklerin yer aldığı bu çalışmaların hemen hepsinin kuramsal bir yaklaşıma dayandığı görülmüştür. Ayrıca araştırmaların genelinde zorbalıkla başa çıkabilme becerilerinin kazanılmasına yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal stratejilerin kullanıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında literatürde zorbalığa doğrudan müdahale etmeye yönelik bilişsel davranışçı terapi ilke ve tekniklerine göre yürütülmüş olan çalışmalara da rastlanmıştır. Bu çalışmalar; bilişsel davranışçı grup terapisinin, zorbalık mağduru ergenlerin başa çıkma stratejileri ve kaygı, depresyon ve fiziksel şikâyetlerini azaltmada ki etkisi (Rajabi ve ark., 2017), öğrenme

güçlüğü olan bir grup ergen arasında okul zorbalığının azaltılmasında bilişsel davranışçı terapi programının etkisi (Abdulkader, 2017), ortaokul öğretmenlerinin zorbalık karşısında öz yeterliklerini ve BDT kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik verilen bir hizmet içi eğitimin etkinliğidir (Boulton, 2014).

İlkokul öğrencilerinin zorbalık davranışlarını azaltmaya dönük BDT temelli tek bir çalışmaya rastlanmıştır (Gökkaya, 2015). Bu çalışmanın ilk oturumları psikoeğitim sürecinden oluşmaktadır. Bu süreçte, duygu eğitimi, zorba davranışların diğer davranışlardan ayırt edici yönlerinin fark edilmesi, bilişsel yeniden yapılandırma ile duygudüşünce ve davranış arasındaki bağlamı yakalama ve böylece zorbalık davranışının nedenlerini fark etme, son olarak kendine yönerge verme ile zorbalığa alternatif davranışları fark etme aşamaları bulunmaktadır (Gökkaya, 2015).

Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı kendisini benzer diğer programlardan farklı kılan belli bir takım ayırt edici özelliklere sahiptir. Program çocuklarla yapılan BDT temelli çalışmalarda izlenen süreç ve kullanılan tekniklere dayalı olarak oluşturulmuştur (İlgar ve Coşgun İlgar, 2019; Kendall, çev. 2020; Özcan ve Çelik, 2017; Sorias, 2020; Stallard, çev. 2021; Süler, 2017). Programda etkinliklerin yanında BDT’de yaygın olarak kullanılan nefes ve kas gevşeme egzersizleri ile ev ödevlerine de yer verilmiştir. BDT teknikleri, okul ortamlarında sıkça yaşanan olayların hikâyeleştirilmesi ile somut, anlaşılabilir ve ilkökul düzeyine uygun olarak hazırlanmış içeriklere entegre edilmiştir. Programda ABC formülasyonu kullanılmıştır. Bu amaçla hikâyeler, hipotetik durumlar, düşünme ve konuşma balonları, duygu ve düşünce termometresi, farklı içerikteki yönergelerden oluşan materyaller hazırlanmıştır. Duygudüşünce ve davranışlar arasındaki ilişkinin bu materyaller kullanılarak açık uçlu sorular aracılığıyla kurulması amaçlanmıştır. Bütün bu süreç ile ulaşılmak istenen temel hedef, zorbalığa alternatif bilişlerin geliştirilmesini sağlayacak bir bilişsel yeniden yapılandırmayı gerçekleştirebilmektir. Programda bilişsel yeniden yapılandırmayı destekleyecek ve kısa sürede etkili bir şekilde kullanılacak problem çözme eğitime ve eğitim sürecinde öğrenilen bilgiler ile kazanılan becerilerin gerçek yaşamda kullanılmasını sağlayacak davranış deneyine (Sorias, 2020; Stallard, çev. 2021) ve süreçte öğrenci motivasyonunu canlı tutmak için BDT’de yaygın olarak kullanılan ödül sistemine de (Kendall, çev. 2021) yer verilmiştir.

Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı, psikoeğitim programları oluşturulurken göz önünde bulundurulması gereken kıstaslar çerçevesinde hazırlanmıştır (Nazlı, 2014). Bu kıstaslardan bazıları şunlardır:

- Müdahaleye dönük uygulamaların yapılacağı öğrenci grubunun yaşı, gelişim dönemi özellikleri, yaşadığı çevrenin sosyo-kültürel özellikleri dikkate alınmıştır. Böylece öğrencinin içinde bulunduğu çevre ve koşulları içerisinde değerlendirilmesini, hazır bulunuşluğu, ihtiyaçları, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden güçlü ve zayıf yönleriyle bir bütün olarak ele alınmasını sağlayacak hedefler belirlenmiş ve bu hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracak içerik ve materyaller oluşturulmuştur.
- Program, öğrencilerin okul ortamlarında yaşadıkları akran zorbalığından kaynaklanan problemleri önlemek amacıyla hazırlanmıştır.
- Konular sıralı bir bütünlük içerisinde ve aşamalı olarak oluşturulmuştur.
- Program, öğrenmeyi eğlenceli hale getirecek etkinlikler ve öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebileceği bir şekilde düzenlenmiştir.
- Programın içeriği, hem öğrencilerin bireysel ürünler ortaya koymalarına fırsat verecek hem de grup etkileşimini destekleyecek nitelikte hazırlanmıştır. Eğitim sürecinin öğrenci merkezli olmasına özen gösterilmiştir.
- İçerikte egzersizler, ev ödevleri ve etkinlik sürecince işe koşulacak programın amacı ve içeriğine uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan materyaller kullanılmıştır.
- Paydaşlar arasındaki iş birliği ve iletişimi güçlendirebilmek, yapılan çalışmanın etkililiğini arttırabilmek amacıyla okul yöneticileri, öğretmenleri ve velilerine programın amacı işleyişi hakkında bilgi verilmiştir.
- Son olarak değerlendirme aşamasında programın amacına ne düzeyde hizmet ettiği kontrol edilmiştir.

Bilişsel davranışçı terapide kullanılan ilke ve teknikler ile bu doğrultuda geliştirilen materyallerin çocukların bilişsel gelişimine uygun olması gerekmektedir. Çocuklara yönelik olarak metaforlara, hikâyelere, görsellere, şekillere, resimlere, kuklalara ve bunun gibi somut materyallere dayanan ayrıca rol oynama ya da drama teknikleri kullanılarak günlük yaşam olayları ile ilişkilendirilerek hazırlanan bir BDT protokolünün (Kendall, çev. 2021; Sorias, 2020; Stallard, çev. 2021) 8 yaşından büyük çocuklarda etkin bir şekilde kullanılabildiği görülmüştür (Quakely, Coker, Palmer ve Reynolds, 2003). Ancak bu kapsamda yapılan çalışmalar, BDT süreçlerinin gereklerini karşılamada hipotetik durumları muhakeme edebilme, öğrenme, farkındalık kazanma ve beceri geliştirmede 10 ve üzeri yaş grubunda yer alan çocukların, küçük yaş grubundaki çocuklara göre daha başarılı olduklarını

göstermiştir (Sorias, 2020). Buna bağlı olarak BDT süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesinde çocukların okuma-yazma bilmesi ve okuduğunu anlayabilmesi oldukça önemlidir (Sorias, 2020). Bahsi geçen hususlar dikkate alınmış ve program ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiştir.

Programın oturumları ilköğretim ortamlarında psikoeğitim süreciyle zorbalığa yönelik eğilime müdahale ederek, öğrenciler arasında görülen zorbalık olaylarını azaltmak, böylece koruyucu-önleyici faktörleri etkin kılmak amacıyla hazırlanmıştır. Programın amacına bağlı olarak alanyazında yapılmış olan ilgili çalışmalar incelenmiş ve kazanımlar oluşturulmuştur. Kazanımlar doğrultusunda programın hedef kitesini oluşturan öğrenci grubuna kazandırılacak bilgi, beceri ve alışkanlıklar belirlenmiştir. Araştırmanın amacı ve hedef grubuna bağlı olarak programın kazanımları, Bloom taksonomisine göre hazırlanmıştır. Bloom taksonomisi 1956'da Benjamin Bloom tarafından eğitim hedeflerini kategorize etmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu taksonomide eğitim hedefleri, bilgi, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Armstrong, 2016).

3.5.2. Programın amaç ve kazanımları

Ön Oturum:

Amaçlar: Grup yöneticisi ve grubun diğer üyeleriyle tanışma, grup süreci hakkında bilgi sahibi olma, grup yaşantılarına yönelik beklentilerini ifade etme, grup kurallarını belirleme.

Kazanımlar:

Programın genel özellikleri hakkında bilgi sahibi olur.

Uygulama sürecine katılma amacını ve beklentilerini ifade eder.

Grup kuralları hakkında bilgi sahibi olur.

1.Oturum

Amaçlar: Zorbalık kavramını ve zorbalığın doğasını tanıma.

Kazanımlar:

Zorbalık kavramını açıklar

Zorba davranışlara örnekler verir

Zorbaca davranışları saldırganlık ve benzer diğer davranışlardan ayıran özellikleri fark eder.

2.Oturum

Amaçlar: Zorbalık ile ilişkili farklı rolleri tanıma

Kazanımlar:

Zorbalık ile ilişkili farklı rolleri (zorba, kurban, seyirci) tanı

Akran zorbalığı yapan, akran zorbalığına maruz kalan, akran zorbalığına seyirci kalanların hislerini ifade eder.

3. Oturum

Amaçlar: Duygularını tanıma ve ayırt etme.

Kazanımlar:

Duyguları tanı

Farklı yaşantılar karşısında kendi duygularına örnekler verir.

Duygulara eşlik eden bedensel belirtileri fark eder.

Zorbalıkla ilişkili duygulara örnekler verir.

4. Oturum

Amaç: Gevşeme egzersizlerini ne zaman ne şekilde uygulanabileceğini öğrenme.

Kazanımlar:

Gevşeme egzersizlerini tanı

Gevşeme egzersizlerine ihtiyaç duyduğu duyguları ve beden işaretlerini fark eder.

Gevşeme egzersizlerini etkin şekilde uygular.

5. Oturum

Amaçlar: Düşünce kavramını tanıyarak, kendisinin ve başkalarının düşüncelerini fark etme.

Kazanımlar:

Düşüncelere örnekler verir

Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi fark eder.

Akran zorbalığı ile ilişkili düşünceleri ifade eder.

6. Oturum

Amaç: Düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişkiyi kavrama.

Kazanım:

Düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişkiyi kavrar.

Zorba rolünde düşünce –duygu-davranış ilişkisine örnekler verir.

Kurban rolünde düşünce-duygu-davranış ilişkisine örnekler verir.

Seyirci rolünde düşünce-duygu-davranış ilişkisine örnekler verir.

7. Oturum

Amaç: Gerçekçi olmayan hatalı düşünceleri (Düşünce tuzaklarını) fark etme.

Zorba rolündeki düşünce hatalarını inceleme.

Kazanım:

Gerçekçi olmayan hatalı düşüncelerini inceler.

Gerçekçi olmayan hatalı düşüncelerini yakalar.

Düşünce tuzaklarının davranışlara etkisini fark eder.

Zorba olma ile ilişkili olabilecek düşünce tuzaklarını fark eder.

8. Oturum

Amaçlar: Davranışsal tepkileri ve sonuçlarını fark etme. Zorbaca davranışın ardından gelebilecek sonuçları tartışma.

Kazanımlar:

Davranışsal tepkileri açıklar.

Davranışsal tepkilerin sonuçlarına örnekler verir.

Zorba davranışların sonuçlarını değerlendirir.

9. Oturum

Amaç: Kişiler arası ilişkilerde zorba davranışlara neden olabilecek düşüncelere alternatif düşünceler ve yeni düşüncelere uygun davranışlar üretme.

Kazanımlar:

Zorba olmaya neden olan düşüncelerin yerine daha işlevsel olan düşünceler bulur.

Geliştirdiği alternatif düşünceler için yeni davranış biçimleri bulur.

10. Oturum

Amaç: Zorbalığa neden olabilecek düşünceler karşısında belirlediği alternatif davranışları kişiler arası ilişkilerde kullanma.

Kazanımlar:

Zorbalığa yol açabilecek zorlayıcı durumları fark eder.

Öğrendiği bilgileri zorba rolüne yol açabilecek zorlayıcı durumlara uygular.

Son Oturum:

Amaç: Grup sürecini özetleme ve tüm sürecin değerlendirmesini yapma. Gruptan olumlu duygu ve düşüncelerle ayrılma.

Kazanım:

Programın amacına hizmet etme durumu belirlenir.

Programın sonunda duygu ve düşüncelerinde meydana gelen değişimi ifade eder.

Grup sürecinde öğrendiklerini sonraki yaşamlarında nasıl kullanabileceğini ifade eder.

3.5.3. Programın içeriği

Bilişsel davranışçı terapi ilke ve tekniklerine göre hazırlanmış olan etkinlikler, zorbalık ve zorbalık kapsamına giren davranışlar, zorbaca davranışların özelliği, zorbalığa

ilişkin roller, zorbaca davranışın sonuçları ve birey üzerindeki etkileri çerçevesinde literatürde açıklanan bilgiler ve bilişsel davranışçı terapilerde gerek bireyle gerekse grup çalışmalarında çocuklara yönelik olarak kullanılan teknikler ve bu bağlamda alınan uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Yukarıda ifade edilenler ışığında hazırlanan etkinliklerin yer aldığı oturumlar şu şekilde yapılandırılmıştır: Ön oturumda programın amacı ve içeriği hakkında katılımcılar bilgilendirilmiş ve katılımcılarla birlikte grup kuralları oluşturulmuştur. Sonraki beş oturum bilişsel davranışçı terapilerin başlangıç aşamasında yaygın olarak yer alan psikoeğitime ayrılmıştır. İlk oturumda zorbalığın ne olduğu, hangi davranışlarda ortaya çıktığı ve zorbalığı saldırganlık ve zorlayıcı diğer davranışlardan ayırt edici özelliklerin neler olduğu, bir grup süreci olarak zorbalığa ilişkin rollerin ve bu rollerin belirleyici yönlerinin neler olduğunun açıklanması, duygu eğitimi ile duyguları tanıma ve duyguların hangi durumlarda, nasıl ortaya çıktığı, bedensel etkilerini ve şiddetini fark etme, zorbalıkla ilgili yaşanabilecek duyguları örneklendirme, düşünce eğitimi ile düşüncenin ne olduğu, duygular ile arasındaki farkın ve ilişkinin ne olduğu, bir grup süreci olarak akran zorbalığına ilişkin rollere bağlı olarak ortaya çıkabilecek olası düşüncelerin neler olduğu bulunmaktadır. Ayrıca psikoeğitim sürecinde duyguların kontrolünde etkili olduğu düşünülerek duygu eğitiminden sonra stres, gerginlik ve öfke anında olumsuz güçlü duygularla başa çıkabilmeyi kolaylaştıracak nefes ve kas gevşetme egzersizlerinin yer aldığı bir oturum da bulunmaktadır. Programın 6. oturumu ile 9. oturumuna kadar yer alan aşama, bilişsel davranışçı terapilerde psikoeğitimle sağlanan farkındalıktan sonra kullanılan bilişsel yeniden yapılandırma sürecinden oluşmaktadır. Bu süreçte ABC formülasyonu kullanılmaktadır. Bu kapsamda 6. oturumda duygu-düşünce ve davranış arasında nasıl bir ilişki olduğu açıklanır ve bu ilişki zorbalığa ilişkin roller açısından ele alınır. 7. oturumda zorbalığa yönelten düşüncelere sebep olan düşünce tuzaklarının ne olduğu, davranışlar üzerindeki etkisi ve zorbalıkla ilişkisi üzerinde çalışılır. 8. oturumda davranışsal tepkilerin ne olduğu ve bu tepkilerin zorbalık açısından yarattığı sonuçların neler olduğu değerlendirilir. 9. oturumda ise zorbalığa neden olan düşüncelere alternatif düşünceler üretme ve bu yeni düşüncelere uygun alternatif davranışlar belirlemeyi sağlayacak etkinlikler yer alır. Bu etkinliklerde problem çözme becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayacak alıştırmalar bulunmaktadır. 10. oturumda ise zorbalığa ilişkin örnek durumlara problem çözme basamakları uygulanır. Alternatif davranışlar belirlenir ve bu belirlenen alternatif davranışların günlük yaşamda uygulanmasına yönelik davranış deneyi yer almaktadır. Böylece öğrenciler ürettikleri

zorbalığa alternatif yollara başvurabilecekleri bir uygulamaya maruz bırakılır. Son oturumda sürecin özeti ve değerlendirmesi yapılarak uygulama süreci sonlandırılır.

Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının oturum başlıkları ve oturumların uygulanmasına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Ön Oturum: Oturumlara Hazırlanıyorum.

1. Oturum: Farkında Ol
2. Oturum: Rollerini Bul
3. Oturum: Duygu Kâşifi
4. Oturum: Egzersizlerle Güçleniyorum
5. Oturum: Düşünce Avcısı
6. Oturum: Sihirli Çember
7. Oturum: Düşünce Tuzaklarım
8. Oturum: Senarist Oyuncu
9. Oturum: Tuzak Avcısı
10. Oturum: Güç Sende

Son Oturum: Tuzakları Aşıyorum, Zorbalığı Yeniyorum

3.5.4. Programın akışı

Ön Oturum

Oturum, grup yöneticisinin kendini tanıtmayla başlamıştır. Ardından grubun amacından ve programın genel özelliklerinden bahsedilmiştir. Bunun için “Hep birlikte 10 haftalık bir yolculuğa çıkacağız. Bu yolculukta duygularımızı, düşüncelerimizi tanıyacağız. Düşüncelerimizin, duygularımızı ve davranışlarımızı nasıl etkilediğini keşfedeceğiz. Bunun için bir dedektif, bir bilim adamı gibi oldukça dikkatli ve özenli bir şekilde çalışacağız. 10 haftalık bu yolculuğun her bir oturumunda bir etkinlik yapacağız. Bu etkinlikler sayesinde farkındalığımız artacak, yeni şeyler öğrenecek ve her bir oturumdan sonra daha çok güçlendiğimizi hissedeceğiz. Grup etkinliklerimiz oldukça eğlenceli ve dikkat çekici olacak. Hoşunuza gidecek materyallerle çalışacağız. Her bir etkinliğimizin bir konusu olacak. Bu konuları birlikte işleyeceğiz, birlikte öğrenecek ve birlikte yol alacağız. Her oturumun sonunda o oturumda ele aldığımız etkinliğin konusuyla ilgili evde yapmanız için bir etkinlik çalışmanız olacak. Her oturuma yapmış olduğunuz bu etkinlik çalışmalarına verdiğiniz cevapları inceleyerek başlayacağız. Oturumun sonunda etkinlik çalışmanızı birlikte puanlayacağız” şeklinde bir açıklama yapılmıştır. Daha sonra puanlamanın nasıl yapılacağı

ve ödül için nasıl kullanılacağı hakkında bilgi verilmiş ve her oturumun sonunda puanlama için kullanılacak olan puan bankası öğrencilere tanıtılmıştır.

Ardından çocukların sırayla kendini tanıtmaları, gruptan beklentilerini ve gruba katılma amaçlarını ifade etmeleri sağlanmıştır. Daha sonra grup kuralları katılımcılarla birlikte belirlenmiştir. Bu amaçla çocuklara grup süreci boyunca uyulması gereken kuralları yazmaları için boş bir kâğıt ve kurşun kalem verilmiştir. Bu aşamada gruba katılımın devamlılığı ve oturumlara geç kalmamanın önemi vurgulanmıştır. Çocuklardan gelen yanıtlar tahtaya yazılmıştır. İkinci aşamada bu kuralların önem derecesine göre sıralanacağı belirtilmiştir. Bunun için öğrenci görüşleri alınarak grup kuralları hiyerarşik bir sıraya göre oluşturulmuştur. Ardından uygulayıcı grupla heyecanını ve olumlu beklentilerini paylaşarak, kısa motive edici bir konuşma yapmıştır. Son olarak öğrencilere haftaya aynı gün ve saatte ilk etkinlik ile devam edecekleri söylenerek oturum sonlandırılmıştır.

1.OTURUM

Öğrencilere okuldaki yaşantılarını nasıl değerlendirdikleri ve bu yaşantılar üzerine hep birlikte konuşacakları ifade edilmiştir. Grup süreci sorular üzerinden başlatılmış ve sorulara verilen cevaplar ile devam etmiştir. Öğrencilerin okulda hoşnut olduğu/keyif aldıkları şeylerin neler olduğunu söylemeleri istenmiş ve öğrencilerden alınan cevaplar tahtaya yazılarak, özetlenmiştir. Daha sonra öğrencilerin okulda kendilerini zorlayan/keyif almadıkları şeylerin neler olduğunu söylemeleri istenmiş ve öğrencilerden alınan cevaplar tahtaya yazılarak, özetlenmiştir. Öğrencilerden gelen cevaplar içerisinde akran zorbalığına örnek olabilecek durumlara dikkat çekilmiş ve bu durumu nasıl ifade edebilecekleri ya da tanımlayabilecekleri sorulmuştur. Öğrenciler soruya akran zorbalığı şeklinde cevap vermiştir. Eğer böyle bir cevap gelmezse uygulayıcı grubu açık uçlu sorularla yönlendirebilir ve bu sayede öğrencilerin akran zorbalığı kavramını ifade etmeleri sağlanabilir. Örneğin; “Bu durumlar hangi davranışlara örnek olabilir? Bu davranışlarla ilgili daha önce ne öğrendiniz? Bu davranışları nasıl açıklıyorsunuz? Bu davranışların adını koymanızı istesem cevabınız ne olurdu?” gibi.

Akran zorbalığı kavramı netlik kazandıktan sonra “Az önce adını koyduğunuz ve çevrenizde zaman zaman karşılaştığınız bir sorun olan akran zorbalığı ile ilgili sizlerle bir hikâye paylaşacağım” denilerek akran zorbalığına örnek bir olay içeren ve bu olaya ilişkin soruların yer aldığı hikâye formu (Form 1) öğrencilere dağıtılarak, okunmuştur. Hikâyenin okunmasının ardından, “Hikâyenin kahramanları arasında yaşanan olayı nasıl açıklıyorsunuz? Bu olayda dikkatinizi çeken davranışlar nelerdir? Bu davranışları nasıl açıklıyorsunuz?” soruları üzerinden alınan cevaplar ile grup etkileşimi tekrar başlatılmıştır.

Öğrencilerden gelen cevaplar tahtaya yazılmış ve akran zorbalığı açısından irdelenmiştir. Daha sonra “Bu davranışların özellikleri nelerdir?” sorusu ile alınan cevaplar tahtaya yazılmış ve bu cevaplar üzerinden akran zorbalığının belirgin üç özelliği (güç dengesizliği, süreklilik, kasıtlılık) hakkında bilgi verilmiştir. Akran zorbalığının saldırganlık ve diğer davranışlarla kıyaslandığında ayırt edici yönleri uygulayıcı tarafından şu şekilde açıklanmıştır: “Akran zorbalığı bir ya da birden fazla öğrencinin kasıtlı olarak kendisinden güçsüz bir başka çocuğu birçok defa rahatsız etmesi, incitmesidir. Bir kişinin bir başkasına doğrudan (fiziksel müdahalede bulunma, hakaret, aşağılama, el-kol hareketleri, çirkin yüz ifadeleri ile) ya da dolaylı olarak (oyuna almama, dışlama, söylenti çıkarma, alay etme) zarar vermesidir. Özetle Akran zorbalığının üç özelliği, bilerek isteyerek (kasıtlı olarak) yapılması, birden çok defa (tekrarlı olarak) ortaya çıkması ve güç dengesizliğinin bulunmasıdır.” Bu açıklamadan sonra öğrencilere evde cevaplamaları ve bir sonraki hafta yanlarında getirmeleri için kişiler arası ilişkilerde yaşanan bazı örnek olaylar içerisinde zorba davranışlar ile zorba olmayan davranışları bulmalarına dayanan etkinlik formu (Form 2) verilerek, oturum tamamlanmıştır. Son olarak ödül kazanım tablosu öğrencilere dağıtılarak, çalışmalarını puanlamaları istenmiştir. Öğrenci puanlamasından sonra uygulayıcı öğrencilerin çalışmalarını puanlamıştır. Öğrencilerden toplam puanlarını ödül bankasına kaydetmeleri istenerek oturum sonlandırılmıştır.

2.OTURUM

Etkinliğin başında çocuklara şöyle bir açıklama yapılmıştır: “Sevgili öğrenciler hepimizin en çok vakit geçirdiği yer evimiz ve okulumuzdur. Sabah çok erken bir saatte uyanır, kahvaltımızı yapar ve daha sonra da okulumuza geliriz. Okulumuzda bize sürekli yeni şeyler öğreten ve zorluklarımızla başa çıkmamıza yardım eden öğretmenlerimiz vardır. Ayrıca çok iyi anlaştığımız, güzel vakit geçirdiğimiz, birlikte eğlenceli şeyler yaptığımız arkadaşlarımız vardır. Ama bazen anlaşılmadığımız, tartıştığımız hatta kavga ettiğimiz arkadaşlarımız da vardır. Her şey her zaman istediğimiz gibi olmayabilir, bazen yaşadığımız zorlukların üstesinden gelebiliriz, bazen de gelebilmek için çok uğraşırız. Bu zorluklar bazen bir ders, dersle ilgili bir problem olabileceği gibi arkadaş ilişkilerimizle ilgili de olabilir. Bu zorluklarla mücadele etmek için öğretmenlerimizden, anne-babamızdan yardım isteriz ama buna rağmen o zorluk hayatımızda olmaya devam eder. Arkadaş ilişkilerimizde yaşadığımız en zorlu anlardan birinin akran zorbalığına dayalı olaylar olduğunu geçen haftaki etkinliğimizden hatırlayalım denilerek” etkinlikteki hikâyede anlatılan olay ve karakterlere kısaca yeniden değinilmiştir.

“Geçen haftaki etkinliğimizin sonunda evde cevaplamanız için zorbalık hakkında örnek olaylardan oluşan bir ödev vermiştim. Bu haftaki etkinliğimize ödevdeki sorulara verdiğiniz cevaplar üzerinde konuşarak başlayacağız. Kim başlamak ister?” denilerek, öğrencilerden gelen cevaplar tahtaya yazılmış ve değerlendirilmiştir. Öğrenciler tarafından akran zorbalığı olan ya da akran zorbalığı olmayan olarak gösterilen durumların hangilerinin neden akran zorbalığı olduğu ya da neden akran zorbalığı olmadığı detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Öğrencilerin cevapları alındıktan ve gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra akran zorbalığı katılımcı rollerine ilişkin hazırlanmış olan hikâye ile devam edilmiştir. Hikâye okunduktan sonra hikâye ve hikâyeye ilişkin soruların bulunduğu form (Form 1) cevaplamaları için çocuklara dağıtılmıştır. Çocuklardan gelen cevaplar üzerine zorbalığa ilişkin roller, buna yönelik olarak hazırlanan formda (Form 2) yer alan bilgiler ışığında zorbalığa başvuran, zorbalığa uğrayan ve tanık olanlar açısından açıklanmış ve her bir roldeki karakterlerin neler hissetmiş olabileceği nedenleriyle birlikte ifade edilmiştir. Ardından öğrencilere “Zorbalık” hikâye kitabı dağıtılarak bu kitabı bir sonraki oturuma kadar okumaları ve akran zorbalığına yönelik olayların neler olduğunu sebepleriyle birlikte açıklamaları ve hikâyede zorbalığa ilişkin rolleri bulmaları istenmiştir. Son olarak ödül kazanım tablosu öğrencilere verilerek, çalışmalarını puanlamaları istenmiştir. Öğrenci puanlamasından sonra uygulayıcı öğrencilerin çalışmalarını puanlamıştır. Öğrencilerden toplam puanlarını ödül bankasına kaydetmeleri istenerek oturum sonlandırılmıştır.

3.OTURUM

Oturuma önceki haftanın ödeviyle başlanmıştır. “Zorbalık” hikaye kitabındaki zorbaca davranışların bulunduğu olaylara ve zorbalık rollerine ilişkin cevaplar alınarak grup içi etkileşim içerisinde değerlendirilmiştir. Ardından öğrencilere duyguların sıralandığı bir liste verilmiştir (Form 1). Çocuklardan bu listede yer alan duygulardan hangilerini tanıdığı, hangilerini tanımadığını ve bu duyguların hangi durumlarda ortaya çıktığını cevaplamaları istenmiştir. Etkinliğin ardından duygu kavramının ne olduğu, bedende meydana getirdiği değişikliklerle ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Duyguların hangi durumlar karşısında, nasıl ortaya çıktığı ve bizdeki etkisi (yüzümüzde yarattığı değişimler) isimlerinin yazılı olduğu ve buna yönelik hazırlanmış olan duygu ifadesi içeren yüz resimleri kullanılarak anlatılmıştır (Form 2). Daha sonra çocuklardan kendi duygu kartlarını hazırlamaları istenmiştir. Bunun için daha önce üzerinde çalışılan duygu sayısı kadar yuvarlak olarak kesilmiş beyaz kartonlar verilmiştir. Çocuklardan yuvarlak kartonlara farklı duygu ifadelerinden oluşan yüzler çizmeleri ve bu yüzleri boyamaları ve ardından bu duyguları hangi durumlar karşısında

hissettiklerini, bu duyguları yaşarken bedenlerinde ne tür değişiklikler hissettiklerini yazmaları istenmiştir.

Oturumun son aşamasında çocuklara duygular ve durumlar arasındaki ilişkiyi açıklamaları için buna yönelik olarak hazırlanmış tablo verilmiştir (Form 3). Çocuklardan bu tabloda yer alan durumların (birinin alay etmesi, kedinin kendisini tırmalaması, kendisine ait olan eşyanın bir başkası tarafından izinsiz alınması, sabah erken kalmak vs.) kendisinde hangi duyguları uyandırdığı ve bu duyguları yaşadığı sırada yüzünde ve bedeninde ne gibi değişiklikler meydana geldiğini yazmaları istenmiştir. Ayrıca duyguların ısı gibi farklı sıcaklıkta yaşanabileceği ve şiddetinin değişebileceği hazırlanmış olan duygu termometresi üzerinden açıklanmıştır. Çocuklardan tablo üzerinde cevapladıkları duyguları bu termometre ile derecelenmeleri istenmiştir. Alınan cevaplar grup tartışması içerisinde değerlendirilmiştir. Daha sonra çocuklardan bir sonraki oturuma kadar bir dergiden ya da gazeteden üç insan resmi keserek bu resimlerdeki kişilerin duygularını tahmin etmeleri istenmiştir. Bir duygu kâşifi gibi kişilerin neler hissediyor olabileceklerini kısaca açıklayarak yazmaları, bir sonraki oturumda verecekleri bu cevapları birlikte inceleyecekleri söylenerek oturum tamamlanmıştır. Son olarak ödül kazanım tablosu öğrencilere verilerek, çalışmalarını puanlamaları istenmiştir. Öğrenci puanlamasından sonra uygulayıcı öğrencilerin çalışmalarını puanlamıştır. Öğrencilerden toplam puanlarını ödül bankasına kaydetmeleri istenerek oturum sonlandırılmıştır.

4.OTURUM

Çocukların duygu kâşifi olarak gazete ve dergilerden seçtikleri resimlerdeki insanların neler hissediyor olabileceğine yönelik verdikleri cevaplar grup içi etkileşimi içerisinde değerlendirilerek oturuma başlanmıştır. Ardından uygulayıcı tarafından çocuklara birazdan hep birlikte hem eğlenceli hem de kolay bir etkinlik yapacakları söylenmiştir. Bu etkinliği nefes ve kaslarını kullanarak yapacakları ifade edilmiştir. Ardından nefesimizi ve kaslarımızı kullanarak yapacağımız bu etkinliklerin gevşeme egzersizleri olduğu, gevşeme egzersizlerinin, korku, endişe, öfke/kızgınlık, gerginlik gibi duyguları şiddetli bir şekilde yaşadığımız zamanlarda kendimizi rahatlatmak ve bu duygularımızın şiddetini hafifletmek için başvurabileceğimiz bir yöntem olduğu belirtilmiştir.

Çocukların daha iyi anlayabilmeleri için gevşeme egzersizleri, metaforlarla somutlaştırılmıştır. Böylece çocukların egzersizleri zihinlerinde canlandırarak özümsemeleri kolaylaştırılmıştır. Bunun için bir balerinin gösteriye nasıl hazırlandığı örnek verilmiş, balerin gösterisi ile ilgili bir video çocuklara izlettirilerek şöyle bir açıklamada bulunulmuştur: “Balerinler müziğin ritmine bağlı olarak içlerinden geldiği gibi herhangi bir

şekilde hareket etmezler. Müzikle gösteri sunmadan önce haftalar boyu çalışırlar. Bu çalışmada; ellerini, kollarını ve bacaklarını müziğin ritmine göre nasıl hareket ettirmeleri gerektiğini öğrenmek için onlarca kez alıştırma yaparlar. İyice çalıştıktan sonra gösteriyi sunmak için sahneye çıktıklarında hareketlerini nasıl yapacakları konusunda belirsizlik yaşamazlar, kafalarında soru işareti olmadan müziğin ritmine göre daha önce çalıştıkları hareketleri sergilerler. Benzer bir şekilde bizde birazdan birlikte yapacağımız egzersizleri pek çok defa tekrar ederiz, fırsat buldukça evde, okulda kendi kendimize ya da ailemizden veya arkadaşlarımızdan birine göstererek uygularız. Defalarca deneme yaptıktan sonra artık onları öğrenmiş oluruz ve öğrendikten sonra korku, endişe, öfke/kızgınlık, gerginlik anında kendimizi rahatlatmak için uygularız. Egzersizleri uygularken her zaman rahat bir yerde olmaya ve bu egzersizlere yeteri kadar zaman ayırmaya dikkat ederiz. Asla aceleye getirmeyiz.”

Bu egzersizlerden ilki olan nefes egzersizine geçmeden önce nefes alma biçimleri şu şekilde açıklanmıştır. Bunlardan biri olan göğüs nefesinin; hızlı ve rastgele bir şekilde havayı soluma biçimi olduğu, o esnada vücudumuza yeteri kadar oksijen girmediği, bu şekilde nefes aldığımızda kalp atışlarımızın daha da hızlandığı ve kaslarımızın giderek daha çok gerginleştiği, bu yüzden stresimizin iyice arttığı söylenmiştir. Bu nefes alma süreci ve vücudumuzda yarattığı değişiklik (göğsün daha da şişmesi, omuzların yukarı doğru kalkması, yüzde kızarma, vücutta titreme-terleme) uygulayıcı tarafından gösterilmiştir. Daha sonra nefes almanın diğer türü olan diyafram nefesi açıklanmıştır. Doğal nefes alma biçimi olan diyafram nefesinin; yeni doğmuş bebeklerde görülen ya da sadece uyuduğumuzda ortaya çıkan doğal bir nefes alma biçimi olduğu, bu nefeste göğsümüz yerine karnımızın şiştiği, kanımızdaki oksijen seviyesinin arttığı, bu sebeple rahat ve sakin hissetmemizi sağladığı söylenmiştir. “Bugün hep birlikte sakinliğe kavuşmaya ihtiyaç duyduğumuz zamanlarda bu nefesi nasıl oluşturacağımızı öğreneceğiz” şeklinde bir açıklama yapılmıştır.

Ardından bu süreçte bedenimizin rahat bir pozisyonda olmasının ve egzersizlere başlamadan önce rahat bir yerde oturmanın ve kendimizi rahat hissetmenin öneminden bahsedilmiştir. Etkinlik için acele etmememiz ve kendimize yeterince zaman ayırmamız, ayrıca bu esnada sessiz olmamız gerektiği vurgulanmıştır. Bu bilgiler verildikten sonra çocuklar yer minderleri üzerinde kendilerini en rahat hissettikleri şekilde oturur vaziyete getirilmiştir. Öncesinde egzersiz odasının perdesi kapatılıp, ışığı ayarlanarak, ortam sürece hazır hale getirilmiştir. Ardından çocuklardan gözlerini kapatarak verilen yönergeleri dikkatli bir şekilde takip etmeleri istenmiş, önce nefes daha sonra kas gevşeme egzersizleri

uygulanmıştır. Son olarak ödül kazanım tablosu öğrencilere verilerek, çalışmalarını puanlamaları istenmiştir. Öğrenci puanlamasından sonra uygulayıcı öğrencilerin çalışmalarını puanlamıştır. Öğrencilerden toplam puanlarını ödül bankasına kaydetmeleri istenmiştir. Ardından evde uygulayabilmeleri için öğrencilere oturum boyunca öğrendikleri egzersizleri nasıl uygulayacaklarını hatırlatmak üzere hazırlanmış olan yönerge formu ile bu uygulamaları kaydetmelerine yönelik hazırlanmış olan ev ödevi kayıt formları dağıtılmış, bir sonraki oturuma kadar çocuklardan, her gün en az iki kere bu egzersizleri evde ya da okulda yapmaları istenerek oturum sonlandırılmıştır.

5.OTURUM

Geçen hafta boyunca çocukların egzersizlerle ilgili yaşadıkları deneyimlerin neler olduğunu anlatmaları ve buna yönelik doldurdıkları formlarda yer alan cevapları incelenerek oturuma başlanmıştır. Ev ödevlerinin değerlendirilmesinin ardından çocuklara düşüncenin ne olduğu “Düşünce kafamızın içinde olan (eliyle kafasını göstererek), zihnimizde ürettiğimiz, kendi kendimize yaptığımız iç konuşmalardır.” şeklinde açıklanmıştır. Daha sonra çocuklara düşünme ve konuşma balonları gösterilmiş ve bunları tanıyıp tanımadıkları, aralarında ne gibi farklar bulunduğu sorulmuştur. Çocuklardan alınan yanıtların ardından konuşma ve düşünce balonlarının ne olduğu örneklerle açıklanmıştır. Ardından konuşma ve düşünce balonlarını temsil eden farklı görseller üzerinden çocukların olası düşünceleri ifade etmeleri sağlanarak düşüncenin ne olduğuna ilişkin bilgileri pekiştirilmiştir (Form 1). Düşünce kavramı somut bir şekilde açıklandıktan sonra yaşadığımız durumlar karşısında duygu ve düşünce arasındaki farkın ne olduğu, duygu ve düşünce arasında nasıl bir ilişki olduğunun anlaşılmasına yönelik alıştırmalar yapılmıştır. Bunun için basitten karmaşığa doğru aşamalı bir yol izlenmiştir.

Birinci aşamada “İlk hafta kendimizin ve diğer insanların duyguları üzerinde konuştuk. Nasıl hissettiğimizi keşfettik. Duygularımızı tanıdık. Bu haftada kendimizin ve diğer insanların neden o şekilde hissettiğini keşfetmeye çalışacağız. Bunu keşfetmek için de bir dedektif gibi çalışacağız” şeklinde bir açıklama yapılmıştır. Tek bir hipotetik soruya (duyguların nedenlerine ilişkin) dayalı olarak verilen durumlar karşısında ortaya çıkan duygular nedenleri ile incelenmiş, böylece duyguların arkasındaki düşüncelere ulaşılarak, duygular ve düşünceler arasındaki farkın ayırt edilmesi ve aralarında nasıl bir ilişki olduğunun fark edilmesi sağlanmıştır (Form 2). İkinci aşamada duygu ve düşünceler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik olarak iki ya da ikiden fazla hipotetik soruya dayalı olarak verilen durumlar ile bu durumlar karşısında yaşanabilecek duygular ve bu duygulara yol açan düşünceler arasındaki ilişkinin detaylı bir şekilde incelenmesi

sağlanmıştır (Form 3). Bunun için çocuklara “Bir bilim adamı gibi çalışacağız” şeklinde bir açıklama yapılmıştır. Üçüncü aşamada çocuklara duygularını ortaya çıkarmada düşüncelerinin rolünü anlamalarını sağlayacak bir alıştırma verilmiştir. Düşünme şeklimizin duygularımızı nasıl etkilediği çocuklardan gelen cevaplar ile somutlaştırılarak açıklanmıştır (Form 4). Dördüncü aşamada akran zorbalığına ilişkin yaygın olarak görülen durumlardan hareketle çocukların akran zorbalığına sebep olan düşünceleri, akran zorbalığı yapan, akran zorbalığına uğrayan ve izleyiciler açısından incelemeleri sağlanmıştır. Hangi düşüncenin zorba, hangi düşüncenin kurban hangi düşüncenin izleyici rolüne ait olabileceğini yanıtlamaları istenmiştir (Form 5). Ardından zorbalığın hangi tür davranışlarda ortaya çıktığını belirleyen düşünceler, çocuklardan gelen yanıtlar üzerinden detaylandırılarak açıklanmıştır. Bunun için her bir aşamada, o aşamaya özgü hazırlanan etkinlikler kullanılmıştır. Daha sonra öğrencilere kendilerinin ya da çevrelerindeki kişilerin yaşadıkları olayları ve bu olaylara ilişkin ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini kaydetmelerini içeren kayıt formu (Form 6) dağıtılmış (Bu formun ne olduğu, ne işe yaradığı ve nasıl doldurulacağı hakkında bilgi verilmiştir), bir sonraki oturuma kadar çocuklardan bu formu doldurmaları istenerek, oturum tamamlanmıştır. Son olarak ödül kazanım tablosu öğrencilere verilerek, çalışmalarını puanlamaları istenmiştir. Öğrenci puanlamasından sonra uygulayıcı öğrencilerin çalışmalarını puanlamıştır. Öğrencilerden toplam puanlarını ödül bankasına kaydetmeleri istenerek oturum sonlandırılmıştır.

6.OTURUM

Bir hafta boyunca çocukların bir bilim adamı gibi çalışarak yaşadıkları/gözledikleri olaylar karşısında akıllarından neler geçtiği ve bunların duyguları üzerindeki etkilerini yazdıkları kayıt formları grup içi etkileşim içerisinde incelenmiştir. Düşüncelerin neden düşünce olduğu, duyguların neden duygu olduğu, düşünceler ve duygular arasındaki belirgin farklılıklar ve aralarında nasıl bir ilişki olduğu verilen cevaplardan hareketle bir kez daha vurgulanarak açıklanmıştır. Böylece önceki haftanın hedef kazanımları pekiştirilmiştir.

6. etkinlik çocukların nasıl hissettiklerinin (Duyguları) ve ne yaptıklarının (Davranışları), ne düşündükleri ile olan ilişkisini kavramaları için yapılmıştır. Bunun için çocuklara farklı duyguların yazılı olduğu bir form verilmiştir (Form 1). Daha sonra çocuklardan her bir duyguyu yaşadığı esnada ne yaptığını ve yaptığı şeyle ilgili ne düşündüğünü yazması istenmiştir. Çocukların yanıtları üzerinden duygu düşünce ve davranış arasında nasıl bir ilişki olduğu, düşüncelerimizin duygularımız ve davranışlarımız üzerindeki belirleyici rolü açıklanmıştır. Duygu, düşünce ve davranışlar arasındaki ilişkiyi göstermek için zorbalığın farklı rollerine dayalı olarak verilen hikâyede, hipotetik sorular

aracılığıyla yaşanan olaylar karşısında ortaya çıkan duygu, düşünce ve davranışlar arasındaki ilişki detaylandırılarak incelenmiştir (Form 2).

Daha sonra çocukların hikâyeye bağlı olarak verdiği cevaplar, daha önce hazırlanmış olan ABC üçgeni üzerindeki döngü ile ilişkilendirilerek; duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişki görsele dayalı olarak somut bir şekilde açıklanmıştır (Form 3). Çocuklara bir sonraki oturuma kadar çevrelerinde zorbalıkla ilgili (zorba, kurban ve seyirci rolü çerçevesinde) olayları izlemeleri, kendilerinin ya da farklı insanların bu olaylar karşısında nasıl hissettiğini /hissedebileceğini, o an da akıllarından ne tür düşüncelerin geçtiğini/geçebileceğini ve bunun sonucunda nasıl davrandıklarını kaydetmelerine içeren bir kayıt formu (Form 4) verilmiştir. Son olarak ödül kazanım tablosu öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden çalışmalarını puanlamaları istenmiştir. Öğrenci puanlamasından sonra uygulayıcı öğrencilerin çalışmalarını puanlamıştır. Öğrencilerden toplam puanlarını ödül bankasına kaydetmeleri istenerek oturum sonlandırılmıştır.

7. OTURUM

Bu oturuma kadar geçen süre boyunca çocukların “Bir bilim adamı gibi çalışarak” zorbalıkla ilgili yaşadıkları/gözledikleri olaylar karşısında akıllarından neler geçtiği ve bunların duyguları ve davranışları üzerindeki etkilerine yönelik olarak yazmış oldukları kayıt formları grup içi etkileşim içerisinde incelenmiştir. Zorbalığa ilişkin düşüncelerin duyguları ve davranışları nasıl şekillendirdiği verilen cevaplardan hareketle bir kez daha vurgulanarak açıklanmıştır. Böylece önceki haftanın hedef kazanımları pekiştirilmiştir.

Ev ödevlerinin değerlendirilmesinin ardından düşünce tuzaklarının öğrenilmesini amaçlayan etkinliğe geçilmiştir. Düşünce tuzakları, otomatik düşünceler ile bu düşüncelerin sebep olduğu düşünme hatalarından oluşmaktadır. Bu nedenle çocuklara önce otomatik düşüncenin ne olduğu açıklanmıştır. Otomatik düşünce çocuklara şu şekilde açıklanmıştır: “Zihnimizden bir anda ve hızlıca geçen düşüncelere otomatik düşünceler denir. Biz çoğu zaman bu düşüncelerin farkında olmayız fakat bu düşünceler zihnimizde hep vardır. Ne yaptığımızı ve nasıl hissettiğimizi bu düşünceler belirlemektedir. Bu düşünceler kendimiz hakkında ne düşündüğümüzü, yaptıklarımızı nasıl değerlendirdiğimizi ve gelecekte ne beklediğimizi belirler. Örneğin bu düşünceler, ben zekiyim, benim için çok kolay, boşuna uğraşıyorum, yapamayacağım, matematikte başarısızım, baleyı hiçbir zaman öğrenemeyeceğim şeklinde hem olumlu hem de olumsuz nitelikte olabilir. Aslında olumlu ve olumsuz otomatik düşünceler zihnimizde bir arada bulunurlar. Çoğu insan bu düşüncelerin her ikisini de kullanabilir. Bu dengeli ve sağlıklı karar vermeyi sağlar. Ancak bazı insanlar için olumlu düşünmek çok zordur. Bu yüzden kendilerine, diğer insanlara ve

olaylara olumsuz bir gözlemlerle bakarlar. Bu da onların daha çok olumsuz şeyleri görmelerine ve duymalarına yol açar. Sürekli bu gözlemlerini kullanan insanların otomatik düşünceleri genel olarak olumsuz olur. Bu düşünceler kafalarının içinde tekrar eden moral bozucu bir şarkı gibidir. Bu nedenle hoş olmayan hisler yaratır. Hoş olmayan bu hisler iyi şeylerin olacağına yönelik inancımızı zayıflatır. İnancımız zayıflayınca yeni şeyler yapmak ya da yeni yollar keşfetmek için çaba göstermeyiz. Yeteri kadar çabalamadığımız için yeni çözümler, alternatifler yollar bulamayız. Bu yüzden olumsuz düşünceler zihnimize giderek daha çok yer kaplar ve kendilerini daha da güçlendirir ve bizi olumsuz bir düşünce tuzağının içine çeker. Örneğin; sınavda başarısız olacağını düşünmek, sınav anında endişelenmene sebep olacak, endişen kaygı seviyeni arttıracak, bu da sınavın kötü geçmesine yol açacaktır. Sınavın kötü geçtiği için derslerine eskisi gibi çalışmamaya başlayacaksınız. Ya da arkadaşların tarafından sevilmediğini düşünmek üzgün hissetmene, onlardan uzaklaşmana ve giderek yalnız kalmana sebep olacaktır.”

Sonuç olarak saniyeler içinde zihnimize geçen, bizde olumsuz duygular yaratarak, keyfimizi kaçıran ve bizi kendisini haklı çıkaracak davranışlarda bulunmaya zorlayan bu otomatik düşüncelerimizi bulmamız gerekir. Otomatik düşüncelerimizi bulmanın en iyi yollarından biri sıcak düşüncelerimizi yakalamaktır. Sıcak düşünceler en güçlü duygularımıza neden olan düşüncelerdir. Şimdi sizlerle bu düşüncelerimizi bulmaya yönelik bir etkinlik yapacağız denilerek buna yönelik olarak hazırlanmış hikâye ve hikâyeye ilgili soruların yer aldığı form (Form 1) öğrencilere dağıtılmıştır. Daha sonra hikâyeye uygulayıcı tarafından gruba okunmuş ve öğrencilerden hikâyenin sonundaki soruları cevaplamaları istenmiştir. Ardından kendi deneyimledikleri benzer örnek bir olaydan hareketle aynı soruları cevaplamaları istenmiştir. Etkinliğin başında anlatılanlar ışığında sıcak olumsuz otomatik düşüncelerimizin duygularımız üzerinde yarattığı etki ve bu etkinin davranışlarımızı nasıl şekillendirdiği öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar üzerinden somutlaştırılarak açıklanmıştır.

Daha sonra sıcak olumsuz otomatik düşüncelerin anlaşılmasına yönelik diğer etkinliğe geçilmiştir. Etkinliğe, “Çoğu zaman fark etmediğimiz, zihnimize hızlıca akan, bizde hoş olamayan, olumsuz hisler yaratan sıcak olumsuz otomatik düşüncelerimizi bazı zamanlarda durdurup onlara meydan okuruz. Bazen de tersine onları çok fazla duyar ve doğrulayabilecek kanıtlar ararız. Bu yüzden zamanla onları daha çok duymaya başlar, onlara inanmayı seçeriz. Buna düşünce hataları diyoruz. Bu hatalar olumsuz sıcak otomatik düşüncelerimizi güçlendirir. Farklı düşünce biçimlerini görmemizi engeller ve bizi seçeneksiz bırakır. Hayatımızı olumsuz otomatik düşüncelerimiz kontrol etmeye başlar. Bu düşünceler

hikâyenin bütününe görebilmemizi engeller. Kendimizi içinden çıkamadığımız bir düşünce tuzağının içine buluruz.” şeklinde bir açıklama ile başlanmıştır. Ardından en çok yaptığımız düşünce hatalarına ilişkin hazırlanmış olan form (Form 2) çocuklara verilerek, düşünce hataları örneklerle birlikte açıklanmış ve çocuklardan açıklanan düşünce hatalarına örnekler vermeleri istenmiştir. Daha sonra zorba davranışlara neden olabilecek düşünce hatalarını ve bu düşünce hatalarının yol açtığı davranışları bulmaları için çocuklara zorbalığa ilişkin örnek durumların/senaryoların yer aldığı etkinlik formu (Form 3) verilerek, çocuklardan bu örnek durum ve senaryolara yönelik olası düşünce hatalarını ve davranışları yazarak cevaplamaları istenmiştir. Zorbalığa sebep olan düşünce tuzakları çocukların verdiği yanıtlardan hareketle açıklanmıştır. Böylece düşünce tuzakları somutlaştırılmış ve akran zorbalığına yol açan davranışlarla doğrudan ilişkilendirilmiştir. Çocuklara günlük yaşamlarında düşünce hatalarının rolünü bir sonraki oturuma kadar incelemeleri ve gerek duygularına gerekse bu duyguları kontrol eden sıcak olumsuz düşüncelerin arkasında yer alan düşünce tuzaklarına ilişkin farkındalıklarını arttırmak amacıyla ev ödevi (Form 4) verilerek oturum tamamlanmıştır. Son olarak ödül kazanım tabloları öğrencilere verilmiş ve öğrencilerden çalışmalarını puanlamaları istenmiştir. Öğrenci puanlamasından sonra uygulayıcı öğrencilerin çalışmalarını puanlamıştır. Öğrencilerden toplam puanlarını ödül bankasına kaydetmeleri istenerek oturum sonlandırılmıştır.

8.OTURUM

Günlük hayat içerisinde yaşadığımız durumlar karşısında ne tür düşünce hataları yaptığımız ve bu düşünce hatalarının sıcak olumsuz düşüncelere nasıl dönüştüğü, bu düşüncelerin duygularımızı ve davranışlarımızı nasıl etkilediği ve bizi farklı bakış açılarını yakalamaktan dolayısıyla hikâyenin bütününe görmekten nasıl uzaklaştırabileceği öğrencilerin bir önceki haftaya ilişkin doldurmuş olduğu ev ödevi formlarına dayalı olarak kısaca bir kez daha açıklanmıştır.

8. oturuma başlarken “Önceki haftalarda yaşadığımız olay/durumlar karşısındaki düşüncelerimiz, hissettiklerimiz ve bunların davranışlarımızı nasıl etkilediği üzerine konuştuk. Bugün farklı durumlar karşısında ortaya çıkabilecek çok sayıda davranış biçimi bulup, bu davranışların sonuçlarını birlikte değerlendireceğiz. Yani bir bakıma farklı davranışların sonucunda neler yaşayabileceğimizi bulmaya çalışacağız. Amacımız olabildiğinde çok sayıda davranış ve bu davranışların sonucunda ortaya çıkabilecek senaryolar üretmek olacak. Daha sonra ürettiğimiz senaryoların birer aktörü olacağız ve bu senaryoda oyuncu olarak yer alacağız” şeklinde açıklama yapılmıştır.

Farklı durumlar içeren kartlardan oluşan bütün bir karton her öğrenciye verilmiştir (Form 1). Öğrencilerden önce kartonun içeriğindeki durumları okumaları ardından kesmeleri, kestikten sonra arkasını çevirip kartları okumadan karıştırmaları, karıştırdıktan sonra ters yüz şeklinde üst üste dizerek en üstteki kartı çevirmeleri, her bir öğrencinin seçtiği kartın içeriğini incelemesi ve içerikteki durum karşısında ortaya çıkabilecek davranışları bulmaları istenmiştir. Daha sonra bu davranışların sonucunda ortaya çıkabilecek olası duygu ve düşünceleri yazmaları söylenmiştir. Bu aşamada düşünce balonları ve duygu termometreleri de kullanılmıştır. Öğrencilerden gelen cevaplardan sonra “Düşüncelerimiz nasıl duygu ve davranışlarımızı etkiliyorsa, davranışlarımızın sonucu da ne düşüneceğimizi ve nasıl hissedeceğimizi belirler. Bir davranışı yapmayı seçtiğimizde o davranışın sonucu bizde farklı duygular uyandırır ve o an aklımızdan geçenleri yani düşüncelerimizi etkiler. Bu durum bir döngü olarak sürüp gider” şeklinde açıklama yapılmıştır. Yapılan açıklama öğrencilerin cevaplarıyla örneklendirilerek somutlaştırılmıştır. Ardından hazırlanmış olan duygu-düşünce ve davranış döngüsünün yer aldığı bir form (Form 2) öğrencilere dağıtılarak, düşünce-duygu-davranış; davranış, duygu düşünce arasındaki ilişkinin sürekliliği bu döngü üzerinden öğrencilere açıklanmıştır.

Ardından öğrencilerden kesmiş oldukları kartlarda zorbalık olma ihtimali olabilecek durumları bulması istenmiştir. Öğrencilere bu durumlara bağlı olarak ortaya çıkacak olası davranışların neler olabileceği ve bu davranışların sonucunda yaşanabileceklere ilişkin bir senaryo yazmaları söylenmiştir. Yazılan senaryolar grup etkileşimi içerisinde değerlendirilmiş ve uygulayıcı da dâhil yazılan senaryolar gönüllülük ilkesine bağlı olarak rol almak isteyen öğrenciler tarafından canlandırılmıştır. Canlandırmanın ardından rol alan öğrencilere oyun esnasında ve şimdi-burada ne düşündüğü ve nasıl hissettiği sorulmuştur. Verilen cevaplar grup etkileşimi içerisinde değerlendirilmiştir. Daha sonra ne yaptıklarının, nasıl hissettikleri ve ne düşündükleri üzerindeki etkisine yönelik farkındalıklarını pekiştirmek üzere öğrencilere kendilerini iyi hissettiren ve kendilerini kötü hissettiren aktivitelerinin sorulduğu ve gün içinde yapmış oldukları ya da yapmadıkları belli sayıdaki (8-10) örnek faaliyet karşısında ne hissettiklerini ve ne düşündüklerini yazmalarına dayanan bir ev ödevi (Form 3) verilerek oturum tamamlanmıştır. Son olarak ödül kazanım tablosu öğrencilere verilerek, çalışmalarını puanlamaları istenmiştir. Öğrenci puanlamasından sonra uygulayıcı öğrencilerin çalışmalarını puanlamıştır. Öğrencilerden toplam puanlarını ödül bankasına kaydetmeleri istenerek oturum sonlandırılmıştır.

9.OTURUM

Çocukların ne yaptıklarının, nasıl hissettikleri ve ne düşündükleri üzerindeki etkisine yani davranışlarının sonuçlarına yönelik farkındalıklarını pekiştirmek üzere önceki hafta verilen aktiviteye dayalı ödevler grup içi etkileşim içerisinde incelenmiştir. Düşüncelerin duygular ve davranışları etkilediği gibi davranışlarında nasıl hissettiğimiz ve ne düşündüğümüz üzerindeki etkisi verilen cevaplardan hareketle bir kez daha açıklanmıştır.

9. oturuma şu açıklama ile başlanmıştır: “Sürekli aynı düşünme hatalarını yapmak bizi olumsuz bir tuzağın içine çeker. Düşünce hatalarını tekrar tekrar yaptığımızda olumsuz düşüncelerimize giderek daha çok inanırız. Onlara meydan okumak ve onları alt edebilmek için çabalamayız. Olaylara farklı açılardan bakamaz hale geliriz. Bizim bu tuzaktan kurtulmaya ihtiyacımız var. Bunun için olumsuz sıcak düşüncelerimizi yakalamak, bu düşüncelere sebep olan düşünce hatalarını belirlemek ve onlara meydan okumamız gerekir. Bunu başarabiliriz. Bunu başarabilmek için işe koyulduğumuzda düşünce avcısında yardım isteyebiliriz. Düşünce avcısı düşünce tuzaklarını aşmamızı sağlayacak bazı sorular sorabilir. Bu soruları yaşadığımız zorlayıcı olaylar karşısında kendi kendimize sorduğumuzda, tuzak düşüncelere meydan okuyacak cevaplara ulaşabiliriz. Tuzak düşüncelere meydan okumak için düşünce avcısı bize şu soruları sorar:

En güçlü duyguna yol açan düşüncen nedir ?

Bu düşünceni destekleyen kanıtlar nelerdir?

Bu düşünceni desteklemeyen kanıtlar nelerdir?

En iyi arkadaşın bu düşüncenle ilgili sana ne derdi?

En iyi arkadaşım böyle düşünse sen ona ne derdin?

Böyle düşünürken herhangi bir düşünce hatası yapıyor muyum?” şeklinde bir açıklama yapılarak, sorular tahtaya yazılmıştır.

Daha sonra öğrencilere, “Hadi isterseniz geçmişe kısa bir yolculuk yapalım” denilerek, 7. oturumda geçen hikâyede yaşanan olaylar üzerinden, ne tür davranışlar gösterildiği, bu davranışlara hangi düşüncelerin sebep olduğu sorulmuştur. Çocuklardan gelen cevaplar doğrultusunda hikâyeye kahramanının sıcak olumsuz otomatik düşünceleri hatırlatılmış, bunlardan birkaçı tahtaya örnek olarak yazılmıştır. Daha sonra çocuklara düşünce avcısının önerdiği sorulardan oluşan bir form (Form 1: Düşünce avcısı soruyor: Onlar ne yaşadı?) dağıtılarak, öğrencilerden hikâyede yaşanan olaylara dayalı bu soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerden gelen yanıtlar üzerine hikâyeye kahramanının sıcak olumsuz otomatik düşüncesinin altında yatan düşünce hataları ve bu hataların yol açtığı sonuçlar (duygular ve davranışlar üzerinde yarattığı etki) olumsuz bir döngü içerisinde

açıklanmıştır. Ardından farklı alternatifleri ya da seçenekleri görememekten kaynaklanan sıcak olumsuz düşünceleri destekleyen ve desteklemeyen kanıtlar aranmıştır. Bu sayede sıcak olumsuz otomatik düşüncelere alternatif farklı düşünce biçimleri bulunmuş ve bu düşüncelerin ne gibi sonuçlar ortaya çıkarabileceği açıklanmıştır.

Daha sonra öğrencilere ilk iki oturumdaki etkinlik kısaca hatırlatılmıştır. Zorbalığın ne olduğu ve zorbalığa ilişkin roller kısaca tekrar edilmiştir. Ardından “Arkadaşlık ilişkilerimizdeki en önemli sorunlardan biri olan akran zorbalığıyla ilgili yaşadığımız en son olayı hatırlayalım, bu olayla ilgili sıcak olumsuz düşüncelerimizi yazalım ve düşünce avcısının bize önerdiği soruları cevaplayalım” denilerek öğrencilere buna yönelik olarak hazırlanan form (Form 2: Düşünce avcısı soruyor: Ben ne yaşadım?) dağıtılmıştır. Öğrenci yanıtlarının ardından “az önce düşünce avcısının bize sorduğu sorular yardımıyla birkaç alıştırmayı yaptık. Bu alıştırmalarla düşünce hatalarımızın gücünü inceledik. Düşünce hatalarımızı güçlendiren kanıtları bulduk. Aynı zamanda bu düşüncelerimizi desteklemeyen, olayları yanlış yorumlamamıza ve abartmamıza neden olan kanıtlar da bulduk. Böylece yaşadığımız olaylarda hikâyenin bütününe görebilmemizi sağlayan farklı sonuçlara ulaştık. Şimdi sırada bu düşüncelerimizi nasıl kontrol altına alabileceğimizi ve bu düşüncelerle başa çıkabilmek için ne yapmamız gerektiğini öğreneceğiz. Bunu başarmak bizim için daha kolay olacak. Çünkü geldiğimiz noktada yaşadığımız sorunların kaynağını keşfettik. Sıcak olumsuz otomatik düşüncelerimizin, onları besleyen düşünce hatalarının neler olduğunu ve bunların duygu ve davranışlarımızı nasıl etkilediğini artık biliyoruz. Sıcak olumsuz otomatik düşüncelerimizi destekleyen ve desteklemeyen kanıtları bulabiliyoruz. Olaylara farklı açılardan bakabiliyoruz. Sırada farklı bakış açılarını, alternatifleri kullanarak, olumsuz otomatik düşüncelere karşı yeni gerçekçi düşünceler ve davranışlar üretebilmek var. Bunu başarabilmemiz için düşünce avcısının bize önerdiği birkaç yolu kullanmamız gerekiyor. Şimdi size onlardan bahsedeceğim” denilerek öğrencilerle buna yönelik hazırlanan formda (Form 2) yer alan bilgiler (bakalım düşünce avcısı ne diyor) paylaşılmıştır.

Ardından çocuklardan olumsuz otomatik düşüncelerini kontrol altına almalarına yardımcı olacak yolları kullanarak (Form 2’de aktarılan bilgiler) zorbalıkla ilgili yaşadığı en son olaya ilişkin yeni gerçekçi düşünceler (tuzaksız düşünce) ve buna uygun davranışlar üretmeleri istenmiştir. Zorbalıkla ilgili yaşadığı en son olayda aklından neler geçtiğini (düşünceleri), belirlemeye, aklından geçenleri destekleyen ve desteklemeyen kanıtları bulmaya, olumsuz düşüncelere alternatif yeni düşünceler ve baş edici içsel konuşma üretmeye ve bu düşüncelere uygun davranışlar bulmaya dayalı olarak hazırlanmış olan formda (Form 3) yer alan açıklama (Formun nasıl doldurulacağı) çocuklara okunarak,

çocuklardan bu formda yer alan soruları (yukarıda sayılan başlıklar altında) cevaplamaları söylenmiştir. Daha sonra çocuklara bir sonraki oturuma kadar “sıcak olumsuz düşünceleri” ortaya çıktığı anda “dur, düşün ve test et” komutuyla birlikte olabildiğince açık bir şekilde yazmaları ve bu düşünceleri destekleyen ve desteklemeyen kanıtları bularak, gerçekçi (tuzaksız) düşünceyi ortaya çıkarmaya dayalı hazırlanmış olan kaşifin günlüğü isimli ev ödevi formu (Form 4) dağıtılarak, çocuklardan bir sonraki oturuma kadar yaşadıkları/gözledikleri zorlayıcı olaylar karşısında ortaya çıkan sıcak olumsuz düşüncelerini test etmeleri ve yeni gerçekçi düşünceler (tuzaksız düşünce) ve buna uygun davranışlar üretmeleri istenmiştir. Son olarak ödül kazanım tablosu öğrencilere verilerek, öğrencilerden çalışmalarını puanlamaları istenmiştir. Öğrenci puanlamasından sonra uygulayıcı öğrencilerin çalışmalarını puanlamıştır. Öğrencilerden toplam puanlarını ödül bankasına kaydetmeleri istenerek oturum sonlandırılmıştır.

10.OTURUM

Öğrencilerin tuzak düşünceler karşısında geliştirdiği alternatif gerçekçi düşünceler ev ödevlerine verdikleri cevaplardan hareketle incelenmiştir. Öğrencilerin yeni ve işlevsel düşünceler oluşturma çabası övgüyle desteklenmiştir. Başarılı ve güvenli bir sosyal yaşam için çok önemli bir adım attıkları söylenerek, şu açıklama yapılmıştır: “Hepimiz artık bir tuzak avcısıyız. Bizi engelleyen, kısıtlayan hatalı düşüncelerin neler olduğunu biliyoruz. Onlarla yüzleştik bu yüzden düşünce hatalarının zihnimizi kontrol etmesine, olaylara farklı açılardan bakmamızı ve hikâyenin tümünü görmemizi engellemesine izin vermeyeceğiz. Kişiler arası ilişkilerimizde olumsuz şeyler yaşamamıza sebep olmasına izin vermeyeceğiz. Bu ilişkilerde yaşadığımız en büyük sorunlardan biri olan akran zorbalığının bizi zorlamasına izin vermeyeceğiz. Çünkü artık farkındayız, öğrendik ve güçlendik. Bundan böyle zorlu durumlar karşısında sloganımız: **Tuzakları Aşıyorum, Zorbalığı Yeniyorum, olacaktır.**”

Daha sonra “Evet tuzak avcıları, biz yine bugün bir bilim adamı gibi çalışacağız. Zorlayıcı durumlarla karşı karşıya kaldığında, istemediğin, canını sıkan şeyler yaşadığında zihnindeki düşünce tuzaklarının sesini kısarak, kendi gücünü nasıl kullanabileceğini keşfedeceğiz. Bunun için yapacağım ilk şey; size yaşamış olabileceğiniz ya da başkalarının yaşamış olabileceği zorbalıkla ilgili bazı örnek senaryolar vermek olacak ve sizler bu senaryolardan istediğinizi seçerek ilk etapta buradaki problemin ne olduğunu bulacak, daha sonra bu problemi çözmek için yapmanız gerekenleri adım adım yazacaksınız” şeklinde bir açıklama yapılarak buna yönelik olarak hazırlanmış form (Form 1) doldurmaları için öğrencilere verilmiştir. Çocukların seçtikleri durumlara ilişkin problemler karşısında

buldukları çözüm yolları grup içi etkileşim içerisinde incelenmiş, yanıtları değerlendirilmiştir. Buldukları olası çözüm yolları, günlük yaşamdaki farklı örneklerle ilişkilendirilerek desteklenmiş, tamamladıkları bu sürecin büyük bir başarı olduğu vurgulanmış, davranışa dönüştürebilme ve uygulama becerileri kazanma noktasında çocuklar cesaretlendirilmiştir

Daha sonra çocuklara sonraki oturuma kadar çevrelerindeki herhangi biriyle (aile, öğretmen, arkadaş) yaşadıkları bir problemi tanımlamaları, bu problemin çözümü için alternatif birkaç davranış üretmeleri, bu davranışlar karşısında kendilerinin ve diğer kişinin nasıl hissedebileceğini düşünerek yazmaları, uygulamak üzere bu davranışlardan birini seçmeleri ve problemin çözümünde kullanmaları söylenmiş ve buna yönelik hazırlanmış olan form (Form 2: Dene gör) öğrencilere dağıtılarak oturum tamamlanmıştır. Son olarak ödül kazanım tablosu öğrencilere verilerek, öğrencilerden çalışmalarını puanlamaları istenmiştir. Öğrenci puanlamasından sonra uygulayıcı öğrencilerin çalışmasını puanlamıştır. Öğrencilerden toplam puanlarını ödül bankasına kaydetmeleri istenerek oturum sonlandırılmıştır.

SON OTURUM

Öğrencilere çevrelerinde yaşadıkları bir sorunu çözmeye yönelik geçen oturumda öğrendiklerini uygulamaya ilişkin yaşadıkları deneyimleri paylaşmaları istenmiştir. Her bir çocuğun karşılaştığı problemin çözümüne yönelik olarak izlediği adımlar hakkında bilgi vermesi sağlanmıştır. Öğrenci cevapları uygulayıcı tarafından yapılan yansıtma ve özetlemelerle desteklenmiştir.

Ardından öğrencilere program değerlendirme formu dağıtılarak araştırmacı tarafında hazırlanan soruları yanıtlamaları söylenmiştir. Daha sonra öğrencilerden grup sürecine yönelik hisleri, grup yaşantılarının ardından duygu, düşünce ve davranışlarında ne gibi değişiklikler olduğunu ifade etmeleri istenmiştir. Her bir çocuğun gelinen noktada kendini nasıl değerlendirdiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Ardından edindikleri yeni tecrübe ve kazanımları sonraki yaşamlarında nasıl kullanabileceklerini ifade etmeleri istenmiştir. Çocuklardan alınan yanıtlar ve bu yanıtların özetlenmesi sonrası oturum tamamlanmış, iyi dilek ve temennilerle süreç sonlandırılmıştır.

3.5.5. Programın uygulama süreci

Daha önce de ifade edildiği üzere bu programın amacı, ilkökul öğrencileri arasında görülen zorbalığa eğilimi azaltmaktır. Program bilişsel davranışçı terapi tekniklerini kullanarak zorbalık eğilimi yüksek bulunan öğrencilere müdahale etmeye yönelik olarak,

zorbalık eğilim ölçeğinden (Dölek, 2002) alınan puanların standart sağma değerlerine göre tesadüfi olarak deney ve kontrol gruplarına atanmış ve çalışmaya katılmaya istekli toplam 30 öğrenciye yönelik olarak hazırlanmıştır.

Haftalık oturum sayısı ve oturumların uygulama süreleri çocuklarla yapılan psikoeğitim uygulamaları için önerilen kriterlere göre belirlenmiştir (Kurt Demirbaş, 2020). Bu kriterlerden haftalık oturum sayısı, psikoeğitim grubunun büyüklüğü, çalışılan konu ya da içeriğin özelliği, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu göz önünde bulundurularak haftada bir oturum ve 30-45 dakikalık süreler içerisinde uygulanacak şekilde planlanmıştır. Bilişsel davranışçı terapiye dayalı olarak geliştirilen programın çocukların hazır bulunuşluk düzeylerine uygunluğu böylece programın haftalık oturum sayısı ve oturum süresi yapılmış olan pilot uygulamada değerlendirilmiş ve bu çalışmanın sonucuna bağlı olarak belirlenmiştir.

3.5.6. Programın pilot uygulaması

Eğitim süresince yaşanabilecek aksaklıkları, eksik ya da yetersiz olan kısımları, güncellenmesi ya da geliştirilmesi gereken kısımları, yaşanması muhtemel zorlukları belirlemek ve buna göre gereken düzenlemeleri yapmak üzere 4. sınıfa devam eden 20 öğrenci ile programın ilk dört oturumunu içeren bir pilot çalışma yapılmıştır.

Pilot çalışmada, programın 1. oturumu; zorbalık kavramını ve zorbalığın doğasını tanıma, 2. oturum; zorbalıkla ilgili ilişkili farklı roller tanıma, 3. oturum; duyguları tanıma ve ayırt etme, 4. oturum; gevşeme egzersizlerini ne zaman ne şekilde uygulayabileceğini öğrenmeyi içeren etkinlikleri uygulanmıştır.

Uygulama sırasında öğrencilerin çalışmaları tek tek izlenmiş ve her bir öğrencinin cevapları alınmaya çalışılmıştır. Ancak 20 öğrencinin bulunduğu bir ortamda etkinliğin uygulama süreci zorlayıcı olmuştur. Öğrencilere ait etkinlik kağıtlarının incelenmesi, öğrencilerle bireysel olarak iletişim kurma ve geri bildirim dayalı diyalog kurabilme noktasında yeteri kadar etkin olunamamıştır. Bunda her bir etkinlik için daha önce belirlenen 45 dakikalık sürenin yetersiz kalmasının da etkili olduğu düşünülmüştür.

Yaşanan güçlüklerden dolayı 15 kişilik bir grup ve her oturum için 60 dakikadan (30+30) oluşan bir eğitim süreci ve 15 dakikadan oluşan bir mola süresi ile toplamda 75 dakika şeklinde yeni bir uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada belirlenen süreler içerisinde her öğrenci ile etkin bir şekilde iletişim kurulduğu, zaman yetersizliğinin olmadığı görülmüştür. Etkinlik yönergeleriyle ilgili öğrenciler tarafından anlaşılmayan ya da anlaşılakta güçlük çekilen herhangi bir konuya rastlanmamıştır. İçeriklerle ya da

anlaşılmayan kısımlar ile ilgili çok fazla soru gelmemiştir. İçeriklerin öğrenci seviyesine uygun olduğu belirlenmiştir.

Bilişsel davranışçı terapiye dayalı grup uygulamalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerine uygunluğu açısından haftada bir oturum şeklinde gerçekleştirilmesinin ideal olduğu görülmüştür. Ancak izin ve onay süreçleri ile psikoeğitim programının uygulanmasına, ülkemizde 6 Şubat tarihinde yaşanan deprem felaketi dolayısıyla okulların ara tatilden sonra iki hafta geç açılması ve okullar açıldıktan sonra deprem konulu okul psikososyal çalışmalarının ivedilikle ilk iki hafta içerisinde okul PDR servisi koordinatörlüğünde gerçekleştirilmesinin resmi yazı ile bildirilmesi sonucunda bir ay gecikmeli olarak başlanmıştır. Bu sebepten psikoeğitim programı, çalışmanın tamamlanması için belirlenen süre de dikkate alınarak haftada iki oturum şeklinde uygulanmıştır. Fakat program haftada bir oturum uygulanacak şekilde yapılandırılmıştır.

3.5.7. Programın değerlendirilmesi

Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının ilkökul öğrencilerinde görülen zorbalık eğilimini azaltmadaki etkisini belirleyebilmek için hem deney hem de kontrol grubuna akran zorbalığı eğilim ölçeği uygulanarak, öntest, sontest ve izleme ölçümlerinden elde edilen puanlar istatistiki tekniklerle değerlendirilmiş ve araştırmanın bulguları buna göre oluşturulmuştur. Ayrıca müdahale grubunu oluşturan öğrencilerden alınan geri bildirimler ile programın amacına hizmet etme durumu değerlendirilmiştir. Müdahale grubuna uygulanmadan önce programın son düzenlemelerinin yapılması, eksikliklerinin kontrol edilmesi, programa ilişkin geliştirici önerilerin alınması böylece etkinliklerin süreye ve hedef gruba uygunluğu açısından değerlendirilebilmesi için program uzman görüşüne sunulmuş ve programın pilot uygulaması yapılmıştır.

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırma için Başkent Üniversitesinden etik kurul izni, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma uygulama izni alındıktan sonra okul yöneticileri ve öğretmenlere süreç açıklanarak iş birliği sağlanmıştır. Araştırma kapsamında 210 dördüncü sınıf öğrencisine ulaşılmış ve öğrencilerin tümüne zorbalık eğilim ölçeği uygulanmıştır. Etik gerekçe ile gizlilik ilkesi doğrultusunda doldurulmuş olan ölçekler öğrencilerin isim ve soy isimleri yerine yoklama sırasına göre belirlenmiş olan bir kodlama sistemi kullanılarak adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler (M1, M3, M10, M14, M16, M18, M20, M24 ve M26) ters kodlanmıştır. Veri setinde kayıp değerler ve uç değerler incelemesi yapılmıştır. Yapılmış olan bu incelemede veri setinde kayıp değerler olduğu görülmüş ve

kayıp değerler ortalama değer atama yöntemi ile doldurulmuştur. Ölçekten elde edilen puanların ortalaması 41.64, standart sapmasının 9,29 olarak hesaplanmıştır. Ortalamanın 1 standart sapma ve üzerinde puan alan öğrenciler, zorbalık eğilimi gösteriyor olarak değerlendirilmiş ve 34 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçüm puanları, istatistiki olarak belirlenmiş kriterlere göre değerlendirilmiş olan öğrenciler içerisinde, ders programı, okul dışı etkinlikleri uygun olan, gönüllü öğrenciler tespit edilmiştir. Daha sonra basit seçkisiz olarak öğrenciler deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Bu öğrencilerin velileri ile toplantı yapılarak bilgi verilmiş, süreç için izin alınmıştır. Her grupta toplam 15 öğrenci yer almıştır. Çalışmanın deney grubuna uygulanacak olan psikoeğitim programının süresi yapılmış olan pilot uygulama sonucunda 75 dakika olarak belirlenmiş ve haftada iki oturum uygulanacak şekilde planlanmıştır. Araştırmanın öntest-sontest ve izlem ölçümlerine ve uygulamalara ilişkin tarihler okul yöneticileri ve öğretmenlerle birlikte belirlenmiştir.

Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının uygulanmasına başlamadan önce deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilere doldurmaları için kendileri hakkında bir dizi detaylı bilgi içeren Kişisel Bilgi Formu verilmiştir. Ardından her iki grup denklik/benzerlik açısından değerlendirilmiştir. Daha sonra müdahale grubunu oluşturan katılımcılara süreç yönergesi dağıtılmıştır. Ardından Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Psikoeğitim Programı uygulanmaya başlanmıştır. Son ölçüm son oturum tamamlandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Uygulama mart ayının ikinci haftasından başlayarak, nisan ayının ikinci haftasına kadar toplam altı hafta olmak üzere haftada iki oturum ve her oturum 75 dakika sürecek şekilde yürütülmüştür. Programın tamamlanmasının ardından müdahale grubu katılımcılarına doldurmaları için araştırmacı tarafından hazırlanan bir form verilmiştir. Bu form ile katılımcıların grup uygulamasına ilişkin görüşleri alınmış olup, araştırmanın bulgular kısmında açıklanmıştır. İzleme testi ölçümleri ise uygulamanın sonlanmasından 1 ay sonra mayıs ayının ikinci haftasında yapılmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılara da dört oturum Benlik Farkındalığı grup etkinliği uygulanmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına bağlı olarak hangi istatistiksel tekniklerin kullanılacağına karar vermek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normalliğini test etmek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmış, histogram grafikleri, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Normallik testi sonuçları öntest, sontest ve izleme testine göre Tablo 3.3., Tablo 3.4. ve Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öntest'e göre değişkenlere ilişkin normallik testi sonuçları

Ölçek/Boyut	Grup	n	\bar{X}	S	Median	Minimum	Maksimum	Shapiro-Wilk	P	Çarpıklık	Basıklık
Zorbalık Eğilimi	Deney	15	59.46	7.09	59.50	51	76.50	.923	.212	.88	.89
	Kontrol	15	56.49	4.48	55	51	64	.918	.181	.43	-1.09

Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre öntest için zorbalık eğilimine ait puanlar normal dağılım göstermektedir ($p > .05$). Ancak sadece bu test sonucuna göre karar verilmemektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri de incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile $+2$ arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (Kline, 2000). Çarpıklık ve basıklık değerlerine göre öntest için zorbalık eğilimi puanları normal dağılım göstermektedir.

Tablo 3.4. Sontest'e göre değişkenlere ilişkin normallik testi sonuçları

Ölçek/Boyut	Grup	n	\bar{X}	S	Median	Minimum	Maksimum	Shapiro-Wilk	P	Çarpıklık	Basıklık
Zorbalık Eğilimi	Deney	15	43.32	4.20	42	38	51	.922	.207	.34	-1.22
	Kontrol	15	55.58	5.88	57	48	68	.920	.193	.49	-.47

Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre sontest için zorbalık eğilimi puanları normal dağılım göstermektedir ($p > .05$). Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri de incelenmiştir. Buna göre -2 ile $+2$ referans aralığında yer alan sontest ölçüm puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5. İzleme testine göre değişkenlere ilişkin normallik testi sonuçları

Ölçek/Boyut	Grup	n	\bar{X}	S	Median	Minimum	Maksimum	Shapiro-Wilk	P	Çarpıklık	Basıklık
Zorbalık Eğilimi	Deney	15	43.93	3.61	44	39	52	.943	.423	.75	.16
	Kontrol	15	52.90	4.53	53	45	60.66	.952	.557	.01	-.36

Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre izleme testi zorbalık eğilimi puanları normal dağılım göstermektedir ($p > .05$). Bunun yanında çarpıklık ve basıklık değerleri ve histogram grafikleri incelendiğinde -2 ile $+2$ değer aralığında yer alan izleme testi ölçüm puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum), Tekrarlı Ölçümler ANOVA (Repeated Measures ANOVA) testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında verileri analiz etmede IBM SPSS 28 yazılımından yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının ilkökul öğrencilerinde görülen zorbalık eğilimini azaltmadaki etkisini görebilmek amacıyla yapılan istatistiki işlemlere ilişkin bulgular ile katılımcıların programa yönelik değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

4.1. Gruplar ve Testler Arasındaki Etkileşime Göre Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının İlkokul Öğrencileri Arasında Görülen Zorbalık Eğilimini Azaltmadaki Etkisinin İncelenmesi

Araştırmanın temel varsayımı olan gruplar ve testler arasındaki etkileşimin, Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının ilkökul öğrencileri arasında görülen zorbalık eğilimini azaltmada etkili olacağına ilişkin denencenin test edilmesinde aşağıdaki işlem basamakları izlenmiştir:

Deney ve kontrol gruplarının zorbalık eğilimi öntest, sontest ve izleme testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Zorbalık eğilimi öntest, sontest ve izleme testi sonuçlarının gruba göre ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Öntest			Sontest			İzleme Testi		
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
Deney	15	59.46	7.09	15	43.32	4.20	15	43.93	3.61
Kontrol	15	56.49	4.48	15	55.58	5.88	15	52.90	4.53

Tablo 4.1. incelendiğinde katılımcıların zorbalık eğilimi için öntest puan ortalaması 56.49 ile 59.46, sontest puan ortalaması 43.32 ile 55.58, izleme testi puan ortalaması 43.93 ile 52,90 arasında değişmektedir. Ancak sadece betimsel istatistiklere bakılarak bu değişimin anlamlı olup olmadığı hakkında bilgi verilememektedir. Değişimin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testi bağımsız grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla kullanılan bir araçtır (Büyüköztürk, 2023). Araştırmada deney ve kontrol grupları arasında öntest, sontest ve izleme ölçüm puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığı, tekrarlı ölçümler ANOVA ile analiz edilmiştir. Ancak bunun için öncelikle küresellik varsayımının

(sphericity sayılısı) sağlanıp sağlanmadığının araştırılması önemlidir. Bu amaçla Mauchly's testi incelenmiştir.

Tablo 4.2. Mauchly's testi sonucu

Grupiçi Etkiler Testi	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	p	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-feldt	Lower-bound
Factor1	.97	.81	2	.67	.97	1.00	.50

Testten elde edilen değer anlamlı bulunmadığından ($p > .05$) küresellik varsayımının sağlandığı görülmektedir. Küresellik varsayımının sağlanmasının ardından gruba göre (deney ve kontrol) zorbalık eğilimi öntest, sontest ve izleme testi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

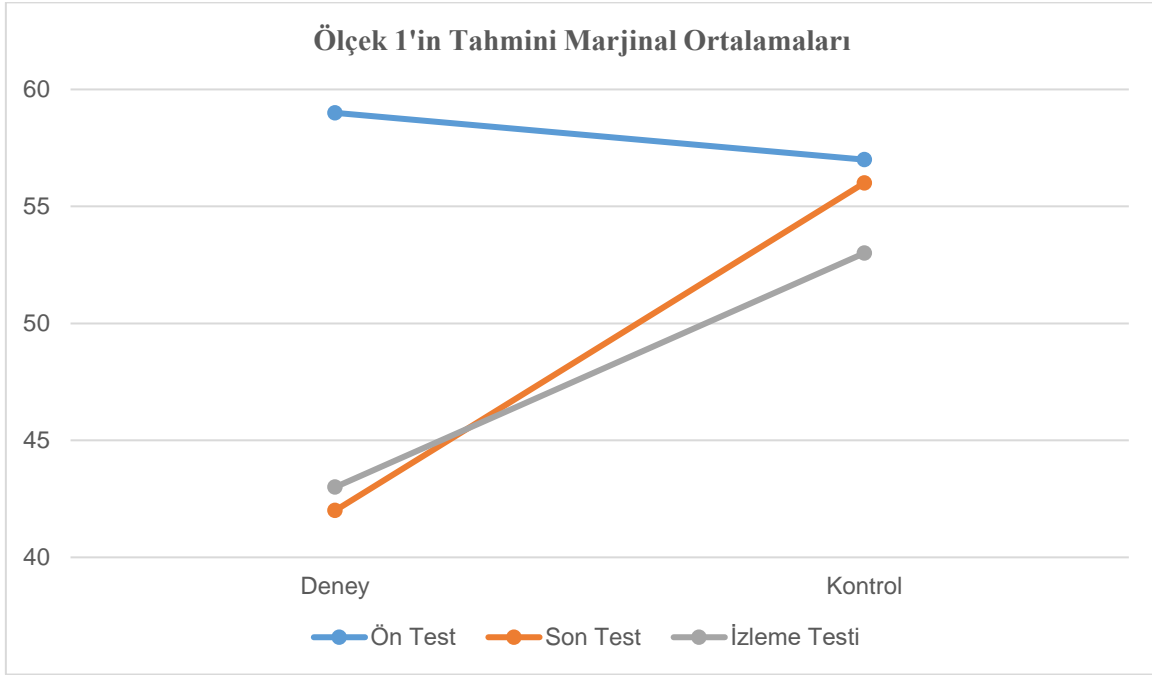
Tablo 4.3. Zorbalık eğilimi öntest, sontest ve izleme testi sonuçlarının gruba göre tekrarlı ölçümler ANOVA sonucu

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	2622.54	29			
Grup (Birey/Grup)	832.63	1	832.63	13.03	.001
Hata	1789.91	28	63.93		
Denekleriçi	3010.53				
Ölçüm (Öntest-Sontest-İzleme)	1650.56	2	825.28	116.56	.000
Grup*Ölçüm	963.49	2	481.75	68.04	.000
Hata	396.48	56	7.08		
Toplam	5633.07	89			

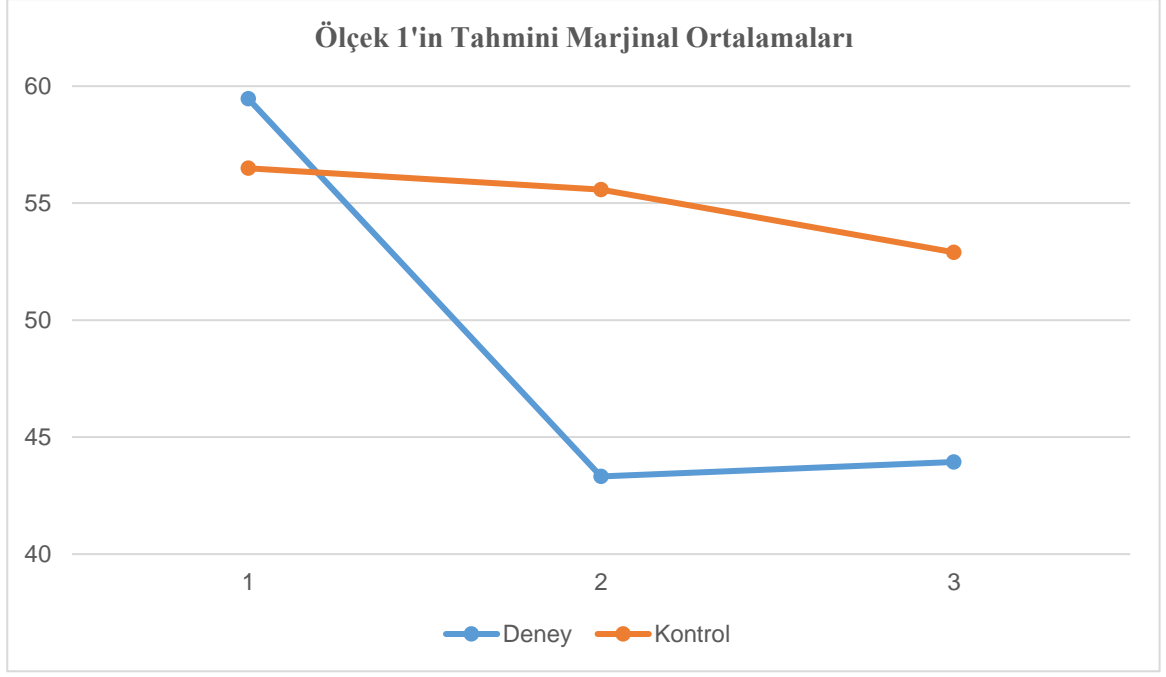
Buna göre deney ve kontrol grubunda yer almak ile zorbalık eğilimi düzeyleri arasında deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. Yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin zorbalık eğilimi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur, $F(2, 56) = 68.04$, $p < .001$. Bu bulgu, deney öncesine göre Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının uygulandığı deney grubunun zorbalık eğilim ölçüm puanlarının, kontrol grubunun zorbalık eğilim ölçüm puanlarına göre anlamlı ölçüde azaldığını göstermektedir.

Ölçüm dikkate alınmadan sadece gruplar arası fark incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir, $F(1, 28) = 13.03$, $p < .05$. Fark kontrol grubu lehine gerçekleşmiştir. Buna göre deney grubunun zorbalık eğilimi ölçüm puanları, kontrol grubunun zorbalık eğilimi ölçüm puanlarına göre daha düşüktür.

Gruplar dikkate alınmadan sadece ölçüm dikkate alındığında öntest puan ortalamalarının, sontest ve izleme testi puan ortalamalarından daha yüksek olduğu, sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($F(2, 56) = 116.56, p < .05$). Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin zorbalık eğilimi puan değişimleri grafiksel olarak şekil 4.1. ve şekil 4.2’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi için zorbalık eğilimi değişimi grafiği (Ölçüme Göre)



Şekil 4.2. Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi için zorbalık eğilimi değişimi grafiği (Gruba Göre)

4.2. Deney Grubundaki Katılımcıların Programa İlişkin Değerlendirmelerinin Araştırmanın Bulguları Yönünden İncelenmesi

Bu bölümde deney grubunda yer alan ilkökul öğrencilerine uygulanan programa ilişkin öğrenci değerlendirmelerini alınmıştır. Bu değerlendirmelere göre öğrencilerin programın amacı, kazanımı ve etkinliklerine ilişkin oluşturulan sorulara vermiş oldukları cevaplara dayalı olarak elde edilen sonuçlar açıklanmıştır.

Tablo 4.4. Öğrencilerin grup uygulaması değerlendirme formunda psikoeğitim kapsamında yer alan sorulara ilişkin değerlendirmeleri

İfadeler	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Çok katılıyorum	Çok fazla katılıyorum
Zorbalığın ne olduğunu öğrendim				15
Zorbaca davranışları diğer davranışlardan ayıran özelliklerin neler olduğunu öğrendim			1	14
Zorbalığa ait rolleri öğrendim				15
Duygularımı daha yakından tanıdım			2	13
İhtiyaç duyduğum anlarda nefes ve gevşeme egzersizlerini uyguladım ve faydalandım		3	2	10
Düşüncelerimi daha yakından tanıdım		1	2	12
Duygularım ve düşüncelerim arasında nasıl bir ilişki olduğunu öğrendim		1	1	13

Tablo 4.4’te öğrencilerin “Psikoeğitim” kapsamında verdiği yanıtlar incelendiğinde, zorbalığın ne olduğunu öğrendim ifadesine öğrencilerin tümünün oldukça fazla katılıyorum, zorbaca davranışları diğer davranışlardan ayıran özelliklerin neler olduğunu öğrendim ifadesine 14 öğrencinin çok fazla katılıyorum; 1 öğrencinin çok katılıyorum, zorbalığa ait rolleri öğrendim ifadesine öğrencilerin tümünün çok fazla katılıyorum, duygularımı daha yakından tanıdım ifadesine 13 öğrencinin çok fazla katılıyorum; 2 öğrencinin çok katılıyorum, ihtiyaç duyduğum anlarda nefes ve gevşeme egzersizlerini uyguladım ve faydalandım ifadesine 10 öğrencinin çok fazla katılıyorum; 2 öğrencinin çok katılıyorum; 3 öğrencinin biraz katılıyorum, düşüncelerimi daha yakından tanıdım ifadesine 12 öğrencinin çok fazla katılıyorum; 2 öğrencinin çok katılıyorum; 1 öğrencinin biraz katılıyorum, duygularım ve düşüncelerim arasında nasıl bir ilişki olduğunu öğrendim ifadesine 13 öğrencinin çok fazla katılıyorum; 1 öğrencinin çok katılıyorum; 1 öğrencinin biraz katılıyorum yanıtı verdiği görülmektedir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin grup uygulaması değerlendirme formunda bilişsel yeniden yapılandırma kapsamında yer alan sorulara ilişkin değerlendirmeleri

İfadeler	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Çok katılıyorum	Çok fazla katılıyorum
Düşüncelerim, duygularım ve davranışlarım arasında nasıl bir ilişki olduğunu öğrendim			2	13
Düşüncelerim değiştiğinde duygularımın ve davranışlarımın da değişebileceğini öğrendim		1	2	12
Davranışlarımın sonucunda olabilecekleri daha iyi anladım			1	14
Düşünce tuzaklarımın neler olduğunu, bu tuzakların davranışlarımı nasıl etkilediğini öğrendim		1	2	12
Zorba davranışlara neden olan düşünce tuzaklarımın neler olduğunu fark ettim		1	1	13
Zorbalığa neden olan düşünce tuzaklarım yerine yeni düşünceler ürettim		2	2	11

Tablo 4.5'te öğrencilerin “Bilişsel yeniden yapılandırma” kapsamında verdiği cevaplar incelendiğinde, düşüncelerim, duygularım ve davranışlarım arasında nasıl bir ilişki olduğunu öğrendim ifadesine öğrencilerin 13'ü çok fazla katılıyorum; 2'si çok katılıyorum, düşüncelerim değiştiğinde duygularımın ve davranışlarımın da değişebileceğini öğrendim ifadesine 12 öğrencinin çok fazla katılıyorum; 2 öğrencinin çok katılıyorum; 1 öğrencinin biraz katılıyorum, davranışlarımın sonucunda olabilecekleri daha iyi anladım ifadesine 14 öğrencinin çok fazla katılıyorum; 1 öğrencinin çok katılıyorum, düşünce tuzaklarımın neler olduğunu, bu tuzakların davranışlarımı nasıl etkilediğini öğrendim ifadesine 12 öğrencinin çok fazla katılıyorum; 2 öğrencinin çok katılıyorum; 1 öğrencinin biraz katılıyorum, zorba davranışlara neden olan düşünce tuzaklarımın neler olduğunu fark ettim ifadesine 13 öğrencinin çok fazla katılıyorum; 1 öğrencinin çok katılıyorum; 1 öğrencinin biraz katılıyorum, zorbalığa neden olan düşünce tuzaklarım yerine yeni düşünceler ürettim ifadesine 11 öğrencinin çok fazla katılıyorum; 2 öğrencinin çok katılıyorum; 2 öğrencinin biraz katılıyorum yanıtı verdiği görülmektedir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin grup uygulaması değerlendirme formunda problem çözme ve davranış deneyleri kapsamında yer alan sorulara ilişkin değerlendirmeleri

İfadeler	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Çok katılıyorum	Çok fazla katılıyorum
Zorba davranışları yenmek için kullanabileceğim yeni yollar öğrendim			1	14
Zorbalığı yenmek için kullandığım slogan, zorbalığın üstesinden gelmemi sağladı				15
Zorba davranışlarla başa çıkmada kullandığım yeni yolları gerçek hayatta uyguladım			1	14

Tablo 4.6’da öğrencilerin “Problem çözme ve davranış deneyleri” kapsamında verdiği cevaplar incelendiğinde, zorba davranışları yenmek için kullanabileceğim yeni yollar öğrendim ifadesine 14 öğrencinin çok fazla katılıyorum; 1 öğrencinin çok katılıyorum, zorbalığı yenmek için kullandığım slogan, zorbalığın üstesinden gelmemi sağladı ifadesine öğrencilerin tümünün çok fazla katılıyorum, zorba davranışlarla başa çıkmada kullandığım yeni yolları gerçek hayatta uyguladım ifadesine 14 öğrencinin çok fazla katılıyorum; 1 öğrencinin çok katılıyorum yanıtı verdiği görülmektedir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin grup uygulaması değerlendirme formunda ev ödevleri ve ödüllendirme kapsamında yer alan sorulara ilişkin değerlendirmeleri

İfadeler	Hiç katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Çok katılıyorum	Çok fazla katılıyorum
Ev ödevlerim benim için çok öğretici oldu		2	2	11
Eğitim süresince verilen ödüller motivasyonumu (oturumlara katılmak, zorbalığı yeneceğine inanma) arttırdı				15

Tablo 4.7’de öğrencilerin “Ev ödevleri ve ödül” kapsamında verdiği cevaplar incelendiğinde Ev ödevlerim benim için çok öğretici oldu ifadesine 11 öğrencinin çok fazla katılıyorum; 2 öğrencinin çok katılıyorum; 2 öğrencinin biraz katılıyorum, eğitim süresince

verilen ödüller motivasyonumu (oturumlara katılmak, zorbalığı yeneceğine inanma) arttırdı ifadesine öğrencilerin tümünün çok fazla katılıyorum yanıtı verdiği görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde bu çalışma kapsamında ulaşılan sonuçların ilk olarak nicel ve nitel bulguları yönünden ardından içerik ve süreç açısından tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Nicel ve Nitel Bulguları Yönünden Tartışılması

Çalışmada farklı işlem gruplarında yer almakla tekrarlı ölçümler arasındaki etkileşim incelenerek programın ilkökul öğrencileri arasında görülen zorbalık eğilimini azaltmadaki etkinliği araştırılmıştır. Çalışmanın temel hipotezi programın uygulandığı deney grubunun zorbalık eğilim ölçüm puanlarında manidar bir azalma olacağı, kontrol grubunun ise zorbalık eğilimi ölçüm puanlarında manidar bir azalma olmayacağıdır. Araştırmanın nicel bulguları araştırmanın hipotezini desteklemiş, zorbalık eğilim puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ulaşılan sonuçlar izlem ölçümlerinde de devam etmiştir. Buna göre Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı kanıta dayalı bir programdır.

BDT temelli zorbalığa müdahale ya da zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin kullanıldığı bazı çalışmalarda sadece müdahale grubunun bulunduğu, müdahale grubuna birden fazla ölçüm (üç öntest ve üç sontest) yapıldığı ve öntest-sontest ölçümlerinden elde edilen ortalama puanların karşılaştırılmasına dayalı bir yöntem kullanıldığı görülmüştür (Muslim ve Karneli, 2019). Bu yöntemle ulaşılan bulgular, öğrencilerin zorbalıkla ilgili anlayışlarını geliştirmede BDT'ye dayalı grupla psikolojik danışmanın anlamlı bir etki yarattığını ve zorbalığa yönelten bilişleri manidar bir şekilde azalttığını göstermiştir.

Fung ve arkadaşları (2013) tarafından tek grup müdahalesine dayanan deneysel bir çalışma yapılmıştır. Toplam 5025 ortaokul öğrencisi içerisinden izlenen tarama prosedürleri sonucunda yüksek riskli proaktif saldırgan (zorba) davranışlara sahip 63 öğrenci tesadüfi olarak müdahale grubuna atanmıştır. Müdahale grubuna bilişsel davranışçı stratejilere göre hazırlanmış olan program uygulanmıştır. Uygulamayı takiben, öntest ile aynı formatta beş ölçümden oluşan bir takip değerlendirmesi (sontest, üç aylık, altı aylık, bir yıllık ve iki yıllık) yapılmıştır. Çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılarak tedavi öncesi ve sonrasına yönelik yapılan incelemeler araştırmaya dâhil olan 46 katılımcının proaktif, reaktif, sözel ve fiziksel zorbalık puanlarında belirgin bir azalma olduğunu göstermiştir.

Wibowo ve Sunawan (2021) tarafından yapılan çalışmada üç adımdan oluşan çoklu çapraz bireysel tasarım modeline dayalı tek denekli bir desen kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında 40 dakikadan oluşan üç müdahale programının uygulanmasından önce zorbalık davranışını ölçen bir taban çizgisinin belirlenmesi (A1), ikinci aşamasında altı oturumdan oluşan BDT temelli bireyle psikolojik danışma sürecinin tamamlanması, üçüncü aşaması ise üç seanslık ilk temel aşamanın tekrarlanmasından (A2) oluşan performans değerlendirmesi bulunmaktadır. Araştırmanın veri analizi; ortalama, performans düzeyi, performans eğilimi, veri örtüşme yüzdesi ve davranış değişikliği hızı dikkate alınarak görsel grafik analizi ile yapılmış, ardından t-puanı ve z-puanı hesaplanmıştır. Sonuçlar bireyle psikolojik danışmanın araştırmaya dâhil edilen her iki deneğin de zorbalık davranışını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Rajabi ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan yarı deneysel desenli çalışma, öntest-sontest kontrol gruplu olarak yürütülmüştür. Veriler zorba/mağdur anketi, ergen öz bildirim formu ve başa çıkma stratejilerinin ölçümünde kullanılan ölçme araçlarıyla toplanmış ve en yüksek puanı alan 30 öğrenci tesadüfi yöntemle deney ve kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubu öğrencilerine her biri 90 dakikadan oluşan 12 seans boyunca bilişsel davranışçı grup terapisi uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bilişsel davranışçı grup seanslarının tamamlanmasının ardından her iki gruba da aynı ölçme araçları sontest olarak uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde çok değişkenli kovaryans analizi kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar; bilişsel davranışçı grup terapisi, müdahale grubunu oluşturan zorbalık mağduru öğrencilerin kaygı, depresyon ve fiziksel şikayetlerini azaltmış, benzer biçimde duygu odaklı başa çıkma stratejilerini azaltarak, problem odaklı başa çıkma stratejilerini arttırmıştır.

Gökkaya (2015) tarafından yapılan yarı deneysel çalışmada Zorba-Kurban Ölçeği Zorbalık Uygulayan Testi puanlarına göre ölçekten aldıkları puanların standart sapma değerlerine göre belirlenen 54 öğrenci; deney grubuna (20 öğrenci), plasebo kontrol grubuna (16 öğrenci), müdahale içermeyen kontrol grubuna (18 öğrenci) atanmıştır. On üç hafta boyunca deney grubuna zorbalığa müdahale psikoeğitim programı uygulanmış, plasebo kontrol grubuyla destek grubu şeklinde çalışılmış ve arkadaş ilişkilerine yönelik grup tartışmasına dayanan bir süreç izlenmiştir. Kontrol grubunu oluşturan öğrenciler ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Oturumların tamamlanmasının ardından tüm gruplara sontest ve sontestten dört ay sonra izleme testi uygulanmıştır. Tekrarlanan ölçümlerin gruba göre farklılaşp farklılaşmadığını dolayısıyla programın etkililiğini test etmek amacıyla Repeated Measure ANOVA analizi kullanılmıştır. Sonuçlar zorbalık ölçüm puanları açısından kontrol

grubuyla karşılaştırıldığında deney ve plasebo grubunda yer alan öğrencilerin zorbalık düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğunu göstermiştir. Araştırmanın temel varsayımlarından biri olan deney grubunun plasebo grubunda yer alan katılımcılarla kıyaslandığında zorbalık düzeylerinde anlamlı bir azalma olacağına ilişkin beklenti karşılanmamıştır. Araştırmacı bu durumu plasebo kontrol grubundaki katılımcıların kurallara uyma ve sürece katılma davranışlarının ödüllendirilmesiyle açıklamıştır. BDT’de kullanılan ödül sisteminin plasebo kontrol grubunda beklenmedik olumlu etki oluşturmasından dolayı araştırmacı, BDT’de kullanılan herhangi bir yöntemin plasebo ya da kontrol gruplarında yapılacak uygulamalarda kullanılmamasını önermiştir. Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç, zorbalıkla ilgili bilişlerde deney grubu lehine bir azalma olduğu, plasebo kontrol ve kontrol grubunda bu azalmanın anlamlı olmadığı yönündedir.

Zorbalığa müdahale psikoeğitim programının ilkökul öğrencileri arasında görülen zorbalık eğilimini azaltmadaki etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılmış olan bu çalışma ile BDT süreçlerine dayalı olarak yapılmış diğer çalışmalar arasında yöntemsel benzerlikler olduğu görülmektedir. Çalışmaların bazılarında izleme/takip ölçümleri alınmış, bazıları sadece son test ölçümlerine göre değerlendirilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları tek grup müdahalesine dayanırken, geneli kontrol gruplu yürütülmüştür. Çalışmaların amacı ve hedef gruplarına göre yöntemsel seçimleri farklılaşmıştır. Bu yüzden genel bir kabul ya da yaygın olarak çalışılmış bir metottan bahsetmek pek mümkün değildir. Ancak araştırmaların hepsinin ortak noktası etkinliği araştırılan BDT süreçlerinin zorbalığı azaltmadaki işlevini belirlemektir. Buraya kadar açıklanan bilgiler ışığında çalışmaların neredeyse tamamının bu etkiyi sağlamada başarılı olduğu görülmektedir. Çalışmalarda kullanılan yöntem ve istatistiki işlemler araştırmaların hipotezini destekler niteliktedir.

Zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik olarak yapılmış bu çalışmada sadece nicel bulgulara dayalı bir genellemeye varılmamıştır. Araştırmanın nicelik yönünden değerlendirilmesinin yanında çalışmaya katılan öğrencilerin programla ilgili görüşleri alınmıştır. Bunun için müdahale grubunu oluşturan öğrencilerin, programın tüm aşamalarında yer alan kazanımların hedeflediği davranışları kazanma noktasında programdan ne düzeyde yararlandıklarını ifade edebilmelerini sağlayan bir değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bu formda dörtlü derecelendirmeye dayalı bir yanıtlama sistemi kullanılmıştır. Öğrencilerin yanıtlarının alınacağı sorular, programın tüm aşamalarını kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Bu aşamalardan ilki psikoeğitimidir. Psikoeğitimle ilgili sorulara öğrencilerin neredeyse tamamı yüksek düzeyde fayda sağladıklarını gösteren yanıtlar vermiştir. Öğrencilerin tümü zorbalığın ne olduğunu ve zorbalığa ilişkin rolleri

öğrendim ifadesini katılımın en yüksek olduğu seçeneği işaretleyerek cevaplamıştır. Genel itibarıyla psiko eğitimle ilgili sorulara oldukça yüksek bir katılımın olduğu, en az katılımın gevşeme egzersizlerine ilişkin soruya yönelik olduğu görülmektedir. Bunun farklı sebepleri olabilir. Zorbalık ve benzeri davranışlara sahip çocuklarda dürtüsellik ya da ani karar verme eğilimi görülebilir. Ancak bunu sadece çocukların eğilimleriyle açıklamak doğru değildir. Egzersizlerin öğrenildiği yerin okul ortamı olması, ortamda ses ve farklı uyaranların bulunması ya da alışkanlık kazanma sürecinde günlük yaşamda düzenli olarak kullanılması gerektiğinden, tek oturumluk bir uygulamanın yeterli olmaması, kültürel olarak egzersize dayalı bir yaşam biçiminin olmaması ya da çocuklara rol model olan yetişkinlerin böyle bir alışkanlığa sahip olmaması, nefes-kas egzersizleri, meditasyon gibi uygulamaların daha çok uzak doğu kültürlerinde yaygın olarak kullanılması ancak Türkiye’ de yeteri kadar kullanılmaması gibi sebepler sayılabilir. Fakat bu varsayımlar olasılık dahilinde olup araştırmacının öznel değerlendirmeleridir. Genellenebilir değildir. Programın bilişsel yeniden yapılandırma süreciyle ilgili olarak öğrencilerin değerlendirmelerine bakıldığında yüksek düzeyde fayda sağladığını belirten öğrencilerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Ancak az bir farkla düşüncelere (düşünce tuzakları ve alternatif düşünceler oluşturma gibi) ilişkin yapılan etkinliklere kıyasla davranışların sonucunun değerlendirilmesine dayanan etkinliklere daha yüksek katılım sağlandığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bilişsel süreçlere dayalı etkinlikler yerine davranışa dayalı etkinliklerin gereklerini yerine getirmede daha yeterli olduklarına, gelişim dönemi ve yaş itibarıyla somutlayabildikleri konuları daha iyi öğrenebildiklerine işaret edebilir. Davranışların sonuçlarına ilişkin farkındalık kazanmalarında buna yönelik oturumda rol oynama tekniğinin kullanılmış olmasının da önemli bir etkisi olabilir. Ancak araştırmanın bulguları ve öğrenci cevapları göz önünde bulundurulduğunda bilişsel içerikli etkinliklerden öğrencilerin yeterli düzeyde istifade ettikleri görülmektedir. Programın problem çözme aşaması ile ilgili öğrenci değerlendirmeleri incelendiğinde, çocukların neredeyse tamamının bu kapsamda yer alan soruları katılımın en yüksek olduğunu gösteren seçeneklerle cevapladıkları görülmektedir. Bu durum problem çözme eğitimine dayalı BDT süreçlerinin çocuklarla yapılan çalışmalarda maksimum fayda sağlama özelliğini desteklemektedir (Sorias, 2020). Bu kapsamda çocukların tümü zorbalık eğilimlerini yenmek için kullandıkları slogandan ne ölçüde faydalandıklarını yordayan soruya katılımın en yüksek olduğunu gösteren seçeneği işaretleyerek cevap vermiştir. Bu eğilim, bu yaş grubundaki çocukların hedefe yönelik bir davranışı kazanma, öğrenme ya da beceri edinme noktasında kolayca motive olabilmeye, isteklendirilmeye ve cesaretlendirilmeye müsait olduklarını, bu noktada etkili bir slogan

oluşturmanın, hedefe ulaşmada işlevsel bir yol olarak kullanılabilmesine işaret edebilir. Çalışmanın ev ödevleri ve ödül sisteminin değerlendirilmesine yönelik sorularına verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin genel olarak katılımın en yüksek olduğu seçenekleri işaretlediği görülmektedir. Ancak ev ödevlerinin öğreticiliğini yordayan soruya iki öğrenci biraz katıldığını belirtmiştir. Bu programın değerlendirilmesine yönelik verilen yanıtlarda görülen genel cevaplama eğiliminin altında bir durumdur. Bu durumun farklı sebepleri olabilir. Öğrencilerin okul derslerine yönelik hazırlamaları gereken diğer ödevlerle birleşmesi, hafta boyunca diğer ödevlerle birlikte takibinin zor olması, öğrencilerin ödev kavramına ilişkin tutumu gibi faktörler etkili olabilir. Ayrıca bu yaş grubundaki çocukların oyun çağında oldukları ve eğlenceli zaman geçirme ihtiyaçları düşünüldüğünde sınıf içi etkinlikler dışında yer alan diğer etkinliklere de bu eğilimle yaklaşımları olasılık dahilindedir. Ancak uygulama boyunca öğrencilerin ödevlerini düzenli bir şekilde getirdikleri ve özenle hazırladıkları gözlenmiştir. Ayrıca cevaplama konusunda da istekli davranmışlardır. Bunda öğrencilerin devamını sağlamak ve motivasyonlarını arttırmak için süreç içinde değişken aralıklı olarak verilen küçük ödüllerin (çikolata, anahtarlık, kalem, kitap vs) ve sürecin tamamlanmasından sonra ayrıca daha büyük bir ödülün verileceğinin kararlaştırılmış olması da etkili olabilir. Öğrencilerin ödüllere ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler (tümü katılımın en yüksek olduğu seçeneği işaretlemiştir) süreçte ödüle dayalı bir sistemin bulunmasının öğrencilerin ilgilerini ve katılımını arttırmadaki etkinliğini göstermektedir.

5.2. Araştırmanın İçerik ve Süreç Açısından Tartışılması

Okul ortamlarında oldukça ciddi ve yaygın bir sorun olan akran zorbalığı, gelişimin doğal ve olağan akışına zarar vermektedir (Farrington, Ttofi ve Losel, 2011; Swearer ve ark., 2010). Özellikle gelişimin oldukça hızlı ve kritik olduğu çocukluk ve gençlik döneminde zorbalığa uğrama, maruz kalma yada farklı statülerde katılma, çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimleri ile okul aidiyetlerini, sosyal ilişkilerini ve akademik becerilerini olumsuz etkilemekte, yetişkin yaşantılarına kadar ulaşan olumsuz kalıcı izler bırakmaktadır (Brank, Hoetger ve Hazen, 2012; Gök ve Önder, 2018; Olweus, 2003; Rigby, 2003; Zych ve ark., 2015). Yaygınlığı ve etkilerine bağlı olarak zorbalık olaylarını durdurma ya da önlemeye yönelik çalışmaların giderek arttığı görülmektedir (Smith ve Robinson, 2019). Zorbalıkla mücadelede farklı müdahale ve stratejilerin ön plana çıktığı bu çalışmaların önde gelenleri arasında, Olweus Zorbalığı Önleme Programı (Olweus ve Limber, 2010), Fince’de “Kiusaamista Vastaa” (zorbalığa karşı) teriminin kısaltmasından oluşan KiVa isimli

program (Salmivalli ve Poskiparta, 2012), STAC Stratejilerine dayalı olarak geliştirilmiş olan program (Midgett ve Dumas, 2016), VISC sosyal yeterlik programı (Spiel ve Strohmeier, 2011; Strohmeier, 2012), NoTrap! Tuzak yok isimli program (Menesini, Nocentini ve Palladino, 2012) sayılabilir. Bu çalışmalardaki programların içeriği ve uygulama süreçlerine bakıldığında genel olarak zorbalığı önlemeye dönük çalışmalar olduğu görülmektedir. Önlemeye dönük bu çalışmalar daha çok tüm okul unsurlarını içeren (öğrenci, öğretmen, veli, yönetici), öğrencilerin tümüne yönelen, tüm okul iklimini değiştirmeyi amaçlayan birincil önleme programlarından oluşmaktadır.

Uluslararası literatürde tüm okul yaklaşımına dayalı birincil önleme programlarının, zorbalığın farklı statülerinde yer alan (zorba, kurban, zorba-kurban, seyirci, savunucu) katılımcılara yönelen müdahale ya da psikoeğitim programlarıyla kıyaslandığında çok daha yaygın olduğu ve bu programların genel olarak sosyal beceri eğitimi, müfredata entegre edilmiş farkındalık temelli uygulamalar ve bilgisayar tabanlı müdahalelerden oluştuğu görülmüştür (Silva, Oliveira, Mello, Andrade, Bazon ve Silva, 2017). Zorbalığın belli bir rolüne yönelik yapılmış az sayıda müdahale temelli çalışmanın ise daha çok farkındalık geliştirme ve beceri kazandırmaya dönük uygulamalardan oluştuğu görülmektedir (Bagès, Hoareau, ve Guerrien, 2021; Greco, Cataldi ve Fischetti, 2019; Hall, 2006; Newgent, Beck, Kress ve Watkins, 2016; Rex, Charlop ve Spector, 2018). Bu çalışmalar için belli bir alanda alınan özel bir eğitim ile uygulama ehliyetine sahip olma zorunluluğu bulunmamaktadır. Yani programın içeriğinde yer alan bilgi ve becerileri kazanan her eğitimci tarafından uygulanabilmektedir. Literatürde bir terapi ya da psikolojik danışma yaklaşımının ilke, teknik ve stratejilerini kullanarak zorbalığın farklı rollerini (zorba, kurban, zorba-kurban, seyirci, savunucu) hedef alan ve özel bir eğitim almayı ya da o alanda uzman olmayı gerektiren sınırlı sayıda müdahale çalışması bulunmaktadır (Gökkaya; 2015; Silva ve ark., 2017). Bu kapsamda yapılmış az sayıda çalışmaya Young ve Holdorf (2003) tarafından kısa süreli çözüm odaklı terapi, Raczynski, ve Horne (2014) tarafından grup danışmanlığı, Fung ve arkadaşları (2013) tarafından bilişsel davranışçı terapi, Shafer ve Silverman (2013) tarafından sosyal öğrenmeye dayalı müzik terapisi kullanılarak zorbalığa müdahale etmeye yönelik yapılmış çalışmalar örnek verilebilir. İster önleme ister müdahale temelli olsun zorbalığa yönelik yapılan çalışmaların genelinde bilişsel ve davranışsal stratejilerin yer aldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar, zorbalığı önleme ya da zorbalığa müdahaleye etmeye dönük, etki profili yüksek çalışmalarda bilişsel davranışsal stratejiler kullanıldığını göstermektedir (Silva ve ark., 2017).

Doğrudan bilişsel davranışçı terapinin ilke ve tekniklerini kullanarak bilişsel davranışçı terapi temelinde geliştirilen ve aynı adı taşıyan etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış olan çalışmalarda bulunmaktadır (Abdulkader, 2017; Muslim ve Karneli, 2019; Rajabi ve ark., 2017; Wibowo ve Sunawan, 2021). Bu çalışmalarda ağırlıklı olarak; bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri, duygu ve düşünce eğitiminden oluşan psikoeğitim, etkin dinleme ve iletişim becerileri gibi sosyal becerilerin yer aldığı, problem çözme stratejileri, rol oynama ve nadiren gevşeme egzersizleri gibi tekniklerin kullanıldığı görülmektedir.

Türkiye’ de zorbalıkla ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde önleme ve müdahale temelli çalışmaların, ilişkisel ve nitel yöntemle dayalı olarak yapılmış çalışmalara kıyasla oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Korkmaz ve ark., 2021). Bu sınırlılıkta müdahale temelli çalışmalar planlanırken programın dayandırılacağı kuramsal yaklaşıma ilişkin müdahale ilke, teknik ve stratejilerinin çok iyi belirlenmesi ve bunların sistematik bir bütünlük içerisinde programa dönüştürülmesi, programın uygulanması ve uygulama sürecinin beraberinde getirdiği zorluklar etkili olabilir. Zorbalığa yönelik olarak yapılmış az sayıda müdahale temelli çalışmanın bazıları tüm okul yaklaşımına dayalıdır. Bu çalışmalara; Dölek (2002) tarafından yapılan, öğrencilerin mağdurla empati kurma becerisini ve geniş bir öğrenci grubuna zorbalığa müdahale etme becerisi kazandırmayı amaçlayan bir program modeli, Albayrak (2012) tarafından Çevresel Davranışsal Model (ÇDM) ve Neuman Sistemler Modeli (NSM) stratejilerine göre hazırlanan zorbalığı önleme modeli, Doğan ve arkadaşları (2017) tarafından uyarlanan VISC Sosyal Yeterlik Programı örnek verilebilir. Ayrıca her okul kademesi için MEB (2023) tarafından zorbalıkla mücadele etmeye yönelik hazırlanmış farkındalık programları ile psikoeğitim programları da bütüncül yaklaşıma dayalı zorbalık karşıtı programlara örnek gösterilebilir. Müdahale temelli çalışmalardan bazıları da zorbalığın belli bir katılımcı rolüne yönelik hazırlanmıştır. Bu çalışmalara zorbaca davranış gösteren öğrenciler için (Çitemel, 2014; Demir ve Küçük, 2022; Gökaya, 2015), zorbalığa uğrayan öğrenciler için (Seçer, 2014), hem zorbalık yapan hem de zorbalığa maruz kalan öğrenciler için (Akay, 2018), zorbalığa seyirci kalan öğrenciler için (Kurt Demirbaş, 2020) ve öğrenci savunuculuğunu güçlendirmek için (Avşar, 2020) tarafından yapılan çalışmalar örnek verilebilir. Bu çalışmalar genel olarak lise ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. Zorbalığa müdahale araştırmalarının en az yapıldığı öğrenci grubunun ilkokul ve okul öncesi kademesinde olduğu görülmektedir (Korkmaz ve ark., 2021). Farklı kuramsal yaklaşımlara dayalı yapılan bu çalışmalar arasında belli bir terapi modelinin ilke, teknik ve stratejilerinin kullanıldığı sadece birkaç çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri lise öğrencileri arasında zorbalığı azaltmak için kısa

sürekli çözüm odaklı terapiye (Çitemel, 2014), diğeri ise 6. sınıf öğrencileri arasında zorbalığı azaltmak bilişsel davranışçı terapiye dayalı geliştirilmiştir (Gökkaya, 2015). Bu iki husus yani zorbalığı önleme ve zorbalığa müdahale etme noktasında en az çalışılan gruplardan birinin ilkokul olması ve terapi temelli çalışmaların yetersizliği bu çalışmanın planlanmasında oldukça etkili olmuştur. Görülen ihtiyaca bağlı olarak bu çalışma yaşamın daha erken dönemlerinde ortaya çıkan zorbalık eğilimini, zorbalığa yani süreklilik gösteren bir davranışa dönüşmeden, henüz bir meyletme, yönelme aşamasındayken ortadan kaldırma amacı ile tasarlanmıştır. Araştırmanın amacına bağlı olarak uygulanacak olan program, zorbalık eğilimine müdahale etmek için hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal stratejileri içeren bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Bu yaklaşım, çocuklarla yapılan çalışmalarda etkililiği bilimsel olarak çok sayıda çalışmada gösterilmiş, kanıta dayalı bir terapi modeli olan bilişsel davranışçı terapinin ilke, teknik ve stratejilerinden oluşmaktadır. Program oluşturulurken ilgili çalışmalarında izlenen akıştan (Abdulkader, 2017; Gökkaya, 2015; Muslim ve Karneli, 2019; Wibowo ve Sunawan, 2021) ve BDT'nin kuram, teknik ve stratejilerine dayalı olarak geliştirilen uygulama aşamalarından (Sorias, 2020; Stallard, çev. 2021) yararlanılmıştır. Bu çalışmaların daha çok psikoeğitim, bilişsel yeniden yapılandırma, kendine yönerge verme, problem çözme becerileri ve öğrenilen becerileri pekiştirmek için kullanılan rol oynama ve ödüle dayalı bir sistemden oluştuğu görülmektedir. Ancak çalışmalar içeriklerine göre tek tek incelendiğinde ağırlıklı olarak bilişsel yeniden yapılandırma tekniklerinin kullanıldığı ya da kapsam olarak BDT'nin belli süreçlerine (problem çözme, psikoeğitim; gevşeme egzersizleri, ev ödevleri, davranış deneyleri gibi) yer verilmediği görülmektedir. Bu çalışma, literatürde BDT'ye yönelik hazırlanmış müdahale çalışmaları ile BDT ilke ve tekniklerinin sıralı ve aşamalı olarak sunulduğu kaynaklarda yer alan bilgiler ışığında hazırlanmıştır. Bu yönüyle ayrıca kapsamlı bir süreç araştırması özelliğine de sahiptir. Bu kapsamda hazırlanmış olan programın dört temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlar: Psikoeğitim, bilişsel yeniden yapılandırma, problem çözme ve davranış deneyidir. Ayrıca programda BDT'de hem psikoeğitim hem de bilişsel yeniden yapılandırma sürecinin temel bileşenlerinden biri olan, her bir oturumla ilişkili olacak şekilde öğrenilen bilgi ve edinilen becerileri pekiştirmek, o oturumda öğrenilen bilgileri bir sonraki oturumun başlangıç aşamasında değerlendirmek üzere hazırlanmış olan ev ödevleri de bulunmaktadır. Öğrencilerin oturumlara katılımı ve motivasyonlarını arttırmada kullanılan ödül sistemi, oturumlarda belli zamanlarda verilen pekiştireçler olmak yerine, programın bir parçası olarak her bir oturumuna entegre edilecek şekilde düzenlenmiştir.

Programın oturum sayısı ve oturumların süresi belirlenirken de BDT temelli çalışmalar incelenmiştir. Çalışmaların oturum sayısı ve oturum süreleri değişmektedir Bunda programların amaç ve içerik yönünden farklı olmasının etkili olduğu söylenebilir. Bazı programlar sadece bilişsel yeniden yapılandırma tekniklerine göre hazırlanmışken, bazı programlar ağırlıklı olarak psikoeğitim yoluyla farkındalık ya da problem çözme becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanmıştır. Bundan dolayı BDT temelli zorbalığa müdahale çalışmalarının oturum sayıları 6 ile 17 arasında değişmektedir (Abdulkader, 2017; Gökkaya, 2015; Muslim ve Karneli, 2019; Rajabi ve ark., 2017; Wibowo ve Sunawan, 2021). Bu sebeple çalışmanın oturum sayısı belirlenirken daha çok BDT'nin psikoeğitim, bilişsel yeniden yapılandırma, kendine yönerge verme gibi birçok unsurunu içeren ve araştırmanın katılımcı grubunu zorbalık yapan öğrencilerin oluşturduğu çalışmalar göz önünde bulundurulmuştur (Gökkaya, 2015). Ayrıca çocuklarla yapılan BDT uygulamalarının süreç ve işleyişi (Sorias, 2020; Özcan ve Çelik, 2017; Stallard, çev. 2021) dikkate alınarak bu çalışmanın oturum sayısı, bir ön oturum, bir son oturum ve on oturum olmak üzere toplam 12 oturum olarak belirlenmiştir. BDT temelli zorbalığa müdahale çalışmalarını oluşturan grupların öğrenci sayısı da müdahalenin bireysel ya da gruba dönük olması açısından farklılık göstermektedir. Bu noktada çalışmada yer alacak toplam öğrenci sayısı belirlenirken sadece BDT temelli çalışmalar değil zorbalığa müdahale etmeye dönük yapılmış diğer çalışmalarda incelenmiştir (Çitemel 2014; Doğan ve ark., 2017 Günay ve Can, 2018; Karataş, 2011; Menesini ve ark., 2012; Olweus ve Limber, 2010; Salmivalli ve Poskiparta, 2012). BDT temelli olsun ya da olmasın müdahale temelli çalışmalarda öğrenci sayısının genel olarak 10 ila 20 arasında değiştiği görülmektedir. (Çitemel, 2014; Gökkaya, 2015; Muslim ve Karneli, 2019; Özbay, 2017; Rajabi ve ark., 2017). Araştırmanın katılımcı grubunu saldırgan ya da zorba eğilimi olan bireylerin oluşturacağı grup çalışmalarında her bir grupta yer alacak olan kişi sayısının çok yüksek tutulmaması gerektiği savunulmaktadır (Gökkaya, 2015). Ayrıca deneysel çalışmalarda yer alacak her bir grubun (deney ve kontrol) çok iyi kontrol edilmesi şartıyla en az 15 kişiden oluşabileceği belirtilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu çalışmanın pilot uygulamasında 20 kişiden oluşan bir grupla BDT süreçlerinin etkin bir şekilde çalışmadığı ve iletişim engelleri yaşandığı görülmüştür. Bu hususlar göz önünde bulundurularak bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturan öğrenci sayısı toplam 30, gruplara göre 15 olarak belirlenmiştir.

Haftalık oturum sayısı ve oturumların süreleri açısından çocuklarla yapılan psikoeğitim uygulamaları için önerilen kriterler; haftalık oturum sayısı ve sürelerinin psikoeğitim grubunun büyüklüğü, çalışılan konu ya da içerik, öğrencilerin gelişim düzeyi

dikkate alınarak haftada bir oturumdan oluşması ve her bir oturumun 30-45 dakika içerisinde tamamlanmasıdır (Kurt Demirbaş, 2020). Bu çalışmanın haftalık oturum sayıları ve süreleri başlangıçta bu kritere göre oluşturulmuş ancak yapılan pilot çalışmada 35-40 dakikalık sürelerin yeterli olmadığı görülmüştür. Ayrıca BDT temelli çalışmalarda çalışmanın amacı ve içeriğine bağlı olarak oturum sürelerini 60 ile 90 dakika arasında değiştiği görülmektedir (Gökkaya, 2015; Rajabi ve ark., 2017). Bu hususlar göz önünde bulundurularak bu çalışmanın oturum süreleri 15 dakikalık bir mola olmak üzere toplam 75 dakika olarak belirlenmiştir. Ayrıca 6 Şubat tarihinde ülkemizde yaşanan deprem felaketi ve araştırma izin süreçlerine dayalı olarak ortaya çıkan aksaklıklardan dolayı çalışma haftada bir yerine iki oturum olarak yürütülmüştür.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgulara göre sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Bu araştırmada zorbalığa müdahale psikoeğitim programının, ilkokul öğrencileri arasında görölen zorbalık eğilimini azaltmadaki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında deney grubundaki katılımcılara bir ön ve bir son oturumla beraber 12 oturumluk Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılara ise MEB'in İlkokul Rehberlik Etkinlikleri Kitapçığında yer alan Benlik Farkındalığı grup etkinliği uygulanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1. Deney ve kontrol grubuna uygulanan tekrarlı ölçüm sonuçları (öntest, sontest, izleme testi), araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan zorbalık eğilim düzeylerinin, deney ve kontrol grubu (gruplar arası) açısından karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılık, Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının araştırmanın hedef kitlesi üzerindeki etkisini göstermektedir.
2. Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının uygulandığı deney grubunu oluşturan katılımcıların, uygulamanın tamamlanmasının ardından programın hedef kazanımlarına göre hazırlanmış olan sorulara verdikleri yanıtlar, araştırmada ulaşılan bulguları desteklemektedir. Katılımcılar soruların genelini katılımın en yüksek olduğunu gösteren seçenekleri işaretleyerek cevaplamıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulgu ve sonuçları işığında araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Araştırmacılar için önerileri

1. Araştırmanın dış geçerliğini güçlendirmek için araştırmacıların çalışmanın deney ve kontrol gruplarını farklı okullardan seçmeleri önerilmektedir.

2. Bu araştırma kapsamında geliştirilen programın etkisinin devam edip etmediğini belirlemek için yapılan izleme testi, programın tamamlanmasından bir ay sonra yapılmıştır. Bundan sonraki araştırmalar programın oluşturduğu etkinin kalıcılığını kontrol etmek için farklı zaman aralıklarına (altı ay, bir yıl gibi) dayalı izleme ölçümleri yapılabilir. Daha uzun süreli etkiyi ortaya koymaya yarayan boylamsal ölçümler alınabilir.
3. Bu araştırma Ankara ili Altındağ ilçesinde yapılmıştır. Farklı iller ve farklı bölgelerden örneklemeler seçilerek zorbalığa müdahale çalışmaları yürütülebilir.
4. Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programı, zorbalık eğilimi olan çocuklara yönelik olarak hazırlanmıştır. Zorbalığın farklı katılımcı rollerine (zorba, kurban, zorba-kurban, seyirci, savunucu gibi) yönelik BDT temelli müdahale programları hazırlanabilir.
5. Müdahale temelli çalışmaların yanında BDT temelli tüm okul yaklaşımına (okul yöneticileri, öğretmenleri, velileri ve öğrencilerin tümünü kapsayan) dayalı temel önleme programları geliştirilebilir.
6. Bu araştırmanın hedef kitlesi ilkokul 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmacılar, daha küçük yaş gruplarındaki öğrenciler için BDT temelli programlar geliştirebilirler. Bunun için BDT tekniklerini uygulayabilecekleri daha somut materyaller hazırlayabilirler. Oyun terapinin ilke ve teknikleri ile BDT süreçlerini entegre edebilecekleri yeni çalışmalar tasarlayabilirler.
7. Rol oynama, problem çözme gibi daha çok davranışa dayalı etkinlikler kullanılarak daha küçük yaş gruplarında bulunan çocuklara yönelik BDT temelli zorbalığı önleme ya da zorbalığa müdahale programları hazırlanabilir.
8. Zorbalığa müdahale temelli yapılan bu çalışmada cinsiyet değişkenine göre zorbalık eğilimlerindeki azalma dikkate alınmamıştır. Bundan sonraki geliştirilecek olan programların etkililiğini saptamaya yönelik yapılacak olan çalışmalarda cinsiyet değişkeni de oluşturacağı etkiyi belirlemek amacıyla araştırma kapsamına alınabilir.
9. Türkiye’de lise kademesindeki öğrenciler için BDT temelli zorbalığa müdahale ya da zorbalığı önleme alanında yapılmış olan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Soyut düşünebilen dolayısıyla BDT’nin gerektirdiği bilişsel becerilere sahip olan lise düzeyindeki öğrenciler için zorbalığın farklı rollerini

hedef alan, BDT'nin ilke, teknik ve stratejilerinin kullanıldığı, önleme ya da müdahale temelli programlar hazırlanabilir.

10. Akran desteğine dayalı BDT temelli çalışmalar planlanabilir. Farklı kriterlere göre seçilen öğrencilerin, zorbalıkla baş etme ya da zorbalığa müdahale edebilme becerileri kazanarak, zorbalığın farklı rollerinde yer alan akranlarına eğitim vermesine olanak sağlayan araştırmalar yapılabilir. Bu çalışma bir koçluk ya da mentorluk tarzında da yürütülebilir.

6.2.2. Uygulayıcılar için önerileri

1. Psikolojik danışmanlar okullarında yaşanan zorbalık olaylarıyla mücadele edebilmek için bilişsel davranışçı terapinin ilke, teknik ve stratejilerine dayalı etkinlikler hazırlayabilirler. Bu etkinlikleri hazırlarken zorbalık ve bilişsel davranışçı terapi alanında uzman kişilerden destek alabilirler.
2. Psikoeğitim sürecinin farkındalık oluşturma konusundaki işlevselliği düşünüldüğünde, tek başına bir bilinç yükseltme aracı olarak kullanılabilir ve bu süreçte hikayelerden, örnek olaylardan, düşünme ve konuşma balonlarından, hipotetik sorulardan faydalanılarak, zorbalığın ne olduğu, zorbalığı saldırganlık ve diğer davranışlardan ayırt eden özelliklerin neler olduğu, zorbalığa ilişkin roller ile bu rollerin akran ilişkileri üzerindeki etkisi, zorbaca olaylar karşısında yaşanan duygu, düşünce ve davranışların neler olduğu gibi konularda eğitici etkinlikler hazırlanabilir. Ayrıca bu kapsamda hazırlanmış olan materyal ve hikayelerden yararlanılabilir.
3. Çocukların arkadaş ilişkisi başta yaşadıkları birtakım sorunların, problem çözme becerilerindeki eksiklikten kaynaklandığı ve problem çözme stratejilerini öğrendiklerinde baş etme becerilerinin arttığı göz önünde bulundurulduğunda, zorbalığa ilişkin olaylar karşısında; olayı çözümlenme/analiz etme, problemi tanımlama, probleme yönelik alternatif çözüm yolları üretme, çözüm yollarını değerlendirme, çözüm yollarından birini ya da birkaçını seçme ve uygulamaya dayalı problem çözme stratejilerinin öğretildiği problem çözme eğitimi verilebilir. Bu kapsamda içsel motivasyonu destekleyebilecek bir slogan üretilerek bu sloganın kullanılmasına ve pekiştirilmesine dönük araştırmalar yapılabilir ve günlük hayatta kullanılabilir.
4. Zorbalığa yönelten düşüncelerin ve bu düşüncelerin arkasında yer alan düşünce hatalarının araştırılmasına ve ardından zorbalığa neden olan düşüncelere

alternatif düşünceler geliştirilmesine olanak sağlayacak etkinlikler planlanabilir. Bu etkinlikler, zorbalığın farklı rollerinde yer alan çocuklarla yapılacak küçük grup çalışmalarında ya da daha büyük grup olan sınıf ortamlarında uygulanabilir.

5. Küçük yaş grubunda yer alan çocuklarla daha çok oyuna ya da rol oynamaya dayalı olarak zorbalık karşısında ortaya çıkan duygu ve düşüncelerin anlaşılmasına yönelik etkinlikler hazırlanabilir. Bunun için kuklalar, emojiiler gibi somut materyallerden faydalanılabilir.

KAYNAKLAR

- Abay, E., & Tuğlu, E. (2000). Şiddet ve agresyonun nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri*, 3, 21–26.
- Abdulkader, W. F. A. K. (2017). The effectiveness of a cognitive behavioral therapy program in reducing school bullying among a sample of adolescents with learning disabilities. *International Journal of Educational Sciences*, 18(1-3), 16–28. doi: 10.1080/09751122.2017.1346752
- Akar Çevlik, P. (2013). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin tutumları ve müdahale stratejileri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akar, H. (1992). Beck'in Depresyon Modeli ve Bilişsel Terapisi. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 5(1-3), 37-40.
- Akay, Y. (2018). İlkokul öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen duygusal farkındalık etkinliklerinin akran zorbalığını önlemedeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 205–227.
- Albayrak, S. (2012). *Okulda uygulanan zorbalığı önleme programının zorbalığın azaltılmasında etkisi* (Yayınlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Albayrak, S., Yıldız, A., & Erol, S. (2016). Assessing the effect of school bullying prevention programs on reducing bullying. *Children and Youth Services*, 63, 1–9.
- Armstrong, P. (2010). Bloom's taxonomy. *Vanderbilt University Center for Teaching*. Retrieved from <https://evawintl.org/wp-content/uploads/Blooms-Taxonomy.pdf>
- Atalay, A. (2010). *Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, ana-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Atik, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Atik, G. (2011). Assessment of school bullying in Turkey: A critical review of self-report instruments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3232–3238. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.277
- Avşar, F. (2020). *10-11 yaş grubu öğrencilerde STAC stratejilerinin akran zorbalığı öğrenci savunuculuğuna etkisi* (Yayınlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Avşar, F., & Ayaz Alkaya, S. (2017). The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. *Journal of Pediatric Nursing*, 36, 186–190. doi:10.1016/j.pedn.2017.06.020
- Ayran, G., & Çelebioğlu, A. (2013). Ergenlerde akran zorbalığı ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Researcher*, 6(3), 129–140.
- Bagès, C., Hoareau, N., & Guerrien, A. (2021). Play to reduce bullying! Role-playing games are a useful tool for therapists and teachers. *Journal of research in childhood education*, 35(4), 631–641. doi:10.1080/02568543.2020.1810834
- Balak, D. (2017). *İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akran zorbalığı ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayılanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Basilici, M. C., Palladino, B. E., & Menesini, E. (2022). Ethnic diversity and bullying in school: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 101762. doi:10.1016/j.avb.2022.101762
- Beck J. S. (2001). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi*. (N. Hisli Şahin, Çev.), (F. Balkaya & A. İlden Koçkar, Çev. Ed.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Beck, A. T, Freeman A., & Davis, D. D. (2008) *Kişilik bozukluklarının bilişsel terapisi*. (Ö. Yalçın & E. N. Akçay, Çev.). Ankara: Litera Yayıncılık.
- Beck, A. T. (1993). Cognitive therapy: Past, present, and future. *Journal of consulting and clinical psychology*, 61(2), 194–198.
- Beck, A. T. (2006). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar* (A. Türkcan, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.

- Beck, A. T., & Weishaar, M. (1989). Cognitive Therapy. *Comprehensive Handbook of Cognitive Therapy*, 21–36.
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive Therapy: Basics and beyond*. New York: The Guilford Press.
- Beck, J. S. (2011). Cognitive-behavioral therapy. *Clinical Textbook of Addictive Disorders*, 493, 474-501.
- Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 99–106. doi:10.1002/cbm.799
- Bengisoy, A., Özdemir, M. B., Erkıvanç, F., Şahin, S., & Çelik İskifoğlu, T. (2019). Bilişsel davranışçı terapi kullanılarak yapılan araştırma makalelerinin içerik analizi 1997-2018. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 745–793.
- Berger, K. (2007). Update on Bullying at School: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90–126. doi:10.1016/j.dr.2006.08.002
- Bhattacharya, L., Chaudari, B., Saldanha, D., & Menon, P. (2013). Cognitive behavior therapy. *Medical Journal of Dr. DY Patil University*, 6(2), 132–138.
- Bjereld, Y., Augustine, L., & Thornberg, R. (2020). Measuring the prevalence of peer bullying victimization: Review of studies from Sweden during 1993–2017. *Children and Youth Services Review*, 119, 105528. doi:10.1016/j.childyouth.2020.10
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18(2), 117–127.
- Bogart, L. M., Elliott, M. N., Klein, D. J., Tortolero, S. R., Mrug, S., Peskin, M. F., & Schuster, M. A. (2014). Peer Victimization in fifth grade and health in tenth grade. *Pediatrics*, 133(3), 440–447. doi:10.1542/peds.2013-3510
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323(7311), 480–484.

- Bonell, C., Allen, E., Warren, E., McGowan, J., Bevilacqua, L., Jamal, F., Legood, R., Wiggins, M., Opondo, C., Mathiot, A., Sturgess, J., Fletcher, A., Sadique, Z., Elbourne, D., Christie, D., Bond, L., Scott, S., & Viner, R. M. (2018). Effects of the learning together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): A cluster randomised controlled trial. *Lancet*, 392(10163), 2452–2464. doi: 10.1016/S0140- 6736(18)31782-3
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1984). Educational research: An introduction. *British Journal of Educational Studies*, 32(3), 26–32.
- Boulton, M. J. (2014). Teachers’ self-efficacy, perceived effectiveness beliefs, and reported use of cognitive-behavioral approaches to bullying among pupils: Effects of in-service training with the I DECIDE program. *Behavior therapy*, 45(3), 328–343. doi:10.1016/j.beth.2013.12.004
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678. doi:10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development* (1. baskı). New York: Basic books. Retrieved from [https://www.increaseproject.eu/images/DOWNLOADS/IO2/HU/CURR_M4-A13_Bowlby_\(EN-only\)_20170920_HU_final.pdf](https://www.increaseproject.eu/images/DOWNLOADS/IO2/HU/CURR_M4-A13_Bowlby_(EN-only)_20170920_HU_final.pdf)
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322. doi:10.1037/a0039114
- Brank, E. M., Hoetger, L. A., & Hazen, K. P. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 8(1), 213–230. doi:10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820
- Brewin, C. R. (2006). Understanding cognitive behaviour therapy: A retrieval competition account. *Behaviour Research and Therapy*, 44(6), 765–784.
- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an experimental ecology of human development*. New York: Springer.
- Brown, L. S., & Ballou, M. (Eds.). (1994). *Personality and psychopathology: Feminist reappraisals*. New York: Guilford Press.

- Brown, S., & Taylor, K. (2008). Bullying, education and earnings: Evidence from the National Child Development Study. *Economics of Education Review*, 27(4), 387–401. doi: 10.1016/j.econedurev.2007.03.
- Bulgurcu, S. (2011). *İstanbul ilinde bir ilköğretim okulunda 6-8. sınıflarda akran zorbalığı sıklığının araştırılması* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Butler, A. C., Chapman, J. E., Forman, E. M., & Beck, A. T. (2006). The empirical status of cognitive-behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Clinical psychology review*, 26(1), 17–31.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calonia, J. T., Bernaldez, J. M. G., Hoyo-a, S. C. J., Abanador, J. L., Dum-ogan, J. M. P., & Vilar, N. C. (2022). Role of Parental Influence on Bullying Tendencies among High School Students. *The International Journal of Business Management and Technology*, 6(3), 198–213. Retrieved from <https://www.theijbmt.com/archive/0945/659343781.pdf>
- Conyne, R. K. (1983). Two critical issues in primary prevention: What it is and how to do it? *The Personnel and Guidance Journal*, 61(6), 331–334.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 373–382. doi:10.1001/jamapsychiatry.2013.
- Cowen, E. L. (1997). *Schools and the enhancement of children's wellness: Some opportunities and some limiting factors*. New York: Springer.
- Cömert Tarı, I. (2014). Madde kullanan ergenlerin bağlanma stilleri. *The Turkish Journal on Addictions*, 1(1), 9–40.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). Review and reformulation of information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 75–101.

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*, 993–1002.
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of aggressive strategies: Do the ends justify being mean? *Developmental Psychology, 26*, 612–620.
- Çağırğan, Z. (2014). *Ergenlerde akran zorbalığı, psikolojik belirtileri ve zorbalıkla baş etme tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul
- Çalışkan, Z., Evgin, D., Bayat, M., Caner, N., Kaplan, B., Öztürk, A., & Keklik, D. (2019). Peer bullying in the preadolescent stage: frequency and types of bullying and the affecting factors. *Journal of Pediatric Research, 6*(3), 169–179.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 81–92.
- Çelebi, Y. G., & Odacı, H. (2018). Bağlanma stilleri, ilişkilere ilişkin bilişsel çarpıtmalar, kişilerarası ilişki tarzlar ve kişilik özelliklerinin evlilik uyumunu yordamadaki rolünün incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 18*(40), 89–120. doi:10.21560/spcd.v18i38117.356353
- Çitemel, N. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çüm, B., & Çüm, S. (2022). Öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma sıklıkları ile cinsiyetleri, okulu/dersleri asma ve okula geç kalma davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 352–362. doi:10.17556/erziefd.827526
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of school health, 73*(5), 173–180.
- Davis, T. C., Byrd, R. S., Arnold, C. L., Auinger, P., & Bocchini, J.A. (1999). Low literacy and violence among adolescents in a summer sports program. *Journal of Adolescent Health, 24* (6), 403–411.

- Dawn, J., Cowie, H., & Bray, D. (2006). 'Bully Dance': Animation as a Tool for Conflict Resolution. *Pastoral care in Education*, 24(1), 27–32.
- Demir, K., & Küçük, S. (2020). Akran zorbalığını önleme ve müdahale programlarında güncel yaklaşımlar ve hemşirelik rolleri. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 87–102.
- Demir, K., & Küçük, S. (2022). Development of peer bullying counseling program based on peplau-interpersonal relations model: A study protocol. *Türk Hemşireler Derneği Dergisi*, 3(1), 29–48.
- Demiralp, M., & Oflaz, F. (2007). Bilişsel-davranışçı terapi teknikleri ve psikiyatri hemşireliği uygulaması. *Psikiyatri Dergisi*, 8, 132–139.
- Demircan, B. (2017). *12-15 yaş arası ergenlerde istismar ve ihmâl ile akran zorbalığı ve benlik algısı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dixon, L. (1999). Providing services to families of persons with schizophrenia: Present and future. *Journal of Mental Health Policy and Economics*, 2, 3–8.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information pro-cessing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146–1158.
- Doğan, A., Keser, E., Şen, Z., Yanagida, T., & Gradinger, P. (2017). Evidence based bullying prevention in Turkey: İmplementation of the VİSC social competence program. *International Journal of Developmental Science*, 11, 93–108. doi: 10.3233/DEV-170223
- Doğan, Ş. (2022). Okul Temelli Zorbalık Önleme Programlarının İncelenmesi. *Journal of Social Reserch and Behavioral Sciences*, 8(16). doi: 10.52096/jsrbs.8.16.45
- Doll, B., & Swearer, S. M. (2006). Cognitive-behavioral interventions for participants in bullying and coercion. *Cognitive behavioral interventions in educational settings: A handbook for practice*, 183-201.

- 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, İstanbul.
- Duffy, A. L., & Nesdale, D. (2009). Peer groups, social identity, and children's bullying behavior. *Social development, 18*(1), 121–139.
- Dulmus, C. N., Theriot, M. T., Sowers, K. M., & Blackburn, J. A. (2004). Student reports of peer bullying victimization in a rural school. *Stress, Trauma, and Crisis, 7*(1), 1–16. doi:10.1080/15434610490281093
- Duncan, R. D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra-and extra familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 14*(8), 871–886. doi:10.1177/088626099014008005
- Ellis, B. J., Volk, A. A., Gonzalez, J. M., & Embry, D. D. (2016). The meaningful roles intervention: An evolutionary approach to reducing bullying and increasing prosocial behavior. *Journal of research on adolescence, 26*(4), 622–637.
- Ergül Topçu, A. (2018). Okullarda akran zorbalığının yaygınlığı ve doğası üzerine bir derleme. *Kriz Dergisi, 26*(2), 85–92.
- Ergül Topçu, A., & Dönmez, A. (2015). Bir grup süreci olarak akran zorbalığı: Katılımcı rollerinin cinsiyet ve sosyal statü açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 30* (75), 1-13.
- Ergül, A. (2009). *Bir grup süreci olarak akran zorbalığı: Katılımcı rolü gruplarında tepkisel amaçlı saldırganlık ve toplumsal konum* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ergün, N. (2015). *Erken ergenlerde okul, aile ve demografik değişkenlere göre akran zorbalığının incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eroğlu, M. (2018). *Örgün eğitime devam eden otizm spektrum tanılı çocuklarda akran zorbalığı* (Tıpta Uzmanlık Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Ertan, D. (2012). *Akran zorbalığında okula ve aileye ilişkin risk ve koruyucu faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal Of Happiness and Well Being*, 1(1), 1–22.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal Of Emotional Abuse*, 2, 123–142.
- Eweniyi, G., Adeoye, A., Ayodele, K. O., & Raheem, A. (2013). The effectiveness of two psycho-social behavioural interventions on adolescents 'behaviour among Nigerian adolescents. *Journal of Studies In Social Sciences*, 4(2), 246–261.
- Exner Cortens D. (2014). Theory and teen dating violence victimization: Considering adolescent development. *Developmental Review*, 34(2), 168–88. doi:10.1016/j.dr.2014.03.001
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458. doi:10.1086/449217
- Farrington, D. P., Ttofi, M. M., & Losel, F. (2011). Editorial: School bullying and later offending. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 77–79. doi:10.1002/cbm.807
- Fekkes, M. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? a prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568–1574. doi:10.1542/peds.2005-0187
- Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Houts, R. M., Belsky, D. W., Arseneault, L., & Caspi, A. (2012). Bullying victimisation and risk of self-harm in early adolescence: longitudinal cohort study. *Bmj*, 344. doi:10.1136/bmj.e2683
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636–649.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7. th ed.). New York: McGraw-HillCompanies.

- Freedman, J. L. Sears, D.O., & Carlsmith J. M. (1978). *Sosyal Psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1993).
- Friedberg, R. D., & Wilt, L. H. (2010). Metaphors and stories in cognitive behavioral therapy with children. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 28, 100–113.
- Fung, A. L., Gerstein, L. H., Yuichung, C., & Hutchison, A. (2013). Cognitive-behavioral group therapy for hong kong students that engage in bullying. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 42, 68–84.
- Gaete, J., Valenzuela, D., Rojas Barahona, C., Valenzuela, E., Araya, R., & Salmivalli, C. (2017). The KiVa antibullying program in primary schools in Chile, with and without the digital game component: Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 18, 1–9. doi:10.1186/s13063-017-1810-1
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14–31.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 2(3), 15–22.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2). doi:10.1002/cl2.1143
- Gilbert, F., Daffern, M., Talevski, D., & Ogloff J. R. (2015). Understanding the personality disorder and aggression relationship: An investigation using contemporary aggression theory. *Journal Of Personality Disorders*, 29(1), 100–14. doi: 10.1521/pedi_2013_27_077
- Glew, M. G., Yu Fun, M., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, (2005). Bullying psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159, 1026–1031.

- Goldman, C. R. (1988). Toward a definition of psychoeducation. *Psychiatric Services*, 39(6), 666–668. doi:10.1176/ps.39.6.666
- Gök, F., & Önder, F. C. (2018). Lise öğrencilerinde akran zorbalığına maruz kalma: Temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 635–652.
- Gökkaya, F. (2015). *İlköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış doktora tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Gökkaya, F., & Tekinsav Sütçü, S. (2018). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 91–108.
- Gökkaya, F., & Tekinsav Sütçü, S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40–54.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511–537.
- Grassetti, S. N., Hubbard, J. A., Smith, M. A., Bookhout, M. K., Swift, L. E., & Gawrysiak, M. J. (2018). Caregivers' advice and children's bystander behaviors during bullying incidents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 47(1), 329–340. doi:10.1080/15374416.2017.1295381
- Grave, J., & Blissett, J. (2004). Is cognitive behavior therapy developmentally appropriate for young children? A critical review of the evidence. *Clinical Psychology Review*, 24(4), 399–420.
- Greco, G., Cataldi, S., & Fischetti, F. (2019). Karate as anti-bullying strategy by improvement resilience and self-efficacy in school-age youth. *Journal of Physical Education and Sport*, 19, 1863–1870.

- Güçray, S.S., Çekici, F., & Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 5(1), 134–153.
- Güleç, H., Topaloğlu, M., Ünsal, D., & Altıntaş, M. (2012). Bir kısır döngü olarak şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 112–137. doi: 10.5455/cop.20120408
- Gültekin Akduman, G. (2010). 7-14 yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 13–26.
- Gültekin, Z. (2003). *Akran zorbalığı belirleme ölçeği geliştirme çalışması* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Günay, Ş., & Can, G. (2018). Zorbalıkla baş etmeye yönelik bir akran destek programının etkililiği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 266–294.
- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri*, 3(2), 175–181.
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter? *Journal of School Psychology*, 52(5), 479–493.
- Hall, K. R. (2006). Solving problems together: A psychoeducational group model for victims of bullies. *The Journal for Specialists in Group Work*, 31(3), 201–217.
- Harris, J. Q. (2018). *Bullying in schools: Exploring the lived experiences of early-career elementary school principals* (Published doktoral thesis). Mississippi State University, Mississippi.
- Hasta, D., & Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara University Journal of Social Sciences*, 4(1), 64-104.
- Hastings, P. D., Rubin, K. H., & DeRose, L. (2005). Links among gender, inhibition, and parental socialization in the development of prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 501–527.

- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy, 35*(4), 639–665. doi:10.1016/s0005-7894(04)80013-3
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence, 21*(1), 29–49.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press
- Hoetger, L. A., Hazen, K. P., & Brank, E. M. (2014). All in the family: A retrospective study comparing sibling bullying and peer bullying. *Journal of Family Violence, 30*(1), 103–111. doi:10.1007/s10896-014-9651-0
- Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The effect of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive therapy and Research, 36*(5), 427–440. doi:10.1007/s10608-012-9476-1.
- Holmbeck, G. N., Devine, K. A., & Bruno, E. F. (2010). Developmental issues and consideration in research and practice. In: J. R. Weisz, & A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 28–39). New York, NY: Guilford Press.
- Holt, M. K., Kaufman Kantor, G., & Finkelhor, D. (2008). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of school violence, 8*(1), 42–63.
- Hong, S. H., & Espelage, D. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*, 311–322.
- Horne, A. M., Newman Carlson, D., & Bartolomucci, C. L. (2003). *Bully Busters: A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders: Grades k-5*. Research Press.
- Ilgar, Z., & Coşgun Ilgar. (2019). Bilişsel davranış değiştirme ve motivasyonel görüşme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15*(1), 47–73.

- James, A. (2010). School bullying. *Goldsmiths, University of London, NSPCC*. Retrieved from http://iamnotscared.pixelonline.org/data/database/publications/384_NSPPCC%20Briefing.pdf
- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). *Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying*. New York: Springer.
- Kalafat, M. (2018). *Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında akran zorbalığı ve yönetici davranışları* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Kaltiala Heino, R., Fröjd, S., & Marttunen, M. (2009). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry, 19*(1), 45–55. doi:10.1007/s00787-009-0039-2
- Kapçı, E. G. (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.
- Karaca, K. (2018). *Ortaokullarda akran zorbalığının yaygınlığının ve zorba-mağdurların depresyon ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karataş, H. (2011). *İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1–9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79*(6), 796.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulanması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(2), 207–227.
- Kazantzis, N., Whittington, C., & Dattilio, F. (2010). Meta-analysis of homework effects in cognitive and behavioral therapy: A replication and extension. *Clinical Psychology: Science and Practice, 17*(2), 144.

- Kendall, P. C. (2021). *Dürtü sorunu ve DEHB için Dur ve Düşün* (1. baskı). (V. Görmez & H. Akkaya Yılmaz, Çev.). İstanbul: APAMER Psikoloji Yayınları. (Orjinal çalışma basım tarihi 2020).
- Kepenekci, Y. K., & Çinkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193–204.
- Keskin, T. (2010). *İlköğretim okullarındaki öğrencilerin akran zorbalığının benlik saygısıyla ilişkisi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, C., & Tonga, Z. (2022). Deneysel Araştırmalarda İç Geçerlik: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanındaki Doktora Tezlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2631–2661.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y.-J., Hubbard, A., & Boyce, W. T. (2006). School Bullying and Youth Violence. *Archives of General Psychiatry*, 63(9), 1035. doi:10.1001/archpsyc.63.9.1035
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing*. London, United Kingdom: Routledge.
- Knapp, P., & Beck, A. T. (2008). Cognitive therapy: foundations, conceptual models, applications and research. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 30, 54–64.
- Korkmaz, T., Erkin, M., & Atbaşı, Z. (2021). Akran zorbalığı kavramının lisansüstü tezlerde incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(1), 1–19.
- Korkut Owen, F. (2015). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkut, F. (2003). Rehberlikte önleme hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 441–452.
- Kurt Demirbaş N., & Öztemel, K. (2020). Zorbalığa seyirci müdahale psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin zorbalığa müdahale becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1573–1604.

- Kurt Demirbaş, N. (2020). *Zorbalığa seyirci müdahale psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin zorbalığa müdahale becerilerine etkisi* (Yayınlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurtay, G. (2010). *Çocuklarda düşünce, duygu ve davranışları ayırt etme yeteneğini etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Küçük, M. (2003). Bilimsel araştırma ve etik. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 20(20), 255–266.
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 45–52
- Lehti, V., Sourander, A., Klomek, A., Niemelä, S., Sillanmäki, L., Piha, J., & Almqvist, F. (2011). Childhood bullying as a predictor for becoming a teenage mother in Finland. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20(1), 49–55. doi:10.1007/s00787-010-0147-z
- Leichsenring, F., Hiller, W., Weissberg, M., & Leibing, E. (2006). Cognitive-behavioral therapy and psychodynamic psychotherapy: Techniques, efficacy, and indications. *American journal of psychotherapy*, 60(3), 233–259.
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: Two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2(6), 524–531. doi:10.1016/s2215-0366(15)00165-0
- Lereya, S. T., Winsper, C., Heron, J., Lewis, G., Gunnell, D., Fisher, H. L., & Wolke, D. (2013). Being bullied during childhood and the prospective pathways to self-harm in late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(6), 608–618.e2. doi: 10.1016/j.jaac.2013.03.012
- Limber, S. P. (2011). Development, evaluation, and future directions of the Olweus Bullying Prevention Program. *Journal of school violence*, 10(1), 71–87.

- Lukens, E. P., & McFarlane, W. R. (2004). Psychoeducation as evidence-based practice: Considerations for practice, research, and policy. *Brief Treatment and Crisis Intervention, 4*(3), 205–225. doi:10.1093/brief-treatment/mhh019
- Lumdsen, L. (2002). Preventing bullying. *ERIC Digest, 1-7*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463563.pdf>.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationship with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology, 35*(1), 81–99.
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512–527.
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2023, 12 Temmuz). *Formlar ve ölçme araçları*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_06/09152915_FORM_HARYTASI_-_08.06.2023.pdf
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2023, 12 Temmuz). *Sınıf rehberlik etkinlikleri*. https://orgm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=1777
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2023, 21 Temmuz). *Akran zorbalığı*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/akran-zorbaligi/icerik/2085>
- Mechanic, D. (1995). Sociological dimensions of illness behavior. *Social Science and Medicine, 41*, 1207–1216.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine, 22*(sup1), 240–253.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence, 6*(2), 314–320.

- Mensah, C., Nunynameh, C., Wireko-Gyebi, S., & Sabbah, G. (2021). Faculty Bullying Tendencies: Evidence from a Ghanaian Technical University. *Africa Education Review, 18*(5-6), 71–90. doi:10.1080/18146627.2022.2158351
- Mercan, H., & Sarı, H. Y. (2018). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi. *Florence Nightingale Journal of Nursing, 26*(1), 21–29.
- Meyer, N., & Lesch, E. (2000). Analysis of the limitations of a behavioural programme for bullying boys from a subeconomic environment. *South African Journal of Child And Adolescent Mental Health, 12*(1), 59–69.
- Midgett, A., & Dumas, D. M. (2016). Training elementary school students to intervene as peeradvocates to stop bullying at school: A pilot study. *Journal of Creativity in Mental Health, 11*(3), 353–365. doi:10.1080/15401383.2016.1164645
- Midgett, A., Dumas, D. M., & Johnston, A. D. (2017). Establishing school counselors as leaders in bullying curriculum delivery: Evaluation of a brief, school-wide bystander intervention. *Professional School Counseling, 21*(1). doi:10.1177/2156759X18778781
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin, 103*, 324–34
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602–611.
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(4), 801–821. doi:10.1348/026151005X82352
- Muran, J. C. (1991). A reformulation of the ABC model in cognitive psychotherapies: Implications for assessment and treatment. *Clinical Psychology Review, 11*(4), 399–418.
- Murray Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International, 31*(3), 271–295.

- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teacher and bond with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology, 38*(5), 423–445.
- Muslim, N., & Karneli, Y. (2019). Effectiveness of cognitive behavior therapy in improving students' understanding of bullying. *Journal of Educational and Learning Studies, 2*(2), 85–93.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 158*(8), 730–736.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama, 285*(16), 2094–2100.
- Nazlı, S. (2014). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programları*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Newgent, R. A., Beck, M. J., Kress, V. E., & Watkins, M. C. (2016). Social and relational aspects of bullying and victimization in elementary school: Strength-based strategies for prevention. *Journal of Creativity in Mental Health, 11*(3-4), 285–297.
- Newman, L. N. (2010). *Kindergarten and first grade teachers' perceptions of bystander bullying: Resolution strategies in selected picture books* (Published master thesis). Brigham Young University, Brigham.
- Norman, R. M. G, Malla A. K., & Morrison-Stewart, S. L. (1997) Neuropsychological correlates of syndromes in schizophrenia, *British Journal of Psychiatry, 170*, 134–139
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*, 437–452.
- Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior, 37*(2), 133–144.
- O'Donohue, W. T., & Fisher, J. E. (Eds.). (2009). *General principles and empirically supported techniques of cognitive behavior therapy*. New York: John Wiley & Sons.

- Olweus D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12–17.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. New York: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. London: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196–200.
- Olweus, D. (1996). Bullying at School: Knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794(1), 265–276. doi:10.1111/j.1749-6632.1996.tb32527.x
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134.
- Orak, O. S., Uzun, M., Kumcağız, H., & Yurdagün, Ü. (2021). The Impact of Sporting Activities of Middle School Students on Bullying Tendencies. *International Journal of Sport Culture and Science*, 9(1), 117–126. doi:10.14486/IntJSCS.2021.631
- Ostrov, J. M., Kamper DeMarco, K. E., Blakely McClure, S. J., Perry, K. J., & Mutignani, L. (2018). Prospective associations between aggression/bullying and adjustment in preschool: Is general aggression different from bullying behavior? *Journal of Child and Family Studies*, 8(1), 85-92.
- Önder, F. C., Yurtal, F., & Bulut Özsezer, S. (2016). Okullarda zorbalığı önleme ve müdahale etmeye yönelik yapılan uygulamalar: Psikolojik danışman görüşleri. *International Journal of Socail Science*, 52, 57–70.
- Özbay, A. (2017). *Sanal zorbalığa maruz kalan ergenlerin çözüm odaklı kısa süreli terapi yönelimli psikoeğitim programının psikolojik belirtiler ve sanal mağduriyete etkisi* (Yayımlanmış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Özbilen, F. M., Canbulat, T., & Soylu, Y. (2017). Okul zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 1–15.
- Özcan, Ö., & Çelik, G. (2017). Bilişsel davranışçı terapi. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics*, 3(2), 115–20.
- Özdel, K. (2015). Düünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: Teori ve uygulama. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 10–20.
- Özen, C. (2012). *Akran zorbalığında ergenlerin nedenlere, duygusal tepkilerine ve baş etme yöntemlerine ilişkin açıklamalarının incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öztuna, A. (1018). *Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı göstermenin ve akran zorbalığına maruz kalmanın psikolojik belirtilerle ilişkisi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk Çopur, E. (2019). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın akran zorbalığı ile baş etme becerileri üzerine etkisinin belirlenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33–41.
- Pasin, S. (2017). *Okul öncesi 3-6 yaş arasında görülen akran zorbalığı konusunda öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Mersin.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pişkin, M. (2002). School bullying: Definition, types, related factors, and strategies to prevent bullying problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2(2), 555–562.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175–189.
- Piştof, S., & Şanlı, E. (2013). Bilişsel davranışçı terapide metafor kullanımı. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 7(8), 25–32.

- Pouwels, J. L., Van Noorden, T. H. J., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2018). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development, 3*(6), 45–52.
- Quakely, S., Coker, S., Palmer, K., & Reynolds, S. (2003). Can children distinguish between thoughts and behaviours?. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 31*(2), 159–168.
- Raczynski, K., & Horne, A. (2014). Psychoeducational and counseling groups for bullying. In J. L. DeLucia-Waack, C. R. Kalodner, & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (pp. 495–505). Sage Publications, Inc. doi:10.4135/9781544308555.n39
- Ragatz, L. L., Anderson, R. J., Fremouw, W., & Schwartz, R. (2011). Criminal thinking patterns, aggression styles, and the psychopathic traits of late high school bullies and bully-victims. *Aggressive Behavior, 37*(2), 145–160.
- Rajabi, M., Bakhshani, N. M., Saravani, M. R., Khanjani, S., & Bagian, M. J. (2017). Effectiveness of cognitive-behavioral group therapy on coping strategies and in reducing anxiety, depression, and physical complaints in student victims of bullying. *International Journal of High-Risk Behaviors and Addiction, 6*(2).
- Reveles, S. (2013). *Implementation of the olweus bullying prevention program* (Published doctoral dissertation). California State University, California.
- Rex, C., Charlop, M. H., & Spector, V. (2018). Using video modeling as an anti-bullying intervention for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*, 2701–2713.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Camberwell: ACER.
- Rigby, K. (2000) Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being, *Journal of Adolescence, 23*, 57–68.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in school. *Canadian Journal of Psychiatry, 48*(9), 583–590.

- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior, 20*(5), 359–368. doi:10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::aid-ab2480200503>3.0.co;2-j
- Ruggiero, G. M., Spada, M. M., Caselli, G., & Sassaroli, S. (2018). A historical and theoretical review of cognitive behavioral therapies: From structural self-knowledge to functional processes. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 36*(4), 378–403.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence, 22*(4), 453–459.
- Salmivalli, C. (2004). Consequences of school bullying and violence. *Taking fear out of schools, 12*(1), 29-35.
- Salmivalli, C., & Poskipatra, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish School: The KIVA antibullying program. *New Directions for Youth Development, 133*, 41–53.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246–258.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5), 405–411.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participants role and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1–15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior, 24*(3), 205–218.

- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 18. doi:10.1027/1016-9040/a000140
- Saracho, O. N. (2016). Bullying prevention strategies in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 453–460. doi:10.1007/s10643-016-0793-y
- Sargın, M., & Sargın, A. E. (2015). “Yaşamaya Değer Bir Hayat” için: Diyalektik davranışçı terapinin gelişimi ve temel ilkeleri. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 64–70.
- Sargın, N. (2017). A Study on Bullying Tendencies among Preadolescents. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 209–216. doi:10.5539/jel.v6n4p209
- Sarı, C., & Demirbağ, B. C. (2019). İlk ve ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının sosyodemografik değişkenler açısından değerlendirilmesi: İlçe örneği. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(3), 119–131.
- Savaşır, I., Soygüt, G., & Barışkın, E. (2022). *Bilişsel davranışçı terapiler*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(3), 261–275.
- Schreier, A., Wolke, D., Thomas, K., Horwood, J., Hollis, C., Gunnell, D., & Harrison, G. (2009). Prospective study of peer victimization in childhood and psychotic symptoms in a nonclinical population at age 12 years. *Archives of General Psychiatry*, 66(5), 527–536. doi:10.1001/archgenpsychiatry.200
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152).
- Seçer, İ. (2014). *Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve kullandıkları başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Semiz, S. (2018). *Erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığının duygusal zekâ ve aile değişkenleri temelinde incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- 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*(5), 495–500.
- Siegfried, W. (2014). The Formation and structure of the Human Psyche. *Athene Noctua: Undergraduate Philosophy Journal, 2*(2), 2–4.
- Sigurdson, J. F., Wallander, J., & Sund, A. M. (2014). Is involvement in school bullying associated with general health and psychosocial adjustment outcomes in adulthood? *Child Abuse & Neglect, 38*(10), 1607–1617. doi:10.1016/j.chiabu.2014.06.001
- Silva, J. L. D., Oliveira, W. A. D., Mello, F. C. M. D., Andrade, L. S. D., Bazon, M. R., & Silva, M. A. I. (2017). Anti-bullying interventions in schools: A systematic literature review. *Ciencia & saude coletiva, 22*, 2329–2340.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health, 9*(3), 98–103.
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Praticas, 71*, 81–98. doi:10.7458/SPP2012702332
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass, 10*(9), 519–532.
- Smith, P. K., & Robinson, S. (2019). How does individualism-collectivism relate to bullying victimisation?. *International Journal of Bullying Prevention, 1*(1), 3–13. doi:10.1007/s42380-018-0005-y
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*(3), 239–268. doi:10.1002/ab.10047
- Sollom, M. (2021). A quasi-experimental study on social emotional learning and primary prevention. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 11*(2), 1–16.

- Sorias, O. (Ed.). (2020). *Çocuklar ve ergenler için bilişsel davranışçı terapi temel ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sourander, A., Brunstein Klomek, A., Kumpulainen, K., Puustjärvi, A., Elonheimo, H., Ristkari, T., & Ronning, J. A. (2010). Bullying at age eight and criminality in adulthood: findings from the Finnish Nationwide 1981 Birth Cohort Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46(12), 1211–1219. doi:10.1007/s00127-010-0292-1
- Sourander, A., Jensen, P., Ronning, J. A., Niemela, S., Helenius, H., Sillanmaki, L., & Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish “From a Boy to a Man” Study. *Pediatrics*, 120(2), 397–404. doi:10.1542/peds.2006-2704
- Soylu, C., & Topaloğlu, C. (2015). Bilişsel davranışçı terapide ev ödevi uygulamaları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(3), 280–288.
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2011). National strategy for violence prevention in the Austrian public school system: Development and implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 412–418. doi: 10.1177/0165025411407458
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283–293.
- Stallard, P. (2021). *İyi düşün iyi hisset* (3. baskı). (C. Gökçen & E. Külahçioğlu, Çev.). Ankara: Say Yayınları. (Orjinal basım tarihi 2002).
- Stapinski, L. A., Bowes, L., Wolke, D., Pearson, R. M., Mahedy, L., Button, K. S., & Araya, R. (2014). Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: A prospective cohort study. *Depression and Anxiety*, 31(7), 574–582. doi:10.1002/da.22270
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E. M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). ViSC social competence program. *New directions for youth development*, 2012(133), 71–84.

- Stubbs Richardson, M., & May, D. C. (2020). Social contagion in bullying: An examination of strains and types of bullying victimization in peer networks. *American Journal of Criminal Justice*, 46(5), 748–769. doi:10.1007/s12103-020-09572-y
- Süler, M. (2017). Çocuk ve ergenlerde bilişsel Davranışçı terapi uygulamaları: Bir gözden geçirme. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(3), 29–42.
- Svanberg, O. G. (1998). Attachment, resilience, and prevention. *Journal of Mental Health*, 7(6), 543–578.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38–47. doi:10.3102/0013189X09357622
- Swearer, S. M., Wang, C., Berry, B., & Myers, Z.R. (2014). Reducing bullying: Application of social cognitive theory. *Theory Into Practice*, 53, 271–277.
- Şahin, M., & Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 331–342.
- Şar, H. A., Barut, Y., & Koç, M. (2007). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın son çocukluk çağı (7-11 yaş) depresyonuyla baş etmeye etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 18–32.
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal british birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777–784. doi:10.1176/appi.ajp.2014.1310140
- TDK (Türk Dil Kurumu). *Güncel Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 17 Temmuz 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Thoma, N., Pilecki, B., & McKay, D. (2015). Contemporary cognitive behavior therapy: A review of theory, history, and evidence. *Psychodynamic Psychiatry*, 43(3), 423–462.
- Thornberg, R. (2010). School children's social representations on bullying causes. *Psychology in the school*, 47(4), 311–327.

- Topçuoğlu, T. (2014). Çocuk suçluluğu ve gelişimsel (Risk-odaklı) suç önleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomi Araştırmalar Dergisi*, 2014(3), 217–226.
- Toraman, A. U., Dağhan, Ş., & Kısa, Ö. (2021). Akran zorbalığını önlemede okul tabanlı müdahale programları: Sistemik derleme. *Humanistic Perspective*, 3(2), 359–399.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of experimental criminology*, 7, 27–56.
- Turgut, A. (2005). *The relationship between bullying tendency, parental acceptance-rejection, and self-concept among seventh grade students* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Türk, F., Buğa, A., Çekiç, A., & Hamamcı, Z. (2017). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup müdahalelerinin çocuk ve ergenlerin işlevsel olmayan düşünceleri üzerindeki etkisi: Meta analiz çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 45–61.
- Türkçapar, H. (2018). *Bilişsel davranışçı terapi: Temel ilkeler ve uygulama*. (11. Baskı) Ankara: Epsilon Yayınevi.
- Türkçapar, M. H., & Sargın A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı, Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7–14.
- Türker, G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumlarını etkileyen Faktörler* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Uludağlı, N., & Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77–92.
- Urban, J. B., Osgood, N., & Mabry, P. (2011). Developmental systems science: Exploring the application of systems science methods to developmental science questions. *Research in Human Development*, 8(1), 1–25. doi:10.1080/15427609.2011.549686

- Uysal Toraman, A., Dağhan, Ş., & Kısa, Ö. (2021). Akran zorbalığını önlemede okul tabanlı müdahale programları: Sistematik derleme. *Humanistic Perspective*, 3(2).
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uz Baş, A. (2019). Okul-Temelli Önleme: Etkili okul-temelli önleme programının özellikleri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 73–94.
- Uzunsakal, E., & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14–28.
- Üneri, Ö. Ş. (2011). Çocuklarda akran zorbalığı. *Düşünen Adam*, 24(4), 352.
- Vannini, N., Enz, S., Sapouna, M., Wolke, D., Watson, S., Woods, S., & Schneider, W. (2010). “FearNot!”: A computer-based anti-bullying-programme designed to foster peer intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 26(1), 21–44. doi:10.1007/s10212-010-0035-4
- Vatan, S. (2016). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), 190-203. doi: 10. 18863/pgy.238183.
- Vicente, M. K. C., & Galindo, R. P. (2017). Bullying tendency among school children. *Journal of Multidisciplinary Studies*, 6(1), 48–60. doi:10.7828/jmds.v6i1.1034
- Von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, 80(1), 121–140.
- Wang, C., & Goldberg, T. S. (2017). Using children's literature to decrease moral disengagement and victimization among elementary school students. *Psychology in the Schools*, 54(9), 918–931. doi:10.1002/pits.22042
- Weist, M., & Christodulu K. V. (2000). “Expanded school mental health programs: Advancing reform and closing the gap between research and practice” *Journal of School Health*, 70(5), 195–200. doi:10.1111/j.1746-1561.2000.tb06472.x

- Weng, X., Chui, W. H., & Liu, L. (2017). Bullying behaviors among Macanese adolescents' association with psychosocial variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *14*(8), 887.
- Wenzel, A. (2017). Basic strategies of cognitive behavioral therapy. *Psychiatric Clinics*, *40*(4), 597–609.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, *35*(1), 3–25. doi:10.1080/0013188930350101
- Wibowo, M. E., & Sunawan, S. (2021). The effectiveness of cognitive behavior therapy counseling to reduce bullying behavior. *Journal Bimbingan Konseling*, *10*(2), 112–122.
- Widom, C. S. (2014). Varieties of violent behavior. *Criminology*, *52*(3), 313–44. doi:10.1111/1745-9125.12046
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*(2), 289–300.
- Winsper, C., Lereya, T., Zanarini, M., & Wolke, D. (2012). Involvement in bullying and suicide-related behavior at 11 years: A prospective birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *51*(3), 271–282.e3. doi: 10.1016/j.jaac.2012.01.001
- Wolke, D. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, *85*(3), 197–201. doi:10.1136/adc.85.3.197
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, *24*(10), 1958–1970. doi:10.1177/0956797613481608

- Wolke, D., Lereya, S. T., Fisher, H. L., Lewis, G., & Zammit, S. (2014). Bullying in elementary school and psychotic experiences at 18 years: A longitudinal, population-based cohort study. *Psychological Medicine*, *44*(10), 2199–2211. doi:10.1017/s0033291713002912
- Wolke, D., Schreier, A., Zanarini, M. C., & Winsper, C. (2012). Bullied by peers in childhood and borderline personality symptoms at 11 years of age: A prospective study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *53*(8), 846–855. doi:10.1111/j.1469-7610.2012.02542.x
- Yalnız, A. (2019). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programının akran zorbalığı üzerindeki etkisi* (Yayınlanmış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2019). Dynamic change of aggressive behavior and victimization among adolescents: Effectiveness of the ViSC program. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *48*(sup1), 90–104.
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Valido, A., Hong, J. S., & Prescott, T. L. (2019). Perceptions of middle school youth about school bullying. *Journal of adolescence*, *75*, 175–187.
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *37*, 36–51.
- Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(2), 39–51.
- Yıldırım, S. (2001). *The relationships of bullying, family environment and popularity* (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Younan, B. (2019). A systematic review of bullying definitions: How definition and format affect study outcome. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, *11*, 109–115. doi:10.1108/JACPR-02-2018-0347.
- Young, S., & Holdorf, G. (2003). Using solution focused brief therapy in individual referrals for bullying. *Educational Psychology in Practice*, *19*(4), 271–282.

- Yu, S., & Zhao, X. (2021). The negative impact of bullying victimization on academic literacy and social integration: Evidence from 51 countries in PISA. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 100151. doi:10.1016/j.ssaho.2021.100151
- Yüksel Şahin, F. (2015). An Examination of Bullying Tendencies and Bullying coping behaviors among adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 214–221.
- Zych, I., Ortega Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21. doi: 10.1016/j.avb.2015.10.001

EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu formda siz değerli katılımcılarımızın cevaplaması için bazı sorular bulunmaktadır. Sorulara verdiğiniz yanıtlar sizinle ilgili bilgi sahibi olmamızı sağlayacaktır. Bunun için her bir madde de size uygun seçeneğin karşısına (X) işareti koyunuz. Soruları doğru bir şekilde ve içtenlikle cevaplayacağınız için hepimize teşekkür ederim.

Bu kapsamda yer alan soruları doğru bir şekilde yanıtlamanız rica olunur.

Bilge Nur ÇELEBİ

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2. Yaşınız:
3. Aile türü: Geniş aile () Çekirdek aile ()
4. Anne babanın sağ olup olmama durumu: Annem-babam sağ () Sadece annem sağ () Sadece babam sağ () Her ikisi de sağ değil ()
5. Anne eğitim durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
6. Baba eğitim durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
7. Anne çalışma durumu: Çalışıyor () Çalışmıyor ()
8. Baba çalışma durumu: Çalışıyor () Çalışmıyor ()
9. Size göre ailenizin ekonomik durumu: Düşük () Orta () Yüksek ()
10. Ailenizin sizinle olan ilişki durumu: İlgisiz () Koruyucu () Demokratik () Otoriter ()
11. Bir önceki döneme ait başarı durumunuz: Takdir aldım () Teşekkür aldım () Doğrudan geçtim ()
12. Herhangi bir sağlık sorunun var mı? Evet () hayır ()

EK 2: ZORBALIK EĞİLİM ÖLÇEĞİ

Burada zorbaca davranışlar ile ilgili bazı cümleler bulunmaktadır. Bir öğrenciye, başka bir öğrenci veya bir grup öğrenci tarafından aşağıdakilere benzer davranışlarda bulunuluyorsa, o öğrencinin zorbaca davranışlara uğradığını söyleyebiliriz.

- Bir öğrenciye hoş olmayan, kötü sözler söylendiğinde, alay edildiğinde veya o öğrenciye acımasız ve kırıcı isimler taktıklarında,
- Yalnız bırakıldığında, arkadaş gruplarından dışlandığında, bilerek çeşitli faaliyetlerin dışında bırakıldığında,
- İtildiğinde, 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 **zorbaca davranışa uğrayan kişinin kendini savunması zordur**. Bir öğrenciye tekrar tekrar olumsuz bir şekilde şaka yapılması da zorbaca bir davranıştır.

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 zorbaca davranış değildir.

Dolduracağınız bu formda okuldaki yaşamınızla ilgili cümleler yer almaktadır. Her cümlemin altında birkaç cevap seçeneği bulunmaktadır. Sırayla okuyacağınız cümlelerin altında yer alan seçeneklerden hangisi size yakın geliyorsa o seçeneğe ait numarayı işaretlemeniz gerekecektir. Örneğin cümlede anlatılana cevabınız “katılmıyorum” ise (2) numaralı kısma (X) işareti, “katılıyorum” ise (3) numaralı kısma (X) işareti koymanız gerekmektedir.

Her bir cümle için seçenekler aşağıdaki gibidir:

Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
-------------------------	---------------------	--------------------	-------------------------------

Sırayla 26 cümle okuyacaksınız.

Her bir cümle için yukarıdaki dört seçenekten birini işaretlemeniz gerekmektedir

Cümlede anlatılana hiç katılmıyorsanız (1)’i

Cümlede anlatılana katılmıyorsanız (2)’yi

Cümlede anlatılana katılıyorsanız (3)’ü

Cümlede anlatılana kesinlikle katılıyorsanız (4)’ü (X) işaretlemeniz gerekmektedir.

1. Arkadaşlarımla kavga etmek yerine sorunlarımı konuşarak çözerim.

Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
-------------------------	---------------------	--------------------	-------------------------------

2. Başkalarına güç kullanmak hoşuma gider.

Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
-------------------------	---------------------	--------------------	-------------------------------

3. Başkalarını incitmem çünkü kendim de incitmekten hoşlanmam.

Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
-------------------------	---------------------	--------------------	-------------------------------

4. Başkalarını kırmaktan çekinmem.

Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
-------------------------	---------------------	--------------------	-------------------------------

5. Başkalarına karşı güç kullandığınızda istediğinize yerine getirirler.

Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
-------------------------	---------------------	--------------------	-------------------------------

6. Bazen başkalarını üzmem insanı rahatlatır.

Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
-------------------------	---------------------	--------------------	-------------------------------

7. Bazen bir başka çocukla alay ettiğimde kendimi iyi hissederim.

Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
-------------------------	---------------------	--------------------	-------------------------------

8. Bazen diğerlerine komik isimler takıp onlarla dalga geçmek eğlenceli olabilir.

Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
-------------------------	---------------------	--------------------	-------------------------------

9. Bazen istediklerinizi zorla yaptırmak gerekebilir.

Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
-------------------------	---------------------	--------------------	-------------------------------

10. Bazı çocuklar hiçbir neden yokken birisine taktıklarında çok rahatsız oluyorum.

Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
-------------------------	---------------------	--------------------	-------------------------------

11. Bazı çocuklar kendilerine kötü davranılmasını hak eder.

Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
-------------------------	---------------------	--------------------	-------------------------------

12. Bazı kişiler zorbaca davranarak diğerlerinin ilgisini çekerler.

Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
-------------------------	---------------------	--------------------	-------------------------------

13. Beni kızdıran kişilerle alay eder, onları küçük düşürücü sözler söylerim.

Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
-------------------------	---------------------	--------------------	-------------------------------

14. Eğer biri kırılmış ve üzgünse bunu fark edebiliyorum.			
Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
15. Eğer birine kötü davrandıysam bunu hak etmiştir.			
Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
16. Görüşlerimi/düşüncelerimi başkaları ile paylaşmaktan hoşlanırım.			
Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
17. Güçlü olmak hoşuma gidiyor, böylece her istediğimi elde ediyorum.			
Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
18. Herkesin iyi yaptığı (olduğu) bir şey vardır.			
Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
19. Kendimden güçsüz kişilere bağırarak beni rahatlatır.			
Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
20. Kendimi kötü hissettiğimde bunu yakın arkadaşlarımla konuşarak geçirebiliyorum.			
Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
21. Kendimizi kötü hissettiğimizde bunun acısını başkalarından çıkarmak normaldir.			
Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
22. Kendinden güçsüz kişilere gücünü göstermek gerekir.			
Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
23. Kendisi ile alay edilen bir çocuk ağlayınca komik oluyor.			
Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
24. Kendisine kötü davranılan çocukların neler hissettiğini anlayabiliyorum.			
Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
25. Kızdığımda birinin canını yakmak isterim.			
Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
26. Kötü bir gün geçirdiysem, kendimi nasıl sakinleştireceğimi bilirim.			
Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)

EK 3: KATILIMCI ONAM FORMU

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının İlkokul Öğrencileri Arasında Görülen Zorbalık Eğilimini Azaltmadaki Etkisi” adıyla, Bilge Nur ÇELEBİ tarafından Mart-Mayıs 2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: “Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının İlkokul Öğrencileri Arasında Görülen Zorbalık Eğilimini Azaltmadaki Etkisini” incelemektir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma X Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Ankara/Altındağ Resmi İlkokul

Araştırma Uygulaması: O Anket

O Görüşme

O Gözlem

X Deneysel Çalışma

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

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

Araştırmacı : Bilge Nur ÇELEBİ

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İsim-

Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası:

EK 4: VELİ ONAMA FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının İlkokul Öğrencileri Arasında Görülen Zorbalık Eğilimini Azaltmadaki Etkisi” Adıyla, Mart-Mayıs 2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: “Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psikoeğitim Programının ilkokul öğrencileri Arasında görülen zorbalık eğilimini azaltmadaki etkisini” incelemektir.

Araştırma Uygulaması: Programın uygulanması şeklindedir.

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

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

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

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

Araştırmacı : Bilge Nur ÇELEBİ

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

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

EK 5: GRUP UYGULAMASI DEĞERLENDİRME FORMU

Adı-soyadı:

Okulu:

Tarih:

Sevgili grup üyesi

Akran zorbalığı yenmek için 6 hafta boyunca bu grup çalışmasına düzenli olarak ve gayretli bir şekilde devam ettin. Bu çalışmadan neler kazandığını anlamak için bu aşağıdaki sorulardan oluşan bir anket hazırladım. İçtenlikle vereceğin cevapların için şimdiden teşekkür ederim. Kolaylıklar dilerim.

Bilge Nur Çelebi

Aşağıda verilen durumlar için sana uygun olan seçeneği işaretler misin?

1. Zorbalığın ne olduğunu öğrendim.

a) Hiç b) biraz c) çok d) çok fazla

2. Zorba davranışı diğer davranışlardan ayıran özelliklerin neler olduğunu öğrendim.

a) Hiç b) biraz c) çok d) çok fazla

3. Zorbalığa ait rolleri öğrendim.

a) Hiç b) biraz c) çok d) çok fazla

4. Duygularımı daha yakından tanıdım.

a) Hiç b) biraz c) çok d) çok fazla

5. Düşüncelerimi daha yakından tanıdım.

a) Hiç b) biraz c) çok d) çok fazla

6. Düşüncelerim ve duygularım arasında nasıl bir ilişki olduğunu fark ettim.

- a) Hiç b) biraz c) çok d) çok fazla

7. İhtiyaç duyduğum anlarda gevşeme egzersizlerini uyguladım ve bu egzersizlerden faydalandım.

- a) Hiç b) biraz c) çok d) çok fazla

8. Düşünce-duygu ve davranışlarım arasında nasıl bir ilişki olduğunu öğrendim.

- a) Hiç b) biraz c) çok d) çok fazla

9. Düşüncelerim değiştiğinde duygularımın ve davranışlarımın da değişebileceğini öğrendim.

- a) Hiç b) biraz c) çok d) çok fazla

10. Davranışlarımın sonucunda olabilecekleri daha iyi anladım.

- a) Hiç b) biraz c) çok d) çok fazla

11. Düşünce tuzaklarımın neler olduğunu, bu tuzakların davranışlarımı nasıl etkilediğini öğrendim.

- a) Hiç b) biraz c) çok d) çok fazla

12. Zorba davranışlara neden olan düşünce tuzaklarımın neler olduğunu, bu tuzakların davranışlarımı nasıl etkilediğini fark ettim.

- a) Hiç b) biraz c) çok d) çok fazla

13. Zorbalığa neden olan düşünce tuzaklarım yerine yeni düşünceler ürettim.

a) Hiç b) biraz c) çok d) çok fazla

14. Zorba davranışları yenmek için kullanabileceğim yeni yollar öğrendim.

a) Hiç b) biraz c) çok d) çok fazla

15. Zorbalığı yenmek için kullandığım slogan, zorbalığım üstesinden gelmemi sağladı.

a) Hiç b) biraz c) çok d) çok fazla

16. Zorba davranışlarla başa çıkmada kullandığım yeni yolları gerçek hayatta uyguladım.

a) Hiç b) biraz c) çok d) çok fazla

17. Ev ödevlerim benim için çok öğretici oldu.

a) Hiç b) çok az c) az d) oldukça e) oldukça fazla

18. Eğitim süresince verilen ödüller motivasyonumu (oturumlara katılma, zorbalığı yeneceğine inanma) arttırdı.

a) Hiç b) çok az c) az d) oldukça e) oldukça fazla

SEÇENELER: 1; HİÇ 2; BİRAZ 3; ÇOK 4; ÇOK FAZLA

EK 6: ÖLÇEK KULLANIMI İZİN YAZISI

Nevin Dolek
Alıcı: BİLGE ^

17 Şubat 2023 17:17

Merhaba Bilge Nur Çelebi. Yüksek lisans tezinizde geliştirmiş olduğum ekteki ölçekleri kullanmanıza izin veriyorum. İyi çalışmalar dilerim.
Dr. Nevin Dölek

From: BİLGE NUR ÇELEBİ
Sent: Friday, February 17, 2023 6:08 AM
To:
Subject: Ölçek İzni

Nevin hocam merhaba. Başkent Üniversitesi PDR bölümü yüksek lisans öğrencisiyim, tez dönemindeyim. Akran zorbalığına yönelik yapacağım tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "Zorbalık Eğilim Ölçeğini" kullanmak için izninizi istiyorum.
Saygılarımla.

4 eklenti — Tüm ekleri indir

-  **BAŞLIK.rtf**
4K HTML olarak görüntüle İndir
-  **Veri Toplama Aracı.doc**
431K HTML olarak görüntüle İndir
-  **Zorbalık Eğilimi Ölçeği.rtf**
255K HTML olarak görüntüle İndir
-  **zorbalık ölçeği.doc**
108K HTML olarak görüntüle İndir

EK 7: ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN YAZISI



T.C.
ALTINDAĞ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-92992404-605.01-71212564
Konu : Araştırma İzni

28.02.2023

TÜM OKUL VE KURUM MÜDÜRLÜKLERİNE

İlgi : a) İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 24.02.2023 tarih ve 71015406 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.

Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Bilge Nur ÇELEBİ'nin "**Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psiko-Eğitim Programının İlkokul Öğrencileri Arasında Görülen Akran Zorbalığını Azaltmadaki Rolü**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okul ve kurumlarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nce incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanmasının uygun görüldüğüne dair İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi (a) yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dilek BAHÇIVANLAR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK: İlgi Yazı ve Ekleri

EK 8: BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL İZİN YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.06.2022-137391



1993

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü

Sayı : E-62310886-605.99-137391
Konu : Etik Kurul İzni (Bilge Nur Çelebi)

17.06.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06.06.2022 tarih ve 133252 sayılı yazınız.

Enstitünüz Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Bilge Nur Çelebi'nin, Dr. Öğretim Üyesi Hicran Çetin Gündüz danışmanlığında yürütmeyi planladığı, "Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psiko-Eğitim Programının İlkokul Öğrencileri Arasında Görülen Akran Zorbalığını Azaltmadaki Rolü" adlı tezine ait tez önerisi değerlendirilmiş ve bilgilerinize ekte sunulmuştur.

Prof. Dr. M. Abdülkadir VAROĞLU
Kurul Başkanı

Ek: Değerlendirme Formu


Sayı : 17162298.600-168
Konu : Tez Önerisi

10 HAZİRAN 2022

İlgili Makama

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Bilge Nur Çelebi'nin, Dr. Öğretim Üyesi Hicran Çetin Gündüz danışmanlığında yürütmeyi planladığı, "Bilişsel Davranışçı Terapi Temelli Zorbalığa Müdahale Psiko-Eğitim Programının İlkokul Öğrencileri Arasında Görülen Akran Zorbalığını Azaltmadaki Rolü" adlı tezine ait tez önerisi değerlendirilmiş ve yapılmasında bir sakınca olmadığı tespit edilmiştir. Bilgilerinize saygılarımızla sunarız.

Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulu

Ad, Soyad	Değerlendirme	İmza
Prof. Dr. M. Abdülkadir Varoğlu	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Kudret Güven	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Ali Sevgi	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Dr. Işıl Bulut	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Can Mehmet Hersek	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Özcan Yağcı	Olumlu/ Olumsuz	