

**T.C.**  
**ORDU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**



**AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEMeye YÖNELİK PSİKOEĞİTİM  
PROGRAMININ ZORBALIK DÜZEYİ VE PROBLEM ÇÖZME  
BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**SAMET SEZGİN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. ÖMER KARAMAN**

**ORDU- 2023**

## TEZ KABUL SAYFASI

**SAMET SEZGİN** tarafından hazırlanan “**Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Psiko eğitim Programının Zorbalık Düzeyi ve Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi**” başlıklı bu çalışma, 02.08.2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

<b>Başkan</b>	Dr. Öğr. Üyesi Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
<b>Üye</b>	Doç. Dr. Ömer KARAMAN Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
<b>Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi Şenel ÇITAK Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza

## **ETİK BEYANI**

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Samet SEZGİN

## ÖZET

### REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

### AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEMeye YÖNELİK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ZORBALIK DÜZEYİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

SAMET SEZGİN

Öğrencilerin okul rehberlik ve psikolojik danışma servisine başvurmalarının en önemli gerekçelerinden birisinin akran zorbalığı olduğu görülmüştür. Araştırmanın amacı, akran zorbalığını önlemeye yönelik geliştirilen psikoeğitim programının zorbalık düzeyi ve problem çözme becerisine etkisini incelemektir. Araştırma ilkökul dördüncü sınıfa devam eden 104 öğrenci arasından belirlenen zorbalık düzeyi yüksek 24 öğrenciyle (12 deney, 12 kontrol) yürütülen yarı deneysel bir çalışmadır. Deney grubuna araştırmacılar tarafından geliştirilen dokuz oturumluk psikoeğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna bir işlem yapılmamıştır. Programın içeriğinde zorbalık rolleri, duyguları anlama ve ifade edebilme, empati kurma, öfke kontrolü, problem çözme, çatışma çözme, zorbalıkla baş etme konularına yer verilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF), Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu (AZÖ) ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) ile toplanmıştır. Psikoeğitim oturumları başlamadan iki hafta önce ön test, oturumlar bittikten iki hafta sonra son test, son test uygulandıktan iki ay sonra ise izleme ölçümleri yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS Statistics 26. versiyon paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalarda Mann Whitney U Testi, grup içi karşılaştırmalarda Friedman Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak değerlendirilmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeyini olumlu etkileyerek azalttığı, problem çözme becerisinde ise anlamlı düzeyde değişim oluşturmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca akran zorbalığı ölçeği alt boyut puanları da olumlu etkilenerek azalmıştır. Bu sonuçların izleme ölçümünde devam ettiği saptanmıştır. Gruplar arası karşılaştırma yapıldığında psikoeğitim programının deney grubundaki öğrencilerin akran zorbalığı düzeyini azaltmada başarılı olduğu ancak problem çözme becerisinde aynı etkiyi göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri çerçevesinde öğrencilerin zorbalık düzeyini azaltan etkili bir müdahale programı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Akran zorbalığı, Mağdur, Problem çözme, Psikoeğitim, Zorba

## **ABSTRACT**

### **GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING DEPARTMENT**

#### **THE EFFECT OF THE PSYCO-EDUCATIONAL PROGRAM TO PREVENT PEER BULLYING ON THE LEVEL OF BULLYING AND PROBLEM SOLVING SKILLS**

**SAMET SEZGİN**

It has been seen that one of the most important reasons for students to apply to the school guidance and psychological counseling service is peer bullying. The aim of the study is to examine the effect of the psychoeducation program developed to prevent peer bullying on the level of bullying and problem solving skills. The research is a quasi-experimental study conducted with 24 students (12 experiment, 12 control) with high level of bullying determined among 104 students attending the fourth grade of primary school. While the nine-session psychoeducation program developed by the researchers was applied to the experimental group, no action was taken in the control group. The content of the program includes roles of bullying, understanding and expressing emotions, empathy, anger control, problem solving, conflict resolution, and coping with bullying. The data were collected using the Personal Information Form (PIF), the Peer Bullying Scale Child Form (PDS) and the Problem Solving Inventory for Children (PPI) developed by the researchers. The pre-test two weeks before the psychoeducation sessions started, the post-test two weeks after the sessions ended, and the follow-up measurements two months after the post-test were administered. The obtained data were analyzed using SPSS Statistics 26th version package program. Evaluations were made using the Mann Whitney U Test for intergroup comparisons, Friedman Test and Wilcoxon Signed Rank Test for intragroup comparisons. The findings revealed that the psychoeducational program aimed at preventing peer bullying decreased the bullying level of primary school fourth grade students by positively affecting them, but did not create a significant change in problem solving skills. In addition, the peer bullying scale sub-dimension scores were also positively affected and decreased. These results were found to persist in the follow-up measurement. When the comparison was made between the groups, it was concluded that the psychoeducation program was successful in reducing the level of peer bullying of the students in the experimental group, but did not show the same effect on problem solving skills. Within the framework of school guidance and psychological counseling services, an effective intervention program has emerged that reduces the level of bullying of students.

**Key Words:** Peer bullying, Victim, Problem solving, Psychoeducation, Bully

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyimleriyle beni aydınlatan, tez sürecimin her aşamasında önemli katkıları bulunan değerli hocam tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Ömer KARAMAN'a teşekkür ederim.

Tez savunma jürisinde yer almayı kabul ettikleri ve tezin son halini vermemdeki kıymetli geri bildirimlerinden dolayı Dr. Öğrt. Üyesi Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT'e ve Dr. Öğrt. Üyesi Şenel ÇITAK'a teşekkür ederim.

Tezimin en önemli noktasını oluşturan, özveriyle araştırmama katkı sunan sevgili öğrencilerime teşekkür ederim.

Sevgisini her zaman yanımda hissettiğim, üzerimde emeği büyük olan sevgili anneme, eğitimin önemini çocukluğumdan itibaren öğütleyen, bu aşamaya gelmemde büyük fedakârlıklarda bulunan, anılarıyla yaşamaya devam ettiğim sevgili babama teşekkür ederim.

Çalışmamın başından itibaren her an yanımda olan, tükendiğimde ayağa kaldırıp tekrar başlatan, o olmasaydı başaramazdım dediğim sevgili eşim Aslıhan SEZGİN'e, çalışmamı hazırlarken kapının ardında beni bekleyen, üzülen zamanından aldığı dünyalar güzeli kızım Kumsal'a teşekkür ederim.

Samet SEZGİN

*Sevgili eşime ve canım kızım Kumsal'a...*

## İÇİNDEKİLER

<b>TEZ KABUL SAYFASI</b> .....	<b>ii</b>
<b>ETİK BEYANI</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Problem Cümlesi .....	10
1.5. Alt Problemler .....	10
1.6. Varsayımlar .....	11
1.7. Sınırlılıklar .....	11
1.8. Tanımlar .....	11
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>13</b>
2.1. Akran Zorbalığı .....	13
2.1.1. Zorbalık kavramı .....	13
2.1.2. Zorbalık Türleri .....	14
2.1.3. Zorbaların Özellikleri .....	16
2.1.4. Mağdurların Özellikleri .....	18
2.1.5. Zorba-Mağdurların Özellikleri .....	20
2.1.6. Seyircilerin Özellikleri.....	21
2.1.7. Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık İlişkisi .....	21
2.1.8. Zorbalıkla Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişki.....	23
2.1.8.1. Zorbalık ve Cinsiyet Arasındaki İlişki .....	23
2.1.8.2. Zorbalık ve Yaş Arasındaki İlişki .....	24
2.1.8.3. Zorbalık ve Sosyoekonomik Düzey Arasındaki İlişki .....	25
2.1.9. Akran Zorbalığını Açıklayan Kuramlar.....	26



2.1.9.1. Psikanalitik Kuram.....	26
2.1.9.2. Etolojik Kuram.....	26
2.1.9.3. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	27
2.1.9.4. Engellenme Kuramı .....	28
2.1.10. Akran Zorbalığının Sonuçları.....	28
2.2. Problem Çözme Becerisi.....	30
2.2.1. Problemin Tanımı .....	30
2.2.2. Problem Çözme .....	31
2.2.3. Problem Çözme Aşamaları .....	33
2.2.4. Problem Çözme Becerisini Açıklayan Kuramlar .....	34
2.2.4.1. John Dewey'in Yansıtıcı Düşünce Kuramı .....	34
2.2.4.2. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı .....	35
2.2.4.3. Bandura'nın Problem Çözme Kuramı.....	36
2.2.4.4. Karl Popper'in Problem Çözme Kuramı .....	36
2.2.4.5. Gestalt Yaklaşımı: Tasarım ve Yeniden Yapılandırma Kuramı .....	36
2.2.4.6. Thorndike Yaklaşımı: Deneme-Yanımla Yoluyla Problem Çözme Kuramı	
37	
2.3. İlgili Araştırmalar .....	38
2.3.1. Akran Zorbalığı İle İlgili Araştırmalar .....	38
2.3.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Araştırmalar .....	43
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>46</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	46
3.2. Çalışma Grubu.....	47
3.3. Katılımcıların Seçimi ve Grupların Oluşturulması.....	48
3.4. Veri Toplama Araçları .....	49
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF).....	49
3.4.2. Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu (AZÖ) .....	49
3.4.3. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) .....	50
3.5. Psikoeğitim Programının Geliştirilme Süreci .....	51
3.5.1. Programın Planlanması .....	54
3.6. Verilerin Analizi .....	55
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>56</b>
4.1. Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu'na İlişkin Betimsel Bulgular .....	56

4.2. Deneý ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Akran Zorbalığı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Ölçümlerine İlişkin Bulgular .....	58
4.3. Problem Çözme Becerisine İlişkin Betimsel Bulgular .....	68
4.4. Deneý ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Problem Çözme Becerisine İlişkin Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Ölçümlerine İlişkin Bulgular .....	70
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>71</b>
5.1. Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Psikoeğitim Programının Akran Zorbalığı Düzeyine Etkisi .....	71
5.2. Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Psikoeğitim Programının Problem Çözme Düzeyine Etkisi .....	77
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>80</b>
6.1. Sonuçlar .....	80
6.2. Öneriler .....	80
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	80
6.2.2. Daha Sonra Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	81
6.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler .....	81
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>83</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>100</b>
EK-1 Kişisel Bilgi Formu .....	100
EK-2 Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu .....	101
EK-3 Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri .....	103
EK-4 Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Psikoeğitim Programı Oturumları .....	104
EK-5 Etik Kurul Kararı .....	135
EK-6 Valilik İzni .....	136
EK-7 Ölçek Kullanım İzinleri .....	137
EK-8 Özgeçmiş .....	138

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 3. 1</b> Yarı Deneysel Modelin Gösterimi .....	47
<b>Tablo 3. 2</b> DeneY ve Kontrol Grubunu Oluşturan Katılımcı Bilgileri .....	47
<b>Tablo 3. 3</b> Akran Zorbalığına Önemeye Yönelik Psikoeğitim Programının İçeriği .....	51
<b>Tablo 4. 1</b> Akran Zorbalığı Toplam Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	56
<b>Tablo 4. 2</b> Akran Zorbalığı Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	56
<b>Tablo 4. 3</b> Akran Zorbalığı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	58
<b>Tablo 4. 4</b> Akran Zorbalığı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları.....	59
<b>Tablo 4. 5</b> DeneY Grubunun Akran Zorbalığı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	59
<b>Tablo 4. 6</b> Fiziksel Zorbalık Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	60
<b>Tablo 4. 7</b> Sözlü Zorbalık Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	61
<b>Tablo 4. 8</b> Dışlama Zorbalığı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	61
<b>Tablo 4. 9</b> Söylenti Çıkarma ve Yayma Zorbalığı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 4. 10</b> Eşyalara Zarar Verme Zorbalığı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	63
<b>Tablo 4. 11</b> Fiziksel Zorbalık Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları.....	64
<b>Tablo 4. 12</b> Söylenti Çıkarma ve Yayma Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları .....	64
<b>Tablo 4. 13</b> Eşyalara Zarar Verme Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları .....	65
<b>Tablo 4. 14</b> DeneY Grubunun Fiziksel Zorbalık Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	65

<b>Tablo 4. 15</b> Deney Grubunun Söylenti Çıkarma ve Yayma Zorbalığı Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	66
<b>Tablo 4. 16</b> Deney Grubunun Eşyalara Zarar Verme Zorbalığı Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları..	67
<b>Tablo 4. 17</b> Problem Çözme Toplam Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	68
<b>Tablo 4. 18</b> Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	69
<b>Tablo 4. 19</b> Problem Çözme Becerisi Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	70

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1 Zorbalığın Şiddet ve Saldırganlıkla İlişkisi (Olweus, 1999). .....	23
---	----

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

### Kısaltmalar

<b>RPD</b>	: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
<b>SPSS</b>	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>AZÖ</b>	: Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu
<b>ÇPÇE</b>	: Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri
<b>KBF</b>	: Kişisel Bilgi Formu
<b>AZÖPP</b>	: Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Psiko eğitim Programı

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmada incelenen problem durumu ele alınmış, araştırmanın amacı ve önemi açıklanmış, araştırmanın problem cümlesi, alt problemleri, varsayımlar ve sınırlılıkları ifade edilmiş ve araştırma ile ilgili kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

İnsan dünyaya geldiği andan ölümüne kadar çevresiyle etkileşim içindedir. Bu iletişim toplumla beraber yaşamı sürdürmenin getirdiği bir mecburiyettir. Her birey bir şekilde çevresiyle uyum sağlayarak yaşamını devam ettirebilir. Toplumda birlikte yaşayan kişilerin hayatlarının normal seyrinde ilerlemesi için sağlıklı ilişkiler kurmaları önem arz etmektedir. Toplumsal ilişkilerin sağlamlığı birliği, beraberliği, huzuru ve devamlılığı sağlamada etkilidir. Kişiler arasında kurulacak ilişkilerin temelini sosyal beceriler oluşturmaktadır (Samancı ve Uçan, 2017).

Toplumsal ilişkileri bozan unsurlardan birisi olan saldırganlık, insanların varoluşuyla ortaya çıkan içgüdülerden birisidir (Gökler, 2007). İnsana, hayvana ya da bir nesneye yönelik uygulanan, acı vermek amacıyla gerçekleştirilen davranış karşısındakine zarar vermek için yapılmışsa saldırganlık olarak değerlendirilir (Kağıtçıbaşı ve Üskül, 2008). Örneğin, bir hekimin hastasının ayağını kangren olması nedeniyle kesmek zorunda kalmasıyla bir katilin kurbanının ayağını kesmesi arasında büyük bir fark vardır. Sonuçları aynı olsa bile kişiye sağladığı zarar ve fayda açısından bakıldığında davranışın nedeninin farklı olduğu görülmektedir. Aynı şekilde yanlışlıkla birisinin canını yakmak da saldırganlık olarak değerlendirilemez (Kağıtçıbaşı ve Üskül, 2008).

Bir olayın zorbalık olarak adlandırılması için karşılıklı güç dengesizliğinin oluşması, sürekli olarak gerçekleşmesi, davranışın bilerek ve isteyerek yapılıyor olması gerekmektedir (Olweus, 1999). Zorbalık, güçlü durumda olan bir öğrencinin ya da grubun kendisini savunamayacak durumda olan başka birisine bilinçli, isteyerek ve sürekli devam eden psikolojik ya da fiziksel şiddet içeren davranışlar sergilemesidir (Olweus, 2010). Akran zorbalığı hem mağdur hem zorba hem de dışarıdan olayı izleyen çocuklar için yaşam boyu olumsuz etkileri olabilecek bir problemdir. Bu sorunla çocukların birlikte zaman geçirdiği ortamlarda karşılaşmıştır. Konuyla ilgili araştırmalar İskandinav ülkelerinde, İngiltere’de ve Japonya’da ağırlıklı olarak gerçekleştirilmiştir (Banks, 1997).

Fiziksel gelişimdeki büyüklük ya da sosyal statüdeki bir avantaj kişiyi güçlü konuma getirebilir. Bir gruptaki toplumsal pozisyonu yüksek olanın düşük olana karşı uyguladığı zorbalık davranışı buna örnek verilebilir. Karşıdaki kişinin obezitesi, ailevi sorunları, öğrenme problemleri gibi dezavantajları kullanılarak da üstün duruma geçilebilir (Craig ve Pepler, 2007). Diğer unsur ise eylemin sürekli olarak tekrar etmesidir. Zorbalık yapan çocuk başkalarını kontrol etmek için saldırgan davranışları kalıcı hale getirir. Mağdurlar ise giderek etkisizleşir, kendilerini savunamaz hale gelir ve şiddet içeren tutumlara maruz kalır (Craig ve Pepler, 2007).

Zorbalığa maruz kalmak öğrencilerin motivasyonunu düşürür, okula aidiyetini ve ilgisini azaltır (Öztürk ve Atlı, 2014). Mağdur öğrenciler; stres, kaygı, özsaygının azalması, derslerden uzaklaşma ve dikkatini verememe gibi problemler yaşamaktadır. Mağduriyet yaşamış kişilerin kendini anlatmakta güçlük yaşadığı, sosyal becerilerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin düşük olduğu ve utangaç davranışlar sergiledikleri söylenebilir (Öztürk ve Atlı, 2014). Zorbalığa maruz kalan bireylerin kaygı, yalnızlık, kızgınlık, içine kapanma, arkadaşları arasında dışlanma ve umutsuzluk durumlarını yaşadıkları, okula gitmek istememe, devamsızlık yapma, evde kalmak isteme, akademik başarısında gerileme, özsaygı seviyesinin düşmesi, bazı kronik hastalıkların oluşmaya başlaması ve intihara kadar varan olumsuz düşüncelere sebebiyet vereceği öngörülmektedir (Bowes v.d., 2019).

Zorbalık uygulayan öğrencilerde ortaya çıkan olumsuzluklar arasında okul hayatında suça yönelik davranışlar sergileme, kurallara uymama, ceza alma, arkadaşları arasında dışlanma, sevgi görememe ve akademik başarısızlık gibi problemlerle sık karşılaşmaktadır (Uğurlu ve Gülsen, 2014). Zorbalar, saldırganlık yaparak diğerlerine istediklerini yaptırabileceklerini düşünürler. Bunu problemlerini çözme yolu olarak görür ve hayatı boyunca şiddete yatkın olabilirler. Yetişkinlik dönemine gelindiğinde suça bulaşmaları ve bedeli ağır olabilecek kişisel ve toplumsal sonuçların oluşması daha kolay olur. Dolayısıyla toplumdaki kişilerin, çocukların saldırganlık, şiddet ve diğer olumsuz eylemlerden uzak tutulmasına katkıda bulunması gerekmektedir (Uğurlu ve Gülsen, 2014).

Zorbalığın çocuklar arasında önemsiz bir konu olarak görülmesinde çeşitli nedenler vardır (Gökler, 2007). Ailelerin çocukların uyguladığı şiddet ve saldırganlık davranışlarına karşı duyarsız kalması, çocuğun büyümesi ve gelişiminin ortaya çıkardığı eylemler olarak görülmesi, sosyalleşmeyle oluşan normal davranışlar olarak ortaya



çıkıldığı düşüncesi sorunun büyümesine neden olmaktadır (Gökler, 2007). Problem ortaya çıktığında çocuklar arasında üzerinin kolaylıkla kapatılarak öğretmenler ve yetişkinlerden saklanması eylemin zorbalık olarak duyulmasını engellemektedir. Akran zorbalığının niteliklerinin toplum tarafından bilinmemesi, kısa ve uzun vadede ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçların farkında olunmaması önlem alınmamasının nedenleri arasında sayılabilir (Gökler, 2007).

Zorbalık davranışını gerçekleştirenler genellikle kendi isteklerini karşısındakine zorlamayla yaptırmak isteyen, saldırgan eğilimleri bulunan, ailesinde şiddet ve hakaret içeren durumlara maruz kalan, yaptıkları eylemlerle kendilerini kabul ettirmeye ve bir statü kazanmaya çalışan kişilerdir. Zorbaliğa uğrayanlar ise kendilerine uygulanan saldırgan eylemler sonucunda içine kapanık, utanç duyan, değersizlik hisseden ve kendisini ifade etmekte güçlük çekenlerdir (Furlong vd., 2004). Mağdur bireylerin okullarda ve sosyal ilişkilerinde güvende hissedebilmeleri, özgüvenlerinin yerine gelmesi ve psikolojik sağlamlılığının artırılması için öğretmenlere ve okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Zorba ve mağdurları tespit edip ailelerini ve öğretmenlerini bilgilendirmek, okul idaresi ve okul rehberlik servisiyle iş birliği yaparak, öğrenci, öğretmen ve velilere önleyici eğitimler düzenlemek olumsuz davranışların azaltılmasında alınacak tedbirlerden bazılarıdır (Yöndem ve Totan, 2008).

Okullarda zorbalık genellikle üst sınıflardan, arkadaşlık ilişkisi olmayan öğrenciler arasında gerçekleşir. Fiziksel ve sözel olmak üzere iki çeşidi diğerlerine göre daha yaygındır (Smith, 2004). Zorbalık eylemleri okul vaktinde çeşitli bölümlerde (sınıf, koridor, tuvalet, kantin, yemekhane, bahçe), yolda, serviste gerçekleşebilmektedir. Bazen öğretmenlerin görebileceği yerlerde görülürken daha çok yetişkinlerin göremediği yerlerde ortaya çıkmaktadır. Bu durum eğitimcilerin okullarında zorbalık olaylarının yaşanmadığını düşünmelerine neden olmaktadır (Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2003). Okullarda saldırgan eylemlerin yaygınlaşması eğitim öğretim sürecini olumsuz etkileyerek öğrenciyi sistemin dışında bırakabilir ve önemli problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilir (Yöndem ve Totan, 2008).

Kişiler arasında ortaya çıkan problemlerin çözüme kavuşturulması için, sorunun içeriği ne olursa olsun insanların düşüncelerini ifade etmeleri, karşılıklı görüş alışverişinde bulunmaları yani iletişim kurmaları gerekmektedir. Medeni tartışmaların ve konuşmaların yapılamadığı bir toplulukta sorun çözmek amacıyla kurulan etkileşim çatışmaya neden olur. Sürecin böyle devam etmesi sonucunda çözüme ulaşmak

mümkün olmadığı gibi yeni problemler ortaya çıkar. Dünyanın çeşitli ülkelerinde görülen savaşların ve şiddetli çatışmaların altında yatan etken bilinçsiz koşullarda oluşturulan sosyal iletişim problemleridir (Cüceloğlu, 2011). Sosyalleşme, insanın doğumdan itibaren içerisinde yaşadığı toplumun bir üyesi olarak yaşamına devam etmesidir. Ailesinin, akrabalarının, mahallesinin, şehrinin ve sonunda milletinin bir parçası olduğunun bilincine varmasıdır. Gelişimini sürdüren çocuk çevresindekilerle etkileşim sağlayarak onlarınkine benzer davranışlar sergileyecektir. Dolayısıyla farklı farklı kişiler yerine toplumun fertleri olan, birbirlerinden farklılıkları olduğu gibi birçok benzerliği bulunan bireyler yetişir (Kağıtçıbaşı ve Üskül, 2008).

İnsan ilişkileri içinde yaşamını sürdüren bir varlık olduğundan düşünebilme, düşündüğünü karşıdakine anlatabilme kabiliyeti, toplumsal hayatın temelini oluşturur. Düşünce ve duygu ilişkisini sınırlandırmak ya da genişletmek onun yaşam biçimini değiştirir. Günümüz bu tür değişimlere, sosyal ilişkilerin genişlemesine şahit olmaktadır (Cüceloğlu, 2011). İletişim teknolojilerindeki gelişmeler insanların düşünce yapısını ve sosyal davranışlarını önemli ölçüde etkilemiştir. Artık ilçe, il, ya da ülke sınırlarını aşan arkadaşlıklar kurulabilmektedir. Aynı apartmanda oturan komşunun babasının öldüğü duyulmazken ünlü bir Amerikalı şarkıcının trafik kazası geçirdiğinden haberdar olunabilmektedir (Cüceloğlu, 2011).

İnsan sosyal bir varlık olarak yaşadığı toplumdaki etkilenir ve onu etkiler. Çevrenin etkisiyle şekillenen davranışlarla hareket ederken toplum kurallarına aykırı eylemde bulunduğu kabul görmeyeceğini öğrenir. Dış dünyayla tutarlılık içerisinde sergilediği davranışlara sosyal davranış ve kurulan ilişkiye sosyal ilişki denir (Demirkaya, 2012). İlişkisel problemlerin çözümü, genellikle başkalarını anlamaya, bireylere karşı sorumlu olmaya ve sorunları kabul ederek eyleme geçmeye bağlıdır (Bingham, 2022). Çocuklar karşılaştıkları güçlükleri büyüklerinin yönlendirmesini beklemek yerine sonuca ulaşmak için yetişkinler tarafından cesaretlendirilerek, problemin gerektirdiği çözüm yollarını denemeye çalışırken bilgisini, becerisini ve bakış açısını da kullanacak bir fırsat yakalamış olur. Bu süreç çocuğun yeteneklerinin, özsaygısının, özgüveninin ve duygularının gelişmesine katkı sağlayarak bir birey olarak kişisel gelişimini de hızlandırmaktadır (Bingham, 2022).

Problem çözme insandaki zekânın bir yansıması olarak bilişsel bir beceridir (Chi vd. 1982). Ancak içerisinde davranışları da barındıran bir süreç olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle de çatışma çözme teknikleri ve kişilerarası veya gruplar

arasındaki etkileşimi anlamaya yönelik zihinsel süreçleri araştırarak bilişsel psikolojinin sıklıkla konusu olmuştur (Tallman vd., 1993). Küçük yaşlarda problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim alan bir çocuğun yetişkinlik çağında karşısına çıkan sorunları çözüme kavuşturma düzeyi daha yeterlidir ve akılcı kararlar alabilme düzeyi yükselir (Korkut, 2020).

Bireylerin çözüm bulamadıkları problemleri zamanla birikerek daha büyük ve zorlayıcı hale gelir. Enerjilerini faydalı uğraşlara ayırmak yerine büyüyen sorunlarla uğraşmak durumunda kalırlar (Bingham, 2022). Örneğin, arkadaşları tarafından zorbalığa uğrayan bir öğrenci derste bölme işlemini öğrenmeye yeteri kadar ilgi gösteremez veya babasına babalar günü hediyesi almayı düşünen ve bir türlü karar veremeyen bir çocuk öğretmenin verdiği proje ödevine gerekli zamanı ayıramaz. Ancak probleminin çözüme kavuşturulmasında onu dinleyecek ve yardım edecek birisinin olduğunu bilmesi kişinin yaşantıları ve sorunun çözüm olanakları ile ilgili düşüncesini değiştirebilir (Bingham, 2022). Eğitim sistemimizde okul öncesinden başlayan eğitim, ilkökul, ortaokul, lise ve yükseköğretim olarak devam etmektedir. Problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik okul öncesinden itibaren sistemli olarak verilen eğitimin ilerleyen yıllarda kişiler arası ve bireysel sorunların çözümünde olumlu etkisinin olacağı öngörülmektedir. Çocukların problem çözmeyi öğrenmelerinde ve sonraki süreçlere aktarabilmelerinde kendi aralarında kuracakları sağlıklı iletişimin etkisinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Okullardaki zorbalık olaylarının sıklığını inceleyen araştırmalarda zorbalığa maruz kalan öğrencilerin %4 ile %50 aralığında olduğu saptanmıştır (Pişkin, 2002). İtalya’da yapılan bir araştırmada ortaokullarda %28, ilkokullarda ise %40 seviyelerinde olduğu belirtilmiştir (Genta vd., 1996). İngiltere’de zorbalığa maruz kalan öğrencileri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda mağduriyet oranlarının %4 ile %36 arasında olduğu ifade edilmiştir (Pişkin, 2002). Aynı ülkede yapılan araştırmada mağdurların ilkokulda %10, lisede %4 olduğu bildirilmiştir (Whitney ve Smith, 1993). Ülkemizde lise öğrencileriyle yapılan araştırmada mağdurların %44’ünün sözel, %30’unun fiziksel, %18’inin duygusal, %9’unun cinsel zorbalığa maruz kaldıkları ortaya koyulmuştur (Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2001). Öğrenciler arasında yaşanan zorbalık olaylarının istatistiksel olarak yüksekliği bu durumun yaygınlığının önemli derecelerde olduğunu göstermektedir. Yetişkinler tarafından görülmeyen, tespit edilemeyen çocuklar arasında yaşanıp biten zorbalıkların olduğu düşünüldüğünde

sorunun ciddiyeti daha iyi anlaşılabilir. Çocukluk döneminde maruz kalınan saldırganlık eylemlerinin çocuğu sosyal, duygusal ve akademik yönden olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır. Yetişkinlik dönemine gelindiğinde daha ağır psikolojik problemlerin ortaya çıkma olasılığı yükselmektedir. Zorbalık uygulayanlara gerekli önlemlerin alınmaması durumunda arkadaşlık ilişkilerinin bozulması, suç içeren davranışlar gösterilmesi, akademik başarının düşerek okuldan uzaklaşılması ve buna bağlı olarak zarar görecekları ortamlara yönelmesi gibi sorunların önünün açılması kolaylaşacaktır. Okulda gerekli olan huzur ve güven ortamının zedelenmesi bütün öğrenciler için sorun yaratacaktır. Önleyici, etkisi kanıtlanmış farklı yaş gruplarını kapsayan çalışmalar öğretmenlerin ve ruh sağlığı çalışanlarının elini kolaylaştıracaktır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Eğitim ortamında yaşanan zorbalık olaylarının durdurulamaması halinde okul iklimi bozulur ve sınıftaki huzursuzluk yaygın hale gelir. Öğretmen ve öğrencilerin olumsuz etkilenerek eğitime ve kuruma karşı olumsuz algı geliştirmelerine neden olabilir. Çocuklar eğitsel motivasyonları sağlamakta güçlük yaşarlar. Başarıları düşebilir ve okuldan uzaklaşmak isteyebilirler. Mağdur ve seyircilerin kendilerini güvensiz hissetmelerine neden olabilir (Banks, 1997). Akran zorbalığına karşı atılganlık eğitimlerinin verilmesi mağdurların oranında yarı yarıya azalmayla sonuçlanmıştır (Olweus, 1991). Zorbalık karşısında önleyici programların etkili olması çözüme yönelik adımların bu doğrultuda atılmasının önemini artıracaktır. Bir strateji oluşturularak belirtilen önlemlerin alınmasıyla sorunun azaltılabileceği belirtilmektedir (Olweus, 1991).

Araştırmaların önemli bir bölümü ailedeki şiddet ortamının, ebeveynlerin cezalandırıcı tavrının ve saldırgan davranışlarının zorbalık eylemlerini ortaya çıkardığına işaret etmektedir. Anne babasını otoriter olarak algılamayan, özerklikleri ve bağımsızlıkları desteklenen çevrede yetişen bireylerin olumsuz eylemlerde bulunma ihtimalinin düşük olduğu gözlenmiştir (Ahmed ve Braithwaiten, 2004). Kişiliğe yöneltilen eleştirel tutumlara maruz kalınan ortamda büyüyen çocukların daha fazla zorbalık gerçekleştirdiği, kişiliğe değil yapılan olumsuz eyleme verilen tepkilerle büyüyen kişilerin zorbalık davranışlarının daha az olduğu ifade edilmiştir (Ahmed v.d., 2001). Araştırmanın psikoeğitim oturumlarında çocukların davranışlarından kaynaklanan

sorunların çözümüne odaklanarak geri dönütlerin verilmesi zorbalık düzeyinin azaltılmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Eğitim çocukluk çağından itibaren bir problem çözme süreci olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin daha ilkokuldan itibaren karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmeleri beklenmektedir. Kendisini bu konuda yeterli olarak görenlerin sosyal ilişkilerde daha aktif, olumlu benlik algıları daha yüksek ve akademik başarı açısından uygun çalışma yöntemleri belirledikleri saptanmıştır (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993). Bir okulda çocukların karşısına bir yıl boyunca sayısız problem çıkması muhtemeldir. Bunlardan bazıları kişiler arası ilişkileri kapsarken; kavram, duygu ve davranışları anlamak, toplumsal ve bireysel ilişkileri fark etmek, becerileri öğrenmek ve uygulamak ile alakalıdır. Diğerleri ise ahlaki ve kendisini ifade etme gücüyle ilgilidir (Bingham, 2022).

Okullarda görülen akran zorbalığı olaylarının çocukların psikolojik sağlığını olumsuz etkilediği açıktır. Yetişkinlik dönemine gelindiğinde düzeltilmesi çok zor olan sorunlara neden olabilmektedir. Problem çözme yeterliliği yüksek olan kişiler kendileriyle ve toplumla daha verimli ilişkiler kurabilirler. Problem çözme becerisinin çocukluk döneminden itibaren kazandırılması önem arz etmektedir. Zorbalık üzerinde farklı yöntemlerle önleme çalışmaları yapıldığı bilinmektedir. Bunlardan bir tanesi de psikoeğitim gruplarının oluşturulmasıdır. Öğrencilerin zorbalık olaylarından uzak tutulması için önleyici çalışmaların yapılmasının gerekliliği kaçınılmazdır. Çocukluk döneminde saldırgan eylemlerin içinde bulun kişilerin sonraki yıllarda ortaya çıkabilecek sosyal, duygusal ve psikolojik sorunlarla daha fazla karşılaşacağı bilinmektedir. Tüm bu nedenlere bağlı olarak akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programının amacı dördüncü sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeyini azaltmak ve problem çözme becerisini artırmaktır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Zorbalıkla ilgili araştırmaların ilk olarak 1970 yıllarının başında İskandinav ülkelerinde başlatıldığı varsayılmaktadır (Olweus, 1994). Olweus'un bu yıllarda Norveç, İsveç, Finlandiya'da yaptığı araştırmalar 1980'li yıllarda Avrupa'da da yankı bulmuştur ve 1990'lı yıllarda yaygınlaşmıştır (Pişkin, 2002). Zorbalık ilkokulda artışa geçmekte, ortaokulda en üst seviyeye ulaşmakta ve lisede düşüşe geçmektedir (Banks, 1997). Zorbalığa uğrama sıklığında yaş arttıkça bir gerileme olmaktadır ancak zorbalık yapma

sıklığında önemli bir değişimin görölmediği bildirilmiştir (Olweus, 1999; Bolulton ve Underwold, 1992).

Mağdurlar zorbalık karşısında çeşitli belirtiler gösterebilir. Okula gitmek istemeyebilir hatta gitmemek için yalvarabilir, her zamanki yolunu değiştirebilir. Vücudundaki kızarıklıkları, morlukları açıklamakta zorlanabilir. Kimseyle konuşmayıp derdini içine atabilir ya da tam tersi saldırganlaşabilir. Parası ya da yemeği alındığı için eve karnı aç gelebilir (Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2003). Derslerine karşı ilgisi azalabilir, ev ödevlerini yapmak istemeyebilir ve akademik başarısı düşebilir. Uyku problemleri görülebilir, uykusunda konuşabilir ve ağlayabilir. Arkadaşlarından ve ailesinden uzaklaşabilir. Sürekli kaygılı, dalgın, düşünceli ve tedirgin davranabilir. Çevresindekiler kendisinde olan değişiklikleri sorduğunda zorbadan korktuğu için gerçekleri söylemekten çekinebilir (Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2003). Mağdur çocuklarda kaygı bozukluklarının ortaya çıkması muhtemeldir. Depresyon şikâyetleri, psikosomatik belirtiler ve halsizlik gibi fiziksel belirtilere rastlanabilir (Rigby, 2003).

Zorbalıkta roller; elebaşı (gücü ele alanlar), takipçi (sonradan katılanlar), pekiştiriciler (cesaretlendirenler ya da mağdura gülenler), savunan (mağdura yardım eden mağdurlar), seyirciler (sadece dışarıdan izleyenler) ve son olarak mağdurların kendisi olarak sınıflandırılmıştır (Salmivalli vd., 1996). Zorbalığa uğrayanlar ise kışkırtıcı (kısmen neden olanlar) ve klasik (kışkırtma olmadan maruz kalanlar) mağdurlar olarak ikiye ayrılmıştır (Pikas, 1989). Oyun alanında yapılan bir gözlem sırasında, ortamda bulunan çocukların zorbayı desteklemediği ve sadece izlediği görölmüştür. Gülmemekte ve cesaretlendirici eylemlerde bulunmamaktadırlar. Bu durumda bile zorba diğerlerini güç gösterisini izletebileceği kişiler olarak algılayarak saldırgan davranışlarına artırarak devam etmiştir. Dolayısıyla tepkisiz kalan çocuklar olumsuz eylemlerin pekişmesine neden olmuşlardır (Pepler vd., 1998).

Zorbalığı azaltmak ve en az seviyeye indirmek önemli görölmektedir çünkü mağdurların bedensel zarara uğraması, depresyonunun başlaması ve ileriki yaşlarda devam etmesi, özsaygı seviyesinin düşük olması ve intihara kadar varan olumsuz sonuçlar ortaya çıkması muhtemeldir (Smith ve Brain, 2000). Problemin önüne geçilmesine yönelik politikalar belirlenip ülke çapında halkın bilgilendirilmesi, öğretmenler ve velilerin katılımıyla gerçekleştirilecek eğitimlerin düzenlenmesi, sorunlu davranışta bulunanlara yaptırımların uygulanması çözüme katkı sağlayacaktır (Smith ve Brain, 2000). Ayrıca saldırgan davranışlarda bulunan öğrencilere yönelik akran

baskısını önlemeyi amaçlayan içerikler sunulması yararlı olacaktır (Rigby ve Slee, 1991). Halkın bilinçlendirilmesiyle zorbalığa yönelik tepkisizlik ortadan kalkacaktır ve kurumların gerçeği kabul ederek üzerine gitmesinin önü açılacaktır. Toplumun bu konuda bilinçlenmesinde öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin adım atması hatta ülke çapında bir politika olarak belirlenmesi mücadeleye büyük katkı sağlayacaktır ( Smith ve Brain, 2000).

İnsanın gelişimi karşısına çıkan sorunların üstesinden gelmedeki becerisine bakılarak değerlendirilmektedir. Günümüzün çocukları geleceğin yetişkinleri olacağından çocukların problem çözme yeterliliğini artırma üzerinde çalışılması kritik öneme sahiptir. Bu becerilerin gelişmesi öğrencinin ve öğretmenin faydasına olduğu kadar bütün toplumu etkilediğinden eğitim öğretim sürecinin öncelikleri arasında yer almalıdır (Bingham, 2022). Hayatta karşılaştıkları engellere çözüm üretemeyen öğrenciler zihinsel, duygusal ve psikolojik sorunlarıyla uğraştıklarından öğrenme performanslarının da olumsuz etkileneceği açıktır. Çünkü problem çözme öğrenilerek kişisel gelişime katkı sağlanmaktadır. Okul ise farklı sorunlarla karşılaşılan ve çözüm yolları aranan doğal bir ortamdır (Bingham, 2022).

Karşılaşılan yeni güçlülere çözüm üretebilmek o anki ve daha sonraki ihtiyaçları karşılamının yanında mutlu bir hayat sürdürmenin becerilerini kazandırılması açısından önemlidir (Bingham, 2022). Çok farklı sorunların ortaya çıkması sadece çocukluk döneminde olmamaktadır. Hayatımız boyunca canımızı sıkan durumların olacağı göz önünde bulundurulduğunda problem çözme becerisinin kazandırılmasının önemi daha fazla artmaktadır (Bingham, 2022). Eğitim kurumlarında çocuklara bilgiyi direkt aktarmanın öncelikli amaç haline getirilmesini Dewey (1933) eleştirmektedir. Okulların çocuklara problem durumlarıyla baş etme yollarının öğretimini desteklemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu düşünceyle birlikte Dewey'in oluşturduğu yansıtımlı düşünce kuramının eğitimde kullanılması çocukluk çağından itibaren problem çözme becerileri gelişen bireyler yetişmesini sağlayacaktır (Güvenç, 2012).

Çocukların akran zorbalığı olan bir ortamda akademik, sosyal ve duygusal açıdan kendisini geliştirmesinin sınırlı olması beklenmektedir. Problem çözme becerisi sorunlar karşısında çözüm yolu bularak sonraki süreçlere çözümün aktarılmasıyla gelişebilmektedir. Akran zorbalığının önüne geçmek ve problem çözme becerisini artırmak amacıyla çocuklara eğitici programların uygulanması gerekmektedir. Farklı yöntemlerle çalışmalar yapılabileceği gibi gruplarla psikoeğitim programlarının

uygulanması risk altındaki öğrencilere direk müdahalede etkili olması beklenmektedir. Kazanımların aktarılabilmesi sonucunda öğrencilere kişisel ve sosyal açıdan olumlu yansımaları olacaktır. Çocukluk döneminde alınan becerilerin yetişkinlik dönemine getirilmesi daha kolaydır. Çocukların zorbalıktan uzak, problem çözme becerisi yüksek kişiler olarak yetişmesi toplumsal problemlerin oluşmasını engelleyeceği düşünülmektedir. Önleyici müdahalenin erken yaşlarda yapılması sonradan ortaya çıkabilecek psikolojik problemlerin önüne geçecektir. Araştırmanın zorbalık düzeyi yüksek ve problem çözme becerileri düşük öğrencilere kişisel gelişim noktasında yararlı sağlaması beklenmektedir.

Literatürde akran zorbalığı ve problem çözme konularını ayrı ayrı ele alan ya da farklı değişkenler açısından inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Ancak akran zorbalığı ve problem çözme becerisini birlikte ele alan yarı deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumun literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Psikoeğitim programının iki farklı değişkene ne derece etki ettiği görülecektir. Uygulayıcılara yönelik etkililiği test edilmiş müdahale programının oluşması sağlanacaktır. Sonuçları itibariyle ise farklı çalışmalara ışık tutucu etkisinin olması bakımından yararlı olacaktır.

#### **1.4. Problem Cümlesi**

Akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeyi ve problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

#### **1.5. Alt Problemler**

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda belirlenen alt problemler şunlardır;

1. Akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programı deney grubunun akran zorbalığı düzeyleriyle ilgili ön test, son test ve izleme ölçümü puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programı kontrol grubunun akran zorbalığı düzeyleriyle ilgili ön test, son test ve izleme ölçümü puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programı deney grubunun problem çözme beceri düzeyleriyle ilgili ön test, son test ve izleme ölçümü puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?



4. Akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programı kontrol grubunun problem çözme beceri düzeyleriyle ilgili ön test, son test ve izleme ölçümü puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **1.6. Varsayımlar**

1. Katılımcıların veri toplama araçlarını içtenlikle ve dürüstçe cevapladıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan ‘‘Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formunun’’ öğrencilerin zorbalık düzeylerini ölçtüğü varsayılmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan ‘‘Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterinin’’ öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerini ölçtüğü varsayılmaktadır.
4. Katılımcıların, oturumlara ve uygulamalara kendi istekleriyle gönüllü olarak katıldıkları varsayılmaktadır.

### **1.7. Sınırlılıklar**

1. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Ordu ili Korgan ilçesinde ilkokul 4. sınıfta eğitimine devam eden 12 öğrenci deney, 12 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere toplamda 24 öğrenciyle sınırlandırılmıştır.
2. ‘‘Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu’’ ve ‘‘Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri’’ ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Her biri 40 dakika süren 9 oturumdan oluşan psikoeğitim oturumlarıyla sınırlıdır.
4. Araştırma sonuçları nicel veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
5. Aile katılımı ve kapsayıcı eğitim öğrencilerine uyarılama yapılmamıştır. Yalnızca katılımcı öğrencilerle sınırlıdır.
6. İzleme çalışması oturumların tamamlanmasından itibaren 2 buçuk ay sonra yapılan ölçümle sınırlıdır.

### **1.8. Tanımlar**

*Akran Zorbalığı*: Saldırganlığın bir çeşidi olarak adlandırılan akran zorbalığı, kışkırtma olmadan aralarında fiziksel ya da psikolojik anlamda güç dengesizliği olan bir kişi ya da grubun güçlü olanın, karşıdakine kasıtlı olarak düzenli aralıklarla uyguladığı, aynı kişiler arasında tekrar eden, mağdura korku veya kaygı yaşatmayı hedefleyen fiziksel, sözel, psikolojik saldırı veya korkutmayı içeren olumsuz davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993).

*Zorba:* Bilinçli yapılan, süreklilik arz eden, bir veya daha fazla kişiye rahatsızlık verecek olumsuz eylemlerde bulunan öğrenci olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993).

*Mağdur:* Sistematik ve sürekli olarak, bir kişinin ya da grubun kendisini huzursuz eden olumsuz eylemlerine maruz kalan öğrenci olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993).

*Problem Çözme Becerisi:* Belirli bir amaca ulaşmak için çaba gösterirken ortaya çıkan olumsuz durumların üstesinden gelerek öğrenilen bilgilerin sonraki yaşantılarda kullanılarak bilgiye özgünlük, yaratıcılık ve hayal gücünün eklenmesi ile çözüme gidebilme sürecidir (Roth ve McGinn, 1997).

*Psikoeğitim Programı:* Kişilerin bireysel problemlerinin üstesinden gelebilmeleri, karşılıklarına çıkabilecek olası sorunları önleyebilmeleri amacıyla yapılandırılmış bir program çerçevesinde bilgi ve beceri kazanmalarını hedefleyen grup çalışma sürecidir (Çivitci, 2020).

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde akran zorbalığı ve problem çözme kavramlarına ilişkin kuramsal açıklamalara ve alanyazında yer alan araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Akran Zorbalığı

#### 2.1.1. Zorbalık kavramı

Şiddet, kişinin kendi bedensel gücüyle ya da zarar oluşturabilecek bir nesneyle diğerlerini yaralaması ve zarara uğratmasıdır (Olweus, 1999). Okullarda ortaya çıkan fiziksel ya da psikolojik şiddet içeren olayların bir çeşidi olan akran zorbalığı, daha büyük yaşta ya da vücut gelişimi anlamında daha güçlü olan çocukların kendilerinden güçsüz olan çocuklara devamlı rahatsızlık vermesi, örselemesi ve eziyette bulunmasıdır (Furnis, 2000). Benzer şekilde Roland ve Munthe (1989), kendisini savunamayan kişiye karşı, bir veya birden çok kişi tarafından düzenli aralıklarla uygulanan psikolojik, sosyal veya fiziksel saldırı olarak tasvir etmişlerdir. Daha ayrıntılı tanımlama yapan Smith ve Sharp (2002), bir öğrencinin mağdur olarak belirlediği çocuğu incitecek sözler söylemesi, hakaret etmesi, tehdit etmesi; vurması, itmesi, tekme atması, çelme takması, kimsenin olmadığı bir yerde sıkıştırması, görmezden gelmesi, sorularına cevap vermemesi gibi eylemler olarak tanımlamaktadır. Çeşitli tanımları inceleyen Pişkin (2002), bir öğrencinin ya da grubun güçsüz durumda bulunanları bilinçli şekilde, sürekli rahatsız etmesiyle oluşan bir saldırganlık türü olarak tanımlamıştır.

Yapılan eylemin zorbalık olarak adlandırılması için içeriğinde üç temel ögenin yer alması gerekmektedir;

1. Kasıtlı olarak saldırgan davranışlarla zarar verme,
2. Süreç içerisinde tekrarlayarak devam etme,
3. Taraflar arasında güç dengesizliğinin olması.

Bu üç ögeye saldırgan davranışın oluşmasında bir kışkırtmanın olmaması da eklenebilir (Olweus, 1994). Çocuklar arasında arkadaşça yapılan şakaların veya bir defa yapıldıktan sonra devamı gelmeyen rahatsızlık verici davranışların zorbalık olarak tanımlanamayacağı ancak düşmanlık içeren ve kişiyi inciten eylemlerin bu kategoride değerlendirilebileceği ifade edilmektedir (Berger, 2007).

Zorbalık olaylarının ortak özelliklerini Carrera, DePalma ve Lameiras (2011) şöyle sıralamışlardır. Birincisi; şiddet eyleminin alt boyutu olarak ele alınmasıdır. İkincisi; mağdurun fiziksel, duygusal ya da sosyal zarara uğraması ve bunun süreklilik göstermesidir. Üçüncüsü; zarar verici davranışların bilinçli ve kasıtlı gerçekleştirilmesidir. Dördüncüsü; çoğunlukla mağdurun tahrik edecek bir davranışı yokken olumsuz eylemin gerçekleşmesidir. Beşincisi; bir kişi tarafından uygulanabileceği gibi grup tarafından da uygulanabilmesidir. Eşit ya da benzer güçteki kişiler arasında ortaya çıkan çatışmaların zorbalık olmadığını bilmek önemlidir. Kendisinden üstün olanlar tarafından fiziksel ya da psikolojik saldırıya uğramanın etkileri eşit güçtekiler tarafından saldırıya uğramaktan daha farklıdır. İlk durumda kişi daha çaresizdir ve savunmasızdır (Rigby, 2003).

Zorbalığın öğelerini tam anlamıyla tanımlamak güçtür (Smith, 2004). Kasıtlı yapılması eylemin sonuçlarını düşünmeden basitçe yapılması mıdır yoksa mağdura zarar vermeye yönelik bilinçle yapılması mıdır? Saldırganlık eyleminin dozu olayı seyredenlerin algısına mı bağlıdır, mağdurun algıladığı rahatsızlık düzeyiyle mi alakalıdır? Süreklilik içermesinin sayı olarak bir sınırı var mıdır yoksa zamana yayılmasından mı söz edilmektedir? Güç eşitsizliğinde mağdurun hissettiğine mi bakılmalıdır, nicel özelliklerden zorbalığın sayısı ya da fiziksel üstünlüğe mi bakılmalıdır? Bir olayın zorbalık olduğunu belirlerken bu ayrıntılara dikkat edilmesi gerekmektedir (Smith, 2004). Başka bir tanımda ise insanlara zarar verme düşüncesinin zihinde kalıcı hale gelerek bir tutum oluşturması ve bunun sistematik şekilde davranışa yansımalarıyla nitelendirilmiştir (Rigby 2002). Görüldüğü üzere davranışın zorbalık olarak nitelenmesi için bazı özelliklerin yer alması gerekmektedir. Çocuklar arasında yaşanan saldırganlıklar arasında zorbalığın tespit edilebilmesi bu bilgiler ışığında incelenmesiyle olacaktır.

### **2.1.2. Zorbalık Türleri**

Zorbalık ilk olarak Dan Olweus tarafından doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki türe ayrılmıştır (Crothers ve Levinson, 2004). Doğrudan zorbalık, kişiye yönelik gözlenebilen saldırgan eylemlerde bulunmaktır. Fiziksel zorbalık şiddet içeren davranışların karşı tarafa zarar vererek uygulanmasıdır ve sözel zorbalıkla birlikte doğrudan zorbalık olarak belirtilmiştir. İsim takma, alay etme, bağırma, azarlayarak küçük düşürme sözel zorbalığa örnek olarak verilebilir. Dolaylı zorbalık ise ilişkisel

mağduriyet yaratmaktır. Sosyal ve psikolojik olarak yalnız bırakarak acı çektirmektir. Dışlama, görmezden gelme, söylenti çıkarma, arkasından konuşma gibi durumlar örnek olarak verilebilir (Crothers ve Levinson, 2004).

Doğrudan zorbalıkta belirgin bir şekilde saldırgan davranışlar sergilenirken, dolaylı zorbalıkta bilinçli olarak arkadaş grubundan dışlayarak olumsuz eylem gerçekleştirilir (Olweus, 1994). Zorbalık fiziksel vurma, eşyalarına zarar verme, çalma, hakarete bulunma, dalga geçme, tehdit etme gibi doğrudan olabileceği gibi mağduru dışlayarak gruba almayarak ya da grup içerisinde hakkında söylentiler çıkararak sosyal uzaklaştırmayla dolaylı şekilde de olabilir (Banks, 1997). Zorbalık türlerini Elliot (1997), fiziksel (vurma, itme, çekme), sözel (lakap takma, söylenti çıkarma, olumsuz notlar yazma, tehdit etme), duygusal (gruba almama, aşağılama, eşyasını zorla alma, kötü davranma) ve cinsel (cinsellik içerikli sözler, taciz) zorbalık şeklinde dört kategoriye ayırmıştır. Çocuklarla yaptığı çalışmalarında Pişkin ve Ayas (2011), fiziksel, sözel, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme zorbalığı olarak 5 gruba ayırmışlardır. Ergenlerle yaptıkları araştırmada ise Pişkin ve Ayas (2015), beş boyutun üzerine cinsel alt boyutunu da eklemişlerdir.

Teknoloji her geçen gün hayatımızdaki yerini daha önemli hale getiren, ulaşılabilirliği artan ve kolaylaşan, gelişme kaydettikçe farklı içeriklerin olduğu bir platformdur. Bilgiye ulaşımı basitleştirmesi, eğitim alanındaki kullanımının yaygınlaşması ve sosyalleşmenin büyük oranda teknoloji üzerinden gerçekleşmesiyle internet, hayatımızda çok önemli bir yer edinmiştir (Beran ve Li, 2005). Böylece siber zorbalık kavramı ortaya çıkmıştır. Bir kişi veya grubun karşıdaki kişiye düşmanca, kasıtlı ve süreklilik göstererek rahatsızlık vermesi ve bunu uygularken iletişim teknolojilerini kullanmasıyla oluşan zorbalık çeşididir (Belsey 2006). Diğer türlerle arasındaki fark cep telefonu, bilgisayar, tablet ve sanal haberleşme araçlarının kullanılmasıyla oluşmasıdır (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007). Telefon zorbalığı, e-zorbalık, dijital zorbalık, internet zorbalığı, elektronik zorbalık gibi farklı isimlerle de ifade edilmektedir. Taraflar arasında fiziksel bir yakınlık yoktur ancak mağdurda depresyon, benlik saygısında düşüş, üzüntü, korku gibi psikolojik belirtilerin görülmesi muhtemeldir (Hinduja ve Patchin, 2010). Akran zorbalığı okul çocukları arasında farklı boyutlarda ortaya çıkabilmektedir. Doğrudan zorbalık türlerinin tespit edilmesi daha kolayken dolaylı zorbalığın anlaşılması zordur. Zorbalıkla mücadele anlamında zorbalık türlerinin bilinerek daha ayrıntılı değerlendirilmelerin yapılması gerekmektedir.

### 2.1.3. Zorbaların Özellikleri

Genel anlamda zorbalık saldırgan davranışı başlatan ve sürdüren kişi ya da grup olarak tanımlanabilir (Gökler, 2007). Sosyal olmayan hareketlere eşlik eden kural dışı eylemlerin bir birleşimi olarak görülür (Olweus, 1995). Problemi çıkaran taraf sayıca fazla, bedensel gücü yüksek; mağdur yaşça küçük, fiziksel açıdan güçsüz, psikolojik dayanıklılığı zayıf olabilir (Smith ve Brain, 2000). Zorbalar akranlarına karşı kaba tutum sergilediği gibi kendisinden büyüklere de dikbaşlı davranabilir ve empati kurma becerileri zayıftır.

Zorbalar, okulda ve diğer sosyal alanlarda kurallara uymama eğilimindedir. Mağdur olarak seçtikleri kişilere şiddet ve baskı uygulamaktadır. Onlara acı çektirmekten ve zarar vermekten hoşnut olurlar. Empati yetenekleri zayıftır. Karşısındakine kötülük yaptığında etkisini anlamayabilir. Problemleri nasıl çözeceğini bilemez ve sertliğe başvururlar (Gürhan, 2017). Rahatsız edici hareketleri sadece mağdura karşı değildir. Çevresindeki yetişkinlere karşı da olumsuz davranışlar sergileyebilirler. Eğitime ve okula yönelik motivasyonları düşüktür. Genellikle derslere ilgisizdirler ve başarısızdırlar (Gürhan, 2017). Fiziksel şiddetin uygulandığı, sorunların çözümünde baskının kullanıldığı, yetkin ebeveyn tutumu ve aile sıcaklığının olmadığı aile ortamında yetişen çocuklarda akran zorbalığının görülme sıklığının daha fazla olduğu bilinmektedir. İnsanlara hükmetmek amacıyla içten gelen dürtüyle ya da karakterinden kaynaklanan nedenlerle de şiddet eğilimin olabileceği söylenebilir (Olweus, 1995).

Erkeklerin kızlara göre zorbalık yapma düzeyi fazladır ve mağduriyeti daha çok yaşarlar. Mağdur erkeğe fiziksel olarak güçsüzdür. Kızlarda ise söylentiler çıkarma, dışlama gibi dolaylı zorbalık yaygındır ve bunu tespit etmek ve ortadan kaldırmak zordur (Rivers ve Smith, 1994). Zorba erkeklerin şiddet eğilimli, sert mizaçlı, düşünmeden davranan, empati kuramayan, yaşının getirdiği sorumlulukları yerine getiremeyen, sigara ve alkol kullanan ve akademik başarıları düşük olan öğrencilerden oluştuğu ifade edilmiştir (Atlas ve Pepler 1998; Peren ve Alseker, 2006). Diğerleri tarafından basitçe kışkırtıldıkları, sosyal kurallara uymakta güçlük çektikleri ve kuralları çiğnedikleri, problem çözme becerilerinin zayıf olduğu, arkadaşlık ilişkilerinin yetersiz olduğu saptanmıştır (Nordhagen vd., 2005).

Zorba öğrencileri diğerlerinden ayıran en önemli fark Arsenio ve Lemerise (2001)'e göre davranışlarının başkaları üzerinde nasıl bir etki bıraktığını anlayamamaları,

karşısındaki duygularını önemsememeleri, empati kurma becerilerinin zayıf olmasıdır. Ergenler üzerinde Pişkin ve Ayas (2005) tarafından yapılan araştırmada özsayı ve dışa dönüklük seviyelerinin mağdur öğrencilere göre yüksek olduğu, utangaçlık seviyelerinin ise düşük olduğu ifade edilmiştir. Bu çocuklar antisosyal davranış problemleri gösterme ve şiddet eğilimi bakımından uzun vadede risk altında bulunmaktadır. Davranış bozuklukları ve madde kullanımı gibi çeşitli olumsuz özellikler ortaya çıkabilir (Craig 1998; Olweus,1991). Bilinenin aksine zorbalıların sosyal kaygısı azdır ve özgüvenleri yüksektir. Olumsuz özelliklerinden dolayı diğerleri üzerinde baskı kurduklarıyla ilgili bulgular çok azdır (Batsche ve Knoff, 1994).

Dake, Price ve Telljohann (2003), literatür incelemesi yaparak zorbalıların genel özelliklerini derlemiştir;

- Depresyon görülür ve intihar düşünceleri oluşabilir.
- Psikiyatrik sorunlar görülebilir.
- Yeme bozuklukları ortaya çıkabilir.
- Madde kullanımı görülebilir.
- Saldırgan ve kavgacı davranışlar vardır.
- Suça karışma ihtimalleri yüksektir.
- Kopya çekme, okuldan kaçma, derse girmeme gibi davranışları vardır.
- Akademik başarıları düşüktür.
- Zorbalık yapan ve fiziksel olarak güçlü arkadaşlara sahiptirler.
- Arkadaşlık kurmanın basit olduğunu ifade ederler.
- Romantik ilişkilere erken yaşta başlarlar.
- Yetişkinlik döneminde romantik ilişkilerinde fiziksel ve sosyal açıdan saldırgan davranışlar sergilerler.
- Baskıcı aile geçmişi olabilir.
- Ebeveynler cezalandırıcı yetiştirme tarzı benimsemiştir.
- Sorumluluk verilmez ve ebeveynlerin desteğini göremez.
- Ebeveyn çocuk ilişkisi zayıftır.
- Aşırı baskıcı, cezalandırıcı, acımasız aile ortamında yetişenler yaygındır.
- Eğitim ortamında akademik başarıda sorun yaşarlar.
- Okul ortamından hoşlanmayabilirler.

Zorbalığın hedefinde bir veya daha fazla kişi olması muhtemeldir ancak genellikle hedef tek bir çocuk olmuştur. Eylemin önemli kısmının iki ya da üç öğrenci tarafından gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Mağdurların yaklaşık yarısı ise kendilerini rahatsız edenin tek kişi olduğunu ifade etmişlerdir (Olweus, 1988). Zorbalar çocukluk döneminde sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Saldırgan davranışlarını engellemeye yönelik adımlar atılmazsa yetişkinlik döneminde telafisi zor olacak problemlerle uğraşmak zorunda kalabilirler. Toplumun huzurunu bozacak suç içeren eylemlerde bulunmaları da muhtemeldir.

#### **2.1.4. Mağdurların Özellikleri**

Bir kişi ya da grup tarafından sürekli tekrarlayan saldırgan davranışlara maruz kalan öğrencilere mağdur denir (Olweus, 1997). Bu bireylerin depresyon, intihar düşünceleri, sosyal yalnızlık sorunları, özgüven düşüklüğü, okulu sevmeme, her türlü istismara açıklık ve sağlık sorunları gösterme olasılığı fazladır (Dake vd., 2003). Norveç'te yapılan bir araştırmaya göre zorbalar ve mağdurların intihar düşüncelerinin ve depresif belirtilerinin diğerlerine göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mağdurların depresif belirtileri ve zorbaların intihar eğilimleri gösterdiği görülmüştür. Saldırgan davranışlar uygulanan kızlar depresyon belirtileri göstermektedir (Roland,2002). Diğer bir araştırmada zorbalık gören çocuklar okul çağında depresyon belirtileri göstermektedir. Yetişkinlik dönemine gelindiğinde de özgüvenlerinin diğerlerine göre düşük, duygusallık seviyelerinin fazla olduğu ifade edilmiştir (Olweus, 1995, Olweus, 1999).

Çocuklar ve ergenlerin duygusal problemler yaşaması zorbalığın hedefi olmasına yol açabilmektedir. Mağdurun hareketleri zaman içerisinde gözlemlenip belirtilen problemlerin anlaşılmasıyla hedef olarak seçilmesine zemin hazırlayabilmektedir. Saldırgan eylemler sırasında yaşanan korku, içine kapanma, tepkisiz kalma gibi durumlar zorba tarafından güçlü ve üstün olduklarının göstergesi olarak algılanır (Roland, 1998). Duygusal sorunlar hedef olarak seçilmenin bir nedeni olabileceği gibi saldırganlığa uğramaktan dolayı ortaya çıkan sonuçlar olarak da değerlendirilebilir. Mağdurun farklı sorunları hedefte olmasına neden olabileceği gibi zorbalık sonucunda da ortaya çıkmış olabilir (Roland, 2002).

Mağdurlar uysal ve kışkırtıcı olmak üzere ikiye ayrılır. Uysal mağdurlar daha yaygındır ve diğer öğrencilere göre tedirgin, özgüveni düşük, sessiz ve içine kapanıktır. Çevresinden gelecek olumsuz eylemlerden çabuk etkilenen, benlik saygısı düşük, sessiz



ve kendileri hakkında olumsuz düşünceleri olan kişilerdir. Davranışları ve tutumları öz farkındalığından kaynaklanan sorunlarla paralellik göstermektedir (Olweus, 1995). Özgüveni düşük bireyler kendilerine saldırıldığında ya da hakaret edildiğinde tepki veremez. Tipik özellikleri olarak itaat edici ve fiziksel güçsüzlük olarak belirtilmektedir (Olweus, 1995).

Dake, Price ve Telljohann (2003), literatür incelemesi yaparak zorbalığın genel özelliklerini derlemiştir;

- Depresyon ve intihara yönelim ortaya çıkabilir.
- Sosyal yalnızlık yaşarlar.
- Özsayıları düşük, kaygı düzeyleri yüksektir.
- Psikiyatrik sorunlar görülür.
- Yeme problemleri ortaya çıkar.
- Arkadaşları arasında popülerlikleri düşüktür.
- Arkadaşlık kurmanın zor olduğunu belirtirler.
- Arkadaşlarıyla vakit geçirmek yerine yalnızlığı tercih ederler.
- Arkadaşlık ilişkilerini kontrol eden ebeveynleri vardır.
- Ebeveynleri sorumluluk sahibi değildir ve çocuklarını desteklemezler.
- Anne, baba ve çocuk arasında aşırı yakınlık söz konusudur.
- Ailesi okuluyla ve eğitimiyle yakından ilgilidir.
- Bedensel sağlık sorunları (uyku problemleri, altını ıslatma, baş ağrısı, mide şikâyetleri, yorgunluk vb.) görülür.
- Okula uyumları zayıftır (ödev yapmama, kurallara uymama vb.).
- Okullu sevmezler, okula gitmek istemezler ve devamsızlıkları fazladır.

Şu an üniversitede siyaset bilimi bölümüne devam eden 22 yaşındaki A.B İzmir Bornova Anadolu Lisesi'nde okuduğu zamanlarda arkadaşları tarafından 4 yıl boyunca akran zorbalığına maruz kaldığını iddia ederek İzmir Cumhuriyet Başsavcılığı'na şikâyette bulunmuştur. Okulda öğrencilerin çöpleri ona toplattıklarını, yere attıkları yiyecekleri zorla ona yedirdiklerini iddia etmiştir. Diğer erkeklere göre daha naif karakterde olduğu için onunla alay edilmiştir. Ortaokulda başına gelen zorbalık lisede de devam etmiştir. Mezun olduktan sonra çevresinden uzaklaşmak için yurt dışında okumaya karar vermiştir (Altın, 2021). Bu internet haberinde de görüldüğü gibi akran zorbalığı farklı boyutlarıyla uygulanmakta, küçük yaşlarda ortaya çıkabilmekte ve

mağdur üzerindeki olumsuz etkisini yıllar boyunca devam ettirmektedir. Zorbalıktan etkilenen en önemli rollerden birisi mağdurlardır. Birçok olumsuz eylem karşısında ne yapacaklarını bilemeyerek bir çıkmazın içinde yaşayabilirler. Sürekli devam eden baskılar psikolojik rahatsızlıkların ortaya çıkmasına zemin hazırlayacaktır.

### **2.1.5. Zorba-Mağdurların Özellikleri**

Şiddet davranışlarını uygulayan aynı zamanda buna maruz kalan kişilerdir (Olweus,2005). Saldırgan ve kışkırtıcı olmak üzere ikiye ayrılabilir (Perren, 2000). Kimin kim tarafından mağduriyet yaşadığı tam olarak anlaşılamadığından bunlarla ilgili bilgiler sınırlıdır. Ayrıca bu özellikteki çocukları barındıran gruplar aralarındaki sürtüşmelerden dolayı reddedilen ve dışlananları da bulundurur (Pellegrini, 1998). Gruptaki daha güçlü çocuklar tarafından olumsuz davranışlara maruz kaldıkları, kendilerinden güçsüz çocuklara zorbalık yaptıkları düşünülmektedir. 11 yaşındaki çocukların bulunduğu bir topluluk tartışmasında güçsüz olanlara sataşılmaya başlandığı ve şiddet döngüsünün bu şekilde devam ettiği bildirilmiştir (Baldry, 1998).

Zorbalığa uğrama nedenlerinin maruz kalanların öne çıkan bazı özelliklerinden kaynaklandığı muhtemeldir. Mağdurların uysal olma, sakin kalma, duygusallık, geri çekilme gibi özellikleri sebep olurken, zorba-mağdurlarda zorbaya itaat etmekle diğerlerine karşı saldırganlık gösterme öne çıkmaktadır (Perren, 2000). Arkadaş grubunun olmaması ve düşük sosyal konumda yer almaları iki grup için de ortak özellik olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak zorbalığa maruz kalma konusunda risk altında bulunmaktadırlar. Okul içerisindeki düşük sosyal konumları ve açıkça saldırgan davranışlarda bulunmaları farklı rollerde yer almalarına neden olmaktadır (Perren, 2000).

Bu çocuklar saldırgan davranışlar sergilediklerinden dolayı arkadaşları arasında sevilmezler ve dışlanırlar. Başkalarını provoke ederek zorbalığa maruz kalırlar ve kolayca kışkırtılırlar. Riskli grubun başında yer almaktadırlar ve zorbalara ya da mağdurlara oranla suça bulaşma ihtimalleri daha yüksektir (O'Moore ve Kirkham, 2001). Madde kullanımı, fiziksel şiddet, silah kullanımı gibi eylemler daha fazla görülmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite sorunları yaşamaktadırlar. Arkadaşlarını sinirlendirerek olay çıkmasına ve büyümesine neden olacak hareketleri vardır. Dolayısıyla çevresindekiler tarafından sevilmezler ve kabul görmezler. Özsaygıları düşük, problem çözme becerileri yetersiz, nörotik ve psikotik bozukluklar

görülme sıklığı fazladır (O'Moore ve Kirkham, 2001). Sürekli farklılık gösteren ruhsal durumları, tavırları, başarısızlık ve değersizlik düşünceleri ilişkilerini bozmaktadır. Sosyalleşmelerini engelleyen bilişsel ve duygusal problemleri nedeniyle zorbalardan ve mağdurların yaşadığı sorunlarla mücadele etmektedirler (Sullivan, 2010). İki farklı rolü birlikte yaşamaktadırlar. Bu nedenle iki rolün olumsuz etkilerine maruz kalırlar. Güçlülerden zorbalık görürken, kendinden güçsüzlere karşı şiddet uygulayabilirler.

#### **2.1.6. Seyircilerin Özellikleri**

Zorbalık olaylarından diğer roller gibi seyirciler de olumsuz etkilenmektedir. Seyirciler mağdurların yanında olamadıkları için kendilerini suçlu hissedebilir. Kendilerinin başına da bu tür olayların gelebileceğini düşünerek kaygı ve endişe duyabilirler (Dölek, 2002). Saldırgan davranışların olduğu bir okulda öğrenciler kaygılanmakta, korkmakta ve üzülmemektedir. Güvensiz bir ortam oluşmakta, olumsuz duygular hissedilmekte ve devamsızlık problemleri ortaya çıkabilmektedir (Furnis, 2000). Süreci izleyen çocuklar zorbanın iktidarını görürler ve mağduru ezildiğini fark ederler. Hırpalanan konumuna düşmek istemedikleri için ezilene destek vermekten çekinebilirler hatta güçlüye arkay çıkarak mağdur durumuna düşmemek için çaba sarf edebilirler (Craig ve Pepler, 2007).

Seyirciler ikiye ayrılır. Birinci gruptakiler zorbalık olayına şahit olurken engel olmaya çalışmaz ve pasif durumda kalarak konumunu korur. İkinci gruptakiler ise karşılaştıkları davranıştan rahatsız olur, engellemeye çalışır ve yetişkinlerden yardım ister. Ancak zorbalığı engellemekte başarısız olabilirler. Bu olaylara şahit olmak zorunda kalanlar kendileri saldırganlığa maruz kalmasa bile korku ve endişe duyulabilir (Salmivalli, Kaukiainen ve Voeten, 2005). Olayın dışında olmalarına rağmen gördüklerinden etkilenerek sorunlar yaşayabilirler. Zorbalığın bir gün onların başına gelebileceğini düşünebilirler. Bazıları olaya müdahale etme yönünde eylemde bulunurken bazılarının sessiz kaldığı bilinmektedir. Güvensiz bir ortamın olmasından kaynaklı sorunlar ortaya çıkabilir.

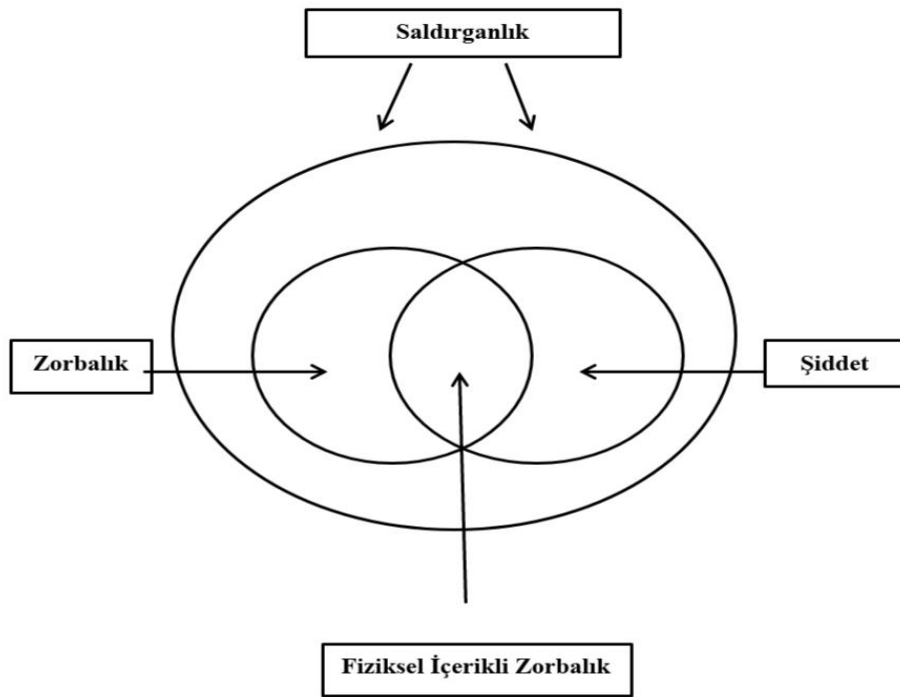
#### **2.1.7. Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık İlişkisi**

Aralarında fiziksel, sosyal, psikolojik güç dengesizliği olmayan iki çocuğun öğlen arasında kavga etmesi ya da sözel olarak tartışması saldırganlık olarak tanımlanabilir ama akran zorbalığı olarak ifade edilemez. Başka sınıftan ilk kez karşılaştığı öğrenciye şiddet uygulayan kişinin bunu ilerleyen süreçte devam ettirmemesi durumunda da

yaptığı eylem zorbalık değildir (Pişkin, 2002). Ancak Olweus (1999), saldırının şiddet düzeyinin yüksek olması durumunda daha sonraki aşamada sürdürülmemesine rağmen zorbalık olarak adlandırabileceğini belirtmiştir.

Zorbalık üç özellikle saldırganlık kavramından ayrılmaktadır. Birincisi; zorbalılar hedefteki kişiyi ayrıntılı değerlendirerek seçmektedir ve üzerlerinde egemenlik kurmayı amaçlamaktadırlar. İkincisi; olumsuz eylemin zaman içerisinde tekrar etmesi bakımından saldırganlık davranışından farklıdır. Üçüncüsü; fiziki ve sözel örselemenin dışında zorla para alma, eşyasına zarar verme, söylentiler yayma, arkadaşları arasından dışlama gibi olumsuzluklar içermesidir. Bu ayrımlar ile iki kavram birbirinden farklı süreçler olarak değerlendirilebilir (Smith ve Sharp, 2002).

Saldırganlık genel bir kavramdır ve içerisinde şiddeti de zorbalığı da barındırır. Vurma, itme, dövme, eşyalarına zarar verme gibi davranışlar zorbalık ve şiddet kavramları için ortak eylemlerdir. Fiziksel zorbalık dışında kalan lakap takma, küfür etme, dışlama, söylentiler çıkarma, dedikodu yapma, arkasından konuşma, oyuna almama boyutları saldırganlık ifade eder ancak şiddet olarak adlandırılmaz. Aynı zamanda güçleri birbirine denk iki grup arasındaki kavga, top oynarken iki öğrencinin birbirine vurması şiddet olarak değerlendirilebilir ama zorbalık olarak değerlendirilemez (Pişkin, 2002). Zorbalığın şiddet ve saldırganlıkla ilişkisini gösteren tablo şekil 2.1’ de gösterilmiştir.



*Şekil 2. 1 Zorbalığın Şiddet ve Saldırganlıkla İlişkisi (Olweus, 1999).*

Özetlemek gerekirse saldırganlık bir çatı kavramdır. Zorbalık ve şiddet saldırganlığın ögelerindedir. Bir eylemin şiddet olarak adlandırılması için denk güçteki kişiler arasında fiziksel zarar vermenin gerçekleşmesi gerekmektedir. Aralarında güç dengesizliği olan kişiler arasında oluyorsa zorbalık olarak nitelendirilebilir. Ayrıca kasıtlı yapılması ve süreç içerisinde devam etmesi önemlidir. Dalga geçme, gruptan dışlama, küçük düşürücü notlar yazma, oyuna almama gibi davranışlar fiziksel sertlik içermediğinden şiddet olarak değil zorbalık olarak değerlendirilebilir.

## **2.1.8. Zorbalıkla Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişki**

### **2.1.8.1. Zorbalık ve Cinsiyet Arasındaki İlişki**

Cinsiyet değişkenine göre yapılan çalışmalara bakıldığında erkeklerin kızlara oranla daha fazla zorbalık yaptıkları ve mağdur oldukları ifade edilmiştir (Smith ve Sharp, 2002). Farklı olarak bazı araştırmalar ise iki cinsin de benzer oranda olaylara karıştığını ancak uyguladıkları zorbalık türlerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Sweeting ve West, 2001). Erkeklerin fiziksel ve sözel, kızların ise söylenti çıkarma ve yayma, dışlama gibi dolaylı zorbalıklara başvurduklarını göstermektedir. Zorbaların akranlarına göre saldırgan ve şiddet içeren davranışlara hoşgörülü oldukları belirtilmiştir (Ural ve Özteke, 2010).

Erkeklerin kızlara göre daha çok fiziksel zorbalığa (tekme atma, vurma, itme ve çelme takma vb.) uğradıkları ifade edilmektedir (Ergün, 2011; Karaman-Kepekçi ve Çınkır, 2006). Okul kademesi arttıkça ve yaş büyüdükçe bu davranışlarda azalma görüldüğü belirtilmektedir (Ergün, 2011). Erkekler fiziksel zorbalık davranışlarını daha fazla kullanırken kızların, söylentiler çıkarma ve yayma, arkadaşları arasından dışlama, dedikodu yapma gibi eylemleri gerçekleştirdiği bildirilmiştir. Erkeklerin karıştığı olayların oranlarının kızlara göre daha yüksek görülmesi, kızların karıştığı zorbalığın gözle görülmeyen, direkt dikkat çekmeyen şekilde olmasıyla yani dolaylı zorbalığı sergilemeleriyle bağlantılı olduğu düşünülebilir (Ergün, 2011).

Zorbalık türlerinin sıklığı cinsiyete göre değerlendirildiğinde erkeklerin daha çok fiziksel, kızların ise dolaylı zorbalıkla karşılaştığı ifade edilmiştir (Pelendecioğlu, 2011). Erkeklerin kızlardan iki katı fazla zorbalık uyguladıkları ortaya koyulmuştur (Pişkin, 2002; Banks, 1997). Farklı bir görüş olarak Totan (2008), iki cinsin de olumsuz

eylemleri uygulama oranlarının birbiriyle yakın olduğunu ifade etmiştir. Zorba ve zorba-mağdur olarak belirtilen grupta yer alan öğrencilerin daha çok erkeklerden oluştuğu, mağdur olarak adlandırılan grupta ise kızların daha fazla olduğu belirtilmiştir (Pişkin, 2010).

### **2.1.8.2. Zorbalık ve Yaş Arasındaki İlişki**

Bireylerin diğer kişiler üzerinde hâkimiyet kurma çabaları erken çocukluk döneminde ortaya çıkmaktadır. İlk hâkimiyet kurma girişimi başkalarından güçlü olmak adına vurmak, itmek gibi ya da araç gereçlerle kabaca davranışlarda bulunmaktır. Çocuklar büyüyüp geliştikçe çevresindekileri sindirmek için daha fazla sosyal yönden kabul edilebilir yollara başvurmaya, daha az fiziksel saldırganlık davranışları uygulamaya ve daha fazla dolaylı zorbalık eylemlerinde bulunmaya başlarlar (Olweus, 1994).

Akran zorbalığı konusunda öncü çalışmaları bulunan Olweus'un Norveç'te yaptığı çalışmada, ilkokul öğrencilerinin (6. sınıfa kadar) sınıf düzeyi arttıkça akran zorbalığında azalma meydana geldiği görülmektedir. Zorbalığa maruz kalma sıklığı en fazla olan grup küçük yaş grubunda yer alan öğrencilerdir. Ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada da yaş arttıkça zorbalık düzeyinin azaldığı ifade edilmiştir. İlkokul ve ortaokul öğrencileri karşılaştırıldığında yaş arttıkça zorbalık düzeyinin azaldığı belirtilmiştir (Dölek, 2002). İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinin birinci sınıflarında zorbalık düzeyi daha yüksektir. Sınıf düzeyi arttıkça zorbalık düzeyi azalmaktadır. Bunun nedeni olarak öğrencilerin okula ve çevreye uyum sağladıkça sosyal ve duygusal olarak zorbalığa karşı güçlü duruma gelmeleri, zorbalığın farkına vararak kendilerini korumaları gösterilebilir (Dölek, 2002).

Zorbalığa uğrama davranışlarında yaş arttıkça azalma olduğu bildirilse de okuldaki kademe değişikliği gibi nedenler; ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye geçmek, çocukların kendilerini daha olumsuz ortamda bulması zorbalık konusundaki olumlu durumu tersine çevirebilir (Juvonen ve Graham, 2014). İlkokuldan ortaokula geçişte erken ergenlik dönemine rastlaması ve çocukların bu dönemde egemenlik kurarak bir hiyerarşi oluşturma çabaları zorbalık eylemlerini artırabilmektedir. Hiyerarşide konumunu bulabilen bir çocuğun sosyal ortamda daha güvenli geçişlerin olmasını sağlayabilmektedir (Juvonen ve Graham, 2014).

İskandinav ülkelerinde yapılan araştırmada, sınıf seviyesi ve yaş ortalaması arttıkça zorbalığa uğrama düzeyi azalırken, zorbalık eylemlerini gerçekleştirme oranında bir

farklılık oluşmamıştır (Frisén ve vd., 2007). Bazı araştırmalar ise yaş büyüdükçe zorbalığa uğrama düzeyinin azalmadığını, zorbalığı bildirim oranında düşüş yaşandığı için zorbalıktaki azalma olarak değerlendirildiğini ifade etmişlerdir. Yaş arttıkça zorbalığa uğrayan kişilerin bunu bildirmesi güçsüzlük olarak görüldüğü için mağduriyet yaşandığı gizlenmektedir ya da çevresindekilerden yardım istemeye çekinilmektedir (Dölek, 2002).

### **2.1.8.3. Zorbalık ve Sosyoekonomik Düzey Arasındaki İlişki**

Fiziksel şiddet içeren ve doğrudan zorbalık olarak adlandırılan eylemlere alt sosyoekonomik düzeydeki ergenlerin daha fazla maruz kaldıkları; ilişkisel saldırganlık, alay etme, eşyalara zarar verme gibi dolaylı ve sözel zorbalık türlerinin görülmesinde ise sosyoekonomik düzeyin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan katılımcılarda korkutma, sindirme ve doğrudan saldırı eylemlerine maruz kalma seviyeleri artmaktadır (Atalay, 2010).

Ankara'da sosyoekonomik düzeyi düşük olan iki okulda yaptıkları araştırmada Özkan ve Çifci (2010), çocuklar arasındaki akran zorbalığının yaygın olduğunu saptamışlardır. Araştırma ilköğretim 4. ve 5. sınıfta eğitim gören 295 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %33.9'u sözel, %32.9'u fiziksel, %29.2'sinin duygusal, %16.9'unun cinsel zorbalığa uğradıkları tespit edilmiştir. Zorbaların daha çok erkeklerden oluştuğu, sınıf içerisinde daha yaygın görüldüğü, mağdurun ortamdan uzaklaşarak öğretmeninden yardım istediği ifade edilmiştir. Diğer bir çalışmada Pişkin (2010), sosyoekonomik seviyesi yüksek olan bir okulda düşük olan okula göre daha fazla zorbalık eylemleri gerçekleştirildiğini saptamıştır. En çok sözel, arkasından da fiziksel zorbalığın geldiğini belirtilmiştir.

Sivas ilinde 5-8. sınıflarda eğitimine devam eden 521 öğrenciyle araştırma yapılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullardaki zorbalık ve depresyon düzeylerinin, orta ve daha üstü seviyedeki okullara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu, benlik saygılarının ise düşük olduğu tespit edilmiştir (Çetinkaya vd., 2009). Mersin ilinde 8. sınıfa öğrenim gören 200 öğrenciyle yapılan çalışmada, katılımcıların sosyoekonomik ve zorbalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmazken, sosyoekonomik ve mağduriyet düzeyi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin akran zorbalığı eylemlerine daha fazla maruz kaldığı ifade edilmiştir (Güven, 2015). Diğerlerinden farklı olarak Kapıcı (2004), sosyoekonomik

düzeıı düşük olan öğrenciler ile zorbalığa uğrama arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ve Bilgiç (2007), seyirci öğrencilerle mağdur olan ve saldırgan öğrenciler arasında sosyoekonomik seviye bakımından anlamlı bir farklılaşmanın görülmeyiğini ortaya koyulmuştur.

## **2.1.9. Akran Zorbalığını Açıklayan Kuramlar**

### **2.1.9.1. Psikanalitik Kuram**

Saldırganlığın insanların biyolojik yapısından kaynaklandığını ifade eden, nedenleriyle ilgili görüşlerini açıklayan ve en önemli savunucu Sigmund Freud olan yaklaşımdır (Arslan vd., 2010; Köknel, (1995)'tan). Psikanalitik kuramın öncüsü Freud saldırganlığı; libidonun isteklerinin ve enerjisinin karşısında içsel ya da dışsal ortaya çıkan engellerin kişide oluşturduğu zarar verici tepkiler olarak ifade etmiştir. Haz arayışındaki dürtümüz sorunlarla karşılaştığında, bunları alt etmek için "ilksel tepki" oluşturur. Şiddetin ortaya çıkmasının nedeni kişinin isteklerinin önüne engellerin çıkması olarak görülmektedir (Arslan vd., 2010; Burger, (2006)'tan).

Freud, saldırganlık eyleminin ifade edilemediği durumlarda o potansiyelin kişinin içinde kalacağını belirtmiş ve davranış bozukluklarının görülmesinin içindeki enerjinin uygun yollarla ifade edilememesinden kaynaklandığını ileri sürmüştür (Cüceloğlu, 1996). Saldırganlık insanoğlunun varoluşuyla birlikte ortaya çıkan içgüdülerden birisi olarak görülmektedir. İntihar ve benzer şekillerde görülen, kişinin kendisine zarar vermesiyle benliğine yönelteceği zarar verici davranışı başkalarına da uygulamasıdır. Kişinin egosu kendisine yönelteceği yok etme eylemini engellemektedir. Böylece birey kendisine vereceği zararın önüne geçmiş olur (Kağıtçıbaşı ve Üskül, 2008).

Saldırganlık içgüdüğü kişide gerilim ortaya çıkarmaktadır ve bunun azaltılması içindeki potansiyelin farklı yöntemlerle boşaltılmasıyla olabilmektedir. İnsandaki enerji aktarılamazsa birikir ve farklı ruhsal rahatsızlıklar ortaya çıkabilir. Saldırganlık içgüdüğünün eylemsel olarak boşaltılmasıyla enerji kanalize olmakta ve birey rahatlayarak "katarsis" meydana gelmektedir (Kağıtçıbaşı ve Üskül, 2008).

### **2.1.9.2. Etolojik Kuram**

Etoloji, hayvan davranışlarını doğal ortamlarında inceleyen bilim dalıdır. Etyologlar saldırganlığı, içgüdülerle ortaya çıkarak canlıların amaçlarına odaklanmasını sağlayan,



yaşamını sürdürmesini kolaylaştıran, kurtarıcı etkisi olan bir davranış örüntüsü olarak tanımlanmışlardır (Davis vd., 1999). Bu kurama göre şiddetin biyolojik bir alt yapısı vardır. Saldırganlık, insanlarda ve hayvanlarda dışardan gelen uyarıcıların etkisinin dışında içgüdülerle getirilen enerjinin dışa vurulması olarak ifade edilmektedir. Lorenz saldırganlığın, içgüdülerden kaynaklanan bir ihtiyaç olduğunu, hedefin uzaklaşması sonucunda ona yaklaşmak ve elde etmek için hayvanların, içgüdüyle harekete geçtiğini ifade etmektedir (Efiltili, 2016; Freedman, Sears ve Calsmith, (1978)'tan). Konrad Lorenz, organizmanın içerisinde bir enerjinin bulunduğunu ve şiddet uygulanan hedefin önemsiz olduğunu ifade etmiştir. Kişinin savaşta olduğu için birini öldürmediğini, organizmanın içinde var olan içgüdü nedeniyle savaş başlattığını ileri sürmüştür (Rosell ve Siever, 2015).

### **2.1.9.3. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı**

En kapsamlı açıklayıcısı Alberd Bandura, insanın gerçekleştirdiği öğrenmelerin bir bölümünün taklit ederek ya da model alarak kazanıldığı fikrini ortaya koymuştur (Gültekin, 2011). Saldırganlık kavramı olumsuz sosyal davranışlar arasında yer almaktadır. İnsanda çok farklı yollarla ortaya çıkan çeşitli boyutları içeren bir eylemdir. Başkalarına yöneltileceği gibi kişi kendisine de uygulayabilir (Aşkın, 1986). Olumlu ve olumsuz davranışların öğrenme yoluyla oluştuğu savunulmaktadır. Çocukların saldırgan davranışlar gerçekleştirmesinde aile üyelerinin ve yakın çevresindekilerin olumsuz örnek olmalarının önemli rolü olduğu belirtilmiştir. Bu ortamda büyüyen çocuk taklit ederek aynı davranışları sergileyebilir. Eylem yapıldıktan sonra gelen pekiştirme süreci davranışın tekrarlanmasına neden olabilmektedir. Örnek verecek olursak; televizyonda şiddet içeren film izlenmesi, izleyen kişiyi onu taklit yoluyla tekrar etmeye yöneltecektir (Aşkın, 1986).

Üç farklı gruba araştırma yapan Bandura (1973), sonuçları değerlendirdiğinde sosyal öğrenmenin etkisini açıkça görmüştür. Birinci gruba boyutları olabildiğince büyük bir oyuncak bebeğe bazı çocukların saldırganlık sergilediği bir film seyrettirilmiştir. İkinci gruba oyuncak bebeğe yetişkinlerin şiddet uyguladığı bir film seyrettirilmiştir. Üçüncü grup ise olumsuzlukların olmadığı bir film seyretmişlerdir ya da normal davranan yetişkinleri izlemişlerdir. Birinci gruptakiler oyuncak bebeğin olduğu ortama getirildiğinde, bebeğe tekme tokat atmışlardır, şiddet uygulamışlardır. Bu deneyde

çocukların saldırgan davranışları çevresinden ve gördüklerinden model alarak ortaya koydukları açıkça görülmektedir (Cüceloğlu, 1996).

#### **2.1.9.4. Engellenme Kuramı**

Bu yaklaşıma göre saldırganlığın ortaya çıkabilmesi için hedefe giden yolda engellemelerin oluşması gerekmektedir. Amaca ulaşmak için gereken eylemlerin yapılamaması tepkiye neden olmaktadır. Bir dürtünün doyurulmasının önüne geçildiğinde içsel enerji dışa yansımaktadır (Goldstein vd., 2013). Dışsal faktörlerden kaynaklı engellenmelerde saldırganlık dışarıya yönelirken içsel faktörlerden kaynaklananlarda saldırganlığın kişinin kendisine aktarılması söz konusudur. Engellerin şiddeti, sıklığı, süresi ve yoğunluğuna bağlı olarak saldırgan davranışın kuvveti değişmektedir (Exner-Cortens, 2014).

Kuramı eleştirenler ise engellenme karşısında saldırganlık dışında farklı tepkilerin de verilebileceğini ifade etmiştir. Kişisel farklılıklar, karakteristik özellikler, tecrübeler ve alışkanlıklar sonucu etkilemektedir (Pekriz, 2009). Bireysel özellikler, hayattaki pürüzlere karşı sağlamlık, sonuçların etkileri gibi faktörlerle ilişkili olarak farklı duygular hissedilebilir (Bandura vd., 1961). Ortaya çıkan duygular engellere karşı ortaya çıkan eylemi etkilemektedir. Korku hissediliyorsa kaçma, öfkelenilirse saldırganlık davranışı sergilenebilir (Keser-Özcan vd., 2015).

#### **2.1.10. Akran Zorbalığının Sonuçları**

Okullarda şiddetin tarihi yeni değildir. Son dönemde önemli boyutlara ulaşarak bedensel zarar görme ve yaralanma noktasına gelen hatta ölümle sonuçlanan olaylar yaşanmaya başlamıştır. Kendisini okulda güvende hissetmeyen ya da arkadaşları arasında dışlanan çocuğun, yaşanan bu problemleri içselleştirip eğitim ortamından uzaklaşması muhtemeldir. Öğrencilerin eğitim aldığı kurumu sevmelerinde ya da ondan uzaklaşmalarında okul ikliminin verdiği huzur önemlidir (Genç, 2007).

Akran zorbalığı, okul çağındaki çocukların önemli bir bölümünü etkileyen önlem alınması gereken kişisel, sosyal ve eğitim sorunu olarak görülmektedir. Zorbalık yalnızca maruz kalan çocuklara sıkıntı vermekle kalmaz, aynı zamanda ergenlik ve yetişkinlik döneminde de devam eden içsel yaralara neden olur (Kochenderfer ve Ladd, 1996). Okul döneminde saldırganlık ve şiddet eylemleriyle ortaya çıkmasına rağmen

yaş ilerledikçe taciz, tecavüz, gasp etme, silah bulundurma ve yaralama gibi adli suçlara dönüşmesine zemin hazırlanmaktadır (Hughes, 2005).

Zorbalar gücünü kullanmaktan ve başkaları üzerinde hâkimiyet kurmaktan haz alırlar, diğer bireylerle empati kurmakta zorlanırlar (Rigby, 2007). Sürecin böyle devam etmesi yetişkinlik döneminde suç içeren davranışlarda bulunmalarına neden olabilmektedir (Farrington, 1993). Zorbalarda diğerlerine göre hırsızlık ve zararlı madde kullanımı görülme sıklığının daha fazla olduğunu ifade edilmektedir (Olweus, 1993). Saldırgan davranışlar sergileyen öğrencilerde karın ve baş ağrısı, uyku problemleri gibi kronik sağlık sorunları ortaya çıkabilmektedir. İlerleyen süreçte depresyon, anksiyete ve intihar düşüncelerinin ortaya çıkmasına zemin hazırladığı, özellikle kızlarda intihar düşüncelerinin daha fazla olduğu bildirilmiştir (Klomek v.d., 2007). Bu bilgiler olumsuzlukların mağdurlarla birlikte zorbaları da etkilediğini göstermektedir.

Mağdurların, şiddet olaylarının yaşandığı çevrede korku ve kaygı duymaları kaçınılmazdır. Rahatsız edici davranışlara maruz kalanlar okulu sevmeme, zorbalık yapılan ortamlara girmekten kaçınma hatta okuldan kaçma gibi eylemlerde bulunabilmektedir (Salmivalli, 2004). Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin stres, kızgınlık, mutsuzluk, umutsuzluk, çaresizlik duyguları yaşadıkları; eğitimden soğuma, kronik rahatsızlıkların oluşması hatta intihara kadar varan olumsuz durumların ortaya çıktığı ileri sürülmektedir (Pişkin, 2002; Salmivalli, 2004). Depresyon sorunu bulunan hastaların yaşam öykülerinde okul dönemlerinde akran zorbalığına uğradıkları ve bu durumun şu an yaşadıkları problemler ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Andreou, 2000).

Zorbalığın türü fark etmeksizin maruz kalmanın benlik saygısını azalttığı saptanmıştır. Bununla paralel olarak sürekli kaygıya ve depresyon problemlerine neden olabilmektedir. Sözel saldırganlık uygulanan kişide anlamlı bir değişim olmasa da depresyon eğilimi yine olumsuz yönde ilerlemektedir (Kapıcı, 2004). Farklı bir çalışmada ise mağdurların psikolojik sağlamlıklarının zayıf olduğu, sosyalleşme ve arkadaşlık ilişkileri kurmada zorluk yaşadıkları saptanmıştır (Karaman-Kepenekçi ve Çınkır, 2006).

Seyirciler olarak adlandırılan çocuklar zorbalığı gördüklerinde olumsuz şekilde etkilenirler. Son derece rahatsızlık duyduklarını ve önemli ölçüde stres yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu çocuklar zorbalığın bir gün kendilerine de yapılacağını düşünerek endişe duyduklarını, bu yüzden korku duyarak yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca

enerjilerini ve dikkatlerini derslerine vermek yerine, zorbalıktan nasıl kaçabileceklerine kafa yormaları nedeniyle akademik başarıları da düşmektedir (Whitted ve Dupper, 2005). Görüldüğü üzere akran zorbalığı öğrencilerin içsel ve dışsal problemlerini artıran bir sorundur. Sosyal ve duygusal olarak olumsuz etkileri vardır. Sadece zorba ve mağduru değil olaya şahit olan çocukları da etkilemektedir. Bu anlamda olumsuz sonuçların ortadan kaldırılması için zorbalıkla etkin mücadele edilmelidir.

## **2.2. Problem Çözme Becerisi**

### **2.2.1. Problemin Tanımı**

Problem, kişi hedefe ulaşmakta zorlandığında, engellerle karşılaştığında ortaya çıkmakta ve rahatsızlık oluşturmaktadır. Bir durumun sorun oluşturması için mevcut yapının tedirginlik yaratması gerekmektedir. Karşılaşılan durum problem olarak algılanmazsa huzursuzluğa neden olmaz ve çözüme ulaşmak için çaba sarf etmeyi gerektirmez (Develioğlu, 2006). Problemin anlamı düşünüldüğünde matematik alanındakiler dışında farklı kavramlar da zihnimizde canlanmaktadır. Hayat önümüze birçok güçlük çıkarır ve bunların çözümü için çaba göstermek gereklidir. Elde etmek istenilen amaca ulaşmanın önüne zorluklar çıktığında problem ortaya çıkar (Cüceloğlu, 1996).

Problem genel olarak aşılması gereken bir zorluk ya da cevabına ulaşılmak istenen bir soru olarak kavramsallaştırılabilir. İnsanın aklını karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsiz hale getiren her türlü durum olarak tanımlanabilir (Gelbal, 1991). Ayrıca bir amaca ulaşılmasında engellerin ortaya çıkmasına karşılık olarak hazırda bir cevabının olmadığı uyarıcı olarak ifade edilebilir (Bingham, 2022). Genel anlamda bir tanım yapmak gerekirse, kişinin şu anki konumu ile olmasını istediği arasındaki farklılıktır ve çeşitli sorunlara bağlı olarak gereken hedefe ulaşamamasıdır (Nezu, Nezu ve D' Zurilla, 2007).

Bingham (2022)'a göre, problemin ortaya çıkması ve problem olarak algılanması için;

- Bireyin ulaşmak için çaba göstereceği bir hedefinin olması,
- Bu hedefe ulaşmasının önüne bir engel çıkması,
- Hedefine ulaşmasını gerektirecek içsel bir motivasyonun oluşması gerekmektedir.

Ortaya çıkan durumun algılanma biçimine göre problem olarak adlandırılacağı belirtilmektedir. Karşısına sorunlar çıkan ve çözüm bulmaya çalışan kişinin

yaşadıklarının, psikolojik, sosyal ve duygusal beceriler doğrultusunda farklılık gösterebileceği ifade edilmekte ve problemin öğelerini aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Çözüme ihtiyacı olan bir sorunun ortaya çıkması gerekmektedir. Günlük hayatta karşımıza birçok mesele çıkmaktadır. Bunların çözümlerine veya sonuçlarına ihtiyaç duyulmadığında problem olarak değerlendirilmez.
- Zihinsel bir aşamadır. Kesinlikle karar verme süreci içermelidir.
- Düzenli bir yapısının olması gerekir (Mayer, 1999).

Bireyler gözlerini dünyaya açtıkları andan itibaren hayatlarında birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bunlarla baş edebilmek mutlu bir yaşam sürdürebilmek için önemli görülmektedir. Problem genel olarak düşünüldüğünde bireyleri rahatsız eden durumlar olarak ifade edilebilir (Gelbal, 1991). Yaşamımızın önemli bir bölümü karşımıza çıkan meseleleri çözmeye çalışmakla geçer. Problemlerin uygun bir yolla çözüme ulaştırılması bireylerin yaşamdan aldıkları doyum ve psikolojik sağlıklarını güçlendirip başarılı bir hayat sürmelerini sağlarken, tersi durumlar ruhsal açıdan olumsuz etkilemektedir (Buluç vd., 2011). Problem küçük yaşlardan itibaren karşımıza çıkan bir olgudur. Problemi algılamak ve çözüme yönelik adım atmak problemin ortadan kaldırılmasının önünü açacaktır.

### **2.2.2. Problem Çözme**

Problem çözme kavramını ilk defa 1960'lı yıllarda Howard Barrows tıp biliminde kullanılmaya başlanmıştır. Amerikalı eğitimci John Dewey ise eğitim alanıyla bütünleştirmiştir (Serin vd., 2010). Problem uzun ve kısa süreli, yalın ya da karmaşık olabilir. Fiziksel, sosyal, duygusal, ekonomik ve farklı alanlarda ortaya çıkabilir. Farklı türdeki sorunlar üstü üste gelerek daha büyük hale gelir ve güçlük yaratabilir. Çözüme gidebilmek uğraşılan durumun çeşitliliğine ve karmaşıklığına göre farklılaşır. Bazı problemler duygusal yetkinliği gerektirir, bazıları mantık çerçevesinde halledilirken bazıları ise algılama biçimini değiştirmeyi gerektirir. Çözümler arasındaki ortak özellik hedefe ulaşmayı önleyen engelleri ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1994).

Problem çözme, bir hedefe ulaşmaya çalışırken ortaya çıkan engelleri ortadan kaldırma sürecidir. Şartlara uyarak ve karşılaşılan pürüzleri azaltarak huzursuzluktan uzaklaşmanın ve bireyin iç dünyasını bir dengeye ulaştırmasının çözümlerini arar (Bingham, 2022). Öğrenilmesi ve kazanılması gereken bir yeterlidir. Süreç içerisinde devamlı geliştirilmesi kişinin ve toplumun yararına. Bunun için zaman, istek,

devamlılık, alıştırma ve yardım gereklidir. Çok yönlü olması nedeniyle yaratıcı düşünceyi, zekâyı, duyguları, iradeyi ve davranışı kendinde birleştirir (Bingham, 2022).

Problem çözme, kişinin ortaya çıkan sorunlara karşı farklı çözümler bulması olarak ifade edilebilir. Sorun yaratan bir durum ile başa çıkmada, işe yarar seçenekleri oluşturmada, bunlar arasında en yararlı olanın seçilmesini içeren zihinsel, davranışsal bir süreç olarak tanımlanabilir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Daha önce karşılaşmadığı bir engelle karşılaşan bireyin hangi tepkiyi vereceğini kestirememesi sonucu çözüme ulaşmaya yönelik bir karmaşa yaşaması, sonrasında bu karmaşayı kendi becerileriyle aşma ihtiyacı olarak da belirtilebilmektedir (Türmüklü ve Yeşildere, 2005). Karmaşık içsel ve dışsal ihtiyaçların ya da isteklerin uyumunu sağlamak için mücadele edilen zihinsel ve davranışsal süreçlerdir (Heppner ve Krauskopf, 1987).

Bingham (2022), problem çözme sürecinin sağlıklı ilerlemesi için gerekli olan öğeleri sıralamıştır;

- Etkili olabilmesi için kapsamlı bir süreç gerektirir.
- Problemin çözüleceğine inanmak çok önemlidir.
- Sorunlar bir fırsat olarak değerlendirilerek kişiyi ileriye taşıyacak bir basamak olarak görülmelidir.
- Cesaretli olmak, istemek ve kendine güvenmek gereklidir.
- Soruna neden olan durumla karşılaşıldığında önceki yaşantıların, deneyimlerin, duyguların, bilişlerin farkına vararak bunları harekete geçirip çözüme yönelik kullanmak gerekmektedir.

Problem çözme becerisinin geçmiş yaşam deneyimlerinden etkilendiği, sürecin kişinin tecrübelerine bakarak edinilen bilgiler ile şekilleneceği ifade edilmiştir. Bilişsel işleyişin her insanda doğuştan aynı olduğu, sorunlar karşısında çözüm sunabilmek adına zihinsel yapının gruplara ayrıldığı belirtilmiştir (Greene, 2005). Önceki süreçteki deneyimler ve kişisel yaratıcılık düzeyi şu anki engellerin ortadan kaldırılması kararlarında etkili olmaktadır. Sorunsuz bir şekilde çözüme ulaşmak problem çözme sürecinde herhangi bir yanlış yapıp yapılmadığının anlaşılmasıyla ilişkilidir (Green ve Gilhooly, 2005). Etkili problem çözme yeterliliğine sahip olmayan bireylerin sorunlarını verimli bir şekilde çözenlere göre kaygı seviyesinin yüksek, özgüveninin düşük olduğu, başkalarının beklentilerini anlamakta zorlandığı ve duygusal yakınmaların daha sık olduğu görülmüştür (Heppner vd., 1985). Problem çözenin öğrenilerek ileriki sürece

aktarılması gerekmektedir. Çocuğun çözdüğü problemleri karşısına çıkan yeni sorunların çözümüne aktarabilmesiyle verimli bir işleyiş sağlanır. Böylece problem çözme becerisi yüksek kişiler yetişir.

### 2.2.3. Problem Çözme Aşamaları

Karşılaşılan sorunu çözme süreciyle ilgili kullanılan teorilerin çoğunluğu John Dewey'in oluşturduğu modeli temel alarak geliştirilmiştir. Rasyonel problem çözme yaklaşımı, kişinin hayatında ortaya çıkabilecek engelleri ortadan kaldırmak amacıyla uygulanan geniş kapsamlı bir teoridir. İnsan yaşamında ortaya çıkabilecek problemler için kullanabilmektedir ve yedi aşamadan oluşmaktadır;

- Problemi tanımlayarak çözüm ihtiyacı hissetmek,
- İçeriği anlayarak analiz etme, etki alanını belirleyebilme ve alt boyutlara hakim olabilmek,
- Probleme neden olan ve içerikteki bilgilere ulaşmak,
- Problemde yer alan bilgileri fark etmek ve düzenlemek,
- Analiz etmek amacıyla toplanan verileri göz önünde bulundurarak farklı çözüm yollarını oluşturmak,
- Seçenekler arasından çözüme en uygun olanı belirlemek,
- Yöntemi uygulayarak ortaya çıkardığı sonuçları değerlendirmek (Bingham, 2022).

D'Zurilla ve Goldfried (1971) ise problem çözme aşamalarını beş maddede açıklamıştır;

- Genel yaklaşım,
- Problemin ifade edilmesi,
- Çözüme giden farklı seçeneklerin oluşturulması,
- Eyleme geçirilecek olana karar verilmesi,
- Sonucun değerlendirilmesi.

Elias ve Weissberg (2000)' e göre problem çözme basamakları birbirini izleyen sekiz aşamadan oluşmaktadır;

- Karşısındaki kişinin duygularını anlayabilme,
- Sorunu tanımlayabilme,
- Problemi değerlendirerek hedefi belirleme,
- Farklı çözüm yolları oluşturma,
- Muhtemel sonuçları düşünmek,
- Çözüm yolları arasında en iyisini seçme,

- Uygulanacak eylemi tasarlama ve önüne çıkabilecek engellere yönelik son kontrol yapma,
- Neticeyi değerlendirerek ortaya çıkan tecrübeyi daha sonraki süreçte kullanmaktır.

Eğitim öğretim sürecinde zihinsel becerileri geliştirmek üzere, öğretmenlerin ve öğrencilerin problem çözmeye yönelik yeteneklerini aktif şekilde kullanmasına destek verilmelidir. Buna yönelik çocuklara hayatın içinde karşılaşılan, gelişim seviyesine uygun, sorun yaratan durumların olduğu kısa hikâyeler verilmelidir. Devamında sınıflama yaparak problemi belirlemesi, olası çözüm yollarını bulması ve en uygun seçimi yaparak sonuca ulaşması istenmelidir (Şahin, 2004). Eğer eğitim süreci temelden itibaren belirtilen düşünceye göre planlanırsa problem çözme yeterliliği üst düzeyde olan bireyler yetişecektir. Yetişkinlik dönemlerine de bu becerilerini aktarabilmeleri daha kolay olacaktır (Şahin, 2004).

#### **2.2.4. Problem Çözme Becerisini Açıklayan Kuramlar**

Problem çözme becerilerine yönelik yaklaşımlar uzun yıllardır psikoloji ve eğitim alanında görev yapan bilim insanlarının dikkatini çekmiştir. Okul RPD hizmetleri çerçevesinde de ilgi uyandırmıştır. John Dewey yirminci yüzyılın başlarında insan davranışlarını incelemeye yönelik çalışmaları başlatmıştır. Bu problem çözme noktasında başlangıç olarak kabul edilmektedir (Tallman, Leik, Gray ve Stafford, 1993).

##### **2.2.4.1. John Dewey'in Yansıtıcı Düşünce Kuramı**

Bu kuram John Dewey'in yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımından esinlenmiştir ve temellerini buradan almıştır. Bilgi, tecrübe ve inançların muhakemesinin yapılarak birbiriyle bağlantılı düşüncelerin nedenlerini belirleyerek sıralanmasıyla oluşan etkin ve bilinçli bir süreç olarak ifade edilmektedir. Durumdan şüphelenme, tereddüt etme, şaşırma, bilişsel güçlüğü bulunması, arama, sorgulama, şüpheyi giderecek ipucu bulma eylemlerini içermesinden dolayı düşünme sürecinden ayrılmaktadır (Kızılkaya ve Aşkar, 2009).

Dewey yansıtma aşamalarını beş başlıkta toplamıştır. Öneriler, problem, hipotezler oluşturma, nedenleme ve test etme olarak sıralanmıştır. Sorunu çözme basamaklarının kişiye ve duruma göre değişebileceğini ve net bir sırasının olmadığı ifade edilmektedir. Uygulanan adımlar geliştirilebilmekte, yenileri ilave edilebilmekte, çıkarılabilmekte ya da kısaltılabilmektedir (Dinçer, 1995).



*Öneriler*; sorunla karşılaşıldığında akıldan geçen fikirler ve olasılıklardır. İhtimaller arttıkça karar verebilmek için geçirilen zaman ve düşünme ihtiyacı da artar. Bu aşama daha sonraki adımda karşılaşılabilecek sorgulama sürecinde bir motivasyon oluşturmaktadır.

*Problem*; sorunun içerisinde küçük parçalara dikkat kesilmek yerine tamamına odaklanarak bütünü fark edebilmektir.

*Hipotez oluşturma*; öneriler düşünülerek hangi eylemi yapabileceğinin bulunmasıdır. Varsayımlar üzerinde çalışarak gözlem yaparak bilgi üzerine düşünmeye odaklanır. Bu sayede problem berraklaştırılır, ayrıştırılır ve öneriler sınanabilir, test edilebilir hale getirilir.

*Nedenleme*; bilgi, düşünce ve tecrübeler birbiri ile bütünleştirilerek önerilere, hipoteze ve test etmeye imkan oluşturulmasıdır.

*Test etme*; harekete geçerek eylemde bulunmadır. Yeni bir problem doğurabileceği gibi yaşanan problemi çözümlenmiş olabilir (Kızılkaya ve Aşkar, 2009).

#### **2.2.4.2. Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı**

Problem çözme sürecinin temeline beyin fırtınası yöntemini koyarak sorunların halledilmesine odaklanmıştır. Osborn'un yaklaşımı üç adımda ele alınmaktadır (Sungur, 1997).

- Sorunun bulunması: Problemin algılanıp tanımlanması ve hazırlık sürecini içerir. İçeriğin anlaşılıp karmaşık durumlardan çıkarılmasını ve çözüme yönelik alt yapının oluşturulmasını gerektirir.
- Fikir bulma: Probleme yönelik düşünmeyi ve farklı çözüm yollarının bulunmasını ifade eder. Çok sayıda alternatif düşünce oluşturmayla sürdürülür. Bunlar arasında en uygununu belirleyip farklı bakış açılarıyla geliştirip bulunan sonuç şekillendirilir. Son haliyle uygulanacak fikir üretilmiş olur.
- Çözüm bulma: Önceki adımlarda bulunan seçeneklerin eyleme dönüştürülmesidir. Üretilen alternatifler arasında son değerlendirme yapılarak çözüm yolu denir (Sungur, 1997).

Düşüncenin üretilmesi başlangıç olarak belirlenir. Birçok fikir ortaya koyulur ve içinden en etkili görülen itinayla seçilerek sonuca ulaşılması amaçlanır. Çevresel şartlar ve kişisel kaynaklı nedenler çözümün eksiksiz olmasını engelleyebilir. Yeni sorunların

çıkması halinde tekrar başa dönülür ve adımlara yeniden başlanır. Amaca yönelik yeni fikirler üreterek ve bunları uygulamaya koyarak problemlerin çözümü amaçlanır (Sungur, 1997).

#### **2.2.4.3. Bandura'nın Problem Çözme Kuramı**

Problem çözme becerisini geliştirebilmek kişilerin çevresindeki insanları izleyerek davranışlarını taklit etmesiyle gerçekleşmektedir. Bandura'nın öz yeterlilik yaklaşımına göre bireylerin yeteneklerinin, özgüvenlerinin ve kendilerine inançlarının, karşılaştığı engelleri aşmasında etkili olduğunu vurgulamıştır (Bandura, 1997). Sorunun karışık ya da anlaşılır olması algılanma düzeyi üzerinde etkilidir. Dolayısıyla çözüm bulma şeklini de etkilemektedir. Problem çözme becerisi ile bireyin kendini algılayışı arasında bağlantı bulunmaktadır. Bilişsel süreçlerin yeni davranışları öğrenmede ve uygulamada önemli yeri olduğu ifade edilmiştir. Kişi bir tepki verdiğinde başkalarından gelecek karşılıkla eylemi yapmayı sürdürebilir ya da son verebilir. Davranışlar çevredekileri görerek oluşmaktan ziyade karşıdan gelen tepkilerle ve eylemlerinin oluşturduğu etkiyi görerek şekillenmektedir (Bandura, 1997).

#### **2.2.4.4. Karl Popper'in Problem Çözme Kuramı**

Sorunun üstesinden gelmek için çözüme yönelik düşünerek süreç başlamaktadır. Böylece amaca giderken farklı seçeneklerin oluşmasının da önü açılmış olur. Düşünceler arasında en mantıklı ve uygun olanıyla eyleme geçilir (Sungur, 1997). Bu yaklaşım gerçeğe ulaşmak, fikir üretmek, çözüm bulmak olmak üzere üç basamakta gerçekleşmektedir. Problemin tanımı gerçeğe ulaşma sürecinde yapılır. Sorunu anlayarak ve içeriğini analiz ederek bilgi toplanır. İkinci adım farklı çözüm yollarını düşünerek hedefe yönelik fikirler üretmektir. Üçüncü adım ise daha önceki aşamada ulaşılan düşüncelerin eyleme geçilerek denenmesi sürecidir (Sungur, 1997).

#### **2.2.4.5. Gestalt Yaklaşımı: Tasarım ve Yeniden Yapılandırma Kuramı**

Problem zihinsel süreçte sorun yaratan bir engel olarak tanımlanmaktadır. Çözüme ulaşmak bireyin her zamanki algısını hızlı bir şekilde değiştirerek sürece odaklanmasıyla gerçekleşmektedir (Glassman ve Hadad, 2009). Problemin iyi yapılandırılmasının, geçmişteki tecrübeler ve o anda benimsenen içgörüyü hareket edilmesiyle verimli olacağı belirtilmektedir (Brown, 2007). Gestal yaklaşımı yoğun

olarak algılar üzerinde durmasına rağmen öğrenme, problem çözme gibi konularla da ilgilenmişlerdir. Bu alanlarda çalışırken bile algı yaklaşımlarını temel öge olarak belirlemişlerdir (Goldstein,2013). Kişilerin algıladıkları engelleri zihinlerinde tasarladıktan sonra kendisine göre yorumlayıp yeniden yapılandırarak sonuca götürmesine problem çözme denilmektedir. Sorunun zihinde tasarlanması adımı, yaşanan karmaşanın bilişsel süreçlerde nasıl canlandırıldığı ve analiz edildiğiyle ilişkilidir. Sorunlar herkesin zihninde farklı şekilde canlanır. Yeniden yapılandırmada ise çözümün aniden bulunması vurgulanmaktadır (Goldstein,2013).

#### **2.2.4.6. Thorndike Yaklaşımı: Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Kuramı**

Edward Thorndike, laboratuvar ortamında uyguladığı deneylerde kedilerin hangi çözüm yolunun işe yaradığını öğrenmelerinin deneme-yanılma eylemleri sonucunda gerçekleştiğini saptamıştır. Davranışları, içgüdüsel ve öğrenilmiş olarak ikiye ayırmıştır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için uyarıcı ve verilen tepki arasında kurulan bağlantının önemli olduğunu belirtmiştir. Deneme-yanılma sürecinin sonunda hedefe götüren tepkiler, zamanla öğrenilmiş davranış olarak kalıcı hale gelmektedir (Bayrak, 2019).

Thorndike, eğitimin günlük hayatta ihtiyacımız olan bilgi ve becerileri öğretmesi gerektiğini belirterek bilginin transfer edilmesinde yaşanan problemi gündeme getirmiştir. Aktarıma odaklanan klasik eğitim yaklaşımının değişmesinde önemli katkıları olmuştur. Eğitim psikolojisi alanında önemli oranda deneme-yanılma yoluyla öğrenmeye ve ölçme-değerlendirme üzerine odaklanılmasına neden olmuştur (Bayrak, 2019).

Thorndike, karnı aç olan bir kediyi kapalı bir düzeneğin içerisini koymuştur. Dışarıya kedinin görebileceği şekilde yiyecek bırakılmıştır. Düzeneğin kapısını açabilecek bir aparat eklenmiştir. İlk hamlelerinde kedi rastlantısal olarak kapıyı açtıktan sonra yiyeceğe ulaşmıştır. Sonraki denemelerde ise giderek yiyeceği daha kolay aldığı görülmüştür (Erden ve Akman, 2006). Bireyin eylemlerinden aldığı geri dönütlerin etkili olması durumunda davranışların kazanıldığı ve kalıcı hale geldiği saptamıştır. Bu süreçte kişi birçok eylemde bulunmaktadır. Bunlarda sonuca ulaşanların devamlılığı sağlanırken, ulaşamayanların ise zamanla etkisi azalarak ortadan kaybolur. Sürecin sonunda sonuca daha çabuk ulaşılmış olur (Erden ve Akman, 2006).

## 2.3. İlgili Araştırmalar

### 2.3.1. Akran Zorbalığı İle İlgili Araştırmalar

İlkokul 4. ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerde, akran zorbalığının eğitimdeki motivasyon üzerindeki etkisini inceleyen araştırmada çalışma grubunu 252 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuçlara göre akran zorbalığı uygulama ve maruz kalma seviyesi arttıkça eğitime karşı içsel ve dışsal motivasyonun düştüğü saptanmıştır. Zorba ya da mağdur olma düzeylerinde sınıf seviyesi ve kardeş sayısı değişkenlerine göre ayrışma oluşmazken yerleşim yeri ve okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. İlçe merkezinde ikamet eden öğrencilerin ve erkeklerin daha fazla zorbalık davranışlarında bulunduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimi alanların zorbalığa uğradıklarını daha fazla ifade etmeleri anasınıfında aldıkları eğitimle farkındalığın artması olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak akran zorbalığının eğitimdeki motivasyonu olumsuz etkilediği anlaşılmıştır (Sezgin vd., 2022).

İlkokul 4. sınıfa devam eden 70 öğrenciye Kale ve Demir (2020) tarafından yapılan araştırmada deney grubuna olumlu davranış geliştirme etkinlik programı uygulanmıştır. Eğitim her hafta 1 oturum olmak üzere 6 haftada tamamlanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, deney grubu öntest-sontest, deney grubu son test ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı farklılaşmaların olduğu saptanmıştır. Programın deney grubundaki öğrencilerin zorbalık düzeylerine olumlu yönde etki ettiği, kontrol grubundakilerde ise değişime neden olmadığı bulunmuştur.

Akran zorbalığına maruz kalanlara yardım etmede önemli bir seçenek olan sosyal ilgiyle birlikte başkalarını kabullenmenin temele alındığı, Chatters ve Zalaquett (2018) tarafından gerçekleştirilen eğitim çalışmasında kontrol grubunun zorbalık puanları aynı seviyede kalırken deney grubundakilerin puanları belirgin seviyede azalmıştır. Olweus zorbalığı azaltma programını düzenli olarak kullanan okullardaki zorbalık görülme seviyelerinin yaklaşık %40 daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Olweus vd., 2020).

Lise öğrencilerine yönelik Yalnız (2019) tarafından yapılan araştırmada kabul ve kararlılık terapisi eğilimli psikoeğitim programının akran zorbalığı düzeyine etkisi incelenmiştir. Eğitimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin zorbalık düzeylerinde anlamlı derecede azalma meydana gelmiştir. İki ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde de değişimin kalıcı olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki katılımcıların ise öntest-sontest puanlarında anlamlı bir değişim görülmemiştir.

Öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik psikolojik danışma programı 4. ve 5. sınıf düzeyine uygulanmıştır. Çalışma grubunu 180 katılımcı oluşturmaktadır. Deney grubuna 8 oturumluk eğitim programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde azalma meydana gelmiştir. Ayrıca yaş arttıkça saldırganlık puanının yükseldiği bulunmuştur (Özdemir, 2015).

Zorbalığın çocuklukta ve genç yetişkinlikte yol açtığı psikolojik problemler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Amerika'da yapılan araştırmada katılımcılar 9-16 yaşları arasında farklı dönemlerde değerlendirilmiştir. Mağdurlar ve zorba-mağdurlarda genç yetişkinlik döneminde daha yüksek psikolojik bozukluklara rastlanmıştır ve ailevi problemleri fazladır. Mağdurların agorafobi ve yaygın anksiyete düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Zorba-kurbanların daha fazla risk altında olduğu, depresyon, panik bozukluğu, agorafobi ve intihar eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Zorbalarda ise antisosyal kişilik bozukluğu riski saptanmıştır (Copeland vd., 2013).

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine Şahin ve Akbaba (2010) tarafından empati eğitim programı uygulanmıştır. Uygulanan programın öğrencilerin zorbalık yapma seviyelerine etkisi incelenmiştir. 10 oturumdan oluşan araştırmada çalışma grubunu 18 kişi oluşturmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların zorbalık düzeylerinde kontrol grubundakilere göre anlamlı oranda azalmalar olduğu saptanmıştır. Zorbalığa karşı geliştirdikleri eğitim programında Stevens, Van Oost ve Bourdeaudhuij (2000), ortaokul öğrencilerinin zorbalık davranışlarına ve tutumlarına etkisini incelenmişlerdir. Eğitimin deney grubundaki öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. Son-test sonuçlarında mağdura yardım etme düzeyinde de artış olduğu gözlenmiştir.

İlköğretim okullarında Ayas (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada tüm okul yaklaşımına dayalı zorbalık davranışlarını önleme programının başarısı incelenmiştir. İki okuldan birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir ve 3, 4 ve 5. sınıflardan 194; 6, 7 ve 8. sınıflardan 203 öğrenci olmak üzere toplam 794 katılımcıyla tamamlanmıştır. Deney grubuna alınan okula zorbaca davranışları önleme programı uygulanmıştır. Okul personeline ve velilere konuyla alakalı seminerler düzenlenmiştir. Kontrol grubundaki okula herhangi bir işlem yapılmamıştır. Sonuçlar incelendiğinde programın 3, 4 ve 5. sınıflardaki katılımcıların zorbalık yapma ve mağdur olma seviyelerini azalttığı, 6, 7 ve 8. sınıftaki katılımcıların ise mağdur olma düzeylerini

düşürdüğü, ancak zorbalık yapma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı bulunmuştur.

8. sınıf öğrencilerine yönelik Gökler (2007) tarafından yapılan çalışmada zorbalık ile empati, özsaygı, problem çözme, içe-dışa dönüklük ve kaygı arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklemi 576 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcıların %10'u zorba, %27'si mağdur, %21'i ise zorba-mağdur olarak belirlenmiştir. Cinsiyete göre rollere bakıldığında hem zorba hem de zorba-mağdur grubunda erkeklerin ağırlıklı olduğu bulunmuştur. En sık görülen zorbalık çeşidi ise fiziksel ve sözel zorbalık olarak belirtilmiştir. Empati eğilimi en yüksek olan grup seyircilerdir. Özsaygı düzeylerinde gruplar arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Sorun çözme durumu bakımından, erkeklerde en iyi sorun çözen grubun zorbalar, kızlarda ise zorba-mağdurlar olduğu saptanmıştır. Seyirci öğrencilerin dışa dönüklük düzeyi en yüksektir. Daha sonra zorbalar, zorba-mağdurlar ve son sırada da mağdurların yer aldığı bildirilmiştir. Her iki cinste de en yüksek kaygı zorbalardadır ve bunu sırasıyla zorba-mağdurların, mağdurların ve seyircilerin izlediği ifade edilmektedir.

10-11 yaşlarındaki ilkökula devam eden öğrencilere Şahin (2006) tarafından saldırgan davranışları engellemeye yönelik öfke kontrolü eğitimi uygulanmıştır. Deney grubunda bulunan katılımcıların saldırganlık düzeyleri kontrol gruplarındakilere göre önemli ölçüde azalmıştır ve bu etki izleme ölçümlerinde de sürdürülmüştür. Amerika'da Smith ve Sharp (2002) tarafından gerçekleştirilen zorbalığı önleme programında ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki 24 okulda 7.000 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. Sonuçlar ilkökullarda zorbalığın daha fazla görüldüğünü bildirmektedir. Liselere devam eden öğrencilerin %12'si bir önceki eğitim-öğretim döneminde zorbalığa uğradıklarını, %4'ü ise haftada en az bir kere maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bildirimlerine bakıldığında, en fazla görülen zorbalık çeşidinin lakap takma olduğu anlaşılmıştır.

Zorbalık olaylarını azaltmak amacıyla farklı boyutları içeren program Salmivalli, Kaukiainen ve Voeten (2005) tarafından Finlandiya'da 4. 5. ve 6. sınıfa devam eden 1220 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Öncelikle 48 öğretmene 1 yıl süresince okullarında görülebilecek zorbalık olaylarına nasıl engel olmaları gerektiği konusunda bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğretmenler eğitim sırasında anlatılanlar temelinde sınıflarında çeşitli etkinlikler uygulamışlardır. Sonuç olarak öğrenciler arasında yaşanan

zorba ve mağdur olma durumlarında, dışarıdan gözlenen saldırganlık olaylarında, zorbalıkla ilgili tutumlarda pozitif yönde etkili olduğu saptanmıştır. Okullar verilen eğitimlerin içeriğinin farklı olmasından dolayı düşük seviyede ve yüksek seviyede program uygulanan okullar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. 4. sınıf öğrencileri düşük seviyede program uygulanan grupta yer almaktadır ve zorbalık yapma oranları %47, mağduriyet oranları %29 azalmıştır. 5. sınıf öğrencileri ise yüksek oranda program uygulanan okullar arasında yer almaktadır ve zorbalık yapma oranları %80, mağdur olma oranlarının ise %57 azaldığı tespit edilmiştir.

İlköğretim 7. sınıfa devam eden öğrencilere yönelik Kutlu (2005) tarafından gerçekleştirilen eğitim zorbalık davranışlarıyla başa çıkmayı hedeflemiştir. Elde edilen veriler sonucunda zorba/mağdur olarak belirlenen öğrencilere eğitim verilmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Belirtilen eğitim programının zorbalık davranışlarını ve bu davranışlardan mağdur olmayı azaltmada etkili olmadığı bulunmuştur.

Dan Olweus, 1991 yılında Norveç'te 42 eğitim kurumunda 2500 öğrenci ile tüm okulu kapsayan bütüncül yaklaşıma dayalı geliştirdiği zorbalığı engelleme programını yürütmüştür. Uygulamaya başlanmasından 8 ay ve 20 ay sonra öğrenciler arasındaki zorbalık davranışları en az %50 oranında düşüş göstermiştir. Saldırganlık, kavga, alkol alma ve hırsızlık gibi olumsuz davranışlarda da azalmalar olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler okul hayatından aldıkları doyumun arttığını, eğitim ortamında olumlu yönde değişikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir araştırmada Olweus ve arkadaşları 1998 yılında Norveç'te 30 eğitim kurumunda 3200 öğrenciye zorbalığı önleme programı uygulamıştır. Uygulama yapılan okullarda zorbalık ve mağduriyet bildirimlerinde ortalama %29 azalma meydana geldiği tespit edilmiştir. Herhangi bir işlem yapılmayan okullarda ise bildirimlerin %35 arttığı ifade edilmiştir (Olweus, 2005; Karataş (2011)'tan).

İlkokul ve ortaokullarda Dölek(2002) tarafından yapılan araştırmanın ilk bölümünde zorbalık olaylarının içeriği incelenmiştir. Örnekleme 9 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda öğrenim gören 659 öğrenci oluşturmaktadır. Bulgular analiz edildiğinde zorbalık olaylarının önemli boyutlarda olduğu görülmüştür. Katılımcıların yarısının haftada birkaç defaya varan tekrarlarla saldırganlığa uğradıklarını, üçte biri ise diğerlerine karşı olumsuz davranışlar sergilediklerini ya da zorbalık yapan grubun içerisinde bulduklarını bildirmişlerdir. En fazla görülen zorbalık türünün sosyal-sözel

boyutunda yer alan alay etme olduğu görülmüştür. İki cinsiyet de erkek öğrencilerden daha fazla zorbalık gördüklerini ve hemcinslerine karşı daha fazla zorbalık davranışı gerçekleştirdiğini ifade etmişlerdir. Zorbalık davranışında bulunmanın ve maruz kalmanın kısa süreli bir eylem olmadığı, uzun süre devam ettiği araştırma sonuçlarından anlaşılmıştır. Öğretmenlerin olaylara müdahale etme düzeyinin istikrarsız olduğu, öğrencilerin zorbalık durumunda yetişkinlere bildirmediği saptanmıştır. Mağdurlara karşı yakınlık duyulduğu, durumdan rahatsız olunduğu, şiddetin önüne geçilmesi gerektiği araştırmaya katılan öğrencilerin bildirdikleri arasında yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde 5. sınıfa devam eden öğrencilere zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi grupla danışma programı 10 haftada tamamlanmıştır. Uygulanan grupla danışmanın zorbalık eğilimlerinin azalmasına, zorbalıkla baş etme tutumlarının artmasına herhangi bir etkisi olmamıştır. Saldırgan davranışların zamanla kalıcı hale geldiği, bireysel çabalarla bu eylemlerin azaltılamayacağı, ancak sosyal çevrede yapılacak düzenlemelerle, önleyici okul politikası belirlenmesiyle zorbalık davranışlarının önüne geçilebileceği değerlendirilmiştir (Dölek, 2002).

Bütüncül okul yaklaşımını temel alan müdahale programını Ortega ve Lera (2000) tarafından İspanya’da yürütülmüştür. Uygulamanın içeriğinde kişiler arasındaki ilişkileri geliştirme, grup çalışmaları, duyguları anlama ve kontrol etme, olumlu davranış geliştirme, değerler eğitimi ve risk grubundaki öğrencilere müdahale bulunmaktadır. Elde ettikleri verilerde zorbalık davranışlarının yaygın olması nedeniyle SAVE (Seville Anti-Bullying in School Project) isimli müdahale programını geliştirmişlerdir ve 8-16 yaş aralığındaki öğrencilere uygulanmıştır. Deney grubunda bulunan okullardaki öğrencilerde kontrol grubundakilere göre zorbalık davranışlarında önemli oranda azalma meydana gelmiştir.

Avustralya’da okula devam eden 6-16 yaşları arasındaki 685 öğrenciye Rigby ve Slee, (1991) tarafından anket uygulama yöntemiyle akran zorbalığının durumuyla ilgili araştırma gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %10’u akran zorbalığına maruz kaldıklarını bildirmiştir. Yaş ortalaması yükseldikçe saldırganlık olaylarında düşüş meydana gelmektedir ancak önemli bir fark görülmemiştir. Zorbalığın yaygınlığını belirlemek üzere Norveç’te 80 bin ilkökul ve ortaokul çocuğuna uygulanan anket sonucuna göre öğrencilerin %10’una yakını son 2 ay içinde saldırgan davranışlara uğradığını, %7’si zorbalık yaptığını bildirmiştir (Furnis, 2000; Olweus (1989)’tan). Erkekler kızlardan daha fazla zorbalığa maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir (Olweus, 1991).



### 2.3.2. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Araştırmalar

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin annelerine uygulanan yaratıcı drama yöntemiyle problemleri nasıl çözebileceklerinin öğrenilmesini temel alan eğitim Öztaş (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Anne ve çocukların problem çözme düzeyleriyle çocukların ailedeki ilişkileri algılama biçimine etkisi incelenmiştir. Annelere “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri”, öğrencilere “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” ve “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Program annelerin problem çözme becerilerini artırırken öğrencilerininkine herhangi bir etkisi olmamıştır. Öğrencilerin ailedeki ilişkileri ve iletişimi engelleyici olarak görmesinde ise olumlu etkisinin olduğu anlaşılmıştır.

Okul öncesinde eğitim gören çocuklara Turpçu-Doğan (2019) tarafından uygulanan izlemeye dayalı değerlendirme yönteminin kullanıldığı eğitim programının amacı çocukların problem çözme düzeylerine etkisini incelemektir. Çalışma grubu iki deney bir kontrol grubundan oluşmaktadır. Çalışma grubunda anasınıfında eğitim gören öğrencilerden deney-1 grubunda 22, deney-2 grubunda 19 ve kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 61 katılımcı yer almaktadır. Farklı değerlendirme yöntemleriyle analiz edilen sonuçlar incelendiğinde belirtilen programın çocukların problem çözme seviyeleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. Karşılaştırma yapıldığında deney 1 grubunun deney 2 grubu ve kontrol grubuna göre, deney 2 grubunun kontrol grubuna göre son-test ölçüm puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Programın problem çözme düzeyleri üzerindeki etkisinin izleme ölçümleri sonucunda da kalıcı olduğu anlaşılmıştır.

Okul öncesi eğitimini sürdüren çocuklar üzerinde Banks (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kendi yaşantılarındaki problem çözme süreçlerini gözlemleyerek geliştirdikleri becerilerin belirlenmesi hedeflenmiştir. 4-5 yaşlarındaki 12 katılımcıyla gerçekleştirilen araştırmada kişisel ilişkiler odağında, sözlü ve davranışsal problem çözümede en yoğun kullanılan yöntemin inisiyatif kullanarak sonuca ulaşma olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın amacı, öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeyini ve çeşitli değişkenlere göre değişim gösterme durumunu araştırmaktır. Örneklemi İstanbul ilinde ilkokul kademesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcıların problem çözme becerisi, genel ortalamaya ve

özdenetim alt boyutu puanına göre orta düzeyde, problem çözme becerisine güven alt boyutuna göre yüksek düzeyde, kaçınma alt boyutunda ise düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. İlkokul öğrencilerinin genel problem çözme becerisinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, maddi durum ve sağlık durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Vatansever Bayraktar vd., 2018).

Sosyal problem çözme eğitiminin problem çözme becerisine etkisi Mulrey (2017) tarafından araştırılmıştır. Çalışma grubunu Amerika'nın kuzeydoğusunda yer alan bir anaokulunda eğitim gören 24 çocuk oluşturmaktadır. Plan dâhilinde resmi bir eğitim vermek çocukların günlük yaşamında karşılarına çıkan sorunları çözme noktasında farkındalıklarını artırmıştır. Olumlu yöndeki problem çözmeye ilgili kazanımların yeni bir düşünme biçimi halini aldığı ifade edilmiştir. Okulların problem çözme becerileri konusunda öğrencilere gerekli fırsatları sunması ve eğitimlerle uygulamalı hale getirmesi önerilmiştir.

Probleme dayalı öğrenme strateji programının öğrencilerin problem çözme becerisi ve fizik motivasyonları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desen kullanılan araştırmada çalışma grubunu 12. sınıfta eğitim göre lise öğrencileri oluşturmaktadır. Gruplar karşılaştırıldığında problem çözme becerilerinin deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği, fizik motivasyonunda ise farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir (Argaw vd., 2017).

9-11 yaş aralığındaki çocukların sosyal problem çözme becerileri Arı ve Yaban (2012) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelenmiştir. Örnekleme 72 erkek, 72 kız olmak üzere toplam 144 öğrenci oluşturmaktadır. Nesne edinme ve arkadaş edinme alt boyutlarında kızların erkeklere göre daha olumlu çözümler ürettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yaş ortalaması arttıkça nesne edinme boyutuyla ilgili farklı stratejiler kullanmaya daha yatkın olduğu, sorun esnasında kullanılan çözüm yolunun sonuca ulaşmaması durumunda farklı stratejiler belirleyerek başarılı oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterebileceği saptanmıştır.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerine yönelik Totan (2011) tarafından yapılan araştırmada problem çözme becerileri eğitimi uygulanmıştır. Programın öğrencilerin görev bilinci, akran ilişkileri, öz düzenleme, iletişim becerileri, problem çözme, stresle başa çıkma ve

kendilik değerine olan etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu 20 deney, 20 kontrol olmak üzere toplamda 40 katılımcı oluşmaktadır. Sonuçlar değerlendirildiğinde görev bilinci, öz düzenlenme, sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaç seviyeleri deney grubundakilerde yükselmiştir ve olumlu etki izleme testinde de devam etmiştir. Ancak son test ölümünde deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık gösteren akran ilişkileri düzeyinin izleme ölümünde ortadan kalktığı anlaşılmıştır. Sosyal ve duygusal öğrenme beceri düzeylerinde ise uygulanan programın problem zme, stresle başa çıkma ve sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerini artırdığı; iletişimde ve kendilik değerinde ise etkinin sınırlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul ncesi dönemdeki çocuklara yönelik problem zebilirlik isimli program Richardson (2009) tarafından uygulanmıştır. 368 okul öncesi çocuğu üzerinde gerçekleştirilen araştırmada problem zme becerilerinde ve uyumlu davranışlarında olumlu değişim grlmştir. Katılımcıların sosyal becerilerinde, duygudurum kontrollerinde ve akademik başarılarında önemli gelişmeler tespit edilmiştir.

İlköğretim 8. sınıfa devam eden öğrencilerle Bulut Serin ve Derin (2008) tarafından yapılan çalışmada kişilerarası problem zme becerisi algıları ve denetim odağı düzeyleri ile cinsiyet, anne/baba tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler incelemişlerdir. Bulgularda ğrencilerin kişilerarası problem zme beceri algıları ile cinsiyetleri, algılanan anne baba tutumları, algılanan akademik başarıları arasında; denetim odağı düzeyi ile babanın eğitim durumu, algılanan anne tutumları ve algıladıkları akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar grlmştir.

Proje yaklaşımına dayalı eğitimin ana sınıfı çocuklarında problem zme becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği alışma Oğuz (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde programın çocukların problem zme becerileri üzerinde olumlu etkisi bıraktığı tespit edilmiştir. Proje alışmaları sırasında çocukların çok fazla problemle karşılaşması ve üzüm yolları için çaba sarf etmesi olumlu yönde değişimin nedeni olarak değerlendirilmiştir. Bizim alışmamızda öğrencilerin problemleri zme noktasında çaba sarf edeceği etkinlikler yer almaktadır ancak sınırlı sayıdadır. Bu durum mevcut çalışmada problem zme becerisinin ykselmemesinin nedeni olarak görülebilir. Çocukların problemle karşılaşıp zmleri kendi çabasıyla bulmaları problem zme becerisinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, deney ve kontrol grubunun oluşturulması, kullanılan veri toplama araçları, psikoeğitim programının geliştirilme süreci ve içeriği, elde edilen verilerin analizine yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma akran zorbalığını önlemeye yönelik oluşturulan psikoeğitim programının zorbalık düzeyi ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği yarı deneysel bir çalışmadır. Yarı deneysel araştırmalarda çalışma grubunun seçkisiz atama yerine çeşitli özelliklere ve ölçümlere göre belirlenmesi esastır. Deney grubuna müdahale uygulanırken, kontrol grubuna ise bir işlem yapılmamaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalar yapılacağından ön-test, son-test ve izleme ölçümlü kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden 2x3'lük karışık desen olarak nitelenen bilimsel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu desende birinci faktör farklı deneysel işlemden etkilenen grupları (deney ve kontrol), ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme testi) göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Deneysel araştırmaların özelliği bağımsız değişkenin etkilerini analiz etmek amacıyla sonucu etkileyen faktörlerin bilinçli olarak kontrol edilmesi, çalışma grubuna alınacak katılımcıların gruplara seçkisiz olarak dağıtılmasıyla gerçekleşmesidir. Eğitim ortamında yapılan araştırmalarda hazırda bulunan gruplarla çalışılması yaygın olduğundan bu araştırmaların çoğunluğu deneysel değil yarı deneyseldir (Cohen vd., 2007).

Çalışmanın bağımsız değişkeni, akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programıdır (AZÖPP). Bağımlı değişkenler ise katılımcıların Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu (AZÖ) ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)'nden aldıkları puanlardan oluşmaktadır. Örneklemin deney grubuna haftada bir oturum olmak üzere dokuz hafta boyunca akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılara ise bu süre içerisinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. Oturumlar başlamadan 2 hafta önce çalışma grubunu belirlemek amacıyla araştırmanın yapılacağı okuldaki bütün 4. sınıf öğrencilerine ön-test ölçümü gerçekleştirilmiştir. Psikoeğitim oturumlarının bitmesinin ardından 2 hafta sonra deney

ve kontrol grubuna son-test uygulanmıştır. Son-test uygulandıktan 2 ay sonra ise iki gruba da izleme ölçümleri yapılmıştır.

**Tablo 3. 1** Yarı Deneysel Modelin Gösterimi

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest	İzleme
Deney Grubu	KBF	AZÖPP	AZÖ	AZÖ
	AZÖ	(9 Oturum)	ÇPÇE	ÇPÇE
	ÇPÇE			
Kontrol Grubu	KBF		AZÖ	AZÖ
	AZÖ	İşlem Yok	ÇPÇE	ÇPÇE
	ÇPÇE			

*Not.* KBF: Kişisel Bilgi Formu, AZÖ: Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu, ÇPÇE: Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri, AZÖPP: Akran Zorbalığını Önleme Psikoeğitim Programı.

### 3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi; zaman, maliyet ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle araştırmacıya yakın kolay erişilebilir ve uygulama yapılabilir katılımcılardan seçilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Araştırma evreni Ordu ili Korgan ilçesinde ilkokul 4. sınıfta eğitimini sürdüren öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ordu ili Korgan ilçe merkezinde yer alan bir devlet ilkokulunda dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler arasından belirlenmiştir. Araştırmanın yapılacağı okuldaki 104 dördüncü sınıf öğrencisine AZÖ ve ÇPÇE uygulanmıştır. Akran zorbalığı düzeyi en yüksek olan öğrenciler çalışma grubuna alınmıştır. Deney ve kontrol grupları en yüksek zorbalık puanına sahip öğrencilerden, gruplara homojen dağılım gösterecek şekilde gönüllülük esasına göre oluşturulmuştur. Araştırmada 12 katılımcı deney, 12 katılımcı kontrol grubunda yer almaktadır ve toplamda 24 öğrenciyle tamamlanmıştır.

**Tablo 3. 2** Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Katılımcı Bilgileri

Değişken	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>				
Kız	6	50	6	50
Erkek	6	50	6	50
		47		

Toplam	12	100	12	100
<b>Yaşadığı Yer</b>				
İlçe	9	75	7	58.3
Köy	3	25	5	41.7
Toplam	12	100	12	100
<b>Kardeş Sayısı</b>				
Yok	-	-	-	-
1 kardeş	5	41.6	7	58.4
2 kardeş	4	33.4	2	16.6
3 kardeş	2	16.6	3	25
4 ve Üstü	1	8.4	-	-
Toplam	12	100	12	100
<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>				
Okuryazar değil	-	-	1	8.3
İlkokul	-	-	4	33.4
Ortaokul	4	33.4	1	8.4
Lise	8	66.6	4	33.3
Üniversite	-	-	2	16.6
Toplam	12	100	12	100
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>				
Okuryazar değil	-	-	-	-
İlkokul	3	25	3	25
Ortaokul	5	41.6	4	33.4
Lise	4	33.4	5	41.6
Üniversite	-	-	-	-
Toplam	12	100	12	100
<b>Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu</b>				
Evet	10	83.4	9	75
Hayır	2	16.6	3	25
Toplam	12	100	12	100
<b>Ailenin Maddi Durumu</b>				
İyi	10	83.3	8	66.6
Orta	2	16.7	4	33.4
Kötü	-	-	-	-
Toplam	12	100	12	100

### 3.3. Katılımcıların Seçimi ve Grupların Oluşturulması

Araştırmaya başlamadan 2 hafta önce çalışma grubunun seçileceği ilkokuldaki 4. sınıfa devam eden 104 öğrencinin tamamına AZÖ ve ÇPÇE uygulanmıştır. Aldıkları puanlar analiz edilerek en yüksek zorbalık düzeyine sahip olanlar sınıf şubelerine dengeli dağılım göstermesi, akademik başarı düzeyleri ve gönüllülük esasına göre çalışma

grubuna yansız olarak dâhil edilmiştir. İki grubun AZÖ'den aldıkları puanların ortalamasının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Deney grubuna dâhil edilen katılımcılarla ön görüşme gerçekleştirilmiştir ve psiko eğitim programının işleyişi hakkında bilgi verilmiştir. Bir öğrencinin ailesinin programa katılmasına izin vermemesi nedeniyle gönüllü olan başka bir öğrenci deney grubuna dâhil edilmiştir. Gönüllü olanlardan programa dâhil edilen, deney (6 kız, 6 erkek) ve kontrol (6 kız, 6 erkek) gruplarında 4. sınıfa devam eden toplam 24 öğrenciyle çalışma yürütülmüştür.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan psiko eğitim programının akran zorbalığı ve problem çözme düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacıların literatür odağında hazırlamış oldukları Kişisel Bilgi Formu öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Bu ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

#### **3.4.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)**

Araştırmacıların literatür odağında hazırlamış oldukları Kişisel Bilgi Formu; öğrencinin sınıfı, yaşı, cinsiyeti, ikamet ettiği yer, kardeşlerinin sayısı, baba ve annesinin eğitim düzeyi, okul öncesi eğitimi alma durumu ve ailesinin maddi durumu bilgilerini içermektedir.

#### **3.4.2. Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu (AZÖ)**

Zorba ve mağdurların belirlenmesi amacıyla Pişkin ve Ayas (2011) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçek zorbalık uygulayan ve maruz kalan öğrencileri belirlemeye yönelik toplam 37 maddenin ve 5 alt boyutun yer aldığı, 5'li likert tipi sorulardan oluşmaktadır. Fiziksel, sözel, dışlama, söylenti çıkarma/yayma, eşyalara zarar verme zorbalığı ve mağduriyeti olmak üzere 5 alt boyutu ölçebilmektedir. Zorba ve mağduru belirlemek amacıyla ayrı ayrı iki bölümden oluşmaktadır. Maddeler bölümler için aynıdır ancak "ben yaptım" ve "bana yapıldı" olarak iki paralel form bulunmaktadır. Katılımcıların zorba bölümünde bulunan söz ve eylemleri ne sıklıkla gerçekleştirdiklerini, mağdur bölümünde ise bunlara ne sıklıkla uğradıklarını işaretlemeleri istenmektedir. Zorba ve mağdur alt boyutlarından alınabilecek en düşük

puan 37 en yüksek puan 185'dir. Puanlar arttıkça zorba ve mağdur olma seviyesi artmaktadır. Araştırma kapsamında zorbalık düzeyini azaltmaya yönelik psikoeğitim programı uygulanıp sadece zorbalık seviyeleri ölçüleceği için mağdur boyutunu belirleyen bölüm ölçekten çıkarılmış sadece zorbalık boyutu kalmıştır.

Ölçeğin zorba boyutunun iç tutarlılık kat sayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Zorbalık bölümünün alt boyutlarına yönelik iç tutarlılık kat sayıları ise şu şekildedir: Fiziksel .71, sözel .68, dışlama .60, söylenti çıkarma ve yayma .64, eşyalara zarar verme .70 şeklinde belirlenmiştir. Bulunan bu değerlerin ölçeğin güvenilirlik düzeyi için yeterli olduğu ve ilköğretim öğrencilerinde uygulanmasında bir sakınca olmadığı görülmüştür.

### **3.4.3. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)**

İlköğretim okullarına devam eden öğrencilerin problem çözme seviyesini ölçmek amacıyla Serin, Bulut-Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilmiştir. ÇPÇE, öğrencilerin problem çözme becerileri konusunda kendilerine ait algılarını değerlendirmektedir. 5'li likert tipi maddelerin bulunduğu ölçek toplam 24 maddeden oluşmaktadır ve 3 alt boyutu bulunmaktadır. Problem çözme becerisine güven 12, özdenetim 7 ve kaçınma 5 maddeyle ölçeğin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir. Alınan puanın artması problem çözme beceri düzeyinin yükselmesini, azalması ise beceri düzeyinin düşmesini ifade etmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Maddelerin tamamının güvenilirlik puanı .80 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlarda ise, problem çözme becerisine güven .85, öz denetim .78, kaçınma ise .66 olmuştur. Verilere bakıldığında ölçeğin tamamının, problem çözme becerisine güven ve öz denetim alt boyutlarının güvenilir olduğu görülmüştür. Kaçınma alt boyutunun ise .70'in altında kaldığı belirtilmiştir. Bu boyutu ölçen madde sayısının az oluşu ve örneklem grubunun homojen olarak dağılması güvenilirliğin düşük çıkmasına sebep olarak gösterilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterinin ilköğretim öğrencilerine uygulanmasının geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilmektedir.



### 3.5. Psikoeğitim Programının Geliştirilme Süreci

Psikoeğitim programları, davranış bozukluğu gösteren bireylere tanı koyma ve tedavi etme dışında önleyici nitelikte farklı yaşam becerilerinin kazandırılmasını sağlayacak, psikolojik yardımın eğitsel, gelişimsel ve önleyici tarafına odaklanan bir terimdir. Öncelikle hastanelerde ve ruh sağlığı merkezlerinde başlayan psikoeğitim uygulamaları daha sonra okullarda yaygınlaşmıştır ve öğrencilerin psikososyal gelişimlerini desteklemesi bakımından önem kazanmıştır (Çivitci, 2020). Belirlenen konunun bir süre içerisinde etkin bir şekilde grupta yer alan katılımcılara aktararak, seçilen konuyla ilgili becerileri geliştirmeyi hedefleyen, yaklaşık 6 ile 20 oturum arasında sürdürülebilecek ve liderin grubun merkezinde olduğu eğitim programıdır (Aşantugrul, 2020). Uygulanan psikoeğitimin içeriği deney grubuna dâhil edilen ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığı düzeylerini azaltmak ve problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Süreç 9 hafta boyunca deney grubuna alınan 12 dördüncü sınıf öğrencisiyle 40 dakika süren oturumlarla okulda bulunan boş sınıfta tamamlanmıştır. Uygulamalar eğitim ve etkileşim odaklıdır. İşleyiş süreci her dersin başında katılımcılara özet olarak aktarılmıştır ve sonrasında eğitim sürdürülmüştür. Öğrencilerin katılımını görmek ve onların da devamlılık sağlamasının önemini göstermek için yoklama alınmıştır. Süreç boyunca öğrenciler önemli ölçüde devamlılık sağlamışlardır. Hastalık gibi nedenlerle okulda bulunmadıkları için üç öğrencinin birer derse gelemediği görülmüştür. Verilen ev ödevleri katılım sağlayamayan öğrencilere sonrasında ulaştırılmıştır.

*Tablo 3. 3 Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Psikoeğitim Programının İçeriği*

Oturumlar	Kazanım	İçerik
<b>1. Oturum</b> Tanışma ve Isınma	1. Grubun toplanma amacının fark eder. 2. Grup sürecinin nasıl ilerleyeceğinin fark eder. 3. Grup üyelerini tanı ve uyulması gereken kuralları öğrenir.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Grubun amacının açıklanması</li><li>• Grup kurallarının oluşturulması</li><li>• Tanışma ve ısınma etkinliği (Voltan Acar, 2013)</li><li>• Oturumun özetlenmesi</li></ul>
<b>2. Oturum</b> Zorbalık Roller	1. Akran zorbalığı, zorbalık türleri, zorba, mağdur ve seyirci rolleri hakkında bilgi sahibi olur.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Önceki oturumun özetlenmesi. Bu oturumun konusunun açıklanması</li><li>• Akran zorbalığının ve</li></ul>

		<p>zorbalıktaki rollerin sunu üzerinden anlatılması</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zorbalık türlerinin örneklerle açıklanması</li> <li>• Oturumun özetlenmesi ve ev ödevinin verilmesi</li> </ul>
<b>3. Oturum</b> Duygu Kelimeleri	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Olumsuz duyguları tanıtır</li> <li>2. Yaşadığı olumsuz duyguları uygun biçimde ifade eder</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ödev kontrolü. Önceki oturumun özetlenmesi. Bu oturumun konusunun açıklanması</li> <li>• Duygu kelimeleri etkinliği (Ural ve Özteke, 2010)</li> <li>• Olumsuz duygular karşısında ortaya çıkabilecek bedensel tepkiler açıklanması</li> <li>• Oturumun özetlenmesi ve ev ödevinin verilmesi</li> </ul>
<b>4. Oturum</b> Arkadaşlarımı Anlıyorum	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Karşısındakinin farklı durumlarda neler hissedeceğini ve düşüneceğini anlar.</li> <li>2. Karşısındakinin farklı durumlarda nasıl davranacağını öğrenir.</li> <li>3. Karşısındakine yaşadığı duruma yönelik öneriler sunmayı öğrenir.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ödev kontrolü. Önceki oturumun özetlenmesi. Bu oturumun konusunun açıklanması</li> <li>• Arkadaşlarımı anlıyorum etkinliği (MEB, 2021a)</li> <li>• Empati basamaklarının açıklanması</li> <li>• Bulut ve güneş etkinliği</li> <li>• Oturumun özetlenmesi ve ev ödevinin verilmesi</li> </ul>
<b>5. Oturum</b> Öfkeli Hikâyeler	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öfkesini uygun yollarla ifade eder</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ödev kontrolü. Önceki oturumun özetlenmesi. Bu oturumun konusunun açıklanması</li> <li>• Öfkeli hikâyeler etkinliği (Işık, 2020)</li> <li>• Öfke kontrolü egzersizinin anlatılması ve uygulamalı gösterimi</li> <li>• Oturumun özetlenmesi ve ev ödevinin verilmesi</li> </ul>
<b>6. Oturum</b> Yapıcıyım, Yapıcısın,	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kişiler arası ilişkilerde yaşadığı problemleri</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ödev kontrolü. Önceki oturumun özetlenmesi.</li> </ul>

Yapıcı	yapıcı yollarla çözer.	Bu oturumun konusunun açıklanması <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yapıcıyım, yapıcısın yapıcı etkinliği (MEB, 2021b)</li> <li>• Öğrencilerin problem durumlarına karşı çözüm önerileri üzerinde çalışması</li> <li>• Ortaya çıkan çözüm önerilerini grupların canlandırması</li> <li>• Sorularla etkileşimin devam ettirilmesi</li> <li>• Oturumun özetlenmesi</li> </ul>
<b>7. Oturum</b> Çatışma	1. Yaşadıkları çatışmaları analiz eder 2. Alternatif çözüm yolları bularak çatışmaları çözebileceklerini anlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Önceki oturumun özetlenmesi. Bu oturumun konusunun açıklanması</li> <li>• Çatışma etkinliği (Erkan, 2020)</li> <li>• Çatışmanın ne olduğunun açıklanması ve üyelerden paylaşımların alınması</li> <li>• Oturumun özetlenmesi</li> </ul>
<b>8. Oturum</b> Başedebilirim	1. Akranlarının baskılarına uygun tepkiler vererek baş etmeyi öğrenir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Önceki oturumun özetlenmesi. Bu oturumun konusunun açıklanması</li> <li>• Başedebilirim etkinliği (MEB, 2021b)</li> <li>• Öyküyle ilgili soru cevap etkileşimi sağlanır</li> <li>• Akran baskısıyla nasıl baş edileceği açıklanır</li> <li>• Oturumun özetlenmesi ve ev ödevinin verilmesi</li> </ul>
<b>9. Oturum</b> Sonlandırma	1. Programdan öğrendiklerini bütünleştirir ve ifade eder 2. Kazanımları gelecekte karşılaşılabilecek zorbalıklara ve problem çözmelere aktarır 3. Grupla vedalaşır	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ödev kontrolü. Önceki oturumun özetlenmesi. Bu oturumun konusunun açıklanması</li> <li>• Oturumlarının tamamının özetinin yapılması</li> <li>• Üyelerin oturumların değerlendirmesini</li> </ul>

---

yapması

- Başarı belgelerinin üyelere takdimi
  - Sonlandırma videosunun izlettirilmesi (Şubadap Çocuk, 2018).
  - Sonlandırma ve grubun vedalaşması
- 

### 3.5.1. Programın Planlanması

Çalışmanın uygulanması kapsamında 24.11.2022 tarihli, 2022-241 karar numaralı Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan ve 10.01.2023 tarihli Ordu Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmasıyla programın planlama ve uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırmaya katılacak öğrencilerin velilerinden izin belgeleri alınmıştır. Deney grubu ve kontrol grubuna dâhil edilen öğrencilerle ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Deney grubundakilere programın uygulama şekli, süresi ve kazanımları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Kontrol grubundakilere ise ölçeklerle ilgili bilgi verilmiştir. Farklı bir uygulama ya da çalışma yapılmamıştır.

Araştırmacı 2021-2022 eğitim-öğretim yılında RPD yüksek lisans eğitiminin ikinci döneminde psikoeğitim uygulamaları dersini almıştır. Bu kapsamda akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programı taslak olarak hazırlanmıştır ve pilot olarak dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerileri rapor halinde hazırlanmıştır. Raporda yer alan bilgiler AZÖPP oturumlarının planlama ve uygulama aşamasında göz önünde bulundurulmuştur.

Akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programının planlamasına eğitimin alt yapısı tasarlanarak başlanmıştır. Ulaşılmak istenen amaç ilkökul 4. sınıfa devam eden öğrencilerin akran zorbalığı düzeyini azaltarak problem çözme becerilerini artırmaktır. Belirlenen hedef çerçevesinde ilgili psikoeğitim programları ve alanyazını incelenmiştir. Ayrıca konunun farklı değişkenlerle ilişkisini araştıran çalışmaların da olduğu görülmüştür. Bu incelemeler sonucunda genel taslak oluşturulmuştur. Hazırlık aşamasında öğrencilerin sosyodemografik özellikleri, gelişim düzeyleri, sınıf seviyeleri okul içerisindeki davranışları gibi faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacının psikolojik danışman olarak görev yaptığı ilkökulda öğrencilerin,

velilerin ve öğretmenlerin RPD servisine başvurmasında akran zorbalığı önemli bir sorun olarak yer almaktadır. Bu problemin alt faktörleri de belirlenerek içeriğe eklenmiştir. Planlama aşamasında okul idaresi ve öğretmenlerden görüş ve önerileri alınmıştır.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Akran zorbalığını önlemeye yönelik hazırlanan psikoeğitim programının etkililiğini belirlemek amacıyla toplanan verilerin analizinde SPSS Statistics 26. versiyon paket programı kullanılmıştır. Nicel analizler için anlamlılık düzeyi .05 olarak değerlendirilmiştir (Field, 2018). Parametrik testlerin örneklem büyüklüğü bir grubun 15, diğer grubun da 15 olmak üzere toplamda en az 30 kişiden oluşması gerektiği kriteri karşılanmadığı için ve katılımcı sayısının az olması nedeniyle parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, 2020; Field, 2018). Sayıca küçük ölçekli grupların verilerinin analizinde parametrik olmayan testlerin kullanılması daha güvenilir ve doğru sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Pallant, 2020). AZÖPP'nin çalışma grubunda 24 kişi (deney:12, kontrol:12) olması nedeniyle bulgularının analizinde parametrik olmayan yani nonparametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde gruptan AZÖ ve ÇPÇE ile toplanan verilerin ön test, son test ve izleme ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi, Friedman Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Gruplar arasındaki ölçümlerin karşılaştırmalarını yapabilmek amacıyla Mann Whitney U Testi, anlamlı farklılık oluşan grup içindeki değerleri belirlemek için Friedman testi, deney grubundaki anlamlı farklılığı oluşturan ölçümleri analiz etmeye yönelik ikili karşılaştırmalarda ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2020; Kilmen, 2020).

#### 4. BULGULAR

Bu bölümde, akran zorbalığını önleme temelli psikoeğitim programının etkililiğini test etmek üzere yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.1. Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu'na İlişkin Betimsel Bulgular

**Tablo 4. 1** Akran Zorbalığı Toplam Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test		Son Test		İzleme Testi	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu	75.91	12.63	54.0	10.18	49.75	7.95
Kontrol Grubu	73.08	14.19	72.25	15.58	66.08	16.22

Tablo 4.1 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların AZÖ ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Deney grubundaki katılımcıların akran zorbalığı son test puan ortalamaları ( $\bar{X}=54.0$ ), ön test puan ortalamalarından ( $\bar{X}=75.91$ ) düşük olduğu bulunmuştur. İzleme testi puan ortalamalarında da ( $\bar{X}=49.75$ ) düşüş devam etmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların AZÖ'nden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında ise son test puan ortalaması ( $\bar{X}=72.25$ ) ön test puan ortalamasından ( $\bar{X}=73.08$ ) düşük olduğu ancak önemli bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. İzleme testi puan ortalamasında ( $\bar{X}=66.08$ ) ise beklenmedik bir düşüş kaydedilmiştir. Puanlar incelendiğinde AZÖPP'nin programının deney grubunda akran zorbalığı puan ortalamalarını düşürerek hedeflenen etkiyi gösterdiği saptanmıştır.

**Tablo 4. 2** Akran Zorbalığı Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Alt Boyut	Ön Test		Son Test		İzleme Testi	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss

Deney Grubu	Fiziksel Zorbalık	23.83	1.67	14.33	0.82	14.08	1.32
	Sözel Zorbalık	14.66	1.27	9.83	0.93	9.25	0.70
	Dışlama	10.58	0.78	8.75	0.92	7.50	0.71
	Söylenti Çıkarma ve Yayma	13.41	1.04	9.33	0.65	8.58	0.58
	Eşyalara Zarar Verme	13.33	1.25	11.41	0.59	10.33	0.46
Kontrol Grubu	Fiziksel Zorbalık	21.91	1.32	21.08	1.93	19.91	1.95
	Sözel Zorbalık	13.50	1.18	12.00	0.69	11.08	0.90
	Dışlama	11.16	1.08	11.16	1.36	9.25	0.81
	Söylenti Çıkarma ve Yayma	13.25	1.53	13.33	1.42	11.33	1.20
	Eşyalara Zarar Verme	13.33	0.68	14.58	0.81	13.66	0.89

Tablo 4.2’de deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların AZÖ alt boyutlarının ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Deney grubundaki katılımcıların fiziksel zorbalık alt boyutu aritmetik ortalama puanları (Ön Test=23.83, Son Test=14.33, İzleme Testi=14.08), son test ölçümünde ön testle karşılaştırıldığında önemli bir düşüş kaydetmiştir ve izleme testinde de bu düşüş korunmuştur. Sözel zorbalık alt boyutu aritmetik ortalama puanları (Ön Test=14.66, Son Test=9.83, İzleme Testi=9.25), son test ölçümünde ön teste göre önemli düşüş kaydetmiştir ve izleme testinde bu düşüş devam etmiştir. Dışlama alt boyutunun aritmetik ortalama puanları (Ön Test=10.58, Son Test=8.75, İzleme Testi=7.50), son test ölçümünde ön test ölçümüne göre düşüş kaydedilmiştir ve izleme testinde bu düşüşün devam ettiği bulunmuştur. Söylenti çıkarma ve yayma alt boyutu aritmetik ortalama puanları (Ön Test=13.41, Son Test=9.33, İzleme Testi=8.58), son test ölçümünde ön test ölçümüne göre önemli bir düşüş görülmüştür ve izleme testinde de düşüşün devam ettiği saptanmıştır. Eşyalara zarar verme alt boyutu aritmetik ortalama puanları (Ön Test=13.33, Son Test=11.41, İzleme Testi=10.33), son test ölçümünde ön test ölçümüne göre düşüş kaydedilmiştir ve izleme testinde de düşüşün devam ettiği saptanmıştır.

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların AZÖ'nün alt boyutlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında son test puanlarının ön test puanlarına göre önemli bir düşüş kaydetmediği genel anlamda puanların birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunun izleme testlerinde ise sınırlı düşüşler saptanmıştır. AZÖPP deney grubunda yer alan katılımcıların akran zorbalığı alt boyutlarının puan ortalamalarını düşürdüğü ve izleme testinde de aynı etkinin devam ettiği bulunmuştur. Bu bulgulara göre uygulanan programın hedeflenen etkiyi gösterdiği saptanmıştır.

#### 4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Akran Zorbalığı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Ölçümlerine İlişkin Bulgular

**Tablo 4. 3** Akran Zorbalığı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Akran Zorbalığı	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney	12	13.25	159.00	63.00	-0.521	.630
	Kontrol	12	11.75	141.00			
Son Test	Deney	12	8.42	101.00	23.00	-2.833	.004*
	Kontrol	12	16.58	199.00			
İzleme Testi	Deney	12	8.21	98.500	20.50	-2.976	.002*
	Kontrol	12	16.79	201.50			

\*\*p<.001, \*p<.05

Tablo 4.3 incelendiğinde psikoeğitim uygulaması öncesi deney ve kontrol grubundaki katılımcıların akran zorbalığı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (U=63.00, p>.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında, iki grubun ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu, uygulama öncesi her iki grupta yer alan öğrencilerin akran zorbalığı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Uygulanan yarı deneysel çalışma sonunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akran zorbalığı son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=23.00, p<.05). Son test sıra ortalamalarında iki grubun deney grubu lehine farklılaştığı görülmektedir. İzleme testinde de iki grup arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (U=20.50, p<.005). Sıra ortalamalarında, deney grubunun izleme testi puanlarının kontrol grubuna göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular AZÖPP'nin, deney grubunun akran zorbalığı düzeyini düşürmede etkili olduğu, kontrol



grubundan anlamlı düzeyde farklılaştığı, izleme testinde de kalıcılığın sağlandığını göstermektedir.

**Tablo 4. 4** Akran Zorbalığı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Grup	Akran Zorbalığı	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p
Deney	Ön Test	12	2.92	16.16	.000**
	Son Test	12	1.75		
	İzleme Testi	12	1.33		
Kontrol	Ön Test	12	2.21	3.26	0.190
	Son Test	12	2.21		
	İzleme Testi	12	1.58		

\*\*p<.001, \*p<.05

Tablo 4.4 incelendiğinde deney grubunun AZÖ ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı farklılığın ortaya çıktığı (X<sup>2</sup>=16.16, p<.001), kontrol grubunda ise anlamlı farklılık oluşmadığı (X<sup>2</sup>=3.26, p>.05) saptanmıştır. Deney grubunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi ölçümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulaması yapılmıştır.

**Tablo 4. 5** Deney Grubunun Akran Zorbalığı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Akran Zorbalığı	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	11	6.91	76.00	-2.90	.004*
	Pozitif Sıra	1	2.00	2.00		
	Eşit	0				
Ön Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	12	6.50	78.00	-3.06	.002*
	Pozitif Sıra	0	0.00	0.00		
	Eşit	0				
Son Test-İzleme	Negatif Sıra	8	6.94	55.50	-1.29	.195
	Pozitif Sıra	4	5.63	22.50		

Testi	Eşit	0
-------	------	---

\*\*p<.001, \*p<.05

Deney grubunun AZÖ puanlarının ön test-son test ve izleme testi ölçümlerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı önceki analizde görülmekteydi. Tablo 4.5 incelenerek yapılan analiz sonucu ise bu farklılaşmanın ön test-son test ( $z=-2.90, p<.05$ ) ve ön test- izleme testindeki ( $z= -3.06, p<.05$ ) bulgulara dayandığı saptanmıştır. Katılımcıların son test ve izleme testi verilerinin ( $z= -1.29, p>.05$ ) sıra ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre AZÖPP'nin deney grubunun akran zorbalığı son test puanlarını ön testtekine göre anlamlı düzeyde azalttığı saptanmıştır. İzleme ölçümünde ise anlamlı farklılaşma oluşmaması akran zorbalığı düzeyinin azalmasının kalıcılığının sağlandığı anlamına gelmektedir.

**Tablo 4. 6 Fiziksel Zorbalık Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Fiziksel Zorbalık	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney	12	13.25	159.00	63.00	-0.52	.630
	Kontrol	12	11.75	141.00			
Son Test	Deney	12	8.50	102.00	24.00	-2.78	.005*
	Kontrol	12	16.50	198.00			
İzleme Testi	Deney	12	9.13	109.50	31.50	-2.34	.019*
	Kontrol	12	15.88	190.50			

\*\*p<.001, \*p<.05

Tablo 4.6 incelendiğinde psiko eğitim uygulaması öncesi deney ve kontrol grubundaki katılımcıların AZÖ fiziksel zorbalık alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (  $U=63.00, p>.05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde, iki grubun ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu anlaşılmıştır. Uygulanan yarı deneysel çalışma sonunda AZÖPP'ye katılan deney grubu öğrencileri ile bu programa katılmayan kontrol grubundakilerin akran zorbalığı son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=24.00, p<.05$ ). Son test sıra ortalamalarına bakıldığında iki grubun ortalamalarının deney grubu lehine farklılaştığı görülmektedir. İzleme

testinde de iki grup arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $U=31.50$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgular, AZÖPP'nin fiziksel zorbalık puanlarını düşürmede deney grubu lehine anlamlı düzeyde etkili olduğu, izleme testinde de kalıcılığın sağlandığını göstermektedir.

**Tablo 4. 7** *Sözel Zorbalık Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Sözel Zorbalık	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney	12	13.54	162.50	59.50	-0.72	.468
	Kontrol	12	11.46	137.50			
Son Test	Deney	12	10.08	121.00	43.00	-1.68	.091
	Kontrol	12	14.92	179.00			
İzleme Testi	Deney	12	10.38	124.50	46.50	-1.48	.137
	Kontrol	12	14.63	175.50			

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

Tablo 4.7 incelendiğinde psikoeğitim uygulaması öncesi, gruplar arasında AZÖ sözel zorbalık alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $U=63.00$ ,  $p>.05$ ). Sıra ortalamalarında, iki grubun ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Uygulanan yarı deneysel çalışma sonunda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubundakilerin sözel zorbalık alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı saptanmıştır ( $U=43.00$ ,  $p>.05$ ). Ayrıca izleme testinde de gruplar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı bulunmuştur ( $U=46.50$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgular, AZÖPP'nin istatistiksel olarak sözel zorbalık düzeyini düşürmede anlamlı düzeyde etkisinin olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4. 8** *Dışlama Zorbalığı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Dışlama Zorbalığı	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney	12	11.96	143.50	65.50	-0.37	.706
	Kontrol	12	13.04	156.50			
Son Test	Deney	12	10.46	125.50	47.50	-1.42	.154

	Kontrol	12	14.54	174.50			
İzleme Testi	Deney	12	10.00	120.00	42.00	-1.74	.080
	Kontrol	12	15.00	180.00			

\*\*p<.001, \*p<.05

Tablo 4.8 incelendiğinde psikoeğitim uygulaması öncesi grupların AZÖ dışlama zorbalığı alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (U=65.50, p>.05). Sıra ortalamalarında, iki grubun ön test puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Uygulanan yarı deneysel çalışma sonunda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubunun dışlama zorbalığı son test puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı saptanmıştır (U=47.50, p>.05). Ayrıca izleme testinde de iki grup arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır (U=42.00, p>.05). Bu bulgular, AZÖPP'nin dışlama zorbalığı düzeyini düşürmede istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisinin olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4. 9** *Söylenti Çıkarma ve Yayma Zorbalığı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Söylenti	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Çıkarma/Yayma	Deney	12	13.58	163.00	59.00	-0.75	.451
	Kontrol	12	11.42	137.00			
Son Test	Deney	12	9.08	109.00	31.00	-2.38	.017*
	Kontrol	12	15.92	191.00			
İzleme Testi	Deney	12	9.13	109.50	31.50	-2.37	.018*
	Kontrol	12	15.88	190.50			

\*\*p<.001, \*p<.05

Tablo 4.9 incelendiğinde psikoeğitim uygulaması öncesi iki grubun AZÖ söylenti çıkarma ve yayma alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (U=59.00, p>.05). Sıra ortalamalarında, iki grubun ön test puan ortalamaları birbirine yakındır. Uygulanan program sonunda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubundakilerin akran zorbalığı son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (U=31.00, p<.05). Son test sıra ortalamalarının deney grubu lehine farklılaştığı görülmektedir. İzleme testi puanlarında da gruplar arasında anlamlı farklılık

tespit edilmiştir ( $U=31.50$ ,  $p<.05$ ). Sıra ortalamalarında, deney grubu öğrencilerinin söylenti çıkarma ve yayma alt boyutu izleme testi puanlarının kontrol grubuna göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, AZÖPP'nin söylenti çıkarma ve yayma alt boyutu puanlarını düşürmede deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olduğu, izleme testinde de kalıcılığın sağlandığını göstermektedir.

**Tablo 4. 10** Eşyalara Zarar Verme Zorbalığı Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Eşyalara Zarar Verme	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney	12	11.71	140.50	62.50	-0.55	.580
	Kontrol	12	13.29	159.50			
Son Test	Deney	12	8.79	105.50	27.50	-2.65	.008*
	Kontrol	12	16.21	194.50			
İzleme Testi	Deney	12	8.42	101.00	23.00	-2.87	.004*
	Kontrol	12	16.58	199.00			

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

Tablo 4.10 incelendiğinde psikoeğitim uygulaması öncesi gruplar arasında AZÖ eşyalara zarar verme zorbalığı alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $U=59.00$ ,  $p>.05$ ). Sıra ortalamalarında, iki grubun ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu anlaşılmıştır. Yarı deneysel çalışma sonunda AZÖPP'ye katılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubundakilerin akran zorbalığı son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=27.50$ ,  $p<.05$ ). Son test sıra ortalamalarının deney grubu lehine farklılaştığı görülmektedir. İzleme testi puanları incelendiğinde de gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $U=23.00$ ,  $p<.05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin eşyalara zarar verme zorbalığı alt boyutu izleme testi puanlarının kontrol grubuna göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, AZÖPP'nin eşyalara zarar verme alt boyutu puanlarını düşürmede deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olduğu, izleme testinde de kalıcılığın sağlandığını göstermektedir.

**Tablo 4. 11 Fiziksel Zorbalık Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları**

Grup	Fiziksel Zorbalık	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p
Deney	Ön Test	12	2.92	16.17	.000**
	Son Test	12	1.67		
	İzleme Testi	12	1.42		
Kontrol	Ön Test	12	2.21	1.00	.607
	Son Test	12	1.96		
	İzleme Testi	12	1.83		

\*\*p<.001, \*p<.05

Tablo 4.11 incelendiğinde, deney grubunun AZÖ fiziksel zorbalık alt boyutu ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı farklılığın ortaya çıktığı (X<sup>2</sup>=16.17, p<.001), kontrol grubunda ise anlamlı farklılık oluşmadığı (X<sup>2</sup>=1.00, p>.05) saptanmıştır. Deney grubunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi ölçümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulaması yapılmıştır.

**Tablo 4. 12 Söylenti Çıkarma ve Yayma Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları**

Grup	Söylenti Çıkarma/Yayma	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p
Deney	Ön Test	12	2.71	11.02	.004*
	Son Test	12	1.83		
	İzleme Testi	12	1.46		
Kontrol	Ön Test	12	2.29	2.27	.320
	Son Test	12	2.00		
	İzleme Testi	12	1.71		

\*\*p<.001, \*p<.05

Tablo 4.12 incelendiğinde deney grubunun AZÖ söylenti çıkarma ve yayma zorbalığı alt boyutu ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı farklılığın ortaya çıktığı (X<sup>2</sup>=11.02, p<.05), kontrol grubunda ise anlamlı farklılığın oluşmadığı (X<sup>2</sup>=2.27, p>.05) saptanmıştır. Deney grubunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi ölçümler

arasında olduğunu belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulaması yapılmıştır.

**Tablo 4. 13** Eşyalara Zarar Verme Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Grup	Eşyalara Zarar Verme	n	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p
Deney	Ön Test	12	2.46	6.65	.036*
	Son Test	12	2.04		
	İzleme Testi	12	1.50		
Kontrol	Ön Test	12	1.88	2.27	.139
	Son Test	12	2.42		
	İzleme Testi	12	1.71		

\*\*p<.001, \*p<.05

Tablo 4.13 incelendiğinde deney grubunun AZÖ eşyalara zarar verme zorbalığı alt boyutu ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı farklılığın ortaya çıktığı (X<sup>2</sup>=6.65, p<.05), kontrol grubunda ise anlamlı farklılığın oluşmadığı (X<sup>2</sup>=2.27, p>.05) saptanmıştır. Deney grubunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi ölçümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulaması yapılmıştır.

**Tablo 4. 14** Deney Grubunun Fiziksel Zorbalık Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Fiziksel Zorbalık	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	11	6.95	76.50	-2.945	.003*
	Pozitif Sıra	1	1.50	1.50		
	Eşit	0				
Ön Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	12	6.50	78.00	-3.064	.002*
	Pozitif Sıra	0	0.00	0.00		
	Eşit	0				
	Negatif Sıra	6	5.00	30.00	-0.257	.797

Son Test- İzleme Testi	Pozitif Sıra	4	6.25	25.00
	Eşit	2		

\*\*p<.001, \*p<.05

Tablo 4.14 incelenerek yapılan analiz sonucu deney grubundaki katılımcıların fiziksel zorbalık alt boyutu puanlarının ön test-son test ( $z=-2.94$ ,  $p<.05$ ) ve ön test-izleme testi ( $z=-3.06$ ,  $p<.05$ ) ölçümlerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Son test ve izleme testi verilerinin ( $z=-0.25$ ,  $p>.05$ ) sıra ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ortaya çıkan bulgulara göre AZÖPP'nin deney grubunun fiziksel zorbalık alt boyutu son test puanlarını ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalttığı görülmektedir. Son test ve izleme testi arasında farklılaşmanın oluşmaması ise kalıcılığın sağlanması olarak değerlendirilmektedir.

**Tablo 4. 15** Deney Grubunun Söylenti Çıkarma ve Yayma Zorbalığı Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Söylenti	Grup	n	Sıra	Sıra Toplamı	z	p
Çıkarma/Yayma			Ortalaması			
Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	10	7.25	72.50	-2.637	.008*
	Pozitif Sıra	2	2.75	5.50		
	Eşit	0				
Ön Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	9	5.00	45.00	-2.668	.008*
	Pozitif Sıra	0	.00	.00		
	Eşit	3				
Son Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	7	5.14	36.00	-0.875	.387
	Pozitif Sıra	3	6.33	19.00		
	Eşit	2				

\*\*p<.001, \*p<.05



Tablo 4.15 incelenerek yapılan analiz sonucu deney grubundaki katılımcıların söylenti çıkarma ve yayma alt boyutu puanlarının ön test-son test ( $z=-2.637$ ,  $p<.05$ ) ve ön test-izleme testi ( $z=-2.668$ ,  $p<.05$ ) ölçümlerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Son test ve izleme testi verilerinin ( $z=-0.875$ ,  $p>.05$ ) sıra ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ortaya çıkan bulgulara göre AZÖPP'nin deney grubunun söylenti çıkarma ve yayma alt boyutu son test puanlarını ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalttığı görülmektedir. İzleme ölçümünde de farklılaşmanın oluşmaması fiziksel zorbalık düzeyini azaltmadaki kalıcılığının sağlanması olarak değerlendirilmektedir.

**Tablo 4. 16** Deney Grubunun Eşyalara Zarar Verme Zorbalığı Alt Boyutu Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Eşyalara Zarar Verme	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	7	7.29	51.00	-1.613	.107
	Pozitif Sıra	4	3.75	15.00		
	Eşit	1				
Ön Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	9	5.89	53.00	-2.613	.009*
	Pozitif Sıra	1	2.00	2.00		
	Eşit	2				
Son Test-İzleme Testi	Negatif Sıra	6	4.92	29.50	-1.628	.103
	Pozitif Sıra	2	3.25	6.50		
	Eşit	4				

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

Tablo 4.16 incelenerek yapılan analiz sonucu deney grubundaki katılımcıların eşyalara zarar verme alt boyutu puanlarının ön test-izleme testi ( $z=-2.613$ ,  $p<.05$ ) ölçümlerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Son test ve izleme testi verilerinin ( $z=-1.628$ ,  $p>.05$ ) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ön test- son test ölçümleri ( $z=-1.613$ ,  $p>.05$ ) arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Ortaya çıkan bulgulara göre AZÖPP'nin deney grubunun

eşyalara zarar verme zorbalığı alt boyutu son test puanlarında ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma oluşturmadığı, ön test ve izleme testi puanları arasında ise anlamlı düzeyde farklılaşma oluşturduğu saptanmıştır. Son test ve izleme testi arasında da farklılaşmanın oluşmaması fiziksel zorbalık düzeyini azaltmadaki kalıcılığın sağlanması olarak değerlendirilmektedir.

### 4.3. Problem Çözme Becerisine İlişkin Betimsel Bulgular

**Tablo 4. 17** *Problem Çözme Toplam Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Grup	Ön Test		Son Test		İzleme Testi	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney Grubu	79.25	10.20	84.75	12.03	81.66	16.29
Kontrol Grubu	86.5	10.22	85.5	9.18	83.91	11.8

Tablo 4.17 incelendiğinde katılımcıların ÇPÇE ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Deney grubundaki katılımcıların problem çözme becerisi son test puan ortalamasının ( $\bar{X}=84.75$ ), ön test puan ortalamasından ( $\bar{X}=79.25$ ) yüksek olduğu bulunmuştur. İzleme ölçümünde ( $\bar{X}=81.66$ ) bu yükseliş sürdürülemedi, problem çözme becerisi puanlarında düşüş meydana gelmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların ÇPÇE'den aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında ise son test puan ortalaması ( $\bar{X}=85.5$ ), ön test puan ortalamasından ( $\bar{X}=86.5$ ) düşük olduğu görülmektedir. İzleme testi puan ortalamasında da ( $\bar{X}=83.91$ ) problem çözme beceri puanlarının düşmeye devam ettiği saptanmıştır. Bulgular değerlendirildiğinde AZÖPP'nin deney grubunun problem çözme becerisi puan ortalamalarını yükselterek istenilen etkiyi sağladığı ancak izleme ölçümünde puan ortalamasının düşüşe geçtiği yani kalıcılığının sağlanamadığı anlaşılmıştır. Kontrol grubunda ise problem çözme puanlarında düşüş gerçekleşmiştir.

**Tablo 4. 18** *Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Grup	Alt Boyut	Ön Test		Son Test		İzleme Testi	
		$\bar{X}$	$S_s$	$\bar{X}$	$S_s$	$\bar{X}$	$S_s$
Deney Grubu	Problem Çözme	35.91	8.628	41.50	7.645	38.50	11.024
	Becerisine Güven						
	Öz Denetim	24.25	7.569	22.91	7.11	23.91	6.960
	Kaçınma	19.41	4.209	20.50	3.450	19.08	4.621
Kontrol Grubu	Problem Çözme	39.33	10.298	40.66	9.432	39.66	11.056
	Becerisine Güven						
	Öz Denetim	27.41	3.502	25.08	4.033	25.50	5.351
	Kaçınma	19.66	3.700	19.91	2.065	18.75	4.575

Tablo 4.18 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ÇPÇE alt boyutlarının ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Deney grubunun problem çözme becerisine güven alt boyutu aritmetik ortalama puanları (Ön Test=35.91, Son Test=41.50, İzleme Testi=38.50), son test ölçümünde ön testle karşılaştırıldığında bir yükseliş görülmektedir ancak izleme testinde bu yükseliş korunamamıştır. Öz denetim alt boyutu aritmetik ortalama puanları (Ön Test=24.25, Son Test=22.91, İzleme Testi=23.91), ölçümlerde önemli bir farklılık saptanmamıştır. Kaçınma alt boyutunun aritmetik ortalama puanları (Ön Test=19.41, Son Test=20.50, İzleme Testi=19.08), ölçümlerinde önemli bir değişiklik saptanmamıştır.

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların ÇPÇE alt boyutlarının aritmetik ortalama puanları incelendiğinde ön test, son test ve izleme ölçümlerinden alınan puanların birbirine yakın olduğu bulunmuştur. AZÖPP'nin deney grubunun ÇPÇE alt boyutlarından aldıkları puanlara üç ölçümde de etkisinin sınırlı olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunda da ölçümler arasında önemli farklılaşmalar görülmemiştir. Bu bulgulara göre AZÖPP'nin ÇPÇE alt boyutlarına bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

#### 4.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Problem Çözme Becerisine İlişkin Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Ölçümlerine İlişkin Bulgular

*Tablo 4. 19 Problem Çözme Becerisi Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Problem Çözme	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney	12	10.54	126.50	48.50	-1.362	.173
	Kontrol	12	14.46	173.50			
Son Test	Deney	12	12.21	146.50	68.50	-.202	.840
	Kontrol	12	12.79	153.50			
İzleme Testi	Deney	12	12.38	148.50	70.50	-.087	.931
	Kontrol	12	12.63	151.50			

\*\*p<.001, \*p<.05

Tablo 4.19 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların ön test (U=48.50, p>.05), son test (U=68.50, p>.05) ve izleme testi (U=70.50, p>.05) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın oluşmadığı saptanmıştır. Bu bulgu AZÖPP'nin problem çözme beceri düzeyine anlamlı düzeyde etki edemediği anlamına gelmektedir.

## 5. TARTIŞMA

Bu bölümde akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akran zorbalığı ve problem çözme düzeylerine etkisinin, ortaya çıkan verilerin değerlendirilmesiyle literatür kapsamında tartışılarak yorumlanması yapılmıştır.

### 5.1. Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Psikoeğitim Programının Akran Zorbalığı Düzeyine Etkisi

AZÖPP'nin amaçlarından birincisi programın akran zorbalığı düzeyine etkisini incelemektir. Uygulanan psikoeğitim sonucunda deney grubunda yer alan katılımcıların akran zorbalığı düzeyi ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların azaldığı ve iki ay sonra uygulanan izleme ölçümünde bu sonuçların korunduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunun akran zorbalığı düzeyi son test ölçümleri ön testle karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İzleme testi puan ortalamalarında ise beklenmeyen bir düşüş yaşanmıştır. AZÖPP'ye her 4. sınıf şubesinden iki veya üç öğrencinin dâhil edilmesi, bu öğrencilerin sınıfındaki arkadaşlarıyla oturumlarda öğrendiklerini paylaşarak etkileşim sağlaması kontrol grubunun puanlarındaki düşüşün nedeni olarak değerlendirilmiştir. Oturumlara katılmayanların içerikleri merak ettiği, arkadaşlarına sürecin nasıl geçtiği ile ilgili sorular sorduğu bilinmektedir. Ayrıca eğitime dâhil edilmek istediklerini söyleyen öğrencilerin de olduğu görülmüştür. AZÖPP'nin uygulama süreci her hafta bir oturum olarak yaklaşık 3 ay devam etmiştir. Ölçeklendirmeler belirli zaman aralıklarıyla yapılmıştır. İzleme ölçümü oturumların bitiminin ardından 2 buçuk ay sonra gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler eğitime katılmak ve testleri doldurmak için derslerinden alınmıştır. Bunların hepsi deney grubundakilerle diğerleri arasında etkileşimin oluşmasına neden olmuştur. Kontrol grubunun zorbalık puanlarının izleme ölçümünde düşmesi, katılımcılar arasındaki etkileşim kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

AZÖPP'nin uygulandığı deney grubu ile hiçbir işlem yapılmayan kontrol grubu arasında zorbalık puanları arasında anlamlı farkın oluşup oluşmadığı ayrıca incelenmiştir. Gruplar arasında akran zorbalığı puanları ön test ölçümlerinde anlamlı farklılık görülmezken, son test ölçümlerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İzleme testinde bu farklılık korunmuştur ve bu bulgu kalıcılığın sağlanması olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analiz edilmesi sonucunda AZÖPP'nin

deney grubunda yer alan katılımcıların zorbalık düzeylerini azaltmada etkili olduğu, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında olumlu yönde ayrıştığı saptanmıştır. İzleme ölçümünde de kalıcılığının sağlandığı görülmüştür.

AZÖ'nin fiziksel, sözel, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan katılımcıların zorbalık puanlarının bütün alt boyutlarda azaldığı görülmüştür. Kontrol grubunda ise belirgin bir farklılık görülmemiştir. Değişimin izleme ölçümünde korunduğu saptanmıştır. Fiziksel, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme zorbalıkları alt boyutlarından elde edilen veriler gruplar arasında karşılaştırıldığında deney grubunun olumlu yönde ayrıştığı saptanmıştır. Sözel ve dışlama zorbalığı ölçümlerinde iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşmamıştır. Bu sonucu sözel ve dışlama zorbalığı alt boyutlarını ölçen madde sayısının diğerlerine göre az olmasının etkilediği düşünülmektedir. Fiziksel (10 madde), sözel (6 madde), dışlama (5 madde), söylenti çıkarma ve yayma (7 madde) ve eşyalara zarar verme (9 madde) olarak AZÖ'de yer almaktadır. Aritmetik ortalamalarda AZÖPP'nin AZÖ'nün bütün alt boyutlarında akran zorbalığı seviyesini önemli oranda düşürdüğü bulunmuştur. Ayrıca fiziksel, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme alt boyutlarında diğerlerine (sözel, dışlama) göre olumlu yönde etkinin daha güçlü olduğu bulunmuştur. Mevcut araştırmanın akran zorbalığı düzeyi üzerindeki etkisi (Olweus, 1995; Smith vd., 1993; Wilczenski vd., 1997; Rahey ve Craig, 2002; Smith ve Sharp, 2002; Menesini vd., 2003; Evers vd., 2007; Menard vd., 2008; Eweniyi vd., 2013; Arslan ve Akın, 2015; Akcan, Akcan ve Sarvan, 2016) araştırmalarda elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

1983-2009 yılları arasında Ttofi ve Farrington (2010), akran zorbalığını azaltmaya yönelik okul temelli müdahalelerin etkililiğini incelediği araştırmayı gerçekleştirmiştir. Toplam 53 farklı program değerlendirilmiştir ve içerisinde 44'ü uygulama sonrasında zorbalık ve mağduriyet üzerindeki etkiyi açıklamıştır. 44 programının meta-analizi sonucunda genel olarak mücadelede etkili olduğu görülmüştür. Ortalama olarak bakıldığında zorbalığın %20-23, mağduriyetin ise %17-20 arasında azaldığı belirtilmiştir. Aile eğitimleri, disiplin yöntemleri, oyun alanlarıyla denetimin olduğu yoğun programların diğerlerine göre daha etkili olduğu ifade edilmiştir. Yapılan geniş kapsamlı inceleme çalışmasında elde edilen bulgular müdahale programlarının zorbalık düzeyini düşürmede önemli etkisinin olduğunu göstermektedir. Mevcut çalışmada

deney grubunda zorbalık düzeyinin azalması benzer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Okul öncesi dönemdeki öğrencilerle Şimşek (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yaratıcı drama temelli programın akran zorbalığı düzeyine etkisini incelemiştir. Deney grubundaki katılımcıların zorbalık düzeyleri kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde etkilenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarında da (fiziksel, sözel, ilişkisel) olumlu yönde değişim gerçekleşmiştir. Ayrıca çalışmanın nitel boyutunda iletişim, empati, kendini ifade, sosyal beceriler, beden farkındalığı, duygu farkındalığı ve başkasına saygı duyma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı saptanmıştır. Genel zorbalık ve alt boyut puanlarının azalması mevcut araştırmanın zorbalık düzeyi ve alt boyutlarına olan olumlu etkisiyle paralellik göstermektedir.

Akran zorbalığı danışmanlık programının 11-12 yaşındaki öğrencilerin zorbalık düzeyine etkisi Demir (2021) tarafından incelemiştir. İki ortaokuldan beşinci ve altıncı sınıfa devam eden öğrencilerden 29'u deney, 32'si kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubundakilere akran zorbalığı, öfke kontrolü, empati becerilerini geliştirme ve arkadaşlık ilişkileri konularında eğitim verilmiştir. Programın sonunda zorbalık düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir. Bu çalışmada uygulanan içeriğin bezer oluşu ve sonuçların zorbalık düzeyini düşürmedeki etkisiyle mevcut araştırmayla benzerlik göstermektedir. Ayrıca empati ve öfke kontrolü seviyelerinin arttığı da belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplu 24 lise öğrenciyle Yalnız (2019) tarafından gerçekleştirilen deneysel araştırmada kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programının akran zorbalığı düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlarda mevcut çalışmayla benzer olarak deney grubunda yer alan katılımcıların zorbalık seviyelerini anlamlı düzeyde düşürdüğü ve izleme ölçümünde de bu etkinin devam ettiği tespit edilmiştir. Kontrol grubundakilerde ise zorbalık puanlarında anlamlı düzeyde bir değişim görülmemiştir. Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın akran zorbalığı üzerindeki etkisini Çitemel (2014) incelemiştir. Deney ve kontrol gruplu çalışmada 24 lise öğrencisi yer almaktadır. Deney grubuna altı oturum süren çözüm odaklı grupla psikolojik danışma uygulanmıştır. Kontrol grubuna bir işlem gerçekleştirilmemiştir. Deney grubunda akran zorbalığı düzeyi uygulama sonrasında düşmüştür ve izleme ölçümünde de olumlu yöndeki değişim korunmuştur. Kontrol grubundakilerde ise anlamlı farklılık oluşmamıştır. Çalışma grubunun lise öğrencilerini kapsamaması bakımından araştırmamızdan ayrılrsa da elde edilen bulguların zorbalık düzeyi

üzerindeki etkisinin olumlu olması yaş grubunun önleyici müdahale programlarının sonuçlarında farklılık yaratmadığını göstermektedir.

Olumlu davranış geliştirme etkinlik programının dördüncü sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerine etkisini inceleyen deney-kontrol gruplu araştırma Kale ve Demir (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Toplam 70 katılımcıyla yürütülen çalışma altı oturumda tamamlanmıştır. Sonuçlarda deney grubunun zorbalık puanları olumlu yönde ilerleme kaydetmiştir. Kontrol grubunda ise puanlarında ise anlamlı farklılık görülmemiştir. Mevcut çalışmada deney grubu lehine olumlu yönde değişimin bu çalışmada da görülmesi yönünden sonuçların benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak izleme ölçümü yapılmadığı için kalıcılığı hakkında değerlendirme yapılamamıştır.

Akran zorbalığını önlemeye yönelik Olweus (1995) tarafından okul, grup ve bireysel düzeyde kapsamlı bir program ortaya koyulmuştur. 2500 öğrenci ile yarı deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında zorbalık olaylarında ciddi oranda azalmalar meydana gelmiştir. Ayrıca çalışma yapılan okullarda antisosyal davranışlarda iyileşme görülmüş, öğrenciler arasında uyumlu sosyal davranışların düzeyi artmıştır. Mağdur olma düzeylerinin de azaldığı tespit edilmiştir. Benzer olarak Salmivalli, Karna ve Poskiparta (2011) tarafından geliştirilen KiVa isimli program Finlandiya’da 78 okulda 39 deney, 39 kontrol grubu olmak üzere 5651 öğrenciye uygulanmıştır. Örnekleme dördüncü ve altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 9 farklı zorbalık türü üzerinde deney grubu lehine olumlu etki bıraktığı saptanmıştır. Dokuz ay süren müdahale programından sonra kontrol grubundaki öğrenciler deney grubundakilere göre 1.32- 1.94 kat daha fazla zorbalığa uğradığını bildirmiştir. Bu çalışmada zorbalık türlerinin hepsinde deney grubu lehine azalma sağlanması mevcut çalışmadaki zorbalık alt boyutlarının tamamında elde edilen olumlu değişimle paralellik göstermektedir.

ViSC isimli program Türkiye’de Doğan vd. (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Zorbalığı ve mağduriyeti önlemek için 6 okul ve 26 sınıfın katılımıyla yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Beşinci sınıfa devam eden 642 öğrenci katılım sağlamıştır. İki deney grubunda son test ölçümünde zorbalık ve mağduriyetin arttığı, sonrasında yapılan izleme ölçümünde ise azalma sağlandığı saptanmıştır. Programın kısa vadede etkili olamadığı ancak uzun vadede etkisini gösterdiği tespit edilmiştir. Mevcut çalışmanın ise kısa vadede ve uzun vadede zorbalık düzeyini azaltmada önemli etkisinin olduğu tespit edilmiştir. İki çalışma arasındaki benzerlik gösteren nokta uzun



vadede etkili olduklarıdır. Son test ölçümlerinde mevcut araştırmanın etkili olduğu, belirtilen çalışmanın ise etki gösteremediği görülmüştür.

İkinci sınıf öğrencileriyle Nix (2013) tarafından yapılan çalışmada deney grubundaki katılımcılarla zorbalık bilgilendirmelerini içeren kitaplar okunmuştur ve tartışılmıştır. Kontrol grubundakilerle ise zorbalık içeriği olmayan üç kitap bölümü okunmuştur ve tartışılmıştır. 10 gün süren çalışmada zorbalık ve çatışma çözme düzeyleri ön-test ve son-test ölçümleriyle değerlendirilmiştir. Gruplar karşılaştırıldığında zorbalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır ancak çatışma çözme düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışmanın zorbalık düzeyine etkisinin olmaması bakımından mevcut araştırmanın olumlu etkilerinin tersi sonuçlar ortaya koymuştur.

Üçüncü sınıfa devam eden, arkadaşları arasında dışlanan öğrencilere yönelik DeRosier (2004) tarafından sosyal beceri eğitimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın arkadaş ilgisini, özgüveni ve öz yeterlilik seviyesini artırdığı, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında sosyal kaygı seviyesine katkı sağlayamadığı saptanmıştır. Sonuç olarak zorbalık ve saldırganlık davranışlarında önemli ölçüde azalma sağlamıştır ve antisosyal davranışlarda bulunan öğrencilerde olumlu yönde değişimde etkili olmuştur. Saldırganlığın ve antisosyal davranışların azaltılması sonuçlarına ulaşıldığından mevcut çalışmanın zorbalık düzeyinin bütün alt boyutlarında olan olumlu etkisiyle aynı doğrultuda etki gösterdiği görülmüştür.

İki bölümden oluşan çalışmada Dölek (2002), ikinci aşamada zorbalığı önleme tutumu geliştirme programını tek gruplu ön-test, son-test modeline göre hazırlamıştır. Beşinci sınıfa devam eden öğrencilere 10 haftalık süre içerisinde uygulanmıştır. Eğitimin içeriğinde zorbalığın tanımı, empati, zorbalık karşısında neler yapılacağı ve grupla birlikte problem çözme konuları yer almaktadır. Programın zorbalık yapma ve zorbalıkla baş etme becerilerine etkisinin olmadığı saptanmıştır. Etkinin uzun vadede belirlenmesi amacıyla izleme ölçümünün yapılmaması daha sonraki süreçte ortaya çıkabilecek sonuçların öğrenilmesini engellemiştir. Araştırmacı bir grup öğrenciyle gerçekleştirilen müdahalenin verimliliğinin sınırlı olacağını, tüm okulu kapsayacak bir programın uygulanması halinde etkililiğinin daha güçlü olabileceğini belirtmiştir. Çalışmamızda ise az sayıdaki öğrenciyle oluşturulan deney grubunda program sonrasında zorbalık düzeyinde önemli gerileme yaşanması bu araştırmanın sonuçlarından farklı olduğunu göstermektedir.

Olweus zorbalığı önleme programının etkililiğini incelemek amacıyla Bauer, Lozano ve Rivara (2007), 7 deney, 3 kontrol gruplu çalışmasını devlete bağlı 10 ortaokulda gerçekleştirmiştir. Katılımcıların ilişkisel ve fiziksel zorbalığa maruz kalma düzeyini azaltmak ve saldırganlığa karşı tutumlarını değerlendirmek amacıyla ön-test ve son-test ölçümleri uygulanmıştır. Mağduriyet seviyesinde olumlu bir değişim sağlanamamıştır. Deney grubu okullarındaki öğrencilerin zorbalık olaylarını algılama düzeyinin yükseldiği ve altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin mağdurlara yardım etmek isteme seviyesinin arttığı saptanmıştır. Programın zorbalık olaylarına farkındalığı artırması ve diğer öğrencilerin mağdurlara yardım etme seviyesini yükseltmesi bakımından mevcut çalışmanın zorbalık düzeyini azaltmadaki başarısıyla aynı sonuca ulaşmaktadır.

Ankara ilinde Sarıcı Bulut (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ortaokul kademesindeki öğrencilerin çözüm odaklı grup terapisinin sınav kaygısı, saldırganlık eğilimi ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelemiştir. Deney grubuna 7 haftalık çözüm odaklı grupla danışma uygulanmış, kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde deney grubunun sınav kaygısı düzeyi, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme düzeylerinin olumlu yönde değişim gösterdiği tespit edilmiştir. İzleme ölçümünde ise saldırganlık eğiliminde yaşanan olumlu etkinin devam ettiği ancak problem çözme ve sınav kaygısı düzeylerindeki olumlu etkinin sağlanamadığı bulunmuştur. Bu sonuç çalışmamızın problem çözme düzeyine etkisinin sınırlı olmasıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca saldırganlık düzeyindeki olumlu değişimin izleme ölçümünde de devam etmesi mevcut çalışmadaki akran zorbalığı düzeyinde olan olumlu yansımayla benzerlik göstermektedir. Araştırmacı saldırganlık düzeyindeki düşüşün sağlanmasını çözüm odaklı terapidaki olumlu yönlerin vurgulanmasına ve grup içindeki etkileşimin sevgi ve saygı çerçevesinde katılımcılar arasında aktarılmasına bağlamıştır. Bizim çalışmamızda ise zorbalık düzeyini azaltıcı içeriklerin katılımcılara günlük hayatlarında yaşadıkları örneklerle, gerçekçi şekilde anlatılmasıyla ve çözüme yönelik somut adımların aktarılmasıyla kazandırıldığı düşünülmektedir. Oturumlarda öğrencilerin merkeze alındığı uygulamalı etkinlikler çözüm yollarını öğrenme noktasında dikkat çekmiştir.

Sosyal problem çözme becerisi eğitiminin 14-15 yaş aralığındaki gençlerin saldırganlık düzeyine etkisi Ang (2003) tarafından araştırılmıştır. Deney grubunu 58, kontrol grubunu 47 suça bulaşmış kişi oluşturmaktadır. Fiziksel, sözel, dışlama ve dolaylı saldırganlık alt boyutlarında deney grubu lehine azalma sağlanmıştır. Bu bulgular bizim

çalışmamızdaki akran zorbalığı alt boyutlarının tamamında ortaya çıkan olumlu değişimle aynı sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Bizim çalışmamızda akran zorbalığını azaltmaya yönelik program uygulanmıştır. Bu çalışmada ise sosyal problem çözme becerisi eğitimi verilmiştir. Sosyal problem çözme beceri eğitiminin problem çözme düzeyine etkisi de ayrıca araştırılması gereken konular arasında görülmektedir.

Zorbalıkla ilgili farkındalık yaratma, kendini ifade etme ve problem çözme konularında müfredata dayalı müdahale programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla Andreou, Didaskalou ve Vlachou (2007) tarafından hazırlanan program, Yunanistan'da 10 ilköğretim okulunun dördüncü ve altıncı sınıflarına devam eden 454 öğrenciyle dört haftada gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, seyircilerin zorbalık olaylarına müdahalesinde olumlu katkı sağladığı, mağdurların kendilerini ifade edebilme öz yeterliliklerini artırdığı saptanmıştır. Ancak programın kalıcılığının sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Zorbalığa olumlu yönde katkı sağlaması araştırmamız bağlamında değerlendirildiğinde benzerlik gösterse de izleme ölçümlerinde kalıcılığın sağlanamaması nedeniyle farklılaşmıştır. Zorbalıkla mücadeleyi etkili bir şekilde sürdürebilmek için yöneticiler ve uygulayıcılar etkililiği kanıtlanmış, kalitesi yüksek içerikleri kullanılmalıdır. Zorbalığı önleme programları hazırlanırken daha önce uygulanmış faydası yüksek olanlar örnek alınmalı, etkisiz kalanlar ise analiz edilerek ortaya çıkan bulgular ışığında düzenlenmelidir (Ttofi ve Farrington, 2010).

## **5.2. Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Psikoeğitim Programının Problem Çözme Düzeyine Etkisi**

AZÖPP'nin ikinci amacı programın problem çözme becerisine etkisini incelemektir. Uygulama sonrasında deney grubunun problem çözme toplam puan ortalamalarının son test ölçümünde yükseldiği ancak izleme ölçümünde tekrar düştüğü saptanmıştır. Kontrol grubunda ise önemli bir değişiklik oluşmamıştır. İki grup arasında problem çözme toplam puanları arasında yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı düzeyde farklılığın oluşmadığı bulunmuştur. ÇPÇE'nin problem çözme becerisine güven, öz denetim ve kaçınma olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikler sonucu ortaya çıkan verilerde deney grubunda yer alan katılımcıların problem çözme becerisine güven alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar son testte ön teste göre yükselmiş olsa da izleme ölçümünde tekrar düşüş kaydetmiştir ve olumlu değişim korunamamıştır. Öz denetim ve kaçınma alt boyutlarından alınan puan ortalamalarında üç ölçümde de önemli bir değişim

saptanmamıştır. Kontrol grubunun ise bütün alt boyutlardan aldıkları ortalama puanlarda üç ölçümde de değişim görülmemiştir.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda AZÖPP'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme düzeyini artırmada etkili olmadığı saptanmıştır. Sadece deney grubunun problem çözme becerisine güven alt boyutunda bir yükseliş kaydedilmiştir ancak bu yükseliş izleme ölçümünde korunamamıştır. Ortaya çıkan bu sonucun, uygulanan psikoeğitimde akran zorbalığını önlemeye yönelik içeriklerin daha fazla olması ve problem çözme konulu oturumların sayısının sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışma grubumuzdaki öğrenciler on yaşındadır ve somut işlemler döneminde yer almaktadır. Problem çözme yeterliliğinin artırılmasının soyut düşünmeyi gerektirecek becerileri de kapsadığı düşünülürse araştırmanın etkisinin bu noktada sınırlı olmasının nedenleri arasında sayılabilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin teknoloji bağımlılığı, problem çözme becerileri, akran zorbalığı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki Demirel (2022) tarafından incelenmiştir. Araştırmaya orta düzey gelir grubunda yer alan 252 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Problem çözme becerisi ve zorbalık düzeyi arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Çalışmamızda katılımcıların zorbalık düzeyinin azalmasına rağmen problem çözme beceri düzeyinin değişmemesi aynı yaş grubunun değerlendirildiği bu araştırmadaki belirtilen bulguyla ters düşmektedir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde çevrimiçi olarak gerçekleştirdiği araştırmada Özdemir (2022), çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşım temelli psikoeğitim programının ilkokul 4. ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin problem çözme ve duygusal yılmazlık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma grubu 9 kişi deney, 9 kişi kontrol grubu olmak üzere 18 katılımcıdan oluşmaktadır. Deney grubunun problem çözme ve duygusal yılmazlık düzeylerine olumlu yönde etkisi çalışmamızın problem çözme becerisine olan etkisinin sınırlı olması nedeniyle farklılık göstermektedir. Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesine devam eden çocukların problem çözme düzeyi üzerindeki etkisi Aktaş (2021) tarafından incelenmiştir. Örneklemi deney grubunda 9, kontrol grubunda 9 olmak üzere toplam 18 çocuk oluşturmaktadır ve süresi 8 haftadır. Süreç sonunda uygulanan programın deney grubunun problem çözme düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuç mevcut araştırmanın bulgularıyla ters düşmektedir.

Ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada Ercan (2022), problem çözme eğitim programının problem çözme becerisi, akılcı olmayan inançlar ve sınav kaygısı üzerindeki etkisini ele almıştır. Amasya ili Taşova ilçesinde 8. sınıfa devam eden deney kontrol gruplu 18 kişiyle yürütülmüştür. Problem çözme becerisi, akılcı olmayan inançları ve sınav kaygısı düzeyleri deney grubu lehine olumlu yönde değişim göstermiştir. İzleme ölçümünde de kalıcılığın sağlandığı saptanmıştır. İfade edilen araştırmanın problem çözme düzeyine olumlu etkisinin olduğu belirtilmiştir. Ancak mevcut çalışmada psikoeğitim programının problem çözme düzeyine olumlu etkisi bulunamamıştır. Araştırmaların sonuçları farklılık göstermektedir.

İstanbul ilinde lise 1. sınıfa devam eden 20 öğrenciyle Yıldız ve Ekşisu (2011) tarafından yapılan çalışmada problem çözme becerisini geliştirme rehberlik programının problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçlarda deney grubunun kontrol grubuna göre problem çözme beceri düzeyinin arttığı görülmüştür. Bu çalışmada uygulanan eğitimin içeriğinin problem çözme odaklı olması bizim çalışmamızdan ayrılmaktadır. Buna bağlı olarak da sonucun olumlu yönde olduğu değerlendirilmektedir. Bizim psikoeğitim programımızda ise akran zorbalığını önleme odaklı içerikler yer almaktadır. Problem çözme becerilerinin artırılmasında uygulanan programın içeriğinin önemli olduğu iki çalışma karşılaştırıldığında görülmektedir.

Erken ve geç ergenlik dönemlerini yaşayan kişilerin problem çözme stratejilerindeki saldırgan tutumlarıyla genel saldırganlık düzeyi arasındaki ve sosyal kabul düzeyini arasındaki ilişki Keltikangas-Jarvinen (2002) tarafından incelenmiştir. Çalışma grubunu 11 ve 17 yaşındaki ergenler oluşturmaktadır. Agresif problem çözme stratejilerinin iki yaş grubunda da saldırgan davranışla pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Saldırgan davranışlardaki sosyal kabulün artması bu eylemlerdeki artışla önemli oranda ilişkili bulunmuştur. Problem çözme tutumunun saldırgan olması kişinin saldırganlık düzeyini artırdığı sonucu bizim çalışmamızla ortaya çıkan zorbalık düzeyinin azalmasına rağmen problem çözme becerisinin artmamasıyla ters düşmektedir.

## **6. SONUÇ ve ÖNERİLER**

### **6.1. Sonuçlar**

Akran zorbalığını önlemeye yönelik uygulanan psikoeğitim programının, zorbalık düzeyi ve problem çözme becerisine etkisinin incelendiği araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir;

1. AZÖPP'nin uygulama öncesinde deney/kontrol gruplarının akran zorbalığı düzeylerinin yüksek olduğu ve grupların zorbalık düzeylerinin birbirine yakın olduğu,
2. AZÖPP'nin uygulaması öncesinde deney/kontrol gruplarının problem çözme düzeyinin ortalama seviyede olduğu ve kontrol grubunun problem çözme düzeyinin deney grubuna göre yüksek olduğu,
3. AZÖPP uygulaması sonrasında deney grubunun kontrol grubuna göre akran zorbalığı düzeyinin azaldığı, izleme ölçümünde ise deney grubunun zorbalık düzeyinin azalmaya devam ettiği, kontrol grubunda da bir azalma meydana geldiği,
4. AZÖPP uygulaması sonrasında deney grubunun problem çözme düzeyinin kontrol grubuna göre arttığı, izleme ölçümünde ise deney grubunda ortaya çıkan olumlu değişimin korunamadığı ve düşüşe geçtiği,
5. AZÖPP uygulaması sonrasında akran zorbalığı düzeyi alt boyutlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde azaldığı,
6. AZÖPP uygulaması sonrasında problem çözme düzeyi alt boyutlarında kontrol grubuna göre anlamlı farklılık meydana gelmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

### **6.2. Öneriler**

#### **6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

1. Önleyici çalışmalar incelendiğinde tüm okul yaklaşımının da zorbalığı azaltmada etkili olduğu görülmektedir. Tüm okulu kapsayacak çalışmaların mevcut araştırma temel alınarak gerçekleştirilmesi,
2. Grubun kontrolünün sağlanabilmesi için üyeler seçilirken zorbalık seviyesi düşük olan bir kaç öğrencinin de gruba dâhil edilmesi,
3. Öğrencilere uygulanan psikoeğitim çalışmasının yanında ailelere ve öğretmenlere de eş zamanlı olarak ya da farklı bir süreçte eğitimler verilmesi,

4. Problem çözüme düzeyindeki izleme ölçümünde oluşan düşüşü önlemek amacıyla programın içeriğinin zenginleştirilmesi,
5. Deney grubunda yer alan katılımcıların oturlara katıldığında akademik başarı gerektiren derslerden geri kaldığı kaygısı yaşamaması için sınıf öğretmenlerinden görüş alınarak eğitimlerin uygun bir ders saatinde gerçekleştirilmesi,
6. Verimliliğin artırılması amacıyla katılım sertifikasının hak edilmesi için ödevlerin eksiksiz yapılması ve üyelerin oturlara devamının düzenli olması gerektiği eğitimin başında uygulayıcı tarafından açıklanması,
7. Farklı sosyoekonomik düzeye sahip katılımcıların yer aldığı gruplara da uygulanması önerilmektedir.

### **6.2.2. Daha Sonra Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Uygulanan AZÖPP'nin revize edilerek anasınıfı, ortaokul ve liselerde de uygulanması, yaş grubu farklı öğrencilerde de katkısının ölçülmesi,
2. Bu araştırma zorba rolüne yönelik hazırlanmış ve uygulanmıştır. Diğer roller olan mağdur ve seyirci öğrencilere yönelik de psikoeğitim programlarının da hazırlanması,
3. Akran zorbalığını önlemede akran arabuluculuğu, akran danışmanlığı gibi farklı yaklaşımların da uygulanarak sonuçlarının değerlendirilmesi,
4. Daha sonraki süreçte bir ölçüm daha yapılarak uzun vadede programın kalıcılığının test edilmesi,
5. Programın etkililiğini daha iyi anlayabilmek adına nicel veri analiziyle birlikte nitel analizlerin kullanılması,
6. Daha zengin içerikli yorumlar ve ölçümler yapılması amacıyla plasebo grubunun araştırmaya eklenmesi,
7. İfade edilen alanların dışında programın zorbalıktan mağdur olma düzeyine etkisinin de ölçülmesi önerilmektedir.

### **6.2.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler**

1. Son zamanlarda yaygınlaşan akran zorbalığının öğrencileri, psikolojik, sosyal, duygusal ve akademik yönden olumsuz etkileyeceği düşünüldüğünde, psikolojik danışmanlara ve öğretmenlere zorbalığı önlemeye yönelik eğitimlerin verilmesi, okullarda bu konuyla ilgili bir program çerçevesinde önleyici rehberlik

çalışmalarının gerçekleştirmeleri, ayrıca akran zorbalığı düzeyi yüksek olduğu belirlenen öğrencilere yönelik psikoeğitim programlarının uygulanması,

2. Farkındalığın artırılması amacıyla akran zorbalığının etkileri ve alınacak önlemler konusunda halkın bilgilendirilmesi,
3. Araştırmacılar tarafından geliştirilip etkililiği test edilen psikoeğitim programının bir kitap haline getirilerek, uygulayıcılara yönelik bir kaynak niteliğine dönüştürülmesi önerilmektedir.



## KAYNAKLAR

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social psychology of education*, 7(1), 35-54. Doi: 10.1023/B:SPOE.0000010668.43236.60.
- Ahmed, E., Harris, N., Braithwaite, J., & Braithwaite, V. (2001). *Shame management through reintegration*. Cambridge University Press.
- Akcan, A., Akcan, F., & Sarvan, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinde zorba davranışların önlenmesine yönelik bir girişim programı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 259-265.
- Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. (Tez No. 450203). [Yayınlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi].
- Akman, Y., & Erden, M. (2007). *Gelişim-öğrenme-öğretme eğitim psikolojisi* (16. Baskı). Arkadaş Yayınevi.
- Aktaş, E. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 672436). [Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi].
- Altın, E. (2021, 2 Kasım). Akran zorbalığı yargıya taşındı. Milliyet Gazetesi. <https://www.milliyet.com.tr/gundem/akran-zorbaligi-yargiya-tasindi-6632349>.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 49-56. Doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<49::AID-AB4>3.0.CO;2-M
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27(5), 693-711. Doi: 10.1080/01443410601159993
- Arı, M., & Yaban, H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 188-203.

- Argaw, A. S., Haile, B. B., Ayalew, B. T., & Kuma, S. G. (2017). The effect of problem based learning (PBL) instruction on students' motivation and problem solving skills of physics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(3), 857-871. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00647a>
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E., & Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 379-388.
- Arslan, N., & Akın, A. (2016). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 72-84. Doi: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.62580>.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social development*, 10(1), 59-73. Doi: 10.1111/1467-9507.00148.
- Aşantugrul, N. (2020). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerine etkisi*. (Tez No. 626921). [Yayınlanmış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Aşkın, M. (1986). Sosyal öğrenme kuramı açısından olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 147-153.
- Atalay, A. (2010). *Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi*. (Tez No. 353209). [Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi].
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The journal of educational research*, 92(2), 86-99. Doi: 10.1080/00220679809597580.
- Ayas, T. (2008). *Zorbalığı önlemede tüm okul yaklaşımına dayalı bir programın etkililiği*. (Tez No. 234648). [Yayınlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi].
- Baldry, A. C. (1998). Bullying among Italian middle school students: Combining methods to understand aggressive behaviours and victimization. *School Psychology International*, 19(4), 361-374. <https://doi.org/10.1177/0143034398194007>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.

- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575–582. <https://doi.org/10.1037/h0045925>.
- Banks, R. (1997). *Bullying in Schools*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407154).
- Banks, T. (2018). *Observing four and five year olds' cognitive problem-solving: A qualitative study using a variation of Vygotsky's double stimulation method*. [Doctoral dissertation. Texas Women's University].
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School psychology review*, 23(2), 165-174. <https://doi.org/10.1080/02796015.1994.12085704>
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in public middle schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 40(3), 266-274. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.005>
- Bayrak, C. (2019). *Eğitim Psikolojisi. T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No:3456*.
- Belsey, (2006) Cyberbullying: An Emerging Threat to the Always On Generation. <http://www.cyberbullying.ca>
- Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of educational computing research*, 32(3), 265. Doi: 10.2190/8YQM-B04H-PG4D-BLLH.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental review*, 27(1), 90-126. Doi: 10.1016/j.dr.2006.08.002.
- Bilgiç, E. (2007). *İlköğretim I. kademedeki görülen zorba davranışlarının sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi*. (Tez No. 220611). [Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi].
- Bingham, A. (2022). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. A. Ferhan Oğuzkan (çev.). Ankara: MEB. (Original work published 1998).
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x>

- Bowes, L., Aryani, F., Ohan, F., Haryanti, R. H., Winarna, S., Arsianto, Y., Budiawati, H., Widowati, E., Saraswati, R., Kristianto, Y., Suryani, E.L., Ulum, D.F., & Minnick, E. (2019). The development and pilot testing of an adolescent bullying intervention in Indonesia – the ROOTS Indonesia program. *Global health action, 12*(1), 1656905. Doi: 10.1080/16549716.2019.1656905.
- Buluç, B., Sulak, S. E., & Serin, M. K. (2011). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2). 551-567.
- Bulut Serin, N. & Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(1). 1-18.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Akademi*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, O., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Akademi*.
- Brown, C. (2007). *Cognitive psychology*. Sage Publication Ltd.
- Carrera, M. V., DePalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review, 23*(4), 479-499. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9171-x>
- Chatters, S. J. & Zalaquett, C. P. (2018). Bullying prevention and prejudice reduction: assessing the outcome of an integrative training program. *The Journal of Individual Psychology, 74*(1), 20-37. <https://doi.org/10.1353/jip.2018.0002>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education. *Routledge*.
- 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), 419-426. doi:10.1001/jamapsychiatry.2013.504
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 48*(2), 86. Doi: 10.1037/cp2007010.
- Crothers, L. M., & Levinson, E. M. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling & Development, 82*(4), 496-503. Doi: 10.1002/j.1556-6678.2004.tb00338.x.

- Cüceloğlu, D. (1996). İnsan ve davranışı. *Remzi Kitabevi*.
- Cüceloğlu, D. (2011). Yeniden insan insana. *Remzi Kitabevi*.
- Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D., & Kavakcı, Ö. (2009). Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(2), 151-158.
- Çitemel, N. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi*. (Tez No. 358197). [Yayınlanmış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi].
- Çivitci, A. (2020). Grup psikoeğitimi. *Pegem Akademi*.
- 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. Doi: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x.
- Davis, T. C., Byrd, R. S., Arnold, C. L., Auinger, P., & Bocchini Jr, J. A. (1999). Low literacy and violence among adolescents in a summer sports program. *Journal of Adolescent Health*, 24(6), 403-411.
- Demir, K. (2021). *Kişiler arası ilişkiler modeline temellendirilmiş akran zorbalığı danışmanlık programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 657791). [Yayınlanmış doktora tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi].
- Demirel, S. (2022). *İlkokul öğrencilerinin teknoloji bağımlılığı düzeyleri ile problem çözme becerileri, akran zorbalığı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Tez No. 718415). [Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi].
- Demirkaya, H. (2012). *Bireysel ve örgütsel boyutlarıyla sosyal davranış: görgü-protokol*. Umuttepe Yayınları.
- DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201. Doi: 10.1207/S15374424JCCP3301\_18.
- Devocioğlu, M. (2006). *Problem çözme becerileri yüksek ve düşük olan üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 173845). [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].

- Dinçer, F.Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 40302). [Yayınlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Doğan, A., Keser, E., Şen, Z., Yanagida, T., Gradinger, P., & Strohmeier, D. (2017). Evidence based bullying prevention in Turkey: Implementation of the ViSC social competence program. *International Journal of Developmental Science*, 11(3-4), 93-108. Doi: 10.3233/DEV-170223.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*. (Tez No. 320413). [Yayınlanmış doktora tezi. Marmara Üniversitesi].
- D'zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of abnormal psychology*, 78(1), 107-126. <https://doi.org/10.1037/h0031360>.
- Efiliti, E. (2016). Saldırganlıkla ilgili kuramsal yaklaşımlar. İçinde, N. Sargın, S. Avşaroğlu ve A. Ünal(Ed.), *Eğitim ve Psikolojiden Yansımalar*, (ss.17-35). Çizgi Kitabevi.
- Elliott, H., & Faupel, A. (1997). Children's solutions to bullying incidents: An interpersonal problem-solving approach. *Educational Psychology in Practice*, 13, 21-28.
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06470.x>.
- Ercan, S. (2022). *Problem çözme becerileri eğitiminin, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri, akılcı olmayan inançları ve sınav kaygıları üzerindeki*. (Tez No. 724048). [Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi].
- Ergün, D. (2011). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Ortaöğretim 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı yaygınlığı ve risk faktörlerinin belirlenmesi*. (Tez No. 308080). [Yayınlanmış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi].
- Erkan, S. (2020). Örnek grup rehberlik etkinlikleri (s. 316). *Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Evers, K. E., Prochaska, J. O., Van Marter, D. F., Johnson, J. L., & Prochaska, J. M. (2007). Transtheoretical-based bullying prevention effectiveness trials in middle schools and high schools. *Educational Research*, 49(4), 397-414. Doi: 10.1080/00131880701717271.

- Exner-Cortens, D. (2014). Theory and teen dating violence victimization: Considering adolescent development. *Developmental Review*, 34(2), 168-188. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.03.001>
- Eweniyi, G., Adeoye, A. O., Ayodele, K. O., & Adebayo, I. R. (2013). The effectiveness of two psycho-social behavioural interventions on adolescents' bullying behaviour among nigerian adolescents. *Journal of Studies in Social Sciences*, 4(2). 246-261.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 17, 381-458.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using ibm spss statistics*. Sage.
- Frisén, A., Jonsson, A. K., ve Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying?. *Adolescence, Psykologiska Institutionen*, 42(168). 749-761.
- Furlong, M. J., Soliz, A. C., Simental, J. M., & Greif, J. L. (2004). Bullying and abuse on school campuses. *Encyclopedia of applied psychology*, 1, 295-302.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime-is it?. *Education and the Law*, 12(1), 9-29. Doi: 10.1080/713667559.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 167-173.
- Genç, G. (2007). Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi. (Tez No. 226994). [Yayınlanmış doktora tezi. İnönü Üniversitesi].
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.
- Goldstein, E. B. (2013). *Bilişsel psikoloji*. Kaknüs Yayınları.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No. 235698) [Yayınlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi].
- Green, A. J. K. & Gilhooly, K. (2005). Problem solving. İçinde N. Braisby ve A. Gellatly (Eds.). *Cognitive psychology*. Oxford: Oxford University Press.

- Greene, J. (2005). *Memory, thing, and language topic in cognitive psychology*. Taylor & Bacon.
- Gültekin, M. (2011). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s. 105). Pegem Akademi.
- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri J Psikiyatri Nurs-Special Topics*, 3(2), 175-81.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. (Tez No. 322444). [Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi].
- Güven, F. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapımları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi*. (Tez No. 408926). [Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Toros Üniversitesi].
- Glassman, W., & Hadad, M. (2013). *Approaches to Psychology*. McGraw Hill.
- Goldstein, A. P., Carr, E. G., & Davidson, W. S. (2013). In response to aggression: Methods of control and prosocial alternatives. *Pergamon Press*.
- Heppner, P. P., & Krauskopf, C. J. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. *The counseling psychologist*, 15(3), 371-447. Doi: 10.1177/0011000087153001.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research* 14(3), 206-21. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
- Işık, Ş. (2020). İlkokulda grup rehberlik etkinlikleri (s. 138). *Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Üskül, A. (2008). Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş. *Evrin*.
- Kale, M., ve Demir, S. (2020). *Olumlu davranış geliştirme etkinlik programının, öğrencilerin zorbalık davranışlarını azaltmadaki etkisinin incelenmesi*. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 13(2), 47-57.
- Kapıcı, 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.



- Karaman-Kepekçi, Y., & Çinkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 236-253.
- Karaman-Kepekçi, Y., & Çinkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child abuse & neglect*, 30(2), 193-204. Doi: 10.1016/j.chiabu.2005.10.005.
- Karataş, H. (2011). *İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 304497). [Yayınlanmış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Keltikangas-Jarvinen, L. (2002). Aggressive problem-solving strategies, aggressive behavior, and social acceptance in early and late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 279-287. <https://doi.org/10.1023/A:1015445500935>
- Keser Özcan, N., Bilgin, H., Akın, M., & Badırgalı Boyacıoğlu, N. E. (2015). Nurses' attitudes towards professional containment methods used in psychiatric wards and perceptions of aggression in Turkey. *Journal of clinical nursing*, 24(19-20), 2881-2889. Doi: 10.1111/jocn.12903.
- Kilmen, S. (2020). Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. *Anı Yayıncılık*.
- Kızılkaya, G., & Aşkar, P. (2010). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49. Doi: 10.1097/01.chi.0000242237.84925.18.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of school psychology*, 34(3), 267-283. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(96\)00015-5](https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00015-5)
- Korkut-Owen, F. (2020). Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma. *Anı yayıncılık*.
- Kutlu, F. (2005). *The effect of bullying management training on bullying behaviours of elementary school students / Zorbalık davranışlarıyla başa çıkma eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin zorba davranışları üzerindeki etkisi*. (Tez No. 161325). [Yayınlanmış doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi].
- Mayer, R. E. (1999). Multimedia aids to problem-solving transfer. *International Journal of Educational Research*, 31(7), 611-623. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00027-0](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00027-0)

- MEB (2021a). Akran zorbalığı yapan öğrencilere yönelik arkadaşlık ilişkileri geliştirme psikoeğitim programı ilkokul (s. 47-55). Erişim: 24.01.2023, [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_09/27115343\\_Ylkokul-\\_Akran\\_ZorbalYYY\\_Yapan\\_OYrencilere\\_Yonelik\\_PsikoeYitim\\_ProgramY.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/27115343_Ylkokul-_Akran_ZorbalYYY_Yapan_OYrencilere_Yonelik_PsikoeYitim_ProgramY.pdf).
- MEB (2021b). İlkokul sınıf rehberlik etkinlikleri 1. cilt (s. 423-425, 536-538). Erişim: 24.01.2023, [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/03011848\\_YLKOKUL\\_SINIF\\_REHBERLYK\\_ETKYNLYKLERYYYYY.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/03011848_YLKOKUL_SINIF_REHBERLYK_ETKYNLYKLERYYYYY.pdf).
- Menard, S., Grotper, J., Gianola, D., & O'Neal, M. (2008). Evaluation of Bullyproofing Your School. *National criminal justice reference service*.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(1), 1-14. <https://doi.org/10.1002/ab.80012>
- Mulrey, B. C. (2017). *Increasing social problem-solving skills in early childhood* (Doctoral dissertation, New England College).
- Nezu, A. M., & D'Zurilla, T. J. (2006). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention*. Springer Publishing Company.
- Nix, N. (2013). Effects of Bibliotherapy on Second Grader's Conflict Resolution Related to Bullying. [Yayınlanmamış Doktora Tezi. Auburn University].
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H., & Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among nordic children: a population-based study. *Child: care, health and development*, 31(6), 693-701. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00559.x>
- Oğuz, V. (2012). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 328204). [Yayınlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi].
- Olweus, D. (1988). Bullying in the schools: How educators can help. *The Education Digest*, 53(7), 30.

- Olweus, D. (1989). Bully/victim problems amongst school children; basic facts and the effects of a school-based intervention programme' in K. Rubin and D. Pepler. *The Development and Treatment of Childhood Aggression*.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The development and treatment of childhood aggression*, 17(17), 411-448.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- 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. Doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current directions in psychological science*, 4(6), 196-200. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772640>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. *The Irish journal of psychology*, 18(2), 170-190. <https://doi.org/10.1080/03033910.1997.10558138>
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective* (pp. 7-27). London and New York: Routledge.
- Olweus, D. (2005). *Understanding Children's Worlds: Bullying at School*. UK: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2010). Bullying in schools: Facts and intervention. *Kriminalistik*, 64(6), 351-61.
- Olweus, D., Solberg, M. E., & Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian journal of psychology*, 61(1), 108-116. <https://doi.org/10.1111/sjop.12486>
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 27(4), 269-283. <https://doi.org/10.1002/ab.1010>
- Ortega, R., & Lera, M. J. (2000). The Seville anti-bullying in school project. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on*

*Aggression*, 26(1), 113-123. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<113::AID-AB9>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<113::AID-AB9>3.0.CO;2-E)

Özdemir, M. B. (2015). Etkinlik temelli grupla psikolojik danışma müdahale programının çocuklarda öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik etkileri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(10), 221-236.

Özdemir, M. B. (2022). *İlkokul öğrencilerinin algıladığı sosyal destek düzeyi ve çözüm odaklı psikoeğitim programının problem çözme ve duygusal yılmazlık becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 770025). [Yayınlanmış doktora tezi. European University of Lefke].

Özkan, Y., & Çıfci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.

Öztaş, D. (2020). *Annelere verilen problem çözme eğitiminin anneler ile çocukların problem çözme becerileri ve çocukların aile içi ilişkileri algılarına etkisi*. (Tez No. 622790). [Yayınlanmış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi].

Öztürk, N., Atlı, A., & Kutlu, M. (2014). An investigation of bullying cases in middle school students in terms of some variables. *Inonu University Journal of The Faculty of Education*, 15(3), 43-63. Doi: 10.17679/ıuefd.15365258.

Pallant, J. (2020). SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi. S. Balcı & B. Ahi (çev.). *Anı yayıncılık*.

Pekriz, Ş. (2009). *Psikiyatri hemşirelerinin agresyon algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. (Tez No. 247468). [Yayınlanmış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi].

Pelendecioğlu, B. (2011). *Lise öğrencilerinde zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve empati değişkenleri bakımından incelenmesi*. (Tez No. 278843). [Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi].

Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(2), 165-176. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)80034-3](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)80034-3)

Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>

- Pepler, D. J., Craig, W. M., & Roberts, W. L. (1998). Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(1), 55-76.
- Pikas, A. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10(2), 95-104. <https://doi.org/10.1177/0143034389102003>
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Pişkin, M., & Ayas, T. (2005). Zorba ve kurban lise öğrencilerinin utangaçlık, içedönüklük, dışadönüklük ve özsaygı değişkenleri bakımından incelenmesi. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri (21-23 Eylül)*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Pişkin, M., & Ayas T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12.
- Pişkin, M., & Ayas, T. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 316-324.
- Rahey, L., & Craig, W. (2002). Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 36(4).
- Richardson, D. L. (2009). *Evaluation of interpersonal problem solving skills program for preschool and elementary children*. [Yayınlanmış doktora tezi. Oklahoma State University]
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The journal of social psychology*, 131(5), 615-627. <https://doi.org/10.1080/00224545.1991.9924646>
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The 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. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:5%3C359::AID-AB2480200503%3E3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5%3C359::AID-AB2480200503%3E3.0.CO;2-J)
- Roland, E. (1998). *School influences on bullying* (Doctoral dissertation, Durham University).
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational research*, 44(1), 55-67. Doi: 10.1080/00131880110107351.
- Roland, E., & Munthe, E. (Eds.). (2017). *Bullying (1989): An international perspective*. Routledge.
- Rosell, D. R., & Siever, L. J. (2015). The neurobiology of aggression and violence. *CNS spectrums*, 20(3), 254-279. <https://doi.org/10.1017/S109285291500019X>
- Roth, W. M., & McGinn, M. K. (1997). Graphing: Cognitive ability or practice?. *Science Education*, 81(1), 91-106. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199701\)81:1<91::AID-SCE5>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199701)81:1<91::AID-SCE5>3.0.CO;2-X)
- Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). Çocuklard sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Salmivalli, C. (2004). Consequences of school bullying and violence. *Taking fear out of schools*, 12(1), 29-35.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British journal of educational psychology*, 75(3), 465-487. <https://doi.org/10.1348/000709905X26011>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)

- Sarıcı Bulut, S. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkileri*. (Tez No. 262171). [Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi].
- Sezgin, S., Çıtak Ş., & Karaman Ö. (Eds.). (2022). Akran zorbalığı ve mağduriyet düzeyi ile eğitsel motivasyon arasındaki ilişki. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu*.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and adolescent mental health*, 9(3), 98-103. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x>
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 1-9. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<::AID-AB1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<::AID-AB1>3.0.CO;2-7)
- Smith, P.K. & Sharp, S. (2002). *School bullying: Insights and Perspectives*. Routledge.
- Smith, P. K., Boulton, M. J., & Cowie, H. (1993). The impact of cooperative group work on ethnic relations in middle school. *School Psychology International*, 14(1), 21-42. Doi: <https://doi.org/10.1177/0143034393141002>
- Sullivan, K. (2010). *The anti-bullying handbook*. Sage.
- Sungur, N. (1997). Yaratıcı düşünce. *Evrin Yayınevi*.
- Sweeting, H., & West, P. (2001). Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research papers in education*, 16(3), 225-246. <https://doi.org/10.1080/02671520110058679>
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10).
- Şahin, H. (2006). Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 47-60.
- Şahin, M., & Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması1. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 331-342.

- Şahin, N., Şahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396. <https://doi.org/10.1007/BF01177661>
- Şimşek, M. (2023). *Yaratıcı drama temelli akran zorbalığını önleme programının okul öncesi öğrencilerin zorbalık davranışlarına etkisi*. (Tez No. 775391). [Yayınlanmış doktora tezi. Fırat Üniversitesi].
- Şubadap Çocuk. (8 Nisan 2018). Zorba [Video]. <https://subadapcocuk.org/video/zorba/>.
- Tallman, I., Leik, R. K., Gray, L. N. & Stafford, M. C. (1993). A theory of problem-solving behavior. *Social Psychology Quarterly*, 56(3), 157-177.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. (Tez No. 296494). [Yayınlanmış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Uğurlu, Z., & Gülsen, I. (2014). Çocuk hakları ve hukuki bağlamda çocuğun ihmal ve istismardan korunması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-24. Doi: 10.20860/ijoses.40982.
- Ural, B., & Özteke, N. (2010). Okulda zorbalık. *Kök Yayıncılık*.
- Vatansever Bayraktar, H., Doğan, M. C., & Toy, S. (2018). İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi/The Journal of Social Science*. 27. 195-215.
- Voltan Acar, N. (2012). Grupla psikolojik danışma alıştırma-deneyler. *Nobel Akademik Yayıncılık*.
- 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. <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3), 167-175. <https://doi.org/10.1093/cs/27.3.167>



- Wilczenski, F. L., Steegmann, R., Braun, M., Feeley, F., Griffin, J., Horowitz, T., & Olson, S. (1997). Children as victims and victimizers: interventions to promote 'fair play'. *School Psychology International*, 18(1), 81-89. <https://doi.org/10.1177/0143034397181007>
- Yalnız, A. (2019). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programının akran zorbalığı üzerindeki etkisi*. (Tez No. 584099). [Yayınlanmış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi].
- Yıldız, S. A., & Ekşisu, M. (2011). Problem çözme becerisini geliştirme programının 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 189-206.
- Yöndem, Z.D., & Totan, T. (2008). Ergenlerde stresle başetme ve zorbalık. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 28-37.

## EKLER

### EK-1 Kişisel Bilgi Formu

Adınız Soyadınız:	Sınıfınız:	Doğum Tarihi:
1)Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kız	
2)Yaşadığınız Yer	<input type="checkbox"/> Köy <input type="checkbox"/> İlçe	
3)Kardeşlerinizin Sayısı	<input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 ve üstü	
5)Babanızın Eğitim Düzeyi	<input type="checkbox"/> Okuryazar değil <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite	
6)Annenizin Eğitim Düzeyi	<input type="checkbox"/> Okuryazar değil <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite	
7)Anasınıfına gittiniz mi?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır	
8)Ailenizin maddi durumu	<input type="checkbox"/> İyi <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> Kötü	

## EK-2 Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu

		BEN YAPTIM				
		Hemen hemen her gün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarıyılıda 1 defa	Hiç bir zaman
1	Kesici aletlerle saldırma (bıçak, makas vb.)					
2	Sivri cisimler batırma (kalem, toplu iğne vb.)					
3	Tekme, tokat ve yumruk atma					
4	Bir cisimle vurma (sopa, çubuk, cetvel vb.)					
5	Bilerek omuz atma, dirsek vurma, çarpma					
6	Saç ve kulak çekme, çimdik atma, ısırma					
7	İterek, kolunu bükerek yere düşürme					
8	Üzerine bazı cisimler fırlatma, su ile ıslatma					
9	El-kol şakası yaparak ya da gıdıklayarak rahatsız etme					
10	Oturmak üzereyken altına rahatsız edici bir cisim koyma					
11	Küfür etme, aptal, salak, geri zekâlı gibi sözler söyleme					
12	Hoşa gitmeyen isim (lakap) takma					
13	Dış görünüşüyle alay etme					
14	Konuşma tarzıyla alay etme (şivesi, kekemeliği vb).					
15	Çeşitli nedenlerle sataşma, laf atma, kızdırma					
16	Tehdit etme					

**LÜTFEN ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ**

		BEN YAPTIM				
		Hemen hemen her gün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarı yılda 1 defa	Hiç bir zaman
17	Oyuna almama					
18	Arkadaş grubuna almayarak yalnız bırakma					
19	Konuşmama, sorularına cevap vermeme					
20	Diğer öğrencilerin konuşmasını ve arkadaşlık yapmasını engelleme					
21	Top oynarken bilerek pas atmama					
22	Söylentiler çıkarma ve yayma					
23	Yapmadığı bir şeyle ilgili suçlama					
24	Laf taşıyarak arkadaşlarıyla arasını bozma					
25	Hakkında çeşitli yerlere çirkin sözler yazma					
26	Yapmadığı şeylerle ilgili öğretmene şikâyet etme					
27	Sırlarını başkalarına anlatarak zor duruma düşürme					
28	Olur olmaz nedenlerle ispiyonlama					
29	Para ya da eşyasını zorla elinden alma					
30	Para ya da eşyasını çalma					
31	Eşyalarına bilerek zarar verme (kırama, yırtma vb.)					
32	Defter ya da kitaplarını çizme, karalama					
33	Topunu alıp kaçma					
34	Elbiseleri yırtma, yırtmaya çalışma, kirletme vb.					
35	Çanta ya da diğer eşyalarını izinsiz karıştırma					
36	Kantinden zorla bir şeyler ısmarlatma					
37	Ödünç alınan para ya da eşyayı geri vermeme					

### EK-3 Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

	<b>Çocuklar için Problem Çözme Envanteri</b>	<b>Hiç bir zaman</b>	<b>End er olarak</b>	<b>Ara da sırada</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Her zaman</b>
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım					
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için bir çok bahane uydururum.					
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

## **EK-4 Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Psikoeğitim Programı Oturumları**

### **1. OTURUM-TANIŞMA ve ISINMA**

#### **Kazanımlar**

1. Grubun toplanma amacının fark eder.
2. Grup sürecinin nasıl ilerleyeceğinin fark eder.
3. Grup üyelerini tanıır ve uyulması gereken kuralları fark eder.

#### **Materyaller**

1. FORM-1 (Grup kuralları formu)

#### **Uygulama Basamakları**

1. Grup lideri grubun toplanma amacını ve sürecin nasıl ilerleyeceğini üyelere anlatır. Üyelerin sorularına cevap verilir. Grup kuralları üyelere okunur. Üyelerin eklemek istediği kural varsa lider tarafından uygun bulunması halinde kurallara eklenir. Grup kuralları formunu üyeler okur ve imzalar. Üyelere etkinliklere düzenli bir şekilde katılması, ödevlerini yapması ve kurallara uyması durumunda oturumların sonunda başarı belgesi verileceği lider tarafından belirtilir.
2. Tanışma ve Isınma: Üyelerin tanışması ve iletişim kurması amacıyla Voltan Acar (2012) tarafından hazırlanan isimler ve hayvanlar etkinliği uygulanır. Üyeler yuvarlak oluşturacak şekilde ayakta durur. Birinci üye adını ve en sevdiği hayvanı söyler. İkinci üye birinci üyenin adını ve sevdiği hayvanı, kendi adını ve sevdiği hayvanı söyler. Üçüncü üye birinci üyenin adını ve sevdiği hayvanı, ikinci üyenin adını ve sevdiği hayvanı, kendi adını ve sevdiği hayvanı söyler. Bu uygulama alıştıırma olması açısından dört kişi yaptıktan sonra diğer dört kişiye geçilir ve grubun tamamı etkinliği bitirene kadar devam edilir. Daha sonra ise üyelerin adını ve en sevdiği çizgi filmi söyleyecekleri bölüme geçilir ve grubun tamamıyla bu etkinlik gerçekleştirilir. Bütün üyeler adını söyleyinceye kadar süreç devam eder. Grubun özelliklerine göre sevdiği ders, sevdiği oyun, sevdiği çiçek vb. olarak seçilebilir.
3. Psikoeğitimin amaçları ve işleyişini açıklamaları için üyelere boş kâğıt dağıtılır ve yazmaları için süre verilir.

#### **FORM-1 (Grup Kuralları Formu)**

##### **Grup Kuralları**

- Üyeler birbirine saygılı davranmalıdır.
- Üyeler birbirini dinlemeli ve konuşan kişinin sözü kesilmemelidir.



3. Akran zorbalığı ölçeği
4. FORM-2 (Kısa Hikâyeler). Öğrenci sayısı kadar.
5. FORM-3 (Ödev). Öğrenci sayısı kadar.

### **Uygulama Basamakları**

1. Önceki oturumun özeti yapıldıktan sonra akran zorbalığı, zorba, mağdur, seyirci rolleri ve zorbalık türlerine değinen sunum anlatılır.
2. Zorbalık türlerinin anlaşılması için lider tarafından örnekler verilerek açıklanır. Fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme olmak üzere beş tane zorbalık türü olduğu açıklanır. Akran zorbalığı ölçeğinde yer alan maddelerden okunarak öğrencilerin okunan maddenin hangi zorbalık türüne ait olduğunu tahmin etmeleri istenir. Öğrencilerin konuyu anladığından emin oluncaya kadar örnekler çoğaltılır.
3. Sonrasında FORM-2 üyelere dağıtılır. Üyeler zorbalık hikâyelerini okur ve zorbalık rollerini hikâyeye göre doldurur. Yazma işlemi bittikten sonra lider hikâyeleri okuyarak öğrencilerden cevaplarını alır.
4. FORM-3 öğrencilere ödev olarak verilir ve bir dahaki oturuma yapıp getirmeleri istenir.

### **FORM-2 (Zorbalık Roller)**

**Aşağıdaki zorbalık hikâyelerini okuyunuz. Hikâyelerde yer alan zorba, mağdur, seyirci rollerini ve hangi zorbalık çeşidinin gerçekleştiğini hikâyelerin altında yer alan bölümlere yazınız.**

**1)Fiziksel zorbalık, 2)Sözel zorbalık, 3)Dışlama, 4)Söylenti çıkarma 5)Eşyalara zarar verme olmak üzere 5 tane zorbalık çeşidi bulunmaktadır.**

**Hikâye 1:** Metin derslerinde başarılı, öğretmenlerine saygılı, arkadaşlarıyla iyi anlaşılan bir öğrencidir. Metin bir gün öğlen arasında kitap okurken sınıf arkadaşı Arda oynadığı topu hızlı bir şekilde onun yüzüne fırlatır. Metin'in canı acımıştı ve kitabı yere düşmüştü. Çok sinirlenmiş ve üzölmüştü. Topu atan Arda ‘’arkadaşlar kitap kurdumuz yine ağlayacak’’ diyerek bağırmaya başladı.

**Zorba: Mağdur: Seyirci: Zorbalık Çeşidi:**

**Hikâye 2:** Fatma'nın saçları çok uzundu. Evde annesi saçlarını her gün tarayıp örer ve okula öyle gönderirdi. Fatma'nın arka sırasında oturan Ali her gün onun saçlarıyla oynar ve rahatsız ederdi. Bir gün okulda tören yapılırken Ali, Fatma'nın saçını arkadan hızlıca çekti ve Fatma kendini yerde buldu.

**Zorba: Mağdur: Seyirci: Zorbalık Çeşidi:**



**Hikâye 3:** Yaz tatilinden dönüşte okula gelen Aslı okulu ve arkadaşlarını çok özlemişti. Onlarla oyun oynamasını ve sohbet etmesini çok seviyordu. Teneffüste bahçeye indi ve sevinçle top oynayan arkadaşlarının yanına gitti. Ancak Kübra ve Sema geçen sene yaptıkları gibi topu ona atmadılar ve oyuna dâhil etmediler.

**Zorba:**                      **Mağdur:**                      **Seyirci:**                      **Zorbalık Çeşidi:**

**Hikâye 4:** Burçin okula getireceği eşyaları akşamdan hazırlar ve onlara özenli davranırdı. Son zamanlarda okul eşyalarına zarar verildiğini fark etti. Teneffüste kantinden sınıfa gelince arkadaşı Özkan'ı kitabını yırtarken gördü.

**Zorba:**                      **Mağdur:**                      **Seyirci:**                      **Zorbalık Çeşidi:**

**Hikâye 5:** Hülya, Büşra'yla kimsenin duymasını istemediği bir sırrını paylaşmıştı. Büşra daha sonraki günlerde Hülya'ya ödevlerini yaptırmaya başladı. Hülya ödev yapmayı reddedince Büşra onunla paylaştığı sırrını başkalarına anlatacağını söyledi.

**Zorba:**                      **Mağdur:**                      **Seyirci:**                      **Zorbalık Çeşidi:**

([Akran ZorbalYYYna Maruz Kalan OYrencilere Yonelik PsikoeYitim ProgramY.p  
df\) Sayfa 71.](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/23152708_Ylkokul-</a></u></p></div><div data-bbox=)

### FORM-3 (Ödev)

Örnek olayları okuyunuz. Zorbalık olup olmadığını ve çözüm önerilerinizi hem zorba öğrenciler için hem de mağdur öğrenciler için yazınız.

<b>Burak kantine her gittiğinde Ahmet kendisine zorla yiyecek aldırıyor</b>	<u>Zorbalıktır. Çünkü</u>  <u>Zorbalık değildir. Çünkü</u>	Çözüm önerileri
<b>Merve okulda arkadaşlarının fotoğrafını çekiyor ve onlara sormadan fotoğrafları internette yayınlıyor.</b>	<u>Zorbalıktır. Çünkü</u>  <u>Zorbalık değildir. Çünkü</u>	Çözüm önerileri
<b>Bahçede futbol oynarken Arif Lokman'ı yanlışlıkla düşürdü.</b>	<u>Zorbalıktır. Çünkü</u>  <u>Zorbalık değildir. Çünkü</u>	Çözüm önerileri
<b>Selçuk ailesiyle önemli bir trafik kazası geçirmiştir. Kazadan sonra kolunda engel oluşmuştur. Arkadaşları bu durumla alay etmektedir.</b>	<u>Zorbalıktır. Çünkü</u>  <u>Zorbalık değildir. Çünkü</u>	Çözüm önerileri
<b>Seda arkadaşının silgisini istemeden kaybetmiştir ve çok üzülmüştür. Bu durumdan dolayı özür dilemiştir.</b>	<u>Zorbalıktır. Çünkü</u>  <u>Zorbalık değildir. Çünkü</u>	Çözüm önerileri
<b>Ömer okul çıkışında Halil'i hırpalamakta ve sınıftan birkaç kişi de onları izlemektedir.</b>	<u>Zorbalıktır. Çünkü</u>  <u>Zorbalık değildir. Çünkü</u>	Çözüm önerileri

### 3. OTURUM-DUYGU KELİMELERİ

#### Kazanımlar

1. Olumsuz duyguları tanıır
2. Yaşadığı olumsuz duyguları uygun biçimde ifade eder

#### Materyaller

1. FORM-4 (Duygu İfadeleri). Öğrenci sayısı kadar.
2. FORM-5 (Duygu Kelimeleri). Öğrenci sayısı kadar.
3. FORM-6 (Ödev). Öğrenci sayısı kadar.



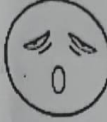




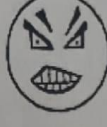

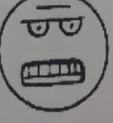

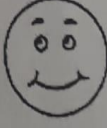



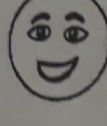
### **Uygulama Basamakları**

1. Önceki oturumun özeti yapıldıktan sonra Ural ve Özteke (2010) tarafından hazırlanan duygu kelimeleri etkinliğine geçilir (Sayfa 102).
2. Üyelere olumsuz duygularla ilgili bir oturum gerçekleştirileceği söylenir.
3. FORM-5 Duygu kelimeleri listesi üyelere dağıtılarak olumsuz duyguları işaretlemeleri söylenir. Üyeler işaretlemeleri bitirdikten sonra bu duygunun nedeni ne sorusu sorularak her olumsuz duygu için birer kelime yazmaları istenir.
4. İşaretlenen duygular ve nedenleri olarak yazılan kelimeler gönüllü öğrenciler tarafından paylaşılır.
5. Duygular anlaşıldıktan sonra üyelere duyguların öncelik sıralamasını yapmaları istenir. “Önce kızarız daha sonra öfkeleniriz. Önce endişeleniriz sonra korkarız” vb. Bu etkinlik yapılırken lider 2’şerli gruplar oluşturur. 5 dakika süre verilir en doğru ve en çok sıralama yapan gruplar lider tarafından belirlenir. Çalışma tamamlandıktan sonra diğer üyelerle paylaşılır.
6. Gönüllü üyeler FORM-4 duygu ifadeleri tablosundan seçtikleri ifadeleri konuşmadan jest ve mimiklerle grubun görebileceği şekilde canlandırır ve diğer üyeler bu ifadenin hangi ifade olduğunu bulmaya çalışır. Lider ana duyguların canlandırılmasına özen gösterir.
7. Olumsuz duyguların yaşanması sırasında vücudunuzda ne gibi değişiklikler olur sorusu üyelere yöneltilerek, olumsuz duyguların yaşanması sırasında ortaya çıkan ortak bedensel tepkiler tahtaya yazılır. Lider etkinlikten önce ve sonra bedensel tepkilere örneklendirme ve ekleme yapılabilir.
8. Üyelerden duygu kelimeleri listesinde yer alan olumsuz duyguların karşısına listeden seçecekleri olumlu duyguları yazmaları istenir.
9. Olumsuz duygularımız olmasaydı hayat nasıl olurdu? Olumsuz duygularımızı nasıl yaşarsak kendimize ve çevremizdekilere zarar vermeyiz? Soruları grup üyelerine yöneltilerek grup içi etkileşim sağlanır.
10. FORM-6 Ödev: Üyelerden önümüzdeki oturuma kadar 1 hafta boyunca hangi olumsuz duyguları hissettiklerini ve bu olumsuz duygulara yol açan olayları yazmaları istenir.

Not: Olumsuz duygular karşısında ortaya çıkabilecek bedensel tepkiler:

- Kalp atışları hızlanır.
- Nefes alıp verme hızlanır
- Vücut ısısı yükselir ya da düşer
- Ellerde titreme olur.
- Baş, mide ve karın ağrısı.
- Baş dönmesi.
- Tepki vermeme ya da ani tepki verme ortaya çıkabilir.

## FORM-4 DUYGU İFADELERİ

 <p>Şaşkın</p>	 <p>Üzgün</p>	 <p>Yorgun</p>	 <p>Kafası Karışık</p>
 <p>Korkmuş</p>	 <p>Düş kırıklığına Uğramış</p>	 <p>Mutlu</p>	 <p>Kızgın</p>
 <p>Sıkılmış</p>	 <p>Kıskanç</p>	 <p>Mahcup</p>	 <p>Meraklı</p>
 <p>İğrenç</p>	 <p>Endişeli</p>	 <p>Suçlu</p>	 <p>Kendinden Emin</p>

## FORM-5 DUYGU KELİMELERİ

Kızgın	Aklı karışmış	Düş kırıklığına uğramış	Hüsrana uğramış	Tehdit edilmiş	Morali bozuk	Zafer kazanmış
Duygusuz	Üretken	Sabırsız	Pasif	İnanılmaz	Zavallı	Şaşkın
Bahtiyar	İradeli	Düşünceli	Pişman	Kızdırılmış	Kindar	Ferahlanmış
Güvenli	Heyecanlı	İlhamlı	Küskün	Kıskanç	Yalnız	Üzgün
Endişeli	Öfkeli	Neşeli	Tatmin olmuş	Korkmuş	Çaresiz, aciz	İçine kapank
Mahcup	Kederli	Olumsuz	Hasta	Minnettar	İnatçı	Şok olmuş
Sıkılmış	Umutlu	İyimser	İncinmiş	Güvensiz	Kırgın	Sempatik

**FORM-6**

1 hafta boyunca hangi olumsuz duyguları hissettiğinizi ve bu olumsuz duygulara yol açan olayları yazınız.

<b>Olumsuz Duygu 1:</b>	<b>Olay 1:</b>
<b>Olumsuz Duygu 2:</b>	<b>Olay 2:</b>
<b>Olumsuz Duygu 3:</b>	<b>Olay 3:</b>

1 hafta boyunca hangi olumsuz duyguları hissettiğinizi ve bu olumsuz duygulara yol açan olayları yazınız.

<b>Olumsuz Duygu 1:</b>	<b>Olay 1:</b>
<b>Olumsuz Duygu 2:</b>	<b>Olay 2:</b>
<b>Olumsuz Duygu 3:</b>	<b>Olay 3:</b>

1 hafta boyunca hangi olumsuz duyguları hissettiğinizi ve bu olumsuz duygulara yol açan olayları yazınız.

<b>Olumsuz Duygu 1:</b>	<b>Olay 1:</b>
<b>Olumsuz Duygu 2:</b>	<b>Olay 2:</b>
<b>Olumsuz Duygu 3:</b>	<b>Olay 3:</b>

## 4. OTURUM-ARKADAŞLARIMI ANLIYORUM

### Kazanımlar

1. Karşısındakinin farklı durumlarda neler hissedeceğini ve düşüneceğini anlar.
2. Karşısındakinin farklı durumlarda nasıl davranacağını öğrenir.
3. Karşısındakine yaşadığı duruma yönelik öneriler sunmayı öğrenir.

### Materyaller

1. FORM-7
2. FORM-8
3. FORM-9
4. FORM-10
5. FORM-11(Ödev)
6. Bant

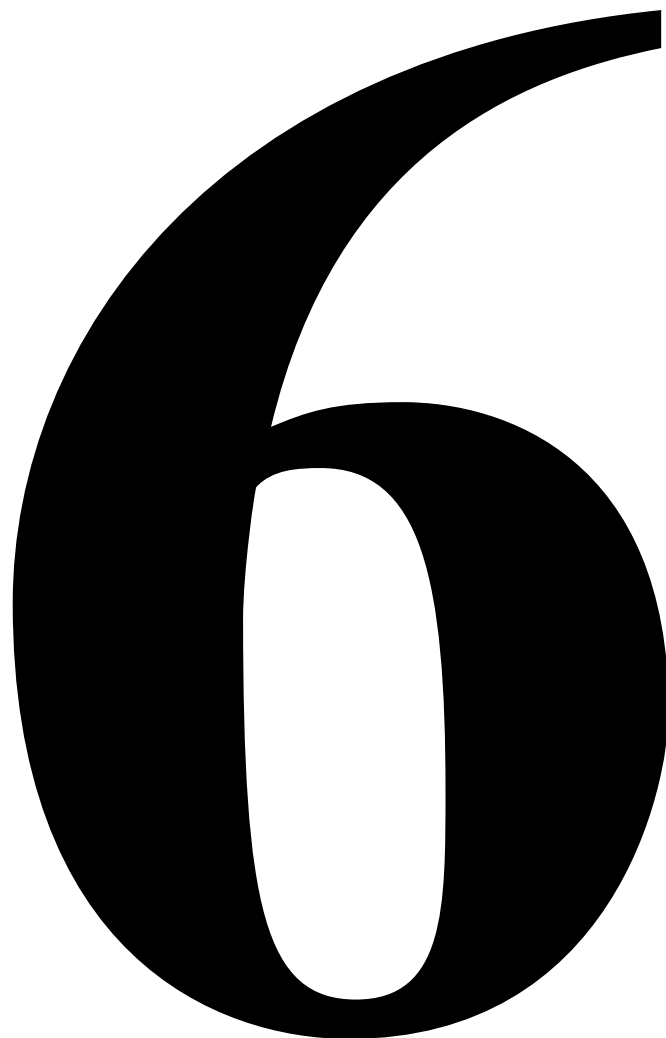
### Uygulama Basamakları

1. Önceki oturumun özeti yapıldıktan sonra MEB (2021a) tarafından yayımlanan akran zorbalığı uygulayan öğrencilere yönelik arkadaşlık ilişkileri geliştirme psikoeğitim programında bulunan arkadaşlarımı anlıyorum etkinliğine geçilir. Lider oturuma katılan öğrencileri iki gruba ayırır. Öğrenciler karşılıklı gelecek şekilde gruplar birbirine döner. Öğrencilerin gözlerini kapatmaları istenir ve iki grubun ortasında bulunan boşluğa FORM-7’de bulunan rakamı koyar. Öğrenciler gözlerini açtiklarında ortada hangi rakamı gördükleri sorulur. Öğrenciler cevapladıktan sonra gruplar yer değiştirilir ve tekrar hangi rakamı gördükleri sorulur. Ardından aşağıdaki açıklama yapılır.
2. Grup lideri ‘‘Aynı kağıda bakmanıza rağmen ilk başta gördüğünüz rakamla yer değiştirdiğinizde gördüğünüz rakamlar farklıydı. ‘‘Değişen neydi?’’ diye sorar ve öğrencilerden yanıtları aldıktan sonra açıklama yapar. ‘‘Aslında değişen tek şey, yer değiştirmenizdi. Yer değiştirdiğinizde ortadaki rakama karşınızdaki kişinin bakış açısıyla baktınız. Bu nedenle söylediğiniz rakam değişti. Günlük hayatımızda da kendimizi karşımızdakinin yerine koyarak şu an olduğu gibi farklı durumları keşfedebiliriz. Kendimizi başkalarının yerine koyarak onların ne hissettiğini, ne düşündüğünü anlayabiliriz. Böylece ailemizle ve arkadaşlarımızla kurduğumuz ilişkilerimizde daha mutlu oluruz. Dünyaya başkalarının baktığı gibi bakabilmek, dünyayı onların gözünden görebilmek, o kişinin ne hissettiğini ne düşündüğünü anlayabilmek o kişiyle empati kurmak demektir. Bunu nasıl başarabiliriz?’’

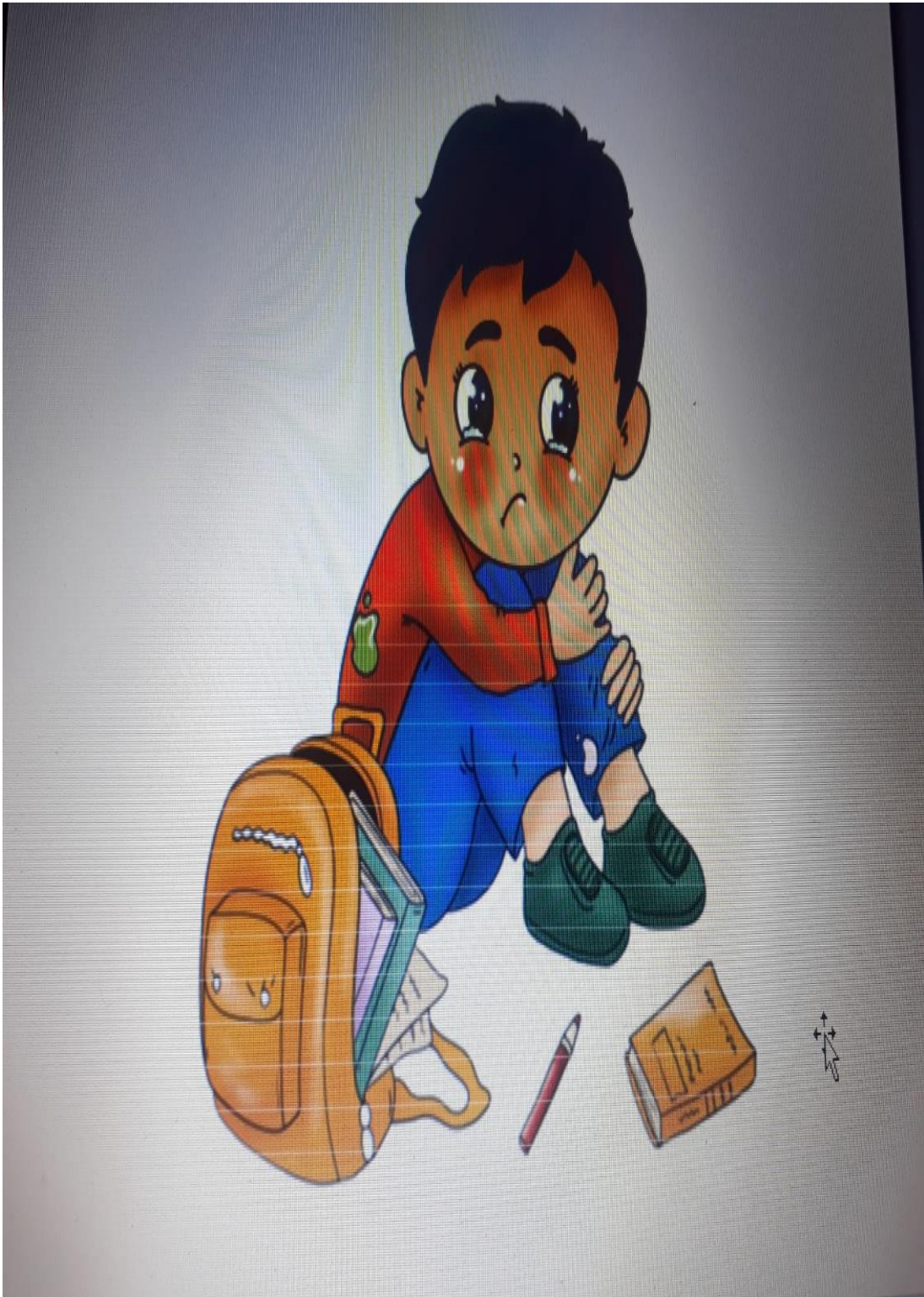


3. Arkadaşlarımızla sağlıklı iletişim kurabilmemiz için gerekli üç önemli adım vardır. Bunlara empati basamakları denilmektedir. Lider empati basamaklarını açıklar (Grup lideri FORM-8’de bulunan görseli açıklamayla beraber gösterir).
  - Birinci adım: Olayın ve durumun ne olduğunu anlamaya çalışmalıyız. Karşıdaki kişiye göre yaşanan olay nasıl görünmektedir bunu bulmalıyız.
  - İkinci adım: Karşımızdaki kişinin ne düşündüğünü, ne hissettiğini anlamaya çalışmalıyız. Bu olay benim başıma gelse ben neler düşünür neler hissederdim diye kendimize sormalıyız.
  - Üçüncü adım: Karşımızdaki kişiyle ilgilendiği, onu dinleyip, onun yanında olduğumuzu hissettirip problemlili durumu normale çevirmek için önerilerde bulunabiliriz. Şimdi bu aşamaları birlikte deneyelim dedikten sonra FORM-8’de yer alan görseli bakmaları istenir. Görseldeki çocuğa ne olmuştur? Çocuk neler hissediyordu ve neler düşünüyordu? Çocuğa yardımcı olabilmek için neler yapılabilir sorularıyla sınıf içi etkileşim sağlanır.
4. Cevaplar alındıktan sonra sıradaki etkinliğe geçilir. Lider önceden hazırladığı iki tane boş sandalyeyi karşılıklı koyar ve FORM-9’da yer alan bulut ve güneş resimleri ayrı sandalyelere gelecek şekilde bantla yapıştırılır. Öğrencilere de FORM-9’da yer alan bulut ve güneş resimleri dağıtılır. Zorbalık eğilimi olanlara bulut diğerlerine güneş resmi verilmesi önerilir. Lider güneş ve bulut olan iki öğrenciyi çağırır ve sandalyelere otururlar. Lider FORM-10’da yer alan hikâyelerden birisini okur. Ardından sandalyedeki öğrencilere kendilerini karşıdaki karakterin (Güneş ya da Bulut) yerine koyduklarında sırasıyla ne düşündükleri, ne hissettikleri ve neler söylemek istedikleri sorulur.
5. FORM-11’deki bulmaca önümüzdeki oturuma getirmeleri için ödev olarak verilir.

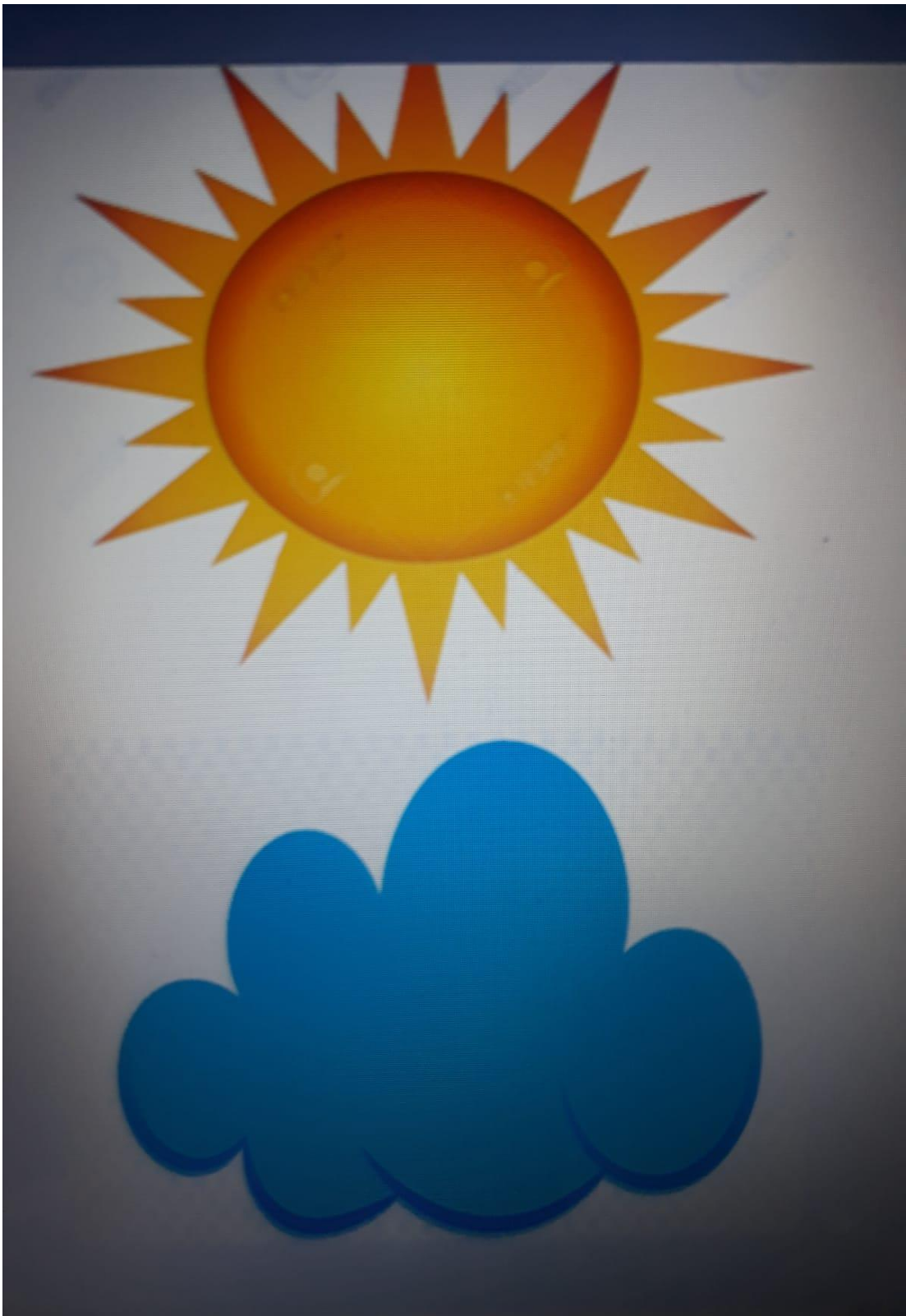
**FORM-7**



FORM-8



**FORM-9**



**FORM-10**

<p>Bulut merdivenlerden yukarı çıkarken Güneş de arkasından gizlice onu takip etti. Tam sınıfın kapısının önünde Güneş, Bulut'a çelme takarak onu düşürdü. Herkes Bulut'a gülmeye başladı.</p>	<p>Zil çaldığında herkes gibi Bulut da Koşarak servisine gitti ve boş bir koltuğa oturdu. Servise sonradan gelen Güneş, Bulut'a 'Orası benim yerim, kalk oradan!' diyerek her gün yaptığı gibi Bulut'u yerinden kaldırdı. Bulut, Güneş'e itiraz edemedi başka bir koltuğa geçti.</p>
<p>Bulut, zil çalınca heyecanla oyun oynamak için arkadaşlarının yanına koştu. Tam yerden yüksek oynayalım demişken Güneş yine her gün yaptığı gibi Bulut'a para verip "Hadi git, bana kantinden bisküvi al" dedi. Bulut Güneş'in istediklerini yapmak istemese bile oyun oynayabilmek için kantine doğru gitti.</p>	<p>Beden eğitimi dersinde seksek oynarken sıra Bulut'a gelmişti. Bulut taşı atıp başladı ama çizgiye bastı. Güneş, "Of Bulut sen hiç oynayamıyorsun bir daha seni oyuna almayacağım" diyerek taşı alıp kendisi oyuna geçti. Bulut bir şey diyemeden bir kenarda oyunu izledi.</p>
<p>Bulut bir arkadaşıyla oyun oynarken Güneş Bulut'un yanına yaklaştı ve birden Bulut'un gözlüğünü alıp koşmaya başladı. Bulut 'Gözlüğümü bana geri ver' diye bağırsa da Güneş "gözlüklü gözlüklü" diye bağırıp gülererek koşmaya devam etti.</p>	<p>Bulut okuma çalışmalarında zorluk yaşıyordu. Yine bir gün öğretmeni ona sesli okuma görevi verdiğinde metni okumakta zorlandı. Bunu gören Güneş her zaman yaptığı gibi "tembel, tembel" diyerek gülmeye başladı. Bulut, Güneş'i duyunca okumayı bıraktı.</p>



5. Üyelerden önlerine gelen kâğıtta yer alan hikâyeye göre öfkenin nasıl ifade edildiğini ya da olayın nasıl sonuçlandığını yazmaları istenir. İşlem bittikten sonra kâğıtlar toplanır.
6. Gönüllü bir öğrenciye bir kâğıt seçtirilir. Lider kâğıtta yazanları okumaya başlar. Olayın sonucu geldiğinde susar ve sınıfa kimin kâğıdı olduğunu sorar. Kâğıdın sahibi öğrenciye olayın sonucunu sorar, öğrenci anlatır. Daha sonra kâğıtta yazılan sonucu okur. Bu süreç kâğıtların hepsi okununcaya kadar devam eder.
7. Tartışma soruları yöneltilerek üyelerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesi sağlanır.
  - Öfkeye neden olan durumlar arasında farklılıklar var mı?
  - Aynı ya da benzer durumu yaşayanlar öğrencilerden farklı tepkiler verildi mi?
  - Hikâyelerde uygun öfke tepkileri nelerdir?
  - Hikâyelerde uygun olmayan öfke tepkileri nelerdir?
  - Uygun olan ve olmayan öfke tepkileri olayların sonuçlarını etkilemekte midir?
  - Bu etkinlikten neler kazandınız?
8. Üyelere öfkelerini kontrol etmelerine yardımcı olacak egzersiz açıklanır.
  - 10' kadar sayın. Öfkelenmiş ortamdan uzaklaşın.
  - Nefesinizi burundan derin derin alıp içinizde 3 saniye tutup ağzınızdan geri bırakın. Bunu en az 10 defa tekrarlayın.
  - Gözlerinizi kapatın ve aynı şekilde nefes almaya devam edin. Zihninizden huzurlu olabileceğiniz bir manzarayı düşünün.
  - Bunları yaparken kendine sakin ol diye komutlar verip kendinizi sakinleştirin. Öfkenizi azaltana kadar bu egzersizi tekrar edin.
  - Resim çizebilirim, oyun oynayabilir ya da sakinleştirici bir müzik dinleyebilirsiniz.
9. FORM-12 de yer alan ev ödevi üyelere dağıtılır ve önümüzdeki oturuma getirmeleri istenir.

### **FORM-12 ÖDEV**

**Sen bir arkadaşını öfkeli hale getirdiğinde o nasıl davranıyor, sen bu durumu gördüğünde neler hissediyorsun? Bu süreçte olanları düşündükten sonra zihninde canlananları yaz ve resmini çiz.**

Arkadaşın sana öfkeli olduğunda neler yapıyor;

Sen neler hissediyorsun;

**Resmi buraya çiz ve boy:**



## 6. OTURUM-YAPICIYIM YAPICISIN YAPICI

### Kazanımlar

1. Kişiler arası ilişkilerde yaşadığı problemleri yapıcı yollarla çözer.

### Materyaller

1. FORM-13
2. FORM-14 (Durum Formu)
3. FORM-15 (Grup Formu)

### Uygulama Basamakları

1. Önceki oturumun özeti yapıldıktan sonra MEB (2021b) tarafından yayınlanan ilkokul dördüncü sınıf rehberlik etkinliğine geçilir. Lider uygun çözüm yollarının hangi durumlarda ne şekilde kullanılacağını öğrenileceği bir etkinlik yapılacağını üyeler açıklanır.
2. Öğrenciler üç gruba ayrılır. Üyeler gruplarına bir isim belirler. FORM-14’de yer alan problem durumları kesilerek her gruba bir tane problem durumu verilir. Problem durumları karşısında nasıl davranmaları gerektiğini yazacakları FORM-13 üyelere dağıtılır ve kendi fikirlerini yazmaları istenir. Nasıl bir yolla çözülmüştür bölümüne en az üç tane çözüm yolu sunmaları istenir.
3. Yazma işlemi bittikten sonra FORM-15 gruplara dağıtılır. FORM-15 fon kartonlarına grup sayısı kadar dersten önce çizilmiş olmalıdır. Grup isimleri FORM-15’e ders esnasında lider tarafında renkli kalemle yazılır. Bu formda yer alan büyük çember ile küçük çember arasında kalan alan gruptaki öğrenci sayısı kadar eşit aralık olacak şekilde lider tarafından çizilerek bölünür ve bölümlerin dışına gruptaki üyelerin isimleri yazılır.
4. Öğrencilerin FORM-13’te maddeler halinde yazdıkları nasıl bir yolla çözülmüştür çözüm yollarını FORM-15’de verilen fon kartonlarda kendi bölümlerine yazmaları istenir. Büyük çemberin ortasındaki küçük çembere ise ortak olarak yazılan cevaplar o gruptaki liderin seçeceği bir öğrenci tarafından maddeler halinde yazılır.
5. Yazma işlemi bittikten sonra problem durumunu ve grupların oluşturduğu çözüm yolu senaryosunu canlandırmaları istenir. Grup içinde birçok çözüm yolu oluşursa grup üyeleri canlandırmak istediği senaryoya oy verip en çok oy alan senaryo canlandırılır.
6. Gruplar canlandırmalarını yaptıktan sonra çeşitli sorularla etkinlik devam ettirilir.
  - Problemlerin ortaya çıkma nedenleri nelerdir?

- Çözüm yolları hakkında fikriniz nelerdir?
- Problemlerin çözümü için önereceğiniz başka yollar var mıdır?

### **FORM-13**

NASIL OLMUŞTUR?

NASIL BİR YOLLA ÇÖZÜLMÜŞTÜR?

### **FORM-14 DURUM FORUMU**

#### **Durum 1**

Arkadaşlar birlikte öğlen arasında oyun oynuyorlar. Oyun esnasında bir çocuk diğerine şaka yaparken eliyle canını acıtacak şekilde vuruyor.

Bu olay nasıl olmuştur ve nasıl bir yolla çözülmüştür?

#### **Durum 2**

Teneffüste koridorda gezerken üst sınıflardan bir çocuk arkadaşına istemediği bir isim(lakap) takıyor. Lakap takılan kişi mutsuz oluyor ve mutsuz olduğu hal ve hareketlerinden belli oluyor.

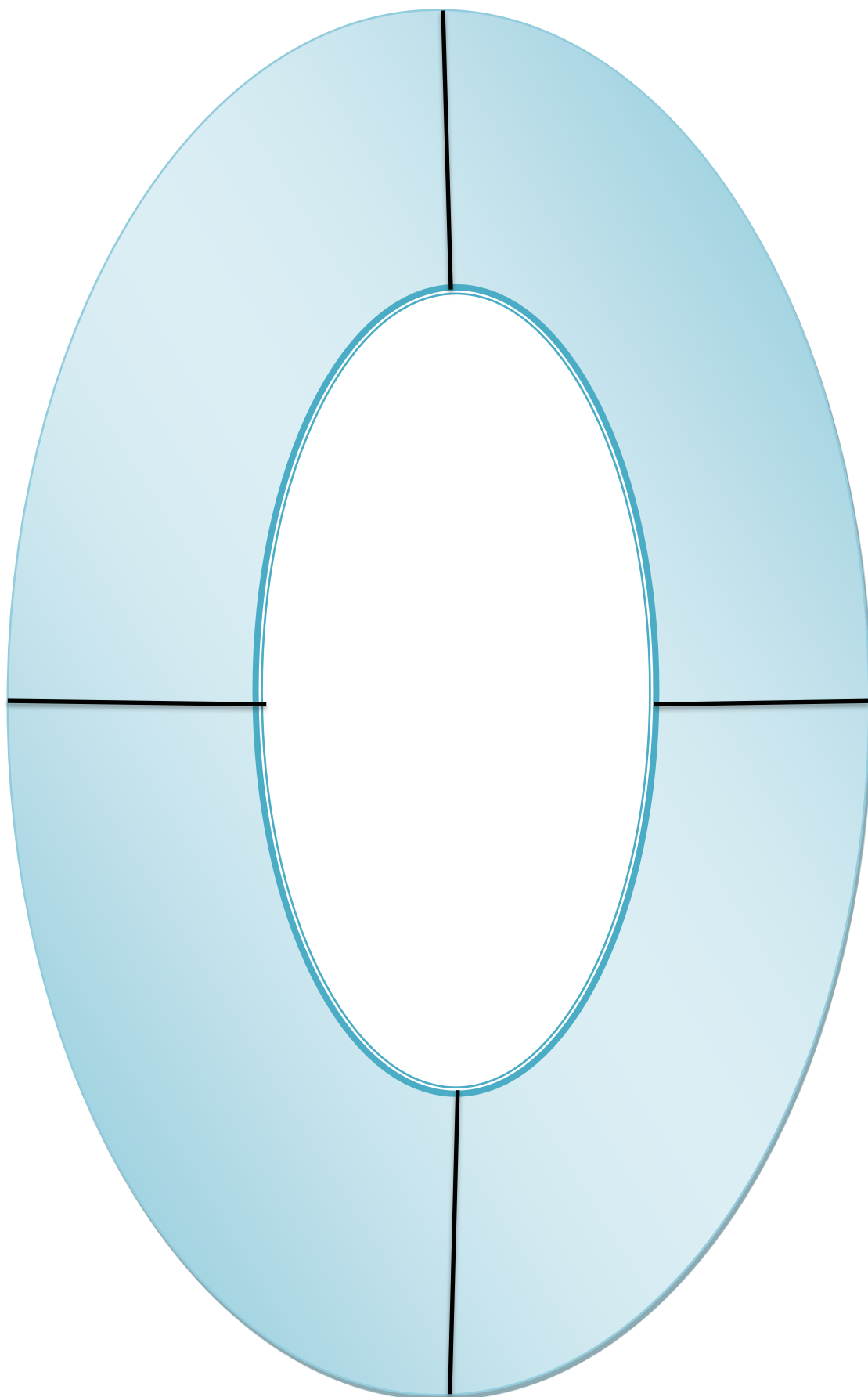
Bu olay nasıl olmuştur ve nasıl bir yolla çözülmüştür?

### **Durum 3**

Sınıf arkadaşları bahçede birlikte maç yapıyor. Sınıftan bir arkadaşlarını maça almamışlar. O da bankta oturmuş üzüntüyle onları izliyor. Maç yapanlardan bir çocuk dışarda kalan çocuğun maça girmesini istemiyor.

Bu olay nasıl olmuştur ve nasıl bir yolla çözülmüştür?

**FORM-15 GRUP FORMU**



## 7. OTURUM-ÇATIŞMA

### **Kazanımlar**

1. Yaşadıkları çatışmaları analiz eder
2. Alternatif çözüm yolları bularak çatışmaları çözebileceklerini anlar

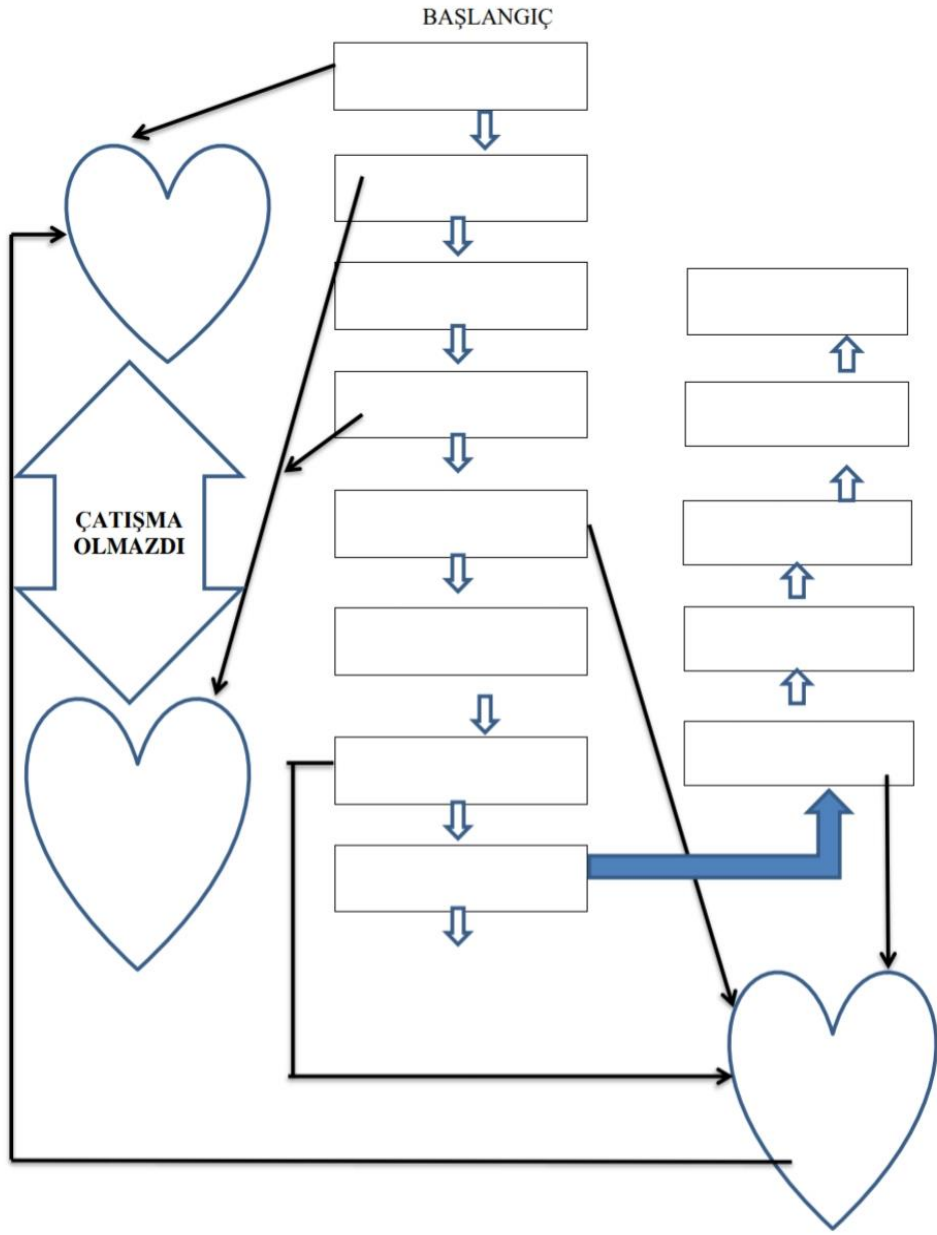
### **Materyaller**

1. Akıllı tahta
2. FORM-16 (Çatışma Çözümü Öğrenci)
3. FORM-17 (Çatışma Şeması)

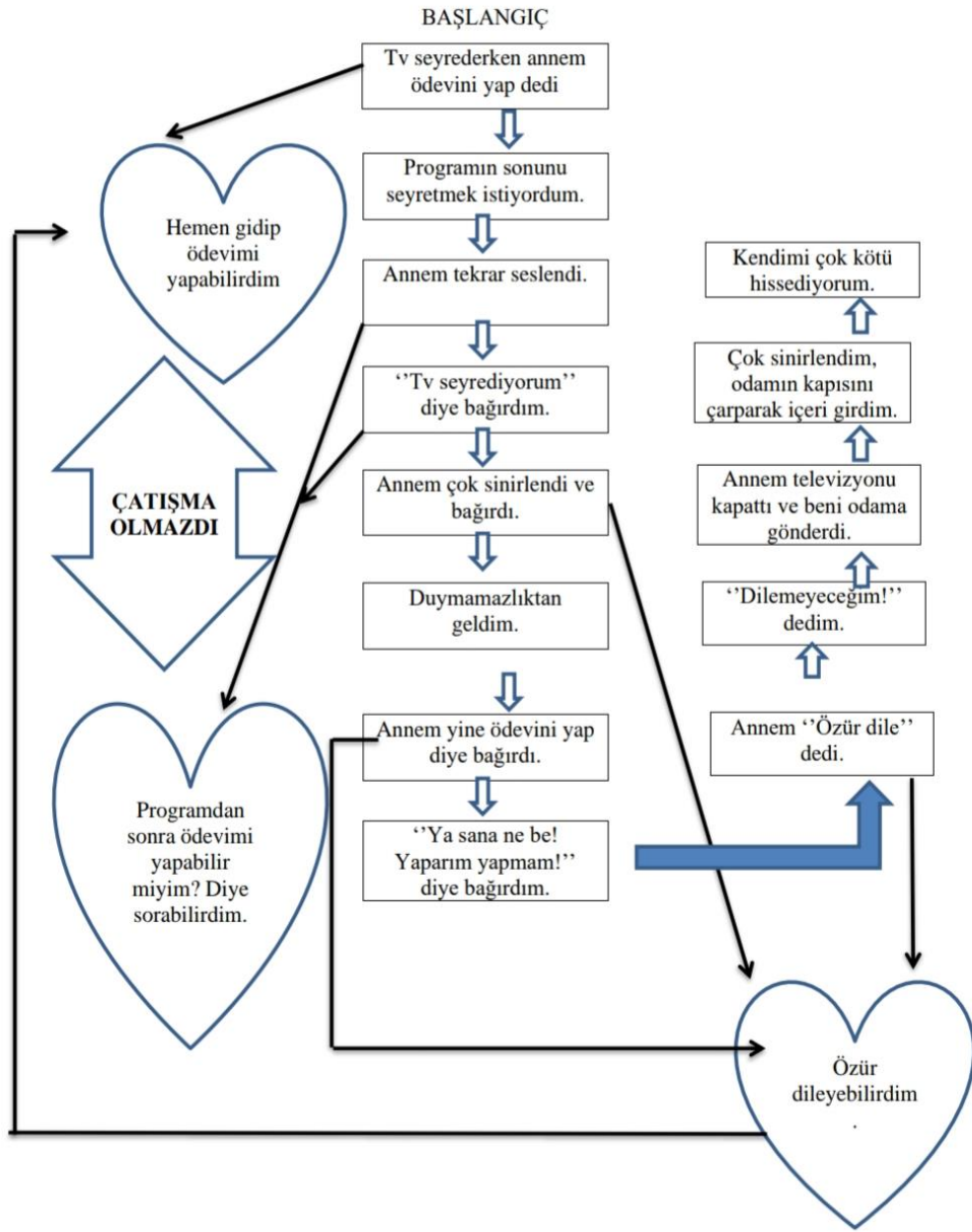
### **Uygulama Basamakları**

1. Önceki oturumun özeti yapıldıktan sonra Erkan (2020) tarafından hazırlanan çatışma etkinliğine geçilir.
2. Üyelere çatışmanın tanımı açıklanır ve son 1 hafta içerisinde arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışmalardan örnekler vermeleri istenir.
3. Lider FORM-17’de yer alan örnek durum akıllı tahtada açar ve üyelere açıklar. Daha sonra FORM-16’yı akıllı tahtada açarak kendisi farklı bir çatışma durumu oluşturarak öğrencilere örnek olması açısından şematize eder. Üyeler nasıl yapacaklarını anladıktan sonra arkadaşlarıyla arasında geçen ve onları çok etkileyen bir çatışma durumunu FORM-17’ teki gibi şematize etmeleri istenir.
4. FORM-16 üyelere dağıtılır ve doldurmaları için zaman verilir. Gönüllü üyeler şemalarını sınıfta paylaşır. Her paylaşımından sonra diğer öğrenciler de önerilerini ve geribildirimlerini paylaşır.
5. Çatışmayı önlemenin büyük ölçüde herkesin kendi elinde olduğunu ve çatışmanın kontrol edilebileceği vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

## FORM-16 Çatışma Çözümü Öğrenci



## FORM-17 Çatışma Çözümü Şeması



## 8. OTURUM-BAŞEDEBİLİRİM

### Kazanımlar:

1. Akranlarının baskılarına uygun tepkiler vererek baş etmeyi öğrenir

### Materyaller

1. Akıllı tahta
2. EK-18 (Zorbalık Öyküsü)
3. EK-19 (Roller Resim)

### Uygulama Basamakları

1. MEB (2021b), ilkokul sınıf rehberlik etkinlerinde yer alan baş edebilirim etkinliği uygulanır. Zorba, mağdur ve seyirci rollerini yansıtan resmin olduğu FORM-19 akıllı tahtada açılır. Üyeler resme bakarken FORM-18’de yer alan öykü sesli olarak lider tarafından okunur. Öykünün ardından üyeler görüşlerini paylaşır. Öğrenciler görüşlerini paylaştıktan sonra lider tarafından çeşitli sorular yöneltilir;
  - Öyküde zorba, mağdur ve seyirciler kimlerdir?
  - Selim’in yerinde olsanız ne yaparsınız?
  - Selim nasıl davranmalıdır?
  - Selim’in Can’ın dediklerini yapmak isteme sebepleri ne olabilir?
  - Selim bu durumda kimden yardım isteyebilir?
  - Çağrı’nın yerinde olsanız ne yaparsınız?
  - Çağrı’nın durumunu gören diğer öğrenciler(seyirciler) neler yapmalı?
  - Selim ve Çağrı’nın yaşadığı durumlar arasındaki farklılıklar ve benzerlikler nelerdir?
2. Öğrencilerle soru cevap şeklinde ilerleyerek akran baskısıyla nasıl baş edebileceği lider tarafından anlatılır.
3. Gelecek oturumda öğrencilerin karşılaştıkları zorbalık durumlarını ve bu duruma nasıl çözüm bulduklarını yazıp getirmeleri ödev olarak verilir.



### **FORM-18 Zorbalık Öyküsü**

Can ve arkadaşları okulda diğer öğrencilerin çekindiği zorbaca davranan öğrencilerdi. Can her gün okul servisinden inerken etrafa kısık ve korku salan gözlerle bakar ve öğrencilere çeşitli isimler takardı. Selim de sık sık bu olaylar yaşanırken Can'ın yanında durur ve diğer öğrencilere isim takar, kendi aralarında dalga geçerlerdi. Hatta kimi zaman öğrencileri zorlayarak kendi ödevlerini yaptırdıkları, yiyeceklerini ellerinden aldıkları da olurdu. Bu konuda en çok mağdur olan da Çağrı'ydı. Artık Can'ı görünce korkudan başını önüne eğiyor ve kaçmaya çalışıyordu. Ne yapacağını hiç bilmiyordu. Ancak tüm bu olaylar olurken Selim sık sık bir şeylerin yolunda gitmediğini düşünüyordu. Selim, Can ve diğer çocukları eğlenceli bulup sıklıkla onlarla geziyordu. Ancak içine sinmeyen bir şey vardı! Okuldaki çocuklara isim takarken, ya da yiyeceklerini isterken iyi hissetmiyordu. Bir taraftan da arkadaşlarını kaybetme korkusu yaşıyordu. Can ne zaman "Selim hadi bakalım git ve bu günkü ödevlerimizi yaptır şu gelen çocuklara" ya da "bugün sınıfta şu çocukla konuşmanızı istemiyorum" dese içi sıkılıyordu. Çoğu zaman Can'ın istediği gibi giyinmek zorundalardı. Yaptığının doğru olmadığını düşünse de dışlanacağına, bir daha onunla konuşmayacaklarına inandığı için Can ve diğer çocukların kendisine söylediklerini yapıyordu. İyi arkadaş olmak bunu gerektirmez miydi? Bir gün Can yine Selim'den Çağrı'yı servise binerken yakalamasını ve defterini almasını istedi. Selim artık buna devam etmek istemiyordu!

### **FORM-19 Roller Resmi**



## 9. OTURUM-SONLANDIRMA

### Kazanımlar

1. Programdan öğrendiklerini bütünleştirir ve ifade eder.
2. Kazanımları gelecekte karşılaşılabilecek zorbalıklara ve problem çözmelere aktarır.
3. Grupla vedalaşır.

## Materyaller

1. Akıllı tahta.
2. FORM-20 (Değerlendirme Formu). Öğrenci sayısı kadar.
3. FORM-21 (Başarı Belgesi).

## Uygulama Basamakları

1. Önceki oturumun özeti yapıldıktan sonra bütün oturumlar lider tarafından akıllı tahtada açılarak özeti yapılır ve üyelerin oturumları hatırlamaları sağlanır. Oturumlarda hangi kazanımların sağlandığı anlatılır.
2. Üyelere FORM-20 dağıtılarak oturumların değerlendirmesini yapmaları istenir. Yazma işlemi bittikten sonra üyelere cevaplar alınır ve eklemek istedikleri başka bir şey varsa söylenir. Lider psikoeğitim oturumlarının değerlendirmesini yapar.
3. Başarı belgelerini FORM-21 vermek üzere okul müdürü oturuma katılır ve belgelerini üyelere takdim eder. Daha sonra zorbalıkla ilgili video izlettirilir (Şubadap Çocuk, 2018). Video bittikten sonra üyeler kendilerini alkışlar ve psikoeğitim oturumları sonlandırılır.

## FORM-20 Değerlendirme Formu

- 1- Eğitimlere katılıp tamamladığım için .....hissediyorum.
- 2- Oturumlarda en keyif aldığım oturum ..... oldu.
- 3- Oturumlarda öğrendiğim en önemli şey ..... dir.
- 4- İyi ki bu gruba katılmışım, çünkü .....
- 5- Arkadaşlarıma karşı artık daha..... davranacağım.

## FORM-21 Başarı Belgesi

**ABC İLKOKULU**  
**BAŞARI SERTİFİKASI**  
Değerli Öğrencimiz,  
**ABC**

---

2022-2023 eğitim öğretim yılı I. döneminde 9 oturumda gerçekleştirilen "Sosyal Davranış Geliştirme" psikoeğitim programında göstermiş olduğun başarıdan dolayı tebrik ederiz.

Psikolojik Danışman

Okul Müdürü

## EK-5 Etik Kurul Kararı

T.C.  
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
24/11/2022	15	2022-241

**KARAR NO: 2022-241**

*Doç. Dr. Ömer KARAMAN'ın "Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Psiko-eğitim Programının Zorbalık Düzeyi ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.*

Doç. Dr. Ömer KARAMAN'ın "Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Psiko-eğitim Programının Zorbalık Düzeyi ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.



## EK-6 Valilik İzni



T.C.  
ORDU VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-18802389-605.01-68022738  
Konu : Araştırma İzni (Samet SEZGİN)

10.01.2023

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)  
b) Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 30.12.2022 tarihli ve 816265 sayılı yazısı.

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Samet SEZGİN'in "Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Psiko-Eğitim Programının Zorbalık Düzeyi ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi" konulu bilimsel çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup, uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde olur ekinde yer alan imzalı ve mühürlü formun kullanılarak, öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılmaması kaydıyla, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Samet SEZGİN tarafından; ilimiz Korgan ilçesi, Korgan ilkokulunda 2022-2023 eğitim ve öğretim yılı içinde okul müdürlüğü'nün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ramazan TÖNGEL  
Müdür a.  
Şube Müdürü

OLUR  
Olgun KÜÇÜK  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

- Ek :  
1-Komisyon Kontrol Tutanağı (2 Sayfa)  
2-Anket Formu ve Ekleri (7 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Kaşyaka Mah. Atatürk Bulvarı No:336/B Altınordu/ORDU

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Dahili :

Bilgi için: Mustafa KURUL VHKİ (Strateji Geliştirme Şub.Müd.)

Telefon No : 0 (452) 223 16 29

Uyvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

E-Posta: [arge52@meb.gov.tr](mailto:arge52@meb.gov.tr)

İnternet Adresi: [orda.meb.gov.tr](http://orda.meb.gov.tr)

Faks:4522250144

Keş Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Bu e-senk. belgeyi elektronik imza ile imzalamıştır. <https://yazlik.sorum.meb.gov.tr/adresinden> 9c1a-bc4e-3275-acce-56ab kodu ile teyit edilebilir.



## EK-7 Ölçek Kullanım İzinleri

### Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu



Samet Sezgin < ... >

Alıcı: mpiskin ▾

Merhaba. Ordu Üniversitesi pdr yüksek lisans araştırmam için izniniz olursa Çocuklar için akran zorbalığı ölçeğini kullanmak istiyorum.



Metin.Piskin

Merhaba Samet, Ölçeği yüksek lisans çalışmada kullanabilirsin. Başarılar

### Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

Ölçek izni (Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri) Gelen Kutusu x



Samet Sezgin

Merhaba Oğuz Hocam. Ordu Üniversitesi'nde PDR alanından yüksek lisans yapmaktayım ve tez yazma aşamasına geçtim. Tezimde 4. sınıf öğrencileriyle akran zorbalığı



Oguz Serin

Merhab, ölçek kullanım isteğinizi kabul ediyoruz, Çocuklar için Problem Çözme Envanterini kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur, makale ve ölçek puanlaması ekledi

## EK-8 Özgeçmiş

<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	
Adı Soyadı	Samet SEZGİN
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0009-0003-0205-5021
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10569702
<b>Lise</b>	Terme Bülent Çavuşoğlu Anadolu Lisesi (2005-2009)
<b>Lisans</b>	Atatürk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (2010-2014)
<b>Yüksek Lisans</b>	Ordu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (2021-2023)
<b>Mesleki Deneyim</b>	Şanlıurfa/Harran Kaymaklı Ortaokulu-Psikolojik Danışman (2014-2017) Şanlıurfa/Harran Bilgili Ortaokulu-Müdür Vekili (2017-2018) Ordu/Korgan Korgan İlkokulu- Psikolojik Danışman (2018-...)
<b>Akademik Çalışmalar</b>	1. Sezgin, S., Çıtak Ş., & Karaman Ö. (Eds.). (2022). Akran zorbalığı ve mağduriyet düzeyi ile eğitsel motivasyon arasındaki ilişki. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu.