

**T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**



**AKRAN ZORBALIĞIYLA BAŞA ÇIKMADA SOSYAL BECERİ TEMELLİ
PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YAZAR

Mert Can BEŞEL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ömer KARAMAN

ORDU-2023

TEZ KABUL SAYFASI

Mert Can BEŞEL tarafından hazırlanan “**Akran Zorbalığıyla Başa Çıkma da Sosyal Beceri Temelli Psiko eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi**” başlıklı bu çalışma, 26.05.2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Prof. Dr. Enver SARI Giresun Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Doç. Dr. Ömer KARAMAN Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Dr. Öğ. 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.

Mert Can BEŞEL

ÖZET

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

AKRAN ZORBALIĞIYLA BAŞA ÇIKMADA SOSYAL BECERİ TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

MERT CAN BEŞEL

Bu çalışmanın amacı sosyal beceri temelli psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin zorba veya kurban olma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma, ön test- son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmış ve çalışma grubunun belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu ortaokul 6. ve 7.sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci (12 kız, 18 erkek) oluşturmuştur. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının her birine 10'ar öğrenci katılmıştır. Deney grubuna 8 oturumluk sosyal beceri temelli psikoeğitim programı uygulanmıştır. Plasebo grubuna tek oturumluk temel düzeyde zorbalık semineri verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney, plasebo ve kontrol gruplarına ilişkin veriler ön test, son test ve beş aylık izleme testlerinden elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ve Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.00 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sosyal beceri temelli psikoeğitim programı, deney grubundaki öğrencilerin hem kurban hem de zorba olma düzeylerini azaltmada etkilidir. Öğrencilerin kurban olma düzeyi anlamlı fark oluşturmayacak şekilde son testte yükselmiş ancak 5 aylık izleme testi ölçümlerinde anlamlı şekilde düşmüştür. Bu durum programın kurban olma düzeyini azaltmada etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Öğrencilerin zorba olma düzeylerindeki azalma ise hem son testte hem de müdahale bittikten 5 ay sonra yapılan izleme testinde devam etmiştir. Plasebo grubuna tek oturumluk temel düzey zorbalık semineri verilmiş ve herhangi bir etkisinin olmadığı yapılan ölçümlerde görülmüştür. Araştırma sonuçları alan yazındaki ilgili çalışmalar incelenerek tartışılmış ve gelecekte yapılacak çalışmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık, Zorba, Kurban, Sosyal beceri, Psikoeğitim programı

ABSTRACT

GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING DEPARTMENT

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF SOCIAL SKILLS-BASED PSYCHOEDUCATION PROGRAM IN COPING WITH PEER BULLYING

MERT CAN BEŞEL

The aim of this study is to examine the effect of a social skills-based psychoeducation program on middle school students' levels of being a bully or a victim.

The research was designed according to the experimental design with pretest-posttest control group and simple random sampling method was used to determine the study group. The study group consisted of 30 students (12 girls, 18 boys) studying in the 6th and 7th grades of secondary school. Ten students each participated in the experimental, placebo and control groups. An 8-session social skills-based psychoeducation program was applied to the experimental group. The placebo group was given a one-session basic level bullying seminar. No action was taken in the control group. Data for the experimental, placebo, and control groups were obtained from pre-test, post-test, and five-month follow-up tests. Personal Information Form and Peer Bullying Scale Adolescent Form were used to collect data. SPSS 21.00 package program was used in the analysis of the data.

According to the results obtained from the research, the social skills-based psychoeducation program is effective in reducing both the victim and bully levels of the students in the experimental group. The level of victimization of the students increased in the post-test without making a significant difference, but decreased significantly in the 5-month follow-up test measurements. This situation was interpreted as the program was effective in reducing the level of victimization. The decrease in the level of bullying of the students continued both in the post-test and in the follow-up test 5 months after the intervention ended. A one-session basic-level bullying seminar was given to the placebo group and it was seen that it had no effect in the measurements. The results of the research were discussed by examining the relevant studies in the literature, and suggestions were made for future studies.

Key Words: Bullying, Bully, Victim, Social skills, Psychoeducation program

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca değerli zamanımı benden esirgemeyen, bilgisi ve tecrübesiyle bana her daim yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Ömer KARAMAN' a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans ders döneminde akademik gelişimime büyük katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Özkan ÇIKRIKÇI ve Doç. Dr. Şule BAŞTEMUR' a; lisans döneminden itibaren karşılaştığım her zorlukta bilgi ve deneyimini benimle paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Ayşe KALYON' a teşekkür ederim.

Süreç içerisinde manevi desteklerini her zaman hissettiğim başta Anıl PEHLEVAN ve Barış DALKIRAN olmak üzere tüm dostlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her anında bana destek verip yanımda olan, güvenen ve anlayışını esirgemeyen anneme, babama ve ablama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Mert Can BEŞEL

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL SAYFASI	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
TABLOLAR DİZİNİ	ix
GRAFİKLER DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.6. Araştırmanın Önemi.....	5
1.7. Tanımlar	6
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR	7
2.1. Zorbalık.....	7
2.1.1. Zorbalığın tanımı	7
2.1.2. Zorbalık türleri	10
2.1.3. Zorbalıkta roller ve özellikleri.....	12
2.1.4. Zorbalığın sonuçları	15
2.2. Sosyal Beceri.....	18
2.2.1. Sosyal becerinin tanımı.....	18
2.2.2. Sosyal beceri boyutları.....	20
2.2.3. Sosyal becerilerin sınıflandırılması	21
2.2.4. Sosyal beceri eğitimi.....	25
3. YÖNTEM	27
3.1. Araştırma Deseni.....	27
3.2. İşlem Yolu.....	27
3.3. Çalışma Grubu	27
3.4. Veri Toplama Araçları	30
3.4.1. Kişisel bilgi formu	30
3.4.2. Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu.....	30

3.5. Verilerin Analizi.....	30
3.6. Sosyal Beceri Temelli Psikoeğitim Programının Yapılandırılması	30
3.7. Sosyal Beceri Temelli Psikoeğitim Programı	32
4. BULGULAR.....	41
4.1. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarına Ait Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri.....	41
4.2. Akran Zorbalığıyla Başa Çıkmada Sosyal Beceri Temelli Psikoeğitim Programının Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	42
4.2.1. Akran zorbalığıyla başa çıkmada sosyal beceri temelli psikoeğitim programının öğrencilerin kurban puanlarına etkisine ilişkin bulgular	42
4.2.2. Akran zorbalığıyla başa çıkmada sosyal beceri temelli psikoeğitim programının öğrencilerin zorba puanlarına etkisine ilişkin bulgular	46
5. TARTIŞMA.....	50
5.1. Sosyal Beceri Temelli Psikoeğitim Programının Öğrencilerin Kurban Olma Durumları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	50
5.2. Sosyal Beceri Temelli Psikoeğitim Programının Öğrencilerin Zorba Olma Durumları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	52
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	54
6.1. Sonuçlar.....	54
6.2. Öneriler	55
KAYNAKLAR	57
EKLER	71
ÖZGEÇMİŞ	99

TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2.1 Zorbaların özellikleri ve davranışları	13
Tablo 2.2 Kurbanların özellikleri ve davranışları	13
Tablo 2.3 Temel sosyal beceriler	23
Tablo 3.1 Araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları.....	28
Tablo 3. 2 Araştırma grubundaki öğrencilerin yaş, not, devamsızlık ortalaması ve sınıf düzeyi	29
Tablo 4. 1 Deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön test ölçümüne göre tanımlayıcı istatistik değerleri	41
Tablo 4. 2 Deney, plasebo, kontrol gruplarının kurban (bana yapıldı) ve zorba (ben yaptım) ön test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları	42
Tablo 4. 3 Deney, plasebo ve kontrol gruplarının akran zorbalığı ergen formu kurban bölümü ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları.....	43
Tablo 4. 4 Deney, plasebo ve kontrol gruplarının kurban ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamalarına ilişkin tekrarlı ölçümler analizi sonucu	43
Tablo 4. 5 Kurban puanlarına ilişkin bonferroni çoklu karşılaştırma testi ortalama farkları	44
Tablo 4. 6 Deney, plasebo ve kontrol gruplarının akran zorbalığı ergen formu zorba bölümü ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları.....	46
Tablo 4. 7 Deney, plasebo ve kontrol gruplarının zorba ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamalarına ilişkin tekrarlı ölçümler analizi sonucu	47
Tablo 4. 8 Zorba puanlarına ilişkin bonferroni çoklu karşılaştırma testi ortalama farkları	48

GRAFİKLER DİZİNİ

	Sayfa
Grafik 1 Deney, plasebo ve kontrol grupların kurban ön test, son test ve izleme testlerine ilişkin puan ortalamalarının değişimi	45
Grafik 2 Deney, plasebo ve kontrol grupların zorba ön test, son test ve izleme testlerine ilişkin puan ortalamalarının değişimi	49

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
η_p^2	: Kısmi Eta Kare

Kısaltmalar

Ed.	: Editör
n	: Kişi Sayısı
ss	: Standart Sapma
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (Statistical Package for the Social Science)
Vd.	:Ve diğerleri

1.GİRİŞ

Okullar çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlayan önemli kurumlardır. Okul ortamında çocuklar arasında gerek kişisel gerekse grup olarak çatışmalar yaşanabilmektedir. Çocuklar arasında sıklıkla çatışmaların yaşanması zorbalık olarak adlandırılan ve birtakım etkileri olan durumların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Zorbalık kendini savunmada güçlük çeken bir kişiye karşı bir veya daha fazla kişinin kasıtlı, tekrar eden olumsuz (hoş olmayan veya incitici) davranışlar göstermesi şeklinde tanımlanmaktadır (Olweus, 2010). Zorbalığı saldırganlıktan ayıran en temel nokta zihinsel veya fiziksel belirgin güç dengesizliğiyle birlikte davranışların uzun süreli ve kasıtlı olmasıdır (Olweus, 1999). Zorbaca davranışlar bir ya da daha çok kişi tarafından gerçekleştirilebilmektedir. Davranışlar yalnızca bir kişiye ya da gruba yönelik de olabilmektedir. Zorbalık olarak adlandırılan durumlar içerisinde yer alan kişiler sergiledikleri davranışlara göre sıklıkla zorba, kurban ve zorba/kurban olarak sınıflandırılmaktadır (Boulton ve Smith, 1994; Perren ve Alkaser, 2006; Olweus, 1994; Juvonen vd., 2003). Zorbalık davranışını yapan bireylere zorba; zorbalık davranışına maruz kalan bireylere kurban; hem zorbalık yapan hem de zorbalığa maruz kalan bireylere ise zorba/kurban denilmektedir. Zorba ve kurban rolüne ek olarak Salmivalli vd. (1996) yardımcı, destekleyici, izleyici, savunucu rollerini de eklemektedir. Bireylerin zorbalık davranışının artmasına, sürdürülmesine veya azalmasına yardımcı olabilecek davranış şekillerine göre roller sınıflandırılmaktadır. Zorbalık davranışı vurma, itme, çimdik atma gibi fiziksel; hakaret, küfür, alay etme gibi sözel; görmezden gelme, çeşitli faaliyetlere almama gibi dışlama; dedikodu çıkarma, iftira gibi söylenti çıkarma ve yayma; eşyaları izinsiz karıştırma ve alma, harçlıklara el koyma gibi eşyalarına zarar verme; birinin kıyafetlerini isteği dışında açmaya çalışma, fiziksel ve sözel şakalar yapma (cinsel içerikli) gibi cinsel boyutlara ayrılabilir (Ayas ve Pişkin, 2015). Zorbalık olarak adlandırılan davranışlar genellikle okulların koridorlarında, tuvaletlerinde ve bahçelerinde gerçekleşebilmektedir. Zorbalığa maruz kalan bireyler de sürekli olarak aşağılanma, fiziksel müdahalelere maruz kalma, dışlanma vb. durumlardan dolayı düşük benlik saygısı, konsantrasyon problemleri (Olweus vd., 1999), yüksek intihar eğilimi ve depresyon (Kaltiala-Heino vd., 1999; Klomek vd., 2007; Vanderbilt ve Augustyn, 2010) gibi problemler görülebilmektedir.

Sosyal beceriler, model alma veya taklit etmeyle üstünkörü bir şekilde kazanılabildiği gibi, eğitim ortamlarında sistematik olarak da öğrenilebilmektedir (Samancı ve Uçan, 2017). Çocukların gerek buldukları gelişim dönemi içerisinde gerek ilerdeki yaşamlarında mutlu bireyler olabilmeleri için olumlu sosyal beceriler kazanmaları oldukça önemlidir. Sosyal becerileri iyi olan kişilerin, çevrelerindeki insanların iletişim kurarken sergiledikleri davranışları yorumlama ve başkaları üzerinde yarattıkları izlenimi yönetme konusunda usta oldukları belirtilmektedir (Goleman, 1998; Segrin vd., 2007; Segrin ve Taylor, 2007). Çocuk, ergen veya yetişkin bireylerin sosyal becerilerinde yetersizliklerin olması ise onların topluma uyumlarını güçleştirecek olumsuz davranışlarda bulunmalarına sebep olabilir. Özellikle çocukluk dönemindeki bireylerin sosyal becerilerindeki eksikliklerin, akademik başarısızlık ve agresif davranışlar sergileme gibi pek çok problem durumuna yol açabileceği ifade edilmektedir (Özabacı, 2006). Zorbaliğa karışan zorba, kurban ve zorba-kurbanların sosyal becerilerindeki yetersizliklerin de rahatsız edici olumsuz davranışlara maruz kalmalarıyla veya bu davranışları sergilemeleriyle ilişkili olduğu düşünülebilir. Örneğin zorbalarla ilgili olarak Randall (1997), onların sosyal bilgileri doğru işlemediklerini ve insanların niyetleri hakkında gerçekçi karar veremediklerini belirtmektedir. Sosyal bilgilerin doğru işlenememesi ve insanların niyetleri hakkında gerçekçi kararlar verilememesi sosyal becerilerdeki eksikliklerden kaynaklı olabilir. Saldırgan çocukların sosyal bilgiyi işleme eksikliklerine yönelik yapılan bir çalışmada bu çocukların çevreden gelen ipuçlarını kodlamakta başarısız oldukları, problem durumları karşısında etkili çözümler üretmedikleri, uygun olmayan sosyal hedefler peşinde koştukları, pek çok sosyal davranışı sergilemekte problemler yaşadıkları, çevrenin davranışlarına verdiği tepkiyi değerlendirirken benmerkezcilik sergileyebildikleri belirtilmektedir (Akhtar ve Bradley, 1991).

Sosyal becerilerdeki yetersizliklerin çocuk ve ergenlerin sergiledikleri davranışları etkilemesi kaçınılmazdır. Okul ortamlarında beceri eksikliklerinden kaynaklı olarak akranlar arasında olumsuz davranışların sıklıkla tekrarlanması zorbalık olarak adlandırılan durumların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Alanyazın incelendiğinde zorbalığa karışmayan öğrencilerin daha çok olumlu sosyal davranışlarda, zorbalığa karışan öğrencilerin ise (zorba, kurban, zorba-kurban) olumsuz sosyal davranışlarda bulunduğu (Hilooğlu ve Önder, 2010), zorbaların ve zorba-kurbanların, zorbalığa karışmayanlara ve kurbanlara göre daha az olumlu sosyal davranış sergilediği

(Bayraktar, 2006), olumlu sosyal beceriler arttıkça zorbalık davranışının azaldığı (Deniz ve Ersoy, 2016) belirtilmektedir. Ayrıca hem zorba hem de kurbanların iletişim, problem çözme, akran baskısına direnç ve çatışma çözme gibi sosyal yeterlilikle ilişkili alanlarda da sınırlılıklarının olduğu ifade edilmektedir (Haynie vd., 2001).

Sosyal becerilerin gelişmiş olması bireylerin, kişisel ve sosyal yaşamlarında olumlu etkiler yaratmaktadır. Yaşam doyumu, çevresel hâkimiyet, öz yeterlilik, yaşam kalitesi, umut, mutluluk gibi psikolojik iyi oluş göstergeleriyle pozitif ilişkisinin olması (Segrin ve Taylor, 2007) becerilerin önemini göstermektedir. Sosyal becerisi gelişmemiş bireylerin yaşamlarında birtakım olumsuzluklarla karşılaşmaları olasıdır. Alanyazına bakıldığında sosyal becerileri zayıf olan bireylerin, güçlü olan bireylere göre daha fazla depresyon belirtisi gösterdikleri, olumlu ilişkiler geliştirmekte başarısız olabilecekleri (Segrin ve Rynes, 2009) ve yaşamlarında daha fazla stres hissettikleri (Segrin vd., 2007) belirtilmektedir. Sosyal becerileri zayıf olan bireylerin becerilerini geliştirmek amaçlı sosyal beceri eğitimleri verilmektedir. Sosyal beceri eğitimlerinin kişiler arası ilişkileri (Uzamaz ve Güçray, 2004), öz saygıyı (DeRosier, 2004; Fox ve Boulton, 2003a), akran sevgisini ve öz yeterliliği artırdığı (DeRosier, 2004); sosyal kaygıyı (DeRosier, 2004; Mercan ve Yavuzer, 2017) ve sözel saldırganlığı (Babakhani, 2011) azalttığı bulunmuştur.

Sosyal beceriler bireylerin topluma uyum sağlayabilme, çevreleriyle etkili iletişim kurabilme ve problem durumlarıyla sağlıklı başa çıkabilme noktasında oldukça önemlidir. Özellikle okullarda öğrencilerin zorbalığa sıklıkla maruz kaldıkları göz önüne alındığında hem zorba öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri yaratarak onların problem oluşturan davranışlarda bulunmalarını engellemek hem de kurban öğrencilerde birtakım becerileri geliştirerek kendilerini zorbaca davranışlardan ve bunların etkilerinden korunmalarını sağlayacak çalışmaların yapılması önemlidir. Sosyal ve duygusal becerilerin gençlerin şiddet içeren durumlara katılımına karşı önemli bir koruyucu faktör olduğu belirtilmektedir (Polan vd., 2013). Öğrencilerin zorbalıkla mücadele etmelerini kolaylaştırmak için okullarda olumlu sosyal ve duygusal becerileri geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Sosyal beceri temelli psiko eğitim programının akran zorbalığıyla başa çıkma üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmaya ilişkin alanyazına bakıldığında yurt dışında çok az çalışma yapıldığı görülürken (DeRosier, 2004; Fox ve Boulton, 2003a; Kõiv, 2012; Silva vd., 2018), Türkiye’de herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye’de

zorbalıkla başa çıkmaya yönelik sosyal beceri temelli psikoeğitim programının uygulandığı ilk çalışma olmasından dolayı elde edilecek sonuçlar açısından alanda çalışanlara önemli veri sağlayacağı ve yeni çalışmalar yapılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı sosyal beceri temelli psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin zorba veya kurban olma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir.

1.2. Problem Cümlesi

1. Sosyal beceri temelli psikoeğitim programı bireylerin kurban ve zorba olma düzeyleri üzerinde etkili midir?

1.3. Alt Problemler

1. Sosyal beceri temelli psikoeğitim programına katılan bireylerin, programa katılmayan plasebo ve kontrol gruplarındaki bireylere göre kurban olma düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Sosyal beceri temelli psikoeğitim programına katılan bireylerin, programa katılmayan plasebo ve kontrol gruplarındaki bireylere göre zorba olma düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmaya katılan katılımcıların zorbalık yapma ve zorbalığa uğrama düzeyleri “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu” nun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Araştırma grubunun oluşturulması sürecinde ölçek sonuçları ve öğrenci görüşmelerinden yararlanılmıştır. Öğretmen ya da veli görüşmesi yapılmamıştır.
3. İzleme çalışması, son test ölçümünden 5 ay sonrası ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmanın grup örnekleme çalışma evrenini destekler niteliktedir.
2. Araştırmada kullanılan ölçekler, araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamaya uygun ölçeklerdir.
3. Katılımcılara, verilerin sadece bilimsel bir araştırma için toplandığı vurgulanmıştır. Bu konudaki etik unsurlar hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların bu bağlamda ölçek maddelerine doğru bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Önemi

Zorbalık, kendini savunmada güçlük çeken bir kişiye karşı bir veya daha fazla kişinin kasıtlı, tekrar eden olumsuz davranışlarda bulunmasıdır (Olweus, 1995). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı 2015 yılı raporunda Türkiye'deki öğrencilerin %18,6'sının ayda birden fazla herhangi bir zorbalığa maruz kaldığı, %9,2'sinin ayda birkaç kez diğer öğrenciler tarafından dalga geçildiği ve % 4,5' nin de yine ayda birkaç kez olmak üzere diğer öğrenciler tarafında itip kakıldığı belirtilmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2017). Programın 2018 yılındaki raporunda da Türkiye'deki öğrencilerin %24'ünün ayda en az birkaç kez zorbalığa maruz kaldığı ifade edilmektedir (OECD, 2019). Ergenler arasında zorbalığın yaygınlığını inceleyen bir meta analiz çalışmasında, ergenlerin eğitim öğretim yılı boyunca iki ya da daha fazla zorbalığa uğradığı ve zorbalık yaptığı bulunmuştur (Talu ve Gümüş, 2022). Türkiye'de özellikle ortaokul düzeyinde akran zorbalığıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; akran zorbalığına başvurma ve zorbalık görme düzeyi (Çetinler, 2021), yaşam doyumu, benlik saygısı ve psikolojik sağlamlıkla ilişkisi (Yavaş, 2021), akran zorbalığı ve sosyal anksiyete (Namlı, 2020), sosyodemografik özellikler ile akran zorbalığı davranışlarının ilişkisi (Düzgün, 2020), aile tutumları ile akran zorbalığı arasındaki ilişki (Demiröz, 2019), akran zorbalığı ve sosyal görünüş kaygıları ile kendine saygıları arasındaki ilişki (Alımcı, 2018), akran zorbalığı ile siber zorbalık arasındaki ilişki (Kocatürk, 2014) şeklinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Zorbalıkla başa çıkmak için geliştirilmiş psikoeğitim programlarına bakıldığında kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programı (Yalnız, 2019), çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım (Çopur, 2019), ilköğretim okullarında zorbaca davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programı (Şahin ve Akbaba, 2010) şeklinde çalışmalar yapılmış olup sosyal beceri odaklı bir psikoeğitim programına rastlanmamıştır. Akran zorbalığının okullarda önemli bir sorun olması ve Türkiye'de akran zorbalığıyla başa çıkmada sosyal beceri temelli bir psikoeğitim programına rastlanmaması çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymakla birlikte, bu programın akran zorbalığıyla mücadelede hem öğrencilere hem de okul psikolojik danışmanlarına önemli ölçüde fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.7. Tanımlar

Zorbalık: Bir ya da daha fazla kişinin, kendini savunmakta güçlük çeken kişilere yönelik zaman içerisinde tekrarlanan ve kasıtlı olarak yaptıkları zarar verici davranışlarına denir (Olweus, 1993, 2010).

Zorba: Bir ya da daha çok kişiye yönelik kasıtlı, tekrarlı ve zarar verici davranışlarda bulunanlara denir (Olweus, 1994; Perren ve Alkaser, 2006).

Kurban: Bir ya da daha çok kez olumsuz ve kasıtlı zarar verici davranışlara maruz kalanlara denir (Olweus, 1994; Perren ve Alkaser, 2006).

Zorba – Kurban: Bir ya da daha çok kez olumsuz ve kasıtlı zarar verici davranışlarda bulunup aynı zamanda bu davranışlara maruz kalanlara denir (Olweus, 1994; Perren ve Alkaser, 2006).

Sosyal Beceri: Bireyin başkalarıyla olumlu etkileşime girmesine olanak veren, öğrenilmiş, sosyal olarak kabul edilebilir davranışlardır (Gresham vd., 2011).

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Zorbalık

2.1.1. Zorbalığın tanımı

Zorbalık, kendini savunmakta güçlük çeken kişiye karşı bir veya daha fazla kişinin kasıtlı ve tekrarlı olumsuz davranışları olarak tanımlanmaktadır. (Olweus, 1993; Salmivalli, 2010; Rigby, 2003; Nansel vd., 2001). Bir başka tanıma göre güç ve saldırganlığın savunmasız bir kişiye sıkıntı vermek için kullanıldığı bir ilişki sorunudur (Craig ve Pepler, 2003). Bu soruna ilişkin toplumsal ilgi 1970'lerin başında İsveç'te başlamış ve diğer İskandinav ülkelerine yayılmıştır (Olweus vd., 1999). Araştırmacıların zorbalıkla ilgili tanımlarında farklılıklar olmasına rağmen beş özellik üzerinde uzlaştıkları öne sürülmektedir (Greene, 2000):

1. Zorbanın niyeti kurbanı korkutmak ve ona zarar vermeye yöneliktir,
2. Kurbanı yönelik tekrarlı saldırganlıklar gerçekleştirilmektedir,
3. Kurban, sözlü veya fiziksel saldırganlık içeren davranışlarda bulunarak zorbalığa neden olmamaktadır,
4. Zorbalık, bilindik sosyal gruplarda meydana gelmektedir,
5. Zorba, kurbandan daha güçlüdür.

Zorbalık olarak adlandırılan davranışlar aynı yaş grubundaki bireyler arasında, genç ya da yetişkin fark etmeksizin meydana gelebilmektedir. Bu davranışlar zamanla tekrarlanarak etkileşim modeli oluşturmaktadır. Etkileşim modeli içerisinde zorba ve mağdur ilişkisi, mağdurun kendisini savunmasının zor olduğu bir güç dengesizliği (fiziksel güç, popülerlik ve yaş) ile karakterize edilmesi (Arseneault vd., 2010) ve zorbalıkta verilen zararın diğer saldırganlık türlerinde olduğu gibi fiziksel ya da duygusal olarak fark etmeksizin kasıtlı ve tekrarlı olması gibi ayırıcı özellikler taşımamasından dolayı diğer saldırganlık içeren davranış biçimlerinden ayrılmaktadır (James, 2010). Saldırganlık içeren davranışları zorbalık olarak tanımlamak için üç kriter bulunmaktadır (Menesini ve Salmivalli, 2017) :

- Tekrarlı olması,
- Kasıtlı olması,
- Güç dengesizliğinin olması.

Zorbalık terimini kullanabilmek için tarafların gücü arasında bir dengesizlik (asimetrik güç ilişkisi) olması gerekmektedir (Olweus, 1994). Zorba ve kurban arasındaki bu güç dengesizliği tekrarlanan zorbalıkla pekişmektedir. Zorbalık devam ettikçe zorbalılar güç kazanırken, kurbanlar güç kaybetmektedir. Zorba ve kurban arasındaki dengesizlik sonucu, zorbalığa uğrayan çocuklar kendilerini savunmak için giderek daha güçsüz hale gelmektedir (Craig ve Pepler, 2003). Zorbalıktaki güç dengesizliği fiziksel ve zihinsel olabileceği gibi güçlü bir kişiliğe sahip olma, iyi düzeyde sözel yetenek, daha hızlı düşünebilme ve grup içerisinde lider statüsünü kazanma şeklinde de olabilmektedir. (Rigby, 2007).

Okullarda akranlar arasındaki günlük sosyal etkileşimlerde tekrarlayan ancak zorbalık olarak kabul edilemeyen, özünde şaka ve arkadaşça niyet taşıyan pek çok alay etme olarak adlandırılabilir durumlar olmaktadır (Olweus, 1997). Bu noktada zorbalık ve alay etme arasındaki ilişkiyi ele almak öğrencilerin olumsuz davranışlar sergilemelerini önlemek açısından oldukça önemlidir. Öğrenciler arasında tekrarlanan alay etme davranışı, aşağılayıcı ve saldırgan bir karaktere sahipse ve özellikle hedef alınan kişide sıkıntı yaratıyorsa ve duruma karşı çıkma belirtileri göstermesine rağmen devam ediyorsa bu davranışlar zorbalık olarak nitelendirilmelidir (Olweus vd., 1999).

Zorbalık olarak adlandırılabilir davranışlar genellikle belirgin bir kışkırtma olmaksızın (Olweus, 1994) ve yine genellikle birbirini tanıyan kişiler arasında (Farrington, 1993), fiziksel temasla, kelimelerle, yüz ifadeleriyle, tehditkar jestler veya kasıtlı olarak bir gruptan dışlama gibi çeşitli şekillerde gerçekleşmektedir (Olweus, 1996). Bu gibi davranışlar, okulda veya okul etkinliklerinde, okula gidiş geliş esnasında, ikamet edilen yerde veya sanal ortamlar gibi birden çok bağlamda meydana gelebilmektedir (Farrington ve Ttofi, 2009; Gladden vd., 2014). Çeşitli ortamlarda sürekli olarak zorbalığa tanık olmak ve bunlara tepki vermek davranışların sergilenme sıklığının artmasında veya azalmasında oldukça önemlidir. Özellikle akranlar, zorbalığı desteklemede ve saldırganlık kültürünü teşvik etmede ya da azaltmada merkezi bir rol oynamaktadır (Craig ve Pepler, 2003). Ayrıca akranlar zorbalık sürecine aktif olarak katılmasalar bile bu sürecinin başlamasını ve devam etmesini mümkün kılacak şekilde de davranabilmektedir (Salmivalli vd., 1996).

Zorbalık, tanımlarda güç dengesizliğiyle birlikte karşı tarafa yönelik kasıtlı ve uzun süreli olumsuz davranışlar şeklinde tanımlanmaktadır ancak okullardaki akran grupları da dâhil olmak üzere insanlar arasında saldırgan davranışlar ve güç eşitsizlikleri olağan

bir durumdur. Çocukların en çok bir arada buldukları, vakit geçirdikleri yer olan okullarda zorbalık davranışlarıyla karşılaşmaları kaçınılmazdır. Alanyazın incelendiğinde zorbalığın genellikle okullarda görülen yaygın bir saldırganlık türü olarak tanımlanabildiği görülmektedir (James, 2010). Çocukların okullarda şahit olduğu veya maruz kaldığı bu zorbalık türü okul zorbalığı olarak adlandırılabilir. Zorbalık davranışları sınıf içerisinde, koridorda, tuvalette veya okul bahçesi gibi pek çok alanda meydana gelebilir. Zorbalığın gerçekleştiği yerlere ilişkin Baldry ve Farrington (1999), bu durumun en çok sınıf içerisinde meydana geldiğini, bunu koridorların ve oyun alanlarının takip ettiğini belirtmektedir. Bir başka çalışmada da zorbalığın en çok oyun alanlarında, daha sonra sınıfta gerçekleştiği, bunları sırasıyla koridor, spor salonu, kantin ve tuvaletlerin takip ettiği ifade edilmektedir (Fekkes vd., 2005). Sınıf içerisinde meydana gelen zorbalığın genellikle çocukların tek başlarına bir etkinliğe katıldıkları zamanlarda yani öğretmen gözetiminde olmadıklarında gerçekleştiğine ilişkin çalışma bulguları da mevcuttur (Atlas ve Pepler, 1998). Zorbalık sorunlarının yüksek düzeyde olduğu sınıflarda ya da okullarda öğrencilerin kendilerini daha az güvende hissettiklerine ve okul hayatından daha az memnun olduklarına ilişkin eğilimlerinin olduğu da belirtilmektedir (Olweus vd., 1999).

Okul zorbalığı, bir ya da daha çok öğrencinin sürekli ve kasıtlı bir şekilde kendilerinden daha güçsüz ve kendini koruyamayacak durumdaki öğrencilere yönelik fiziksel, sözel, söylenti çıkarma ve yayma, dışlama, eşyalara yönelik zorla alıkoyma ve zarar verme gibi davranışlarda bulunduğu saldırganlık türüdür (Pişkin, 2002). Diğer zorbalık tanımlarına benzer şekilde okul zorbalığı, bir ya da daha fazla çocuğun kendilerinden daha az güçlü çocuklara yönelik uzun süreli ve devamlı olarak korku, sıkıntı veya zarar verme amaçlı fiziksel, sözlü veya psikolojik saldırıda bulunması olarak ifade edilmektedir (Farrington ve Ttofi, 2009). Okullarda zorbalığın oluşmasına neden olabilecek pek çok faktör ön plana çıkmaktadır. Bu faktörler arasında; okul ortamının doğası, okulun ahlaki tutumları, okul politikası, zorbalığa karşı yaptırımların olup olmaması, akran gruplarının tutumları vb. bulunmaktadır (Smith ve Ananiadou, 2003).

Zorbalığa maruz kalmanın gerek çocuklar gerekse gençler üzerinde birtakım etkilerinin olması kaçınılmazdır. Bu noktada Elliott (2002) çocukların ya da gençlerin zorbalığa uğradığını işaret edebilecek çeşitli belirtilerden bahsetmektedir. Belirtilerin bazıları aşağıda sıralanmaktadır:

- Okula gitmeye isteksiz olmak ve gitmemek için bahaneler üretmek,
- Okula yürüyerek gitmeye korkmak,
- Okula gitmek için sürekli olarak kullandığı yolu değiştirmek,
- Vücutta morluklar, şişlikler ve kesikler,
- Stres nedeniyle oluşan mide ve baş ağrıları,
- Okuldan eve aç gelmek,
- İçe kapanıklık,
- Kekemelik,
- Yatağı ıslatma davranışının başlaması,
- İntihara teşebbüs.

2.1.2. Zorbalık türleri

Zorbalık olarak adlandırılan davranışlar sonsuz çeşitlilikte olabilmektedir. Bu davranışlar tanımlarda belirtildiği gibi zaman içerisinde tekrarlanmaktadır. Tekrarlanan davranışlar kurbanı anında zarar vermekte olup, aynı zamanda uzun süreli olumsuz etkilere de sebep olabilmektedir (Farrington, 1993). Zorbalığa karışan çocuk veya gençlerin, zorbalığın kurban tarafından nasıl algılandığına ilişkin farkındalık dereceleri büyük olasılıkla farklılık gösterse de, pek çoğu davranışlarının kurban için en azından az da olsa acı verici veya hoş olmadığını farkındadır (Olweus, 1996). Alanyazın incelendiğinde bireylere zarar veren bu davranışların farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülür.

Zorbalık türlerini Rivers ve Smith (1994) doğrudan ve dolaylı olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Doğrudan zorbalığın lakap takma, fiziksel olarak zarar verme, eşyalarını alma ve tehdit etmeyi içerdiğini; dolaylı zorbalığın da biriyle kasıtlı olarak konuşmamak ve söylenti yayma gibi davranışları içerdiğini ifade etmektedir. Doğrudan ve dolaylı zorbalıktan Vanderbilt ve Augustyn (2010) de bahsetmekte olup doğrudan zorbalığa lakap takma, toplum içinde küçük düşürme ve yıldırma gibi sözlü saldırganlıkları; dolaylı zorbalığa da akran gruplarından dışlama ve görmezden gelme gibi ilişkisel saldırganlıkları eklemektedir.

Zorbalık fiziksel, sözel, ilişkisel ve eşyaya zarar verme olmak üzere dört türe de ayrılabilir. Fiziksel zorbalık vurma, tekme atma, yumruk atma, tükürme, çelme takma ve itme gibi davranışları içerirken, sözel zorbalık alay etme, tehdit etme, saldırganlık içeren yazılı notlar yollama, uygunsuz cinsel sözler gibi davranışları

içermektedir (Gladden vd., 2014). İlişkisel zorbalıkta ise karşı tarafın itibarına ve ilişkilerine zarar vermek için tasarlanmış görmezden gelme, arkadaşlık ilişkilerini engellemeye çalışma, görmezden gelerek dışlama, yanlış ve/veya zararlı söylentiler çıkarma, halka açık olarak aşağılayıcı yorumlar yazma, izinsiz olarak elektronik bir ortamda uygunsuz görüntüler yayınlama gibi davranışlar yer almaktadır. Eşyaya zarar verme zorbalığında da eşyayı çalmak ve değiştirmek, ödünç alınan eşyayı geri vermeyi reddetmek, kişisel elektronik bilgileri silmek gibi davranışların olduğu ifade edilmektedir (Gladden vd., 2014).

Zorbalık türlerini Beal (2001) de dört türe ayırmakta olup Gladden vd. (2014)' den farklı olarak eşyaya zarar verme zorbalığı yerine tepkisel zorbalığı eklemektedir. Zorbalık türlerinden fiziksel zorbalığın tanımlaması en kolay, tepkisel zorbalığın ise en zor tür olduğu belirtilmektedir. Fiziksel zorbalığın eylem odaklı, vurma ve tekme atma gibi doğrudan davranışlar içerdiği ve bunları sergileyenlerin genelde erkek çocuklar olduğu ifade edilmektedir. Sözel zorbalık, incitmek ya da küçük düşürmek amaçlı kelimelerin kullanıldığı ve bunların hızlı bir şekilde gerçekleştirilmesinden dolayı tespit ve müdahale edilmesinin zorlaştığı tür olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel zorbalık ise daha çok dışlamaya yönelik davranışlar içermektedir. Tepkisel zorbalık türünde zorbalılar karşı tarafı kışkırtarak kendileriyle çatışmaları yönünde davranışlarda bulunmaktadır. Bu tür zorbalılar karşı tarafla çatıştıktan sonra kendilerini savunmaya yönelik istekte bulunmaktadır (Beal, 2001).

Zorbalık, kötü niyetli olan ve kötü niyetli olmayan şeklinde de ayrılabilir (Rigby, 2007). Kötü niyetli zorbalıkta, güç dengesizliği kasıtlı olarak kullanılarak karşıdaki kişiye zarar vermek amaçlanmaktadır. Kötü niyetli olmayan zorbalık kendi içinde akılsız ve eğitimsel olmak üzere ikiye ayrılarak tanımlanmaktadır. Akılsız zorbalıkta zorba karşıdaki kişiye ne yaptığının farkında olmadan zorbalık davranışını gerçekleştirmektedir. Eğitimsel zorbalık ise içerisinde kötü niyet belirtisi veya incitme arzusu olmayan ve kurbanın iyiliği için yapıldığı iddia edilen zorbalıktır.

Türkiye'de Ayas ve Pişkin (2015) zorbalığı; fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, cinsel zorbalık, dışlama-yalnızlaştırma, söylenti çıkarıp yayma, eşyaya zarar verme olmak üzere altı kategoride ele almaktadır. Bu çalışma kapsamında kullanılan zorbalık ölçeği de Ayas ve Pişkin (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek sonuçlarının değerlendirilmesi zorba ve kurban olma toplam puanı şeklinde de yapılabildiğinden bu çalışmada zorbalık türleri ayrı ayrı incelenmemiştir.

2.1.3. Zorbalıkta roller ve özellikleri

Zorbalık, tek bir kişi veya bir grup tarafından gerçekleştirilebilmektedir. Zorbalığın hedefi aynı zamanda tek bir kişi veya bir grup da olabilmektedir (Olweus, 2010). Bu noktada tek bir kişi ya da grup tekrarlı ve kasıtlı zarar verici eylemlerde bulunuyorsa “zorba”, bu eylemlere maruz kalıyorsa “kurban”, hem eylemde bulunup hem de maruz kalıyorsa “zorba-kurban” olarak adlandırılmaktadır (Olweus, 1994; Perren ve Alkaser, 2006). Bir başka tanımda da, başkası üzerinde güç göstermek için saldırganlığı kullananlara zorba, zorbalığın hedefi olanlara ise kurban denilmektedir. Zorbalık döngüsünde hem saldırgan hem de hedef olan kişi ya da kişiler ise zorba-kurban olarak adlandırılmaktadır (Vanderbilt ve Augustyn, 2010). Zorbalar, zorba-kurbanlar ve kurbanlar, zorbalıkta sadece farklı roller oynamakla kalmayıp aynı zamanda farklı sosyal davranış kalıpları da sergilemektedir (Perren ve Alkaser, 2006).

Çocukların neden zorba ya da kurban olduklarını anlayabilmek bu davranışların önüne geçebilmek için oldukça önemlidir. Zorbaların model alma, buldukları çevrede zorbalık olarak adlandırılabilir davranışların ödüllendirilmesi, kendi davranış problemlerinin bir parçası ve yetersiz koşullarda istediklerini elde etme çabası gibi sebeplerden dolayı zorbalığa başvurabilecekleri belirtilmektedir (Kartal ve Bilgin, 2012). Zorbalığı ve zorbalıktaki rolleri açıklama noktasında aile özellikleri ve aile içi ilişkiler de önemlidir. Zorbaların, zorba-kurban, kurban veya zorbalığa karışmamış çocuklara kıyasla aile içinde daha fazla çatışma yaşadıkları ve daha az uyum, dışavurum, organizasyon, kontrol ve sosyal yönelim algıladıkları; zorba-kurbanların, zorbalara kıyasla ailelerinde daha fazla çatışma olduğu; kurbanların ise bu gruplara kıyasla ailelerinde daha az çatışma yaşadıkları ve daha fazla uyum, dışavurum ve kontrol algıladıkları belirtilmektedir (Stevens vd., 2002). Zorba ve kurban öğrencilerin ailelerini, olumlu özelliklere sahip öğrencilerden daha olumsuz algıladıkları ifade edilmektedir (Önder ve Yurtal, 2008). Zorbaların, kardeşleri ve ebeveynleriyle ikircikli bir ilişkiye sahip oldukları da belirtilmektedir (Connolly ve O'Moore, 2003).

Alanyazın incelendiğinde zorbalığın içerisinde farklı rollerde yer alan bireylerin aynı zamanda bazı özelliklerine göre karakterize edildikleri görülür. Zorbalığı gerçekleştiren bireyler olarak tanımlanan zorbaların araştırmacılar tarafından belirtilen özellikleri ve davranışları Tablo 2.1' de gösterilmektedir (Björkqvist vd., 1982; Farrington, 1993; Olweus, 1997).

Tablo 2.1 Zorbaların özellikleri ve davranışları

Zorbalar	Kolayca öfkelenebilirler Empati becerileri zayıftır Dürtüseldirler Üstünlük kurma ve boyun eğdirme içeren davranışlar sergileyebilirler Yetişkinlere yönelik saldırganlık içeren davranışlarda bulunabilirler Uzun süreli saldırgan olma eğilimleri vardır
----------	---

Zorbaliğa maruz kalan kurbanların da birtakım özelliklerinden dolayı bu sorunu yaşadıkları iddia edilmektedir. Hassasiyeti yüksek, iyimserlik, öz yeterlik, uyum sağlama, tolere etme seviyesi düşük olan bireylerin zorbalık kurbanı olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtilmektedir (Moore ve Woodcock, 2017). Bunlara ek olarak endişeli veya itaatkar olan ya da verdikleri tepkilerle zorbaları güçlü hissettiren bireylerin de hedef alındığı ifade edilmektedir (Krumholz vd., 2014).

Zorbaliğa maruz kalma durumu davranış sorunları yönünden de ele alınmaktadır. İçselleştirme, dışsallaştırma ve fiziksel zayıflık sorunlarına sahip çocukların, az sayıda ya da fiziksel zayıflık gibi faktörlerden ötürü koruyucu işlev göremeyecek arkadaşları olduğunda veya arkadaşları tarafından reddedildiklerinde bu gibi durumların olmadığı döneme göre (çok sayıda arkadaş sahibi olma, arkadaşları tarafından daha çok sevilme, onları savunabilecek arkadaşlarının olması) daha kolay kurban durumuna düştükleri belirtilmektedir (Hodges vd., 1997).

Zorbaliğa maruz kalan kurbanları Olweus (1978, 1997) pasif/itaatkâr ve kışkırtıcı olmak üzere iki gruba ayırmakta ve karakterize etmektedir. Kurbanların karakterize edilmesine ilişkin bilgiler Tablo 2.2’ de gösterilmiştir.

Tablo 2.2 Kurbanların özellikleri ve davranışları

Pasif /İtaatkar Kurbanlar	Temkinli, hassas, sessiz, içine kapanık ve utangaçtırlar Endişeli, güvensiz, mutsuz ve özgüvenleri düşüktür Akranlarından çok daha sık depresyondadırlar ve intihar düşüncesine sahiptirler Genellikle tek bir iyi arkadaşı yoktur ve yetişkinlerle yaşlılarından daha iyi ilişkiler kurar Cinsiyet olarak erkek olanlar genellikle fiziksel olarak yaşlılarından daha zayıftırlar.
---------------------------	---

Tablo 2.2' nin devamı

Kışkırtıcı Kurbanlar	Kaygılı ve saldırganlıklar Konsantrasyon problemleri yaşarlar Çevrede öfke ve gerginliğe sebep olabilecek davranışlarda bulunabilirler
----------------------	--

Zorbalıktaki bir diğer grup hem zorbalık yapan hem de zorbalığa maruz kalanlar olarak adlandırılan zorba-kurbanlardır. Alanyazında zorba-kurbanların özelliklerini ele alan az sayıda çalışma bulunmaktadır. Zorba-kurbanların özelliklerini ele alan çalışmalara bakıldığında onların yalnızca zorba ve yalnızca kurban olanlara kıyasla daha fazla risk altında oldukları görülür. Zorba-kurbanların zorbalar, kurbanlar veya nötrlere göre daha fazla davranış sorunları, daha kötü psikolojik sağlık, okula yönelik daha kötü tutum, daha fazla fiziksel yaralanma (Stein vd., 2007), düşük öz kontrol ve sosyal yeterlilik, yüksek oranda problemlili davranışlarının ve depresif belirtilerinin olduğu belirtilmektedir (Haynie vd., 2001).

Zorbalık yalnızca zorba ve kurbanlar arasında gerçekleşen bir kavram olmaktan ziyade diğer çocukların da katılım gösterdiği bir grup olgusu olarak kabul edilmektedir (Fekkes vd., 2005). Bu noktada Salmivalli vd. (1996) zorbalığı zorba, zorba-kurban ve kurbandan daha geniş bir bağlamda ele almaktadır. Buna göre zorbalık genellikle bir grup ortamında gerçekleşir ve tanım gereği belirli bir süre boyunca tekrarlandığı için grup ortamında olmayan bireyler bile süreçte içerisinde genel olarak neler olup bittiğinin farkındadır. Zorbalık sürecinde yalnızca zorbaların ve kurbanların rollerinin değil, aynı zamanda “ötekilerin” rollerinin de önemli bir unsur olduğu ve bu unsurların da “katılımcı roller” olarak adlandırılabilceği belirtilmektedir.

Katılımcı roller, bireylerin zorbalık durumlarına dâhil olma yollarını ifade etmektedir. Bu roller sosyal etkileşimlerde ortaya çıkar ve hem bireysel davranışsal eğilimler hem de başkalarının beklentileri tarafından belirlenmektedir. Sosyal etkileşimler noktasında James (2010) zorbalık durumlarını akran grubunun önemli rol oynadığı bir grup süreci olarak görülebileceğini ve bu grup sürecindeki davranışların zorbalığı pekiştirebileceğini, durdurmaya yardımcı olabileceğini veya görmezden gelmeye yönelik etki yapabileceğini belirtmektedir. Özellikle okullarda zorba ve kurban öğrencilerin yanı sıra zorbalıktan etkilenen pek çok çocuk ve ergen bulunmaktadır. Çocuk ve ergenler de zorbalık olayları karşısında mevcut durumun sonucunu

etkileyebilecek birtakım davranışlar sergilemektedir. (Salmivalli, 1999). Bu bireyler zorbalığın artmasında veya azalmasında kilit rol oynamaktadır (Craig ve Pepler, 2003).

Zorbalık olaylarına şahit olan ve olaylar karşısında farklı tepkiler veren bireyler zorba, yardımcı, destekleyici, izleyici ve savunucu olmak üzere beş kategoride sınıflandırılmaktadır (Salmivalli vd., 1996). Kategoriler incelendiğinde zorba, zorbalık davranışlarını gerçekleştirenlere; yardımcı, zorbalık içeren olayların içerisinde yer alan ve zorbalara yardım edenlere; destekleyici, zorbalık içeren durumlarda kurbanı doğrudan zarar verici eylemde bulunmayan ancak zorbaların davranışlarını pekiştirecek dönüt verenlere; izleyici, zorbalık durumlarına karşı hiçbir tepki vermeyen fakat tepki vermedikleri için de zorbalığın sürmesine destek olanlara; savunucu, zorbalık durumlarına karşı çıkan ve kurbanı destekleyen kişilere denilmektedir (Pouwels vd., 2017; Salmivalli vd., 1996). Zorbalıkta rolleri ve bu rollerin özelliklerini bilmek, araştırma kapsamında oluşturulan gruplara seçilecek katılımcıları belirlemek ve dengeli bir şekilde dağılımlarını sağlamak açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada yer alan katılımcılar Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formundan aldıkları puanlara göre zorba, kurban, zorba-kurban ve nötr (zorba yada kurban olmayan) olarak sınıflandırılmış ve deney, plasebo, kontrol gruplarına atanmıştır.

2.1.4. Zorbalığın sonuçları

Zorbalık, tekrarlı ve kasıtlı zarar verici davranışlar içeren, taraflar arasında güç dengesizliğinin olduğu olumsuz durumlar şeklinde tanımlanmaktadır (Olweus ve Breivik, 2014). Okul çağındaki çocuklar zorbalık içerisinde doğrudan yer alsın ya da almasın olumsuz şekilde etkilenebilmektedir. Çocuklar arasında zorbalığın varlığı veya düşüncesinin bile huzursuzluk, endişe, korku, rahatsızlık, sıkıntı veya belirsizlik gibi duygular uyandırdığına yönelik bulgular durumun olumsuz etkisini ortaya koymaktadır (Thornberg, 2010). Zorbalık durumlarının içerisinde doğrudan yer alan zorbaların ve kurbanların, sergiledikleri ya da maruz kaldıkları davranışlardan etkilenmeleri kaçınılmazdır. Alanyazın incelendiğinde kurbanların %40' nın kendini kötü hissettiği, %9,6' sının okul gitmek istemediği, %8' nin de okul değiştirdiği; zorbaların ise % 44,2'sinin saldırgan davranışlar sonrası kendilerini çok kötü hissettiği, %32.6' sının da çok iyi hissettiği belirtilmektedir (Rech vd., 2013). Ayrıca kurbanların çoğunlukla intikam, öfke ve kendine acıma duygularını hissettikleri; zorbaların ise çoğunlukla üzgün veya umursamaz oldukları ifade edilmektedir. (Borg, 1998). Duygusal tepkilere cinsiyet açısından bakıldığında kurbanların saldırganlığa maruz kaldıklarında en sık

yaşadıkları duygunun kızlarda %70,4 ve erkeklerde de %52,0 ile öfke olduğu, bunu üzüntü ve utançın takip ettiği; zorbalarda da cinsiyet fark etmeksizin zorba davranışlarda bulduklarında korku, cesaretsizlik, üzüntü, utanç ve öfke duygularından herhangi birini baskın şekilde hissetmedikleri belirtilmektedir (Sampaio vd., 2015).

Zorbalığa maruz kalmanın kısa vadede pek çok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Zorbalığın kısa süreli etkisine ilişkin Olweus vd. (1999), öğrencilerin mutsuz, sıkıntılı ve zihnen karmakarışık hale gelebileceklerini, konsantrasyon kurmakta zorlanabileceklerini, öğrenme problemleri yaşayabileceklerini, kendilerini başarısız olarak görmeye başlayabileceklerini ve okula gitmeyi reddedebileceklerini belirtmektedir. Ayrıca bu durumun öğrencilerde fiziksel sağlık sorunlarının yaşanmasına da sebep olabileceği ifade edilmektedir (Jan ve Husain, 2015). Zorbalığa uğrayan çocuklar ve psikosomatik sorunlar arasındaki ilişkinin incelendiği bir meta analiz çalışmasında, zorbalığa uğrayan çocuk ve ergenlerin, uğramayan akranlarına göre daha yüksek risk altında oldukları belirtilmektedir (Gini ve Pozzoli, 2013). Alanyazına bakıldığında zorbalığın baş ağrısı, baş dönmesi mide ağrısı, bel ağrısı gibi fiziksel; sinirlilik, gerginlik, moral bozukluğu, uykuya dalmakta güçlük, sabah yorgunluğu, yalnızlık, çaresizlik, dışlanmış hissetme gibi psikolojik belirtilerle de ilişkili olduğu bulunmuştur (Due vd., 2005).

Zorbalık uzun vadede bireyleri fiziksel ve duygusal olarak oldukça olumsuz etkilemektedir. Zorbalığa maruz kalanların depresyon, psikosomatik şikayetler, ilaç kullanımı ve intihar eğilimlerinin fazla olduğu belirtilmektedir (Vanderbilt ve Augustyn, 2010). Okullarda zorbalığa maruz kalma veya zorba olmanın, depresyon ve şiddetli intihar düşüncesi ile güçlü bir bağlantısının olduğu (Kaltiala-Heino vd., 1999), zorbalığa seyrek olarak bile olsa herhangi bir şekilde dahil olmanın depresyondan bağımsız bir şekilde, intihar düşüncelerini artırdığına yönelik bulgular mevcuttur (Hinduja ve Patchin, 2019; Kaltiala-Heino vd., 1999). Ergenler arasında zorbalık davranışı ile depresyon, intihar düşüncesi ve intihar girişimleri arasındaki ilişkinin değerlendirildiği bir çalışmada da zorba ya da kurban olarak fark etmeksizin, okul içinde veya dışında zorbalığın içerisinde yer alan öğrencilerin, hiçbir şekilde yer almayan öğrencilere kıyasla depresyon, intihar düşüncesi ve girişimi açısından yüksek risk altında olduğu ifade edilmektedir (Klomek vd., 2007). Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde Roland (2002)'ın yaptığı çalışmada hem zorbalarda hem de kurbanların depresif belirtilerinin ve intihar düşüncelerinin nötr (zorba yada kurban olmayan)

öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak da kurban öğrencilerin zorba öğrencilere göre depresif düşüncelerinin önemli ölçüde daha fazla olduğu belirtilmiştir. Bir başka çalışmada da zorba-kurbanların ve kurbanların, seyircilere (zorba ya da kurban olmayan) göre daha düşük akademik başarıya sahip olma olasılıkları olduğu, ayrıca zorbaların ve kurbanların çoğu gün seyircilerden daha üzgün hissetme olasılığına sahip olduğunu belirtilmektedir. Ayrıca zorbaların, kurbanların ve zorba-kurbanların seyircilere kıyasla okulda kendilerini güvensiz hissetme olasılıklarının da önemli ölçüde yüksek olduğu ifade edilmektedir (Glew vd., 2005). Zorbaliğa maruz kalma süresinin de depresif belirtiler (Lund vd., 2008; Zhong vd., 2021) ve kaygı düzeyini (Sesar vd., 2012) etkilediğine ilişkin bulgular mevcuttur. Örneğin Kapıcı (2004)' nın çalışmasında bedensel, duygusal ve cinsel zorbaliğa daha fazla maruz kalan çocukların daha az maruz kalanlara göre depresyon belirtilerinin daha yüksek olduğu; kaygı belirtileri açısından bakıldığında da yüksek düzeyde bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbaliğa maruz kalan çocukların düşük düzeyde maruz kalanlara göre sürekli ve durumluk kaygı belirtilerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Meland vd. (2010) tüm araştırmalara benzer sonuçlar elde etmiş, zorbaların ve özellikle de kurbanların, zorbaliğa bulaşmamış akranlarına göre daha fazla duygusal sorunları olduğunu belirtmiştir.

Zorbaliğa maruz kalmak çocukların benlik saygılarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Zhong vd., 2021). Bedensel, duygusal, sözel, eşyaya zarar verme ve cinsel fark etmeksizin her türlü zorbaliğa maruz kalmanın benlik saygısını olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Kapıcı, 2004). Benlik saygısı ve zorbalık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada da zorba, kurban ve zorba-kurban olarak zorbaliğa karışan hem ilköğretim çağındaki hem bu çağ sonrasındaki çocukların bunların hiçbirine katılmayan akranlarına göre global benlik saygılarının daha düşük olduğu; yüksek benlik saygısına sahip olmanın da çocuk ve ergenleri zorbalık olarak adlandırılan olaylara karışmaktan koruduğu ifade edilmektedir (O'Moore ve Kirkham, 2001).

Zorbalık, çocukları madde kullanımı gibi etkisi oldukça kötü olabilen tehlikelerle de karşı karşıya getirebilmektedir. Fiziksel, sözel, ilişkisel, cinsel, siber ve ırkçı zorbalık ayırt etmeksizin her türlü zorbalık türü ile sigara ve alkol kullanma arasında tutarlı bir ilişki olduğu, kurbanların ve özellikle zorbalarla, zorba-kurbanların, zorbaliğın çeşitli şekillerine hiç dâhil olmamış akranlarına göre hem sigara hem de alkol kullanma açısından daha yüksek risk altında olduğu belirtilmektedir (Vieno vd., 2011). Yapılan

diğer çalışmalara bakıldığında, zorbalığa karışan öğrencilerin karışmayanlara göre madde kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu ve buna ek olarak zorba-kurbanların yalnızca zorba ya da kurban olanlara göre daha yüksek düzeyde madde kullandıkları belirtilmektedir. (Radliff vd., 2012). Ayrıca zorbaların alkol kullanma ve sigara içme gibi davranışlarda bulunma olasılıklarının daha yüksek, akademik başarı, algılanan okul iklimi ve okula uyumlarının daha düşük olduğu; kurbanların ise daha zayıf sosyal ve duygusal uyum gösterdikleri, arkadaş edinmede daha fazla zorluk yaşadıkları, sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerinin daha zayıf olduğu ve daha fazla yalnız kaldıklarına ilişkin bulgular da mevcuttur (Nansel vd., 2001).

Zorbalığa dâhil olmanın sonuçlarını Rigby (2003) dört kategoride toplamaktadır:

1. Düşük psikolojik iyilik hali: Genel mutsuzluk hali, düşük benlik saygısı, öfke ve üzüntü duyguları gibi genellikle nahoş olarak kabul edilen ancak akut olarak rahatsız edici olmayan ruh hallerini içermektedir.
2. Zayıf sosyal uyum: Okul veya işyerinden hoşnut olunmadığını ifadesi, yalnızlık, izolasyon ve devamsızlık gibi belirtileri içermektedir.
3. Psikolojik problemler: Yüksek düzeyde kaygı, depresyon ve intihar düşüncesi gibi belirtileri içermektedir.
4. Fiziksel rahatsızlık: Psikosomatik belirtileri içermektedir.

2.2. Sosyal Beceri

2.2.1. Sosyal becerinin tanımı

Yaşamın ilk yıllarında sosyal gelişim oldukça önemlidir. Bu yıllarda çocukların sosyal becerileri öğrenmeleri ve uygulamaları gerekir (Lynch ve Simpson, 2010). Bu beceriler insanların başkalarıyla etkileşime girmesine yardımcı olan davranışlardır (Seevers ve Jones-Blank, 2008). Gündelik hayatta çocukların ve ergenlerin pek çok zorlu sosyal durumlarla başa çıkmaları gerekmektedir. Sosyal dünyanın başarılı yönetimi, geniş sosyal beceri repertuarını ve kişiler arası problem çözme yeteneğini gerektirir. Sosyal becerilerdeki ve sosyal yeterlilikteki eksiklikler, çocukluk ve ergenlik dönemindeki birçok duygusal ve davranışsal bozukluğun ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamaktadır (Rinn ve Markle, 1979; Spence, 2003). Bu sebeple sağlıklı kişiler arası ilişkiler geliştirmeyi ve sürdürmeyi öğrenmek, çocuklar ve ergenler için kritik bir gelişim görevidir (Krumholz vd., 2014).

Sosyal beceriler, hem ebeveynler hem de öğretmenler için ortak bir endişe kaynağıdır. Bununla birlikte, bu yapıyı tanımlamanın ve işlevselleştirmenin birçok yolu vardır. Tanımlar belirli davranışlara göre değişebilse de, hemen hemen hepsi sosyal iletişimin ve sosyal bağlamda başkalarıyla etkileşimin yönlerini içerir (Little vd., 2017). Sosyal becerinin tanımlanmasına yönelik Libet ve Lewinsohn (1973), davranışların sosyal sonuçları açısından bunun yapılabileceğini belirtmektedir. Bu noktada sosyal beceriyi, olumlu pekiştirilen davranışların sergilenmesi, cezalandırılabilir davranışların ise sergilenmemesi konusundaki karmaşık yetenek olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda da sosyal becerilerde çevrenin yargılarına dikkat çekilmektedir. Sosyal davranışların tümü, çevrenin davranışın uygun olduğu ya da olmadığına ilişkin yargıda bulunduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır (Gresham ve Elliott, 1993). Buna göre bir kişinin başkalarıyla olumlu etkileşime girmesine olanak veren, öğrenilmiş, sosyal olarak kabul edilebilir davranışlarına sosyal beceri denilmektedir (Gresham vd., 2011). Bu beceri bireylerin çeşitli sosyal ortamları anlamasına ve uyum sağlamasına yardımcı olan davranış bileşenlerinden oluşmaktadır (Steadly vd., 2008). Sosyal beceriyi tanımlarken Bellack (1979)' ta bu noktaya dikkat çekerek sosyal becerilerin duruma özgü olduğunu yani bir duruma uygun olan davranışın başka bir duruma uygun olmayabileceğini belirtmektedir. Ayrıca çeşitli tepki bileşenlerini nerede, ne zaman ve ne şekilde kullanabileceğini bilen bireyleri de sosyal açıdan yetenekli bireyler olarak tanımlamaktadır.

Sosyal beceriyi tanımlama noktasında Michelson vd. (1983) genel bir tanım yapmak yerine bu kavramın birden çok anlamını ortaya koyarak aşağıda sıralandığı şekilde açıklamayı tercih etmiştir:

- Sosyal beceriler öncelikle öğrenme (örneğin, gözlem, modelleme, prova ve geri bildirim) yoluyla kazanılır,
- Sosyal beceriler, belirli ve ayrı sözel ve sözel olmayan davranışları içerir,
- Sosyal beceriler, hem etkili hem de uygun bir şekilde davranışı başlatmayı ve başkalarının davranışlarına tepki vermeyi gerektirir,
- Sosyal beceriler, sosyal desteği en üst düzeye çıkarır,
- Sosyal beceriler hem etkili hem de uygun tepki vermeyi gerektirir,
- Sosyal beceriler, yaş, çevrenin özelliklerinden (cinsiyet, yaş, statü vs.) etkilenir,
- Sosyal performanstaki eksiklikler ve fazlalıklar belirlenebilir ve müdahale için hedeflenebilir.

Sosyal beceriler, hem akademik hem de akran grubu ortamlarında başarı elde etmek için önemlidir (Gresham vd., 2011). Bu beceriler hem kişisel hem de karşılıklı fayda sağlayan önemli bir etkileşim kurma yeteneğidir (Combs ve Slaby, 1977). Bu etkileşim okul yıllarında sınıf arkadaşları, öğretmenler ve diğer okul personeli; ilerleyen yıllarda da iş arkadaşları, amirler, arkadaşlar vb. kişilerle olabilir (Seevers ve Jones-Blank, 2008).

Sosyal becerilerin geliştirilmesi, çocukların akademik ve mesleki başarılarının yanı sıra uzun süreli zihinsel sağlık için önemli etkilere sahiptir (Pray vd., 1992). Sosyal becerilerin karmaşık yapısından dolayı bazı çocukların becerileri yeterince gelişmemekte ve bu durum onların akran etkileşimlerini etkileyebilmektedir (Avcioğlu, 2007). Bu beceriler çocukların olumlu sosyal sonuçlar elde etmesine yardımcı olmaktadır (Gresham ve Elliott, 1987). Sosyal beceriler ne kadar sorunlu veya eksikse, olumsuz yaşam olaylarına maruz kalma olasılıkları da o kadar yüksektir. Bu sebeple sosyal becerilerin yeterli düzeyde gelişmiş olması oldukça önemlidir (Segrin, 2001). Sosyal becerilerin yeterince gelişmiş olmasının sonuçları beş maddede ifade edilmektedir (Elliott vd., 1989):

- Akran grubu tarafından kabul,
- Bireyin hayatındaki önemli kişiler tarafından sosyal becerilere yönelik olumlu yargılar,
- Akademik yeterlilik,
- Yeterli seviyede benlik algısı ve saygısı,
- Yeterli seviyede psikolojik uyum.

2.2.2. Sosyal beceri boyutları

Sosyal beceriler, başkaları ve çevre ile olumlu etkileşimi teşvik eden davranışlardır (Lynch ve Simpson, 2010). Alanyazın incelendiğinde araştırmacıların sosyal beceriyi çok boyutlu olarak da ele alabildiği görülebilir. Örneğin Riggio (1986)'a göre sosyal becerilerin yedi boyutu bulunmaktadır:

- Duygusal ifade: Bireylerin duygu durumlarını spontane ve doğru bir şekilde ifade etme yeteneklerini, kişilerarası yönelimlerdeki tutumlarını sözsüz olarak ifade etme yeteneğini yansıtır.
- Duygusal hassasiyet: Başkalarının sözel olmayan iletişimlerini alma ve çözme konusundaki genel beceriyi ifade eder.

- Duygusal kontrol: Duygusal ve sözel olmayan ifadeleri kontrol etme ve düzenleme konusundaki genel yeteneği ifade eder.
- Sosyal dışavurumculuk: Sözlü konuşma ve başkalarını sosyal etkileşime dâhil etme becerisine atıfta bulunur.
- Sosyal duyarlılık: Sözlü iletişimi çözme ve anlama yeteneği ve uygun sosyal davranışı yöneten normlara ilişkin genel bilgi olarak adlandırılır.
- Sosyal kontrol: Sosyal benliğin ortaya konulmasında ki genel beceriyi ifade eder.
- Sosyal manipülasyon: Sosyal ilişkilerin sonucunu etkileyebilecek tutum ve yönelimlere denir.

Caldarella ve Merrel (1997) ise sosyal becerilerin akran ilişkileri, öz yönetim, akademik, uyum ve atılganlık olmak üzere beş boyutu bulunmaktadır:

- Akran ilişkileri: Başkalarına iltifat edebilmek, yardım teklif edebilmek, başkalarını etkileşime davet edebilmek, başkaları tarafından aranmak, liderlik edebilmek, empati kurabilmek, çok sayıda arkadaşına sahip olmak, başkalarını savunabilmek, mizah anlayışına sahip olmak.
- Öz yönetim: Öfkeyi kontrol edebilmek, kurallara uymak, uzlaşabilmek, eleştiriyi kabul edebilmek, başkalarıyla işbirliği yapabilmek, iyi organize olabilmek, soğukkanlı olabilmek.
- Akademik beceri: Görevleri ve ödevleri yerine getirmek, yönergeleri uygulamak, kabul edilebilir çalışma alışkanlıkları edinmek, boş zamanı uygun şekilde kullanmak.
- Uyum becerisi: Yönergeleri/kuralları takip edebilmek, zamanı iyi kullanmak, paylaşmayı bilmek, eleştirilere uygun şekilde yanıt vermek, verilen görevleri yerine getirebilmek.
- Atılganlık: Konuşmaları başlatabilmek, iltifatları kabul etmek, başkalarını etkileşime davet edebilmek, kendine güvenmek, arkadaş edinmek, kendini tanıtmak, duygularını ifade edebilmek, devam eden faaliyetlere katılabilmek.

2.2.3. Sosyal becerilerin sınıflandırılması

Sosyal beceriler alanyazında çok boyutlu ele alınabildiği gibi beceriler yönünden de pek çok şekilde sınıflandırılmaktadır. Rinn ve Markle (1994) sosyal becerileri dört kategoride sınıflandırmaktadır:

1. Kendini İfade Etme Becerileri

- Duygu ifadesi (üzüntü ve mutluluk)
- Görüş beyan etmek
- İltifatları kabul etmek
- Kendi hakkında olumlu şeyler söylemek

2. Diğer-Geliştirici Beceriler

- Yakın arkadaş hakkında olumlu düşünceler söylemek
- Bir başkasının görüşüyle aynı görüşte olduğunu belirtmek
- Başkalarını övmek

3. Atılganlık Becerileri

- Basit isteklerde bulunmak
- Başkasının görüşüne katılmamak
- Makul olmayan istekleri reddetmek

4. İletişim Becerileri

- Sohbet etmek
- Kişilerarası problem çözmek

Sosyal beceriler mikro ve makro olmak üzere iki kategori şeklinde de sınıflandırılmaktadır (Spence, 2003). Sosyal becerilerin mikro düzeydeki yönlerine bakıldığında; göz teması, yüz ifadesi, duruş, sosyal mesafe ve jest kullanımı gibi sözel olmayan tepkiler ve ses tonu, ses seviyesi, konuşma hızı ve netliği gibi sözel tepkiler görülmektedir. Bireylerin bu tepkileri nicelik ve nitelik olarak farklı sosyal durumlara göre ayarlamaları başkaları üzerinde bıraktıkları izlenimler ve başkalarının kendilerine yönelik tepkileri açısından oldukça önemlidir. Sosyal becerilerin makro düzeyi ise bireylerin belirli sosyal görevlerle başa çıkmak için bu mikro düzeydeki becerileri uygun stratejilerle bütünleştirebilmesidir. Makro beceriler, bir konuşmayı başlatmadaki başarı, konuşmayı başlatmak için uygun anları belirleme, konuşma için uygun konuları seçme vb. gibi daha karmaşık becerilere ek olarak birçok mikro düzeyde sosyal beceriyi içermektedir.

Del Prette ve Del Prette (2021) temel sosyal becerileri, iletişim, nezaket, arkadaş edinme ve sürdürme, empati, girişkenlik, dayanışmayı ifade etmek, çatışmaları yönetmek ve kişilerarası sorunları çözmek, sevgi ve yakınlığı ifade etmek, koordinasyon grupları, topluluk önünde konuşmak üzere on kategoride sınıflandırmıştır. Sınıflandırma Tablo 2.3’ te gösterilmiştir.

Tablo 2.3 Temel sosyal beceriler

İletişim	İletişimi başlatmak ve sürdürmek, soru sormak ve cevaplamak, geri bildirim almak ve vermek, iltifat etmek ve kabul etmek, bir konuda görüş belirtmek.
Nezaket	Selamlaşmak, teşekkür etmek, rica etmek ve bir kültürün kurallarına uygun davranmak.
Arkadaş edinme ve sürdürme.	Sohbet başlatmak, bilgiyi özgürce paylaşmak, karşılıklı güven ilişkisi kurmak, nezaket göstermek, saldırgan davranışlardan kaçınmak, duyguları ifade etmek, iltifat etmek, geri bildirim sağlamak, iletişim kurma isteğine yanıt vermek, mesaj göndermek (e-posta, notlar), özel günlerde (doğum günü, bayram vb.) iletişim kurmak, problem durumlarında destek olmak.
Empati	Göz teması kurmak ve sürdürmek, etkin dinlemek, başka birinin bakış açısını anlamaya çalışmak ve bunu ifade etmek, , ihtiyaç durumunda yardım etmeye istekli olmak, başkalarının sevincine ortak olmak.
Girişkenlik	Hakkını korumaya çalışmak (başkalarının hakları da dâhil) , bir konuya yönelik sorgulamalarda bulunabilmek, öfke ve hoşnutsuzluğu açıkça ifade edebilmek, hatayı kabul etmek ve özür dilemek, eleştiriye açık olmak ya da uygun dille eleştirebilmek ve eleştiriye reddedebilmek, otorite figürleriyle etkili iletişim kurabilmek, talepte bulunabilmek veya talebi reddedebilmek.
Dayanışmayı ifade etmek.	Karşıdaki kişinin ihtiyaçlarını belirlemek, yardım teklif etmek, destek ifade etmek, sosyal olarak yapıcı faaliyetlerde bulunmak, ihtiyacı olanlarla yiyecek veya diğer nesnelere paylaşmak, işbirliği yapmak, şefkat göstermek, toplantı ve dayanışma kampanyalarına katılmak, ihtiyacı olanları ziyaret etmek, teselli etmek, meslektaşları motive etmek.

Tablo 2.3' ün devamı

Çatışmaları yönetmek ve kişilerarası sorunları çözmek.	Bir problemin duygusal göstergeleri ile karşı karşıya kaldığında kendini kontrol ederek sakinleşmek, problemi tanımlamak, problemin devamı veya çözümü ile ilgili kendisine ve başkalarına ait olan davranışları belirlemek (nasıl değerlendirdikleri, ne yaptıkları, değişim için gereken motivasyonun ne olduğu), alternatif davranışlar tasarlamak, davranışları değiştirmek için seçenekler önermek, her bir alternatifi seçmek, uygulamak ve sonuçlarını değerlendirmek.
Sevgi ve yakınlığı ifade etmek	Göz teması kurarak, gülümseyerek, dokunarak, kişisel sorular sorarak ve yanıtlayarak, özgürce bilgi paylaşarak, ilgilendiği olayları anlatarak, iyi bir ruh halini teşvik ederek, şakalar yaparak, nezaket göstererek, davetlerde bulunarak, ilgi göstererek karşıdaki kişilere yaklaşmak ve sevgi göstermek, yakın ve cinsel ilişkilerle ilgilenmek, gerektiğinde sınır koymak.
Koordinasyon grupları	Aktiviteler organize edip görev dağılımı yapmak, herkesi katılmaya teşvik etmek, zamanı ve görevin odağını kontrol etmek, geri bildirimlerde bulunmak, sorular sormak, etkileşimlere aracılık etmek, hedefler belirlemek vs.
Topluluk önünde konuşmak	Selam vermek, dinleyicilere bakmak, işitilebilir bir ses tonu kullanmak, soru sormak ve cevap vermek, görsel-işitsel araçlara doğru şekilde kullanmak, gerektiğinde mizaha başvurmak, kişisel deneyimlerden faydalanmak, uygulanabilir), konuşma sonunda izleyicilere teşekkür etmek vs.

Türkiye'de Akkök (2006) ise altı kategoride sınıflandırmaktadır:

- İlişkiyi başlatma ve sürdürme: Konuşmayı başlatma ve sürdürme, soru sorma, dinleme, kendi ve başkalarını tanıtmak, yardım isteme, teşekkür etme, iltifat etme, yönerge verme ve yönergelere uyma, özür dileme, ikna etmeyi kapsamaktadır.
- Grupla bir işi yürütme: Grup içerisinde iş bölümüne uyma ve sorumluluklarını yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışmayı kapsamaktadır.
- Duygulara yönelik beceriler: Kendi duygularını anlama ve ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığıyla başa çıkma, sevgi ve

iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma, kendini ödüllendirmeyi kapsamaktadır.

- Saldırgan davranışlarla baş etmeye yönelik beceriler: İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma ve savunma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durmayı kapsamaktadır.
- Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri: Başarısız bir durumla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, yalnız bırakılmayla başa çıkmayı kapsamaktadır.
- Plan yapma ve problem çözme becerileri: Amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe odaklanma, ne yapacağına karar verme, problemin nedenini araştırmayı kapsamaktadır.

2.2.4. Sosyal beceri eğitimi

Sosyal beceri eğitimi çocuklardan yaşlılara, psikiyatri hastalarından, atılgnlık sorunu yaşayan bireylere kadar farklı türden birçok danışanın sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmada gözle görülür bir başarıya sahiptir (Hudson, 1988). Bu eğitim, bireylere belirli kişilerarası ve olumlu sosyal davranışları öğretmeyi içermektedir. Yaygın olarak öğretilen beceriler arasında sohbet etme, alay etme, utançla başa çıkma, dinleme ve akran baskısına karşılık verme yer almaktadır (Bain ve Farris, 1991). Bu eğitim okullar, hastaneler, cezaevleri ve klinikler gibi pek çok ortamda verilmektedir. Sosyal becerilerin kazanılması noktasında Michelson vd. (1983), bu becerilerin öğrenme yoluyla kazanıldığını, sözel ve sözel olmayan davranışlar içerdiğini, bireyler için sosyal desteği en üst düzeye çıkarabildiğini, etkileşim gerektiren bir yapısı olduğunu, etkili ve uygun tepki vermeyi gerektirdiğini belirtmektedir. Sosyal becerilerin öğrenimini Gresham (1988) dört aşamalı profesyonel bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadır:

- Beceri kazanımının teşvik edilmesi,
- Beceri performansının artırılması,
- Engelleiyici davranışların ortadan kaldırılması,
- Genellemenin kolaylaştırılması.

Starcevic (2010)' te sosyal beceri eğitiminin aşağıda sıralandığı şekilde bileşenleri olduğunu belirtmektedir:

- Danışanlara başarılı ve etkili sosyal davranışı nelerin oluşturduğu hakkında bilgi verilmesi
- Danışanlara sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini nasıl kullanabilecekleri konusunda bilgi verilmesi
- Rol yapma ve model olma,
- Danışanlara performansları konusunda düzeltici geri bildirim vermek
- Danışanların terapistin karşısında belirli bir beceriyi prova etmesi
- Prova edilen becerinin gerçek yaşam durumunda uygulanması (ev ödevi)

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende her iki grubun iki kez ölçüldüğü veya gözlemlendiği iki grup (deney ve kontrol) bulunmaktadır. Gruplara uygulanan ilk ölçüm ön test, ikinci ölçüm ise son test olarak adlandırılmakta olup her iki grup için ölçümler veya gözlemler aynı anda yapılmaktadır. (Bhattacharjee, 2012; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2009). Bu çalışmada ortaokul 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşan deney, kontrol ve plasebo gruplarına ön test, son test ve izleme testi uygulanmıştır. Çalışmada sosyal beceri temelli psikoeğitim programı uygulanarak katılımcıların iletişim becerilerini geliştirmeleri ve duygu ve düşüncelerini sağlıklı bir şekilde ifade etmeyi öğrenmeleri sağlanarak zorbalık olarak adlandırılacak davranışların fark edilmesi ve sıklığının azaltılması, zorbalık durumlarına maruz kalanların duygu ve düşüncelerinin anlaşılması, zorbalığa maruz kalanların zorbalıkla başa çıkma yöntemlerinin gelişmesi, nötrlerin de (zorba ya da kurban olmayan) zorbalık durumlarında koruyucu davranışlarının artırılması amaçlanmaktadır.

3.2. İşlem Yolu

Araştırmada kullanılan ölçme aracıyla ilgili gerekli izin e-mail (Ek – 2) yoluyla alınmıştır. Buna ek olarak Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu' na başvuruda bulunulmuş ve etik kurul izni (Ek – 1) alınmıştır. Araştırma için veri toplanması ve uygulama yapılması amacıyla Patnos İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü' nden resmi izin (Ek – 3) alınmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı Ağrı ili Patnos ilçesindeki Dedeli Yatılı Bölge Ortaokulu ve Dedeli İmam Hatip Ortaokulunda 6. ve 7.sınıfta öğrenim gören 10-13 yaş aralığında olan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlendiği iki okul da aynı binada eğitim vermektedir. Araştırmada örnekleme tekniği olarak basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olanağı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir (Fraenkel vd., 2012). Bu kapsamda Ağrı ili Patnos ilçesindeki Dedeli Yatılı Bölge Ortaokulu ve Dedeli İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim

gören 70 öğrenciye ön test uygulanmıştır. Ön test sonucu zorba, kurban, zorba-kurban puanı en yüksek olanlar ve nötrler arasından basit seçkisiz örneklemeyle toplamda 33 katılımcı gruplara atanmıştır. Araştırma kapsamında deney, kontrol ve plasebo gruplarının her birine 11 öğrenci düşmüş fakat deney grubuna katılan bir öğrenci psikoeğitim programı uygulama sürecinde üst üste devamsızlık gösterdiğinden çalışmadan çıkarılmıştır. Plasebo ve kontrol grubundan da birer öğrenci izleme testine katılmadıkları için sonuçlara dâhil edilmemiştir. Psikoeğitim programı öncesinde öğrencilerle görüşülmüş, çalışmanın içeriği hakkında kısa bilgilendirmeler yapılmıştır. Bilgilendirmeler neticesinde gönüllü olan öğrencilerden bilgilendirilmiş gönüllü onam formu ve veli onam formu alınmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 3.1’ de; yaş, not ve devamsızlık ortalaması ile sınıf düzeyleri ise Tablo 3.2’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları

Araştırma Grubu	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Deney	4	6	10
Plasebo	4	6	10
Kontrol	4	6	10

Tablo 3.1 incelendiğinde tüm gruplardaki öğrenci sayısının birbirine eşit olduğu ve her bir gruptaki öğrencilerin %40’nın kız, %60’ının da erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3. 1 Araştırma grubundaki öğrencilerin yaş, not, devamsızlık ortalaması ve sınıf düzeyi

Araştırma Grubu	Yaş Ortalaması	Not Ortalaması	Devamsızlık Ortalaması	Sınıf Düzeyi	
				6.Sınıf	7.Sınıf
Deney	11,9	76,37	0	5	5
Plasebo	11,7	83,93	0	6	4
Kontrol	12,3	78,63	0	5	5

Tablo 3.2 incelendiğinde deney grubunun yaş ortalaması 11,9, plasebo grubunun 11,7, kontrol grubunun ise 12,3' tür. Deney, plasebo ve kontrol grubundaki öğrencilerin buldukları sınıf düzeyinden bir önceki sınıf düzeyine göre belirttikleri not ortalamalarının aritmetik ortalaması sırasıyla 76,37, 83,93 ve 78,63' tür. Gruplardaki öğrenciler not ortalamalarında olduğu gibi devamsızlık ortalamasında da buldukları sınıf düzeyinden bir önceki düzeye göre devamsızlıklarını forma yazmışlardır. Öğrencilerin devamsızlık ortalamaları 0' dır.

Kişisel bilgi formunda öğrencilere anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve ailede kaçınıcı çocuk olduklarına yönelik sorular da yöneltilmiştir. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin annelerinin %60' ı ilkokul, %10' u ortaokul mezunu, %30' u ise okuryazar değildir. Öğrencilerin babalarının %90' ı ilkokul, %10' u da ortaokul mezunudur. Plasebo grubundaki öğrencilerin annelerinin %50' si ilkokul, %20' si ortaokul, %10' u lise mezunu iken, %20'si okuryazar değildir. Babalarının ise %50'si ortaokul, %30' u ilkokul, %20' si ise lise mezunudur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise annelerinin %50' si ilkokul, %10' u ortaokul mezunu iken, %40' ı okuryazar değildir. Babalarının ise %50' si ortaokul, %30' u ilkokul mezunu olup, %20' si okuryazar değildir. Tüm öğrencilerin kardeş sayısı en düşük 4 en çok ise 13' tür. Öğrencilerin %23,3' nün 5, %20' sinin 6, %16,7' sinin 4 ve 7, %10' nun 9, %6,7' sinin 11, %3,3' nün de 8 ve 11 kardeşi bulunmaktadır. Öğrenciler %23,3' ü ailenin 3. çocuğu, %20' si 6. çocuğu, %16,7' si 5. çocuğu, %10' u 2. çocuğu, %6,7' si 4. ve 8. çocuğu, %3,3' ü de 1., 7., 9., 11. ve 12. çocuğu olduğunu belirtmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formunda (Ek – 4) çalışmaya katılan çocukların cinsiyeti, kaçınıcı sınıfta olduğu, devamsızlık durumu, not ortalaması, anne-baba eğitim durumu gibi bilgilerin toplandığı maddeler mevcuttur.

3.4.2. Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu

Çalışma öncesi ve sonrasında çocukların zorba ya da kurban olma durumlarını belirlemek için Ayas ve Pişkin (2015) tarafından geliştirilen Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu (Ek – 5) kullanılmıştır. Form, zorba ve kurban olmak üzere 53 madde ve 6 faktörden (fiziksel, sözel, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme, cinsel zorbalık) oluşan ve maddeleri birbirinin aynısı iki paralel ölçekten oluşmaktadır. Zorbalık boyutuyla ilgili sorular “ben yaptım” sütununda, kurban olmakla ilgili sorularda “bana yapıldı” sütununda yer almaktadır. Katılımcılardan her bir maddede belirtilen davranışa ne sıklıkla maruz kaldıkları ve davranışı ne sıklıkla yaptıklarını “Hemen hemen her gün=5” ve “Hiçbir zaman=1” arasında değişen 5’li likert tipi bir ölçekte derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçeklerden alınabilecek en düşük puan 53, en yüksek puan ise 265’tir. Ölçeklerden elde edilen puanlar 6 alt faktör bazında ya da toplam şeklinde değerlendirilebilmektedir. Ölçek 6, 7, 8, 9, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine uygulanabilmektedir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin zorba boyutunda .92, kurban boyutunda ise .93’ tür.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Puan dağılımlarının normalliği değerlendirilirken çarpıklık ve basıklık katsayılarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik teknikleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tekrarlı Ölçümler İçin Varyans Analizi kullanılmıştır.

3.6. Sosyal Beceri Temelli Psikoeğitim Programının Yapılandırılması

Psikoeğitim grupları, grup görüşmeleri sürecinde bir dizi yöntem yoluyla katılımcıların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu gruplarda amaç birtakım eğitsel eksiklikleri ve psikolojik sorunları önlemektir. Öğrenmeye yapılan vurgu katılımcılara davranışsal prova, beceri eğitimi ve bilişsel keşif yoluyla sosyal beceriler edinme ve geliştirme fırsatları sunar (Corey vd., 2010).

Psikoeğitim grupları, diğer psikolojik danışma ve terapi gruplarına göre daha kısa olma eğilimindedir. Psikolojik danışma ve terapi grup oturumları 3 aydan daha uzun devam edebilirken, psikoeğitim grupları genel olarak 6-20 oturum sürmektedir. Psikolojik danışma ve terapi gruplarının oturum süreleri genellikle 90 dakikadır. Okul ortamında yürütülen bir psikoeğitim grup uygulamasının süresi ise 45-60 dakika arasında olabilmektedir (DeLucia-Waack, 2006). Çalışma kapsamında hazırlanan sosyal beceri temelli psikoeğitim grubu da her bir oturumu 45 dakika sürecek şekilde toplamda 8 oturum olarak uygulanmıştır.

Sosyal beceri temelli psikoeğitim programının hazırlanması sürecinde alanyazınında ki zorbalık ve sosyal beceri ile ilgili yapılmış programlar ayrıntılı olarak incelenmiştir (Babakhani, 2011; Fox ve Boulton, 2003a, 2003b; Gresham, 1988; Gresham ve Elliot, 1993; Krumholz vd., 2014; Silva vd., 2018) . Oturumların amaçları doğrultusunda kullanılacak etkinliklerin bazıları araştırmacı tarafından hazırlanmış, bazıları da çeşitli kaynaklardan alınmıştır (Altınay, 2019; Erkan, 2018). Oturumlardaki etkinliklerin ve bu etkinliklerde kullanılacak materyallerin oluşturulmasında veya seçilmesinde Furr (2000), etkinliğin kuramsal temeli ve hedefinin grubun kuramsal temeli ve hedefiyle örtüşmesi gerektiğini belirtmiş, Brown (2004) da katılımcıların sayısı, yaşları, eğitim düzeyleri, duygusal katılımları, dikkat süreleri ve katılımcılar arası etkileşime olanak sağlaması gibi faktörlerin göz önünde bulundurulmasını önermiştir. Bu öneriler doğrultusunda psikoeğitim programında kullanılacak etkinlikler seçilmiştir.

Grup oturumlarında katılımcıların oturumlarda öğrendiklerini pekiştirmek ve konuya ilişkin farkındalıklarını artırmak amacıyla birtakım ev ödevleri verilmiştir. Ev ödevlerinin düşünme, hissetme, davranış deneyimlerine odaklanma, kendini veya başkalarını gözlemleme, tepkileri kaydetme, becerileri uygulama gibi farklı şekillerde olabileceği belirtilmektedir (Furr, 2000). Psikoeğitim programındaki ev ödevleri kendini ve başkalarının davranışlarını gözlemlemeye, kaydetmeye yönelik planlanmış ve verilmiştir.

Oturumların amaçlarına etkili bir şekilde ulaşabilmesi için katılımcıların gerçek hayatta uygulayabilecekleri davranışları deneyimlemeleri oldukça önemlidir. Beceri odaklı gruplarda da deneyim güçlü bir bileşendir. Katılımcıların oturumlarda vurgulanan becerileri uygulamaları beklenir (Brown, 2004). Bu sebeple oturumlar esnasında sıklıkla rol oynama tekniği kullanılmıştır. Rol oynama tekniği aracılığıyla katılımcılar okul ortamında karşılaşılabilecekleri durumlara benzer şeyleri deneyimleme şansına sahip

olmaktadır (Leadbeater ve Høglund, 2006). Rol oynama tekniği ilk olarak lider ve gönüllü bir üye arasında daha sonra ise gönüllü üyelerin kendi aralarında uygulama yapması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Lider bu süreçte anında dönüt ve düzeltmeler yaparak katılımcıların eksikliklerini gidermiştir.

3.7. Sosyal Beceri Temelli Psikoeğitim Programı

Oturum 1: Başlangıç

Amaçlar

1. Grup liderinin ve üyelerinin kendini tanıtmaları
2. Öğrencilerin sürecin nasıl ilerleyeceği hakkında bilgilendirilmesi
3. Grup amaçlarının ve kurallarının belirlenmesi
4. Grup üyelerinin kaynaşmalarının sağlanması için ısınma etkinliğinin yapılması
5. Üyelerin amaçlarını belirlemesi

Araç-Gereç

1. Grup kuralları formu (Ek – 6)

Süreç

1. Grup üyeleri U düzeni şeklinde oturur.
2. Grup lideri kendisini tanıtır.
3. Grubun genel amacı ve bu oturumda neler yapılacağı kısaca anlatılır.
4. Grup lideri grubun işleyişinin nasıl olacağını açıklar. Grup çalışmasında kuralların işlevi aktarılır. Öğrencilere grup kuralları formu (Ek - 6) dağıtılır. Bu formda grup adına önemli kuralların yer aldığı, fakat üyelerden gelecek kural önerilerinin de forma ekleneceği bilgisi verilir.
5. Üyelerin birbirleriyle tanışması ve grup ortamına alışması amacıyla Altınay (2019)' ın Empati Çalışması isimli oyunu oynanır. Empati Çalışması oyununda Lider, konuşulmasını istediği herhangi bir konuyu belirler. Grup üyeleri bir koridor şeklinde karşı karşıya oturtulur. Karşı karşıya eşleşerek oturmuş üyelerden belli bir süre göz göze bakmaları ve belirlenen konuda karşıdaki üyenin ne hissettiğini anlamaya çalışmaları istenir. Bu süre genellikle beş dakikayı geçmez. Sürenin sonunda her üye sırasıyla diğer üyenin arkasında geçerek onun ağzından neler hissettiğini ve düşündüğünü dile getirir. Her üye çalışmayı tamamladıktan sonra grup görüşmesine geçilir. Paylaşımında üyeler

kendileri ile empati kuran üyelerin söylediklerinin ne derece uyup uymadığından söz ederek gerekli eklemeleri yapar.

6. Grup lideri oturumun genel bir özetini yapar. Grup üyelerinden oturum değerlendirmesi yazılı olarak alınır. Üyelere sormak veya eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur. Bir sonraki oturumun gün ve saati söylenir. Gizliliğe tekrar vurgu yapılarak oturum sonlandırılır.

Oturum 2: Zorbalığı Tanıyalım

Amaç: Zorbalığın tanımı, zorbalığın türleri hakkında bilgi sahibi olunması, zorbalığın kim ya da kimler tarafından yapıldığı hakkında bilgi verilmesi.

Araç – Gereç:

- 1- Etkileşimli tahta
- 2- Tahta kalem
- 3- Zorbalık türlerini biliyorum (Ek-7)
- 4- Ev Ödevi (Ek-8)

Süreç:

- 1- Lider önceki oturuma ilişkin neler hatırladıklarını üyelere sorar. Üyeler paylaşımda bulunduktan sonra bu oturumda neler yapılacağından bahseder.
- 2- Lider grup üyelerine zorbalığın tanımı, türleri ve kim ya da kimler tarafından yapıldığına ilişkin bilgi verir.
- 3- Üyelere etkileşimli tahtada zorbalık içeren kısa metinler (Ek-7) gösterilir, bu metinlerin isimlerini renkli kâğıda yazarak beyaz tahtadaki zorbalık kutucuklarına (sözel, fiziksel, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme ve cinsel zorbalık) bant aracılığıyla yapıştırır. Tüm öğrenciler aynı işlemi yaptıktan sonra gönüllülük esasına göre bir öğrenci tahtaya gelerek kâğıtlardan birini kopararak hikâyenin doğru eşleştirilip eşleştirilmediğini eğer eşleştirilmediyse doğrusunun ne olduğunu açıklar.
- 4- Etkinlik sonrası grup lideri oturumu özetler ve üyelere oturuma ilişkin değerlendirmeleri alır.
- 5- Ev ödevi (Ek-8): Bir sonraki oturuma kadar 1 hafta boyunca kendi başlarına gelen veya şahit oldukları “zorbalık” olarak adlandırabilecekleri olayları yazmaları, sınıflandırmaları ve oturuma getirmeleri istenir.

Oturum 3: Zorbalıkta Roller

Amaç: Zorbalıkta “zorba, mağdur, seyirci” kavramları hakkında bilgi sahibi olunması.

Araç-Gereç:

- 1- Etkileşimli tahta
- 2- Tahta kalemi
- 3- Rollerini Buluyorum (Ek-9)
- 4- Ev Ödevi (Ek-10)

Süreç:

- 1- Lider önceki oturuma ilişkin neler hatırladıklarını üyelere sorar. Üyeler paylaşımda bulunduktan sonra oturumun özetini yapar.
- 2- Bir önceki oturumda üyelere ödev olarak verilen, “Zorbalık” olarak değerlendirdikleri olayları okumaları, olayları neden zorbalık olarak tanımladıkları, olaylar karşısında ne hissettikleri, nasıl davrandıkları ve olayları sınıflandırırken nelere dikkat ettikleri üzerinde paylaşımda bulunmaları istenir.
- 3- Lider, grup üyelerine zorba, mağdur ve seyirci kavramlarını sunum üzerinden açıklar. Daha sonra gönüllü grup üyelerinden bu kavramlarla ilgili varsa başlarından geçen veya şahit oldukları bir olayı anlatmaları istenir.
- 4- Öğrencilerin zorbalıkla ilgili rolleri daha iyi anlayabilmeleri amaçlı “Rolleri Buluyorum” etkinliği uygulanır. Etkinlikte öğrenciler ikili gruplara ayrılır, her bir gruba zorbalıkla ilgili metinler verilir. Metinlerin içerisindeki zorba, mağdur ve seyircileri belirlerler. Rollerini belirledikten sonra neden o rolü belirlediklerini açıklarlar.
- 5- Etkinlik sonrası grup lideri oturumu özetler ve üyelere oturuma ilişkin değerlendirmeleri alır.
- 6- Ev ödevi (Ek-10): Bir sonraki oturuma kadar 1 hafta boyunca kendi başlarına gelen veya şahit oldukları “zorbalık” olarak adlandırabilecekleri olayları yazmaları ve olaylar içerisinde “zorba-seyirci-mağdurları” belirleyip bir sonraki oturuma getirmeleri istenir.

Oturum 4: İletişim Kurma ve Sürdürme

Amaç: İletişim ve iletişim engelleri hakkında bilgi sahibi olunması ve etkili iletişimin günlük hayattaki rolünün kavranması.

Araç-Gereç:

- 1- Etkileşimli tahta
- 2- Tahta kalemi
- 3- Etkili iletişim -posterleştirilmiş Ek-11 ve Ek-12 formu (Erkan, 2018)

Süreç:

- 1- Lider önceki oturuma ilişkin neler hatırladıklarını üyelere sorar. Üyeler paylaşımda bulunduktan sonra oturumun özetini yapar ve bu oturumda neler yapılacağından bahseder.
- 2- Lider, grup üyelerine etkileşimli tahta aracılığıyla iletişim, iletişim engelleri ve etkili iletişim kavramlarını açıklar.
- 3- Etkili iletişimi pekiştirmek amaçlı Erkan (2018) tarafından hazırlanan “Etkili İletişim” etkinliği uygulanır. Etkinlikte posterleştirilmiş Ek-11 ve Ek-12 formları tahtaya asılır. Gönüllü öğrenciler ikişer ikişer tahtaya kaldırılıp aşağıdakilere benzer konular vererek, posterdeki kurallara uygun şekilde birbirleriyle konuşmaları istenir.
 - a. Ailem, benim aile içindeki yerim ve rollerim
 - b. En sevdiğim şeyler.
 - c. Okulda sevdiğim ve sevmediğim kurallar.
 - d. Çözmek gereken bir problem
 - e. Büyüdüğümde yapmak istediğim şeyler.
- 4- Her bir konuşma ve dinleme faaliyetinin ardından sınıfa aşağıdakilere benzer sorular yöneltilir.
 - a. Arkadaşlarınız etkili konuşma ve dinleme ile ilgili kurallardan hepsini yerine getirdiler mi?
 - b. Getirmedilerse hangileri?
 - c. Hangi kuralları iyi bir biçimde kullandılar?
- 5- Tahtaya kalkan öğrencilere konuşma ve dinleme rolleri sırasında ne hissettikleri sorulur.

- 6- Öğrencilerin konuşma ve dinleme faaliyetindeki yaptıkları hataları düzeltmek amaçlı rol oynama çalışması yapılır. Rol oynama çalışmasında lider, gönüllü bir öğrenciyle etkinlikteki konulardan birini konuşmaya başlar. Rol oynama esnasında diğer öğrenciler konuşma ve dinlemeye ilişkin doğruları ve yanlışları söyler. Daha sonra gönüllü öğrenciler liderin yerine geçerek istedikleri konu hakkında konuşmaya başlar ve hem lider hem de diğer öğrenciler değerlendirmeyi yapar.
- 7- Lider, önceki hafta verilen Roller Buluyorum isimli ev ödevini öğrencilerin çıkarmasını ister. Lider, ev ödevinde öğrencilerin yazdıkları olaylara ve olaylardaki rollere ilişkin aşağıdaki soruları yöneltir.
 - Zorba, zorbalığa başvurmadan kendini nasıl ifade edebilir?
 - Mağdur, duruma ilişkin rahatsızlığını zorbaya nasıl dile getirebilir?
 - Seyirci, zorbalığı fark ettiğinde tepkisinin yanlış olduğunu zorbaya nasıl ifade edebilir?
8. Etkinlik sonrası oturuma ilişkin değerlendirme alınır ve gönüllü bir üye tarafından oturum özetlenir.

Oturum 5: Kendi Duygularımı ve Başkalarının Duygularını Anlıyorum

Amaç: Duyguları anlama ve ifade etmenin öğrenilmesi.

Araç-Gereç:

- 1- Etkileşimli tahta
- 2- Tahta kalemi
- 3- Bu Duyguyu Biliyorum (Ek-13)
- 4- Duygu Tabusu (Ek-14)

Süreç:

1. Lider önceki oturuma ilişkin neler hatırladıklarını üyelere sorar. Üyeler paylaşımda bulunduktan sonra dördüncü oturumun özetini yapar ve bu oturumla bağlantı kurarak neler yapılacağından bahseder.
2. Üyelerin hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını daha iyi anlamalarının sağlanması amacıyla Bu Duyguyu Biliyorum etkinliği oynanır. Üyelere ilk olarak Ek-13 teki durumlar etkileşimli tahtada gösterilir. Üyelere etkileşimli tahtada gösterilen her bir duruma ve duruma ilişkin soruların cevaplarının neler olabileceğini düşünmeleri için yeterince süre tanınır. Üyelere

tanınan sürenin bitmesinin ardından durumları yönelik sorulara verdikleri cevapları söylemeleri istenerek grup ortamında tartışmaları sağlanır.

3. Üyelerin, duygularını ifade edebilmelerini geliştirmek amaçlı Duygu Tabusu (Ek-14) oyunu oynanır. Oyun aşağıda sıralanan kurallara göre oynanır.

- Üyeler iki gruba ayrılır.
- Gruplardan biri duygu kartlarından rastgele 4 tanesini seçer.
- Duyguyu anlatacak kişi kartları eline alınca Lider süreyi başlatır.
- Duyguyu anlatacak kişi yasaklı kelimeleri kullanmamalıdır.
- Yasaklı kelimeleri kullanıp kullanmadığını kontrol etmek amaçlı karşı takımdan bir kişi anlatacak kişinin yanında hazır bulunur.
- Doğru bilinen her bir duygu için 1 puan kazanılır
- Pas geçilen ya da yasaklı kelime kullanılarak anlatılmaya çalışılan her bir duygu için karşı takım 1 puan alır.
- En çok puan toplayan takım oyunu kazanır.

4. Etkinlik sonrası oturuma ilişkin değerlendirme alınır ve gönüllü bir üye tarafından oturum özetlenir.

Oturum 6: Şapkamı Taktım Yorumumu Yaptım

Amaç: Altı şapkalı düşünme tekniği aracılığıyla, üyelere verilen örnek olayların farklı açılardan yorumlanması ve çok yönlü düşünmenin sağlanması.

Araç-Gereç:

- 1- Etkileşimli tahta
- 2- Tahta kalemi
- 3- Şapkamı Taktım Yorumumu Yaptım (Ek-15)

Süreç:

1. Lider önceki oturuma ilişkin neler hatırladıklarını üyelere sorar. Üyeler paylaşımda bulunduktan sonra, beşinci oturumun özetini yapar ve bu oturumla bağlantı kurarak neler yapılacağından bahseder.
2. Lider etkileşimli tahtada üyelere altı şapka düşünme tekniğini örneklerle açıklar. Üyeler arasından gönüllü olan bir kişiden bir durum anlatmasını ister (Üyeler

arasından gönüllü yoksa kendisi anlatır). Durumu diğer üyelerin de katılımıyla altı şapkanın gerektirdiği şekilde yorumlar.

3. Lider, üyeleri ikili gruplara ayırır ve her gruba birbirinden farklı birer adet zorbalık durumu dağıtır (Ek-15). Zorbalık durumlarını grup üyeleri önce okur daha sonra altı şapkanın renklerine denk gelen soruları yanıtlar. Grupların yanıtlama sürecinin bitmesinin ardından gönüllü bir üyeden başlanarak önce olayı okuması daha sonra şapka renklerine verdikleri cevapları söylemesi istenir. Her bir duruma verilen cevaplar teker teker diğer grup üyeleri tarafından şapka renklerine göre değerlendirilerek alternatif düşünceler geliştirilir. Üyelerin kırmızı ya da yeşil şapkaya verdikleri yanıtlar rol oynama tekniği kullanılarak incelenir. Lider ve gönüllü bir öğrenci verilen yanıtla ilişkin canlandırma yapar. Lider verilen yanıtlardaki eksikleri ve yanlışları düzeltir.
4. Üyelere aşağıdaki sorular yöneltilerek etkinlik tamamlanır.
 - a. Bir durumu farklı yönleriyle değerlendirmek size neler hissettirdi?
 - b. Bir duruma ilişkin herkesin farklı görüşler öne sürmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Oturuma ilişkin değerlendirme alınır ve gönüllü bir üye tarafından oturum özetlenir.

Oturum 7: Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma

Amaç: Üyelerin zorbalığa maruz kalma riski olduğunda veya kaldıklarında, doğru tepkiler vermelerinin kolaylaştırılması.

Araç-Gereç:

- 1- Beyaz tahta
- 2- Tahta kalemi
- 3- Bizi Kızdıran Şeyler (Erkan, 2018)
- 4- A4 kağıdı (10 adet)

Süreç:

1. Lider önceki oturuma ilişkin neler hatırladıklarını üyelere sorar. Üyeler paylaşımda bulunduktan sonra, altıncı oturumun özetini yapar ve bu oturumla bağlantı kurarak neler yapılacağından bahseder.
2. Üyelerin yanıtlarının ardından lider, bu oturumda zorbalığa maruz kalma riskleri olduğunda veya maruz kaldıklarında verebilecekleri doğru tepkilerin öneminden

bahseder. Üyelere böyle durumlara maruz kalma durumları olduğunda nasıl davranmalarının doğru olacağı üzerinde düşünmeleri ve paylaşmaları istenir.

3. Üyelerin farklı bakış açılarını somut bir şekilde görebilmeleri ve alternatif çözüm yolları geliştirebilmeleri için önceki oturumu da pekiştirecek şekilde “Bizi Kızdıracak Şeyler” etkinliği uygulanır.
4. Bizi Kızdıracak Şeyler” etkinliği için öncelikle üyelere birer adet A4 kâğıdı dağıtılır. Üyelere kâğıtlar dağıtıldıktan sonra kendilerini çok kızdıran ya da rahatsız eden 10 şeyi yazmaları istenir. Daha sonra beyaz tahtaya Tablo çizilir. Listeler hazırlandıktan sonra, gönüllü üyelere listelerinden birer maddeyi okumaları istenir ve bunlar tahtadaki birinci sütuna yazılır. On madde yazıldıktan sonra üyelere her bir maddeyle ilgili olarak, karşılaştıklarında genellikle hangi duyguları yaşadıkları sorulur ve ikinci sütuna yazılır. Her bir maddeyle ilgili yaşadıkları duyguyu nasıl ifade ettikleri de üçüncü sütuna yazılır. Her bir satırdaki duyguları ifade yolları tek tek ele alınarak, o yöntemin etkili olup olmadığı, başkalarını ya da kendilerini incitip incitmeyeceği ve birinin başını derde sokup sokmayacağı sorulur. Üyelerin verdikleri yanıtlardan beğenilmeyen yöntemlerin üzeri çizilir, geriye kalan nötr ya da olumlu sonuçlar daire içine alınır. Daire içine alınan duygu ifade etme yollarının neden olumlu sonuçlar doğurduğu tartışılır. Aşağıdakilere benzer sorular yöneltilerek etkileşim başlatılır:
 - Eğer insanlar olumsuz duygularını hiçbir zaman ifade etmeseler, kızgınlıklarını ya da öfkelerini, sonuçlarını düşünmeden dışarıya vursalar ne olurdu? Hayat neye benzerdi?
 - İnsanlar duygularını nasıl kontrol eder? Siz nasıl ediyorsunuz?
 - Duygularınızı kendiniz tarafından mı yoksa başkaları tarafından mı kontrol edilmesini istersiniz?
5. Etkinlik sonrası grup lideri bir sonraki hafta oturumların sona ereceğini belirtir ve sonlandırma üzerinde konuşur.
6. Oturuma ilişkin değerlendirme alınır ve gönüllü bir üye tarafından oturum özetlenir.

Oturum 8: Eğitim Programını Sonlandırma

Amaç: Tüm oturumların genel değerlendirmesinin yapılması, zorbalığa maruz kalma veya tanık olma durumunda nasıl bir yol izleneceğinin öğrenilmesi ve sonlandırma etkinliğinin yapılması.

Araç-Gereç:

- 1- Etkileşimli tahta
- 2- Tahta kalemi
- 3- Ölçek
- 4- Kapanış Spektogramı (Altınay, 2019)

Süreç:

1. Lider, ilk olarak bu oturumun eğitim programının son oturumu olduğunu belirterek, tüm oturumların genel bir özetini yapar ve oturumları değerlendirir.
2. Lider, etkileşimli tahta üzerinden üyelere zorbalığa maruz kaldıklarında veya tanık olduklarında kimlerden yardım alabileceklerini anlatır.
3. Lider, üyelere oturumlar sırasında neler hissettikleri, kendilerini nelerin zorladığını gönüllü üyelere başlayarak paylaşmalarını ister. Grup üyelerinin oturumlara dair paylaşımlarının ardından Kapanış Spektogramı (Altınay, 2019) etkinliği yapılır. Etkinlikte her üye kendisi için önemli olan ve bu çalışmadan aldığını düşündüğü bir özelliği belirler. Bu özellikler sıra ile sahnede (etkileşimli tahta) belirlenen bir hat üzerinde 0'dan 100'e kadar derecelendirilir ve üyeler teker teker hat üzerindeki yerlerini bulurlar. Tüm üyelerin yerlerini bulmasının ardından etkinlik sonlandırılır.
4. Lider üyelerin elde ettikleri olumlu sonuçlara ilişkin dönütler verdikten sonra grup süreci sonlandırılır.

3.6. Plasebo Uygulaması

Araştırma kapsamında gruplar arası karşılaştırma yapmak ve Hawthorne Etkisini azaltmak amaçlı deney grubunun yanında plasebo ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Plasebo grubuna zorbalığın tanımı, türleri ve zorbalıkla başa çıkma yollarıyla ilgili tek oturumluk seminer verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini test etmek amaçlı yapılan istatistiksel analizlere ve analizlerin sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarına Ait Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının akran zorbalığı ergen formundan aldıkları ön test puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgileri Tablo 4.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1 Deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön test ölçümüne göre tanımlayıcı istatistik değerleri

Grup	Ölçüm	Kurban				Zorba			
		Ort	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Ort	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Deney	Ön test	73,8	17,46	,32	-,93	68,4	18,97	1,11	,37
Plasebo	Ön test	77,2	17,30	,30	-,99	60,7	11,28	2,28	5,77
Kontrol	Ön test	79,2	15,99	-,43	-1,13	66,7	12,01	1,09	,43

Tablo 4.1 incelendiğinde deney grubunun kurban ön test puan ortalaması 73,8, plasebo grubunun 77,2, kontrol grubunun ise 79,2’ dir. Zorba ön test puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun 68,4, plasebo grubunun 60,7, kontrol grubunun da 66,7’dir. Puan dağılımlarının normalliğini değerlendirmek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Tablo 6’da çarpıklık değerlerinin -,43 ile 2,28 arasında olduğu, basıklık değerlerinin ise -1,13 ile 5,7 arasında olduğu görülmektedir. Kline (2011), çarpıklık değerinin $|3,0|$ ün altında, basıklık değerinin ise $|10,0|$ un altında olması durumunda dağılımın normal olduğunu belirtmektedir. Buna göre verilerin normal dağıldığı ifade edilebilir.

Akran zorbalığıyla başa çıkmada sosyal beceri temelli psikoeğitim programının uygulanmasından önce araştırma grubunun akran zorbalığı puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek amaçlı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizine (ANOVA) ilişkin veriler Tablo 4.2’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 2 Deney, plasebo, kontrol gruplarının kurban (bana yapıldı) ve zorba (ben yaptım) ön test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
Kurban	Gruplararası	147,406	2	73,703	,26	,775
	Grupiçi	7738,455	27	286,609		
	Toplam	7885,861	29			
Zorba	Gruplararası	326,005	2	163,002	,77	,471
	Grupiçi	5690,615	27	210,764		
	Toplam	6016,620	29			

*p<.05

KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması

Tablo 4.2’deki tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Kurban ($F(2,27)=,26$, $p>.05$) ve Zorba ($F(2,27)=,77$, $p>.05$) ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

4.2. Akran Zorbalığıyla Başa Çıkmada Sosyal Beceri Temelli Psikoeğitim Programının Etkililiğine İlişkin Bulgular

4.2.1. Akran zorbalığıyla başa çıkmada sosyal beceri temelli psikoeğitim programının öğrencilerin kurban puanlarına etkisine ilişkin bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi “sosyal beceri temelli psikoeğitim programına katılan bireylerin, programa katılmayan plasebo ve kontrol gruplarındaki bireylere göre kurban olma düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Araştırmanın ilk alt problemi tekrarlı ölçümler için varyans analizi ile test edilmiştir. Araştırma alt probleminin testi öncesi tekrarlı ölçümler için varyans analizi varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Tekrarlı ölçümlerde varyans analizinin temel varsayımlarından kovaryans matrislerinin eşitliği Box’s M istatistiğiyle, grup varyanslarının eşitliği ise Levene’s testi ile incelenmiştir. Box’s kovaryans matrisleri eşitliği testine göre kovaryans matrisleri homojen dağılmaktadır (Box’s $M=7,184$, $F(12, 3532, 846)=,50$, $p>.05$). Levene’s test değerleri de grup varyanslarının eşit olduğunu göstermektedir ($p>.05$).

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının akran zorbalığı ergen formu kurban bölümü ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin veriler Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 3 Deney, plasebo ve kontrol gruplarının akran zorbalığı ergen formu kurban bölümü ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları

Ölçüm	Grup	Ort	Ss	N
Ön Test	Deney	73,80	17,46	10
	Plasebo	77,17	17,30	10
	Kontrol	79,17	15,99	10
	Toplam	76,71	16,49	30
Son Test	Deney	79,53	20,13	10
	Plasebo	82,60	16,09	10
	Kontrol	87,34	17,89	10
	Toplam	83,16	17,78	30
İzleme	Deney	69,22	18,56	10
	Plasebo	84,05	17,99	10
	Kontrol	92,61	21,52	10
	Toplam	81,96	21,16	30

Sosyal beceri temelli psikoeğitim programının öğrencilerin ön test, son test ve izleme ölçümlerine ait kurban puan ortalamaları üzerindeki etkisini test etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.4’ te gösterilmiştir.

Tablo 4. 4 Deney, plasebo ve kontrol gruplarının kurban ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamalarına ilişkin tekrarlı ölçümler analizi sonucu

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Gruplar Arası						
Grup	749,49	2	374,75	1,34	,28	,09
Hata	7566,03	27	280,22			
Gruplar İçi						
Ölçüm	704,71	2	352,36	4,66	,01*	,15
Ölçüm*Grup	1009,00	4	252,25	3,34	,02*	,19
Hata	4080,30	54	75,56			

*p<.05

Tekrarlı ölçümler varyans analizi sonucuna göre deney, plasebo ve kontrol gruplarının toplam kurban (bana yapıldı) puanları üzerinde grup etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir. ($F(2; 27) = 1,34; p > .05$). Buradan anlaşılacağı kurban puan ortalamaları arasında ön test, son test ve izleme ayrımı yapmaksızın anlamlı fark olmadığı bulunmamaktadır.

Zaman içerisinde grup ayrımı yapmaksızın deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme test toplam kurban (bana yapıldı) puanları arasında anlamlı fark vardır ($F(2; 54) = 4,66; p < .05$).

Deney, plasebo ve kontrol gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin katılımcıların kurban (bana yapıldı) puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. ($F(4; 54) = 3,34; p < .05$). Müdahalenin etki büyüklüğüne ilişkin kısmi eta kare (η^2) değeri .19'dur. Etki büyüklüğü ,00 ile 1,00 arasında değer alır. Etki büyüklüğünün .19 olması geniş etki büyüklüğünü ifade etmektedir (Cohen, 1988). Kurban puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını bulmak amacıyla Post Hoc Çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi uygulanmıştır. Bonferroni test sonuçları Tablo 4.5' te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5 Kurban puanlarına ilişkin bonferroni çoklu karşılaştırma testi ortalama farkları

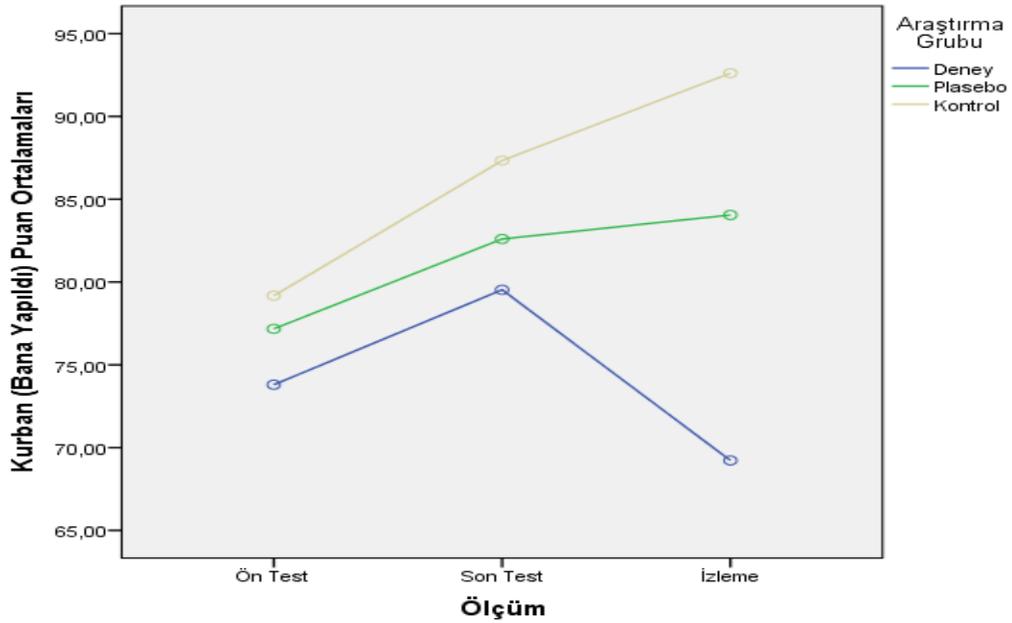
Gruplar	Ölçümler	Deney		Plasebo		Kontrol	
		Son Test	İzleme	Son Test	İzleme	Son Test	İzleme
Deney	Ön Test	5,73	-4,58				
	Son Test		-10,31*				
Plasebo	Ön Test			5,43	6,88		
	Son Test				1,45		
Kontrol	Ön Test					8,17	13,44*
	Son Test						5,28

* $p < .05$

Grup ve ölçüm (zaman) değişkenlerinin birlikte kıyaslandığı Bonferroni testi sonucuna göre deney grubundaki katılımcıların ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 73,80$) ile son test puan ortalaması ($\text{Ort} = 79,53$) arasındaki farkın (F fark ortalaması = 5,73, $p > .05$) anlamlı düzeyde olmadığı, son test puan ortalaması ($\bar{X} = 79,53$) ile 5 aylık izleme testi puan ortalaması ($\bar{X} = 69,22$) arasındaki farkın (F fark ortalaması = -10,31, $p < .05$) anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre programın etkisinin ilerleyen haftalarda görüldüğü söylenebilir. Deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 73,80$) ile 5 aylık

izleme testi puan ortalaması ($\bar{X}=69,22$) arasında farkın (Fark ortalaması = -4,58, $p>.05$) anlamlı olmadığı bulunmuştur. Plasebo grubundaki katılımcıların ise ön test-son test, son test-izleme ve ön test- izleme puan ortalamalarının devamlı olarak yükseldiği ve aralarında anlamlı bir farkın olmadığı ($p>.05$) görülmüştür. Kontrol grubuna bakıldığında da ön test-son test, son test-izleme ve ön test- izleme puan ortalamalarının devamlı olarak yükseldiği, ön test puan ortalaması ($\bar{X}=79,17$) ile 5 aylık izleme testi puan ortalaması ($\bar{X}=92,61$) arasındaki farkın (Fark ortalaması = 13,44, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Deney, plasebo ve kontrol grubuna ait kurban puan ortalamalarının zaman içerisindeki değişimi grafik 1’ de gösterilmektedir.



Grafik 1 Deney, plasebo ve kontrol gruplarının kurban ön test, son test ve izleme testlerine ilişkin puan ortalamalarının değişimi

Grafik 1 incelendiğinde, kurban (bana yapıldı) değişkenine ait puan ortalamaları deney, plasebo ve kontrol grupları açısından ön test ve son test arasında artış gösterirken, izleme testinde deney grubu puan ortalamasının azaldığı görülmektedir. Bonferroni testi sonuçlarına göre, sosyal beceri temelli psikoeğitim alan deney grubunun kurban (bana yapıldı) puanları son test ve izleme testi açısından anlamlı şekilde düşmektedir. (Son test ort: 79,53 / İzleme test ort: 69,22; $p=.04$).

4.2.2. Akran zorbalığıyla başa çıkmada sosyal beceri temelli psikoeğitim programının öğrencilerin zorba puanlarına etkisine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “sosyal beceri temelli psikoeğitim programına katılan bireylerin, programa katılmayan plasebo ve kontrol gruplarındaki bireylere göre zorba olma düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Araştırma alt problemi tekrarlı ölçümler için varyans analizi ile test edilmiştir. Araştırma alt probleminin testi öncesi tekrarlı ölçümler için varyans analizi varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Tekrarlı ölçümlerde varyans analizinin temel varsayımlarından Kovaryans matrislerinin homojenliği Box’s M istatistiğiyle, varyansların homojenliği ise Levene’s Testi ile incelenmiştir. Box’s kovaryans matrisleri eşitliği testine göre kovaryans matrisleri homojen dağılmamaktadır (Box's M=37,609 , F(12, 3532,846)= 2,62, p<.05). Kovaryans matrislerinin homojenliği sağlanmadığı için tekrarlı ölçümlerde varyans analizinde Pillai’s Trace ölçütü kullanılmıştır (Field, 2005). Levene’s test değerleri grup varyanslarının eşit olduğunu göstermektedir (p> .05). Örneklem sayılarının eşit olması durumunda test sonuçlarından elde edilecek bulgular varsayımların sağlanmamış olmasından pek fazla etkilenmeyecektir. Araştırmanın tüm gruplarında katılımcı sayıları eşittir (N=10).

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının akran zorbalığı ergen formu zorba bölümü ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmalarına ilişkin veriler Tablo 4.6’ da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6 Deney, plasebo ve kontrol gruplarının akran zorbalığı ergen formu zorba bölümü ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları

Ölçüm	Grup	Ort	Ss	N
Ön Test	Deney	68,40	18,97	10
	Plasebo	60,71	11,28	10
	Kontrol	66,69	12,04	10
	Toplam	65,26	14,40	30
Son Test	Deney	66,19	12,85	10
	Plasebo	61,87	12,07	10
	Kontrol	65,11	18,55	10
	Toplam	64,39	14,38	30

Tablo 4.6' nın devamı

İzleme Testi	Deney	59,42	7,34	10
	Plasebo	66,72	16,34	10
	Kontrol	68,61	13,50	10
	Toplam	64,92	13,13	30

Sosyal beceri temelli psikoeğitim programının öğrencilerin ön test, son test ve izleme testlerindeki Zorba puan ortalamaları üzerindeki etkisini test etmek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümler için varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.7' de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7 Deney, plasebo ve kontrol gruplarının zorba ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamalarına ilişkin tekrarlı ölçümler analizi sonucu

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Gruplar Arası						
Grup	69,09	2	34,54	,21	,81	,02
Hata	4437,05	27	164,34			
Gruplar İçi						
Ölçüm	11,75	1,97	5,98	,11	,89	,00
Ölçüm*Grup	690,65	3,93	175,75	3,33	,02*	,19
Hata	2803,18	53,05	52,84			

***p<.05**

Deney, plasebo ve kontrol gruplarının toplam zorba (ben yaptım) puanları üzerinde grup etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir. ($F(2; 27) = ,21; p > .05$). Dolayısıyla zorba puan ortalamaları arasında ön test, son test ve izleme ayrımı yapmaksızın anlamlı fark bulunmamaktadır.

Zaman içerisinde grup ayrımı yapmaksızın deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme test toplam zorba (ben yaptım) puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($F(1,97; 53) = ,11; p > .05$).

Deney, plasebo ve kontrol gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin katılımcıların zorba (ben yaptım) puan ortalamaları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(3,93; 53) = 3,33; p < .05$). Müdahalenin etki büyüklüğüne ilişkin kısmi eta kare (η^2) değeri .19'dur. Etki büyüklüğü ,00 ila 1,00 arasında değer alır. Etki büyüklüğünün .19 olması geniş etki büyüklüğünü ifade etmektedir (Cohen, 1988). Zorba puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını bulmak amacıyla Post Hoc Çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi uygulanmıştır. Bonferroni test sonuçları Tablo 4.8' de gösterilmiştir.

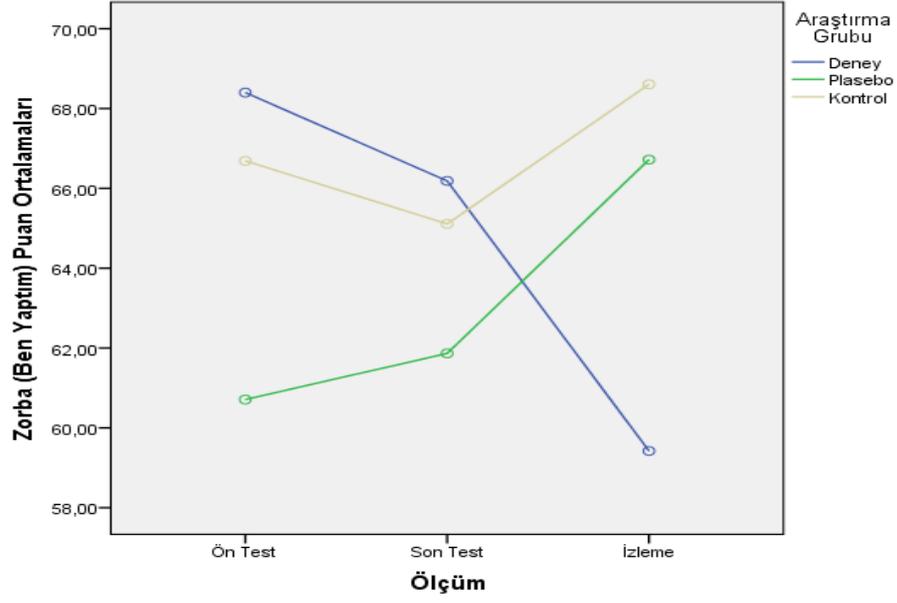
Tablo 4. 8 Zorba puanlarına ilişkin bonferroni çoklu karşılaştırma testi ortalama farkları

Gruplar	Ölçümler	Deney		Plasebo		Kontrol	
		Son Test	İzleme	Son Test	İzleme	Son Test	İzleme
Deney	Ön Test	-2,21	-8,98*				
	Son Test		-6,77				
Plasebo	Ön Test			1,16	6,01		
	Son Test				4,86		
Kontrol	Ön Test					-1,58	1,92
	Son Test						3,49

***p<.05**

Grup ve ölçüm (zaman) değişkenlerinin birlikte kıyaslandığı Bonferroni testi sonucuna göre deney grubundaki katılımcıların ön test puan ortalaması ($\bar{X}=68,40$) ile 5 aylık izleme testi puan ortalaması ($\bar{X}=59,42$) arasındaki farkın (Fark ortalaması=-8,98, $p < .05$) anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre psikoeğitim programının etkisinin 5 aylık süre sonrasında da devam ettiği söylenebilir. Deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X}=68,40$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=66,18$) arasındaki fark (Fark ortalaması = -2,21, $p > .05$) anlamlı düzeyde değildir. Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X}=66,18$) ile 5 aylık izleme testi puan ortalaması ($\bar{X}=59,42$) arasındaki fark da (Fark ortalaması = -6,77, $p > .05$) anlamlı düzeyde değildir. Plasebo grubundaki katılımcıların ön test-son test, son test-izleme ve ön test- izleme puan ortalamalarının devamlı olarak yükseldiği ve aralarında anlamlı bir farkın olmadığı ($p > .05$) görülmüştür. Kontrol grubuna bakıldığında ön test-son test, son test-izleme ve ön test-izleme puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Deney, plasebo ve kontrol grubuna ait zorba puan ortalamalarının zaman içerisindeki değişimi grafik 2' de gösterilmektedir.



Grafik 2 Deney, plasebo ve kontrol gruplarının zorba ön test, son test ve izleme testlerine ilişkin puan ortalamalarının değişimi

Grafik 2 incelendiğinde, sosyal beceri temelli psikoeğitim programı uygulanan deney grubunun zorba puan ortalamalarının ön test ölçümüne göre devamlı olarak azaldığı ve bu azalmanın uygulama sonrası 5 aylık sürede de devam ettiği görülmektedir (Ön test ort: 68,40 / İzleme test ort: 59,42; $p=.03$, $p<.05$).

5.TARTIŞMA

Araştırmada ortaokul 6. ve 7. sınıfta okuyan, zorba davranışlar gösteren öğrencilerin sosyal becerilerini artırarak iletişim becerilerini geliştirmeleri, duygu ve düşüncelerini sağlıklı bir şekilde ifade edebilmeleri, zorbalık içeren davranışlarını fark etmeleri, zorbalığa uğrayan arkadaşlarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmeleri; zorbalığa maruz kalan öğrencilerin de aynı şekilde duygu ve düşüncelerini sağlıklı bir şekilde ifade edebilmeyi öğrenmeleri ve zorbalıkla başa çıkabilmelerine yardımcı olacak becerileri kazanmaları amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin ön test, son test ve izleme testi olmak üzere üç ayrı zaman diliminde yapılan ölçümlerden elde edilen bulgular tartışılmıştır.

5.1. Sosyal Beceri Temelli Psiko eğitim Programının Öğrencilerin Kurban Olma Durumları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması

Kurban puanlarına uygulanan analizlere göre deney, plasebo ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasında ölçüm (zaman) ayrımı yapmaksızın anlamlı fark bulunmamıştır. Bir başka ifadeyle grupların puan ortalamaları arasında ön test, son test ve izleme ayrımı olmaksızın anlamlı bir fark yoktur. Gruplar arasında ayrım yapmaksızın yalnızca ölçüm (zaman) temel etkisine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde kurban puan ortalamalarının farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kurban puan ortalamalarına ilişkin bir diğer bulgu da sosyal beceri temelli psiko eğitim programının deney, plasebo ve kontrol gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin katılımcıların kurban puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu yönündedir. Bu bulgu deney grubundaki öğrencilere uygulanan sosyal beceri temelli psiko eğitim programının kurban puanları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Plasebo ve kontrol grubunun puan ortalaması hem son testte hem de izleme testlerinde yükselmiştir. Kontrol grubunun ön test ortalaması ile izleme testi ortalaması arasındaki farkın anlamlı çıkması ise bu gruba herhangi bir müdahalede bulunulmaması ve öğrencilerin süreç içerisinde daha fazla zorbalığa maruz kalması şeklinde açıklanabilir. Alanyazındaki benzer bir çalışmada da deney grubunun kurban puan ortalamasının azaldığı ancak bu çalışmadan farklı olarak kontrol grubunun kurban puan ortalamasının artmadığı tam tersine azaldığı bulunmuştur. Bu duruma araştırma kapsamında yapılan ön testin okul yılı başında, izleme testinin ise bir yıl sonra yapılmasının sebep olabileceği belirtilmiştir. Dolayısıyla puan ortalamalarının düşmesi

ölçümler arasında geçen bir yıllık süre zarfında öğrencilerin daha fazla uyum sağlamasına, arkadaşlıklar kurmasına ve sonuç olarak sosyal etkileşimleri arasında daha az şiddet vakası olmasına yetecek kadar uzun olmasına bağlanmıştır (Silva vd., 2018).

Deney grubunun puan ortalaması değerlendirildiğinde diğer gruplarda olduğu gibi son testte ortalama yükselmiş ancak 5 aylık izleme testi sonucunda anlamlı düzeyde düşüş göstermiştir. Deney grubunun izleme puan ortalamasının son teste göre anlamlı ölçüde düşmesi programın hedefine ulaştığı ve etkisinin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Deney grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamasının yükselmesi psikoeğitim programı neticesinde zorbalığa dair farkındalıklarının artmasından ve bunun sonucu olarak da zorbalık olarak yorumlamadıkları durumların oturumlardan sonra zorbalık olarak yorumlamasından kaynaklı olabilir. İzleme puanlarının düşmesi ise öğrencilerin grup oturumlarında öğrendikleri davranışları zaman içerisinde daha çok deneyimleme şanslarının olmasına ve bundan olumlu sonuçlar elde etmelerine bağlanabilir. Buna ek olarak bu gruptaki öğrencilerin sosyal becerilerinin artmasından dolayı akranlarıyla daha kolay iş birliği kurup destek sağladıkları, kendilerini daha iyi savundukları ve zorbalığa daha az maruz kaldıkları söylenebilir (Jenkins vd., 2016).

Akranlarından hoşlanmayan, sosyal kaygı yaşayan veya zorbalığa karışan çocuklarla yapılan sosyal beceri grup müdahalesi çalışmasında da deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla eğitim öğretim yılı boyunca daha az anti sosyal ilişki bildirdiği belirtilmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin benlik saygılarının ve öz yeterliliklerinin arttığı, sosyal kaygılarının ise düştüğü ifade edilmektedir (Derosier, 2004). Bu noktada izleme puanlarının düşmesinin nedenlerinden biri olarak da öğrencilerin olumsuz ilişkiler kurmaktan kaçındıkları veya bu ilişkilerden doğan problemleri çözebildikleri de düşünülebilir. Bilişsel davranışçı tekniklerin kullanıldığı sosyal becerilere dayalı bir grup çalışmasında da hem kurban hem de sosyal becerilerdeki günlük puanlarının anlamlı ölçüde azaldığı ve bu durumun bir yıl sonra da devam ettiğine yönelik sonuçlar da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Silva vd., 2018). Yalnızca kurbanlar üzerinde uygulanan bir sosyal beceri eğitimi programında ise müdahalenin kurban olma durumu ve sosyal beceri sorunları üzerinde çok az fark yarattığı belirtilmiştir. Çocukların kurban olma durumları ve sosyal becerilerindeki değişimin yetersiz olması yeni edindikleri becerileri gerçek hayata genelleymemelerine bağlanmıştır (Fox ve Boulton, 2003b). Bu araştırma yatılı okulda öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulandığı için öğrencilerin birbirleriyle daha fazla

etkileşim kurması kaçınılmazdır. Öğrencilerin birbiriyle daha fazla etkileşim halinde olması onların grup ortamında kazandıkları becerileri gerçek hayatta deneyimleme şanslarını artırmakta dolayısıyla programın da etkili olmasına yardımcı olmaktadır.

5.2. Sosyal Beceri Temelli Psikoeğitim Programının Öğrencilerin Zorba Olma Durumları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması

Zorba puanları üzerinde yapılan istatistiksel analizlere göre deney, plasebo ve kontrol gruplarının kurban puan ortalamaları arasında ölçüm (zaman) ayrımı yapmaksızın farklılık bulunamamıştır. Bu bulguya göre grup ortalamaları arasında ön test, son test ve izleme ayrımı olmaksızın bir fark yoktur. Deney, plasebo ve kontrol grubu ayrımı yapmaksızın yalnızca ölçüm (zaman) temel etkisine ilişkin bulgulara bakıldığında zorba puan ortalamalarının farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Zorba puan ortalamaları üzerinde ölçüm*grup etkisine ilişkin bulguya bakıldığında ise sosyal beceri temelli psikoeğitim programının deney, plasebo ve kontrol gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin katılımcıların zorba puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu yönündedir. Bu bulgu deney grubundaki öğrencilere uygulanan sosyal beceri temelli psikoeğitim programının zorbalık puanları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Gruplar üzerinde yapılan farklı zamanlardaki ölçüm sonuçlarına göre deney grubunun puan ortalamaları düşerken, plasebo grubunun yükselmiştir. Kontrol grubuna bakıldığında ise son test ortalaması anlamlı fark oluşturmayacak şekilde düşmüş, izleme test ortalaması ise yükselmiştir. Deney grubunun tüm puan ortalamalarının düşüş göstermesi ve özellikle ön test puan ortalaması ve beş aylık izleme ortalaması arasındaki farkın anlamlı olması müdahale programının etkisinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Plasebo grubuna zorbalığın genel hatlarıyla anlatıldığı bir oturumluk seminer verilmiştir. Bu grupta zorbalık puanlarının yükselmeye devam etmesi zorbalık seminerinin herhangi bir etki yaratmadığını göstermektedir. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmadığı için beklenildiği gibi ölçümler arasında anlamlı herhangi bir fark oluşmamıştır. Alanyazına bakıldığında benzer bir çalışmada bu çalışmanın bulgularından farklı olarak deney grubunun saldırganlık puan ortalaması anlamlı ölçüde azalmamıştır. Kontrol grubunun puan ortalaması ise bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde izleme testinde anlamlı fark oluşturmayacak şekilde artmıştır. Kontrol grubunun saldırganlık puan ortalamasının artması bu faktörün kendini savunma, çatışma çözme biçimi, daha fazla sosyal statü elde etme ve kabul edilme olarak kullanılabileceği şeklinde yorumlanmıştır

(Silva vd., 2018). Bir başka benzer çalışmada ise deney grubuna katılan saldırgan çocukların, eğitim öğretim yılı boyunca zorbalık davranışlarının azaldığına, kontrol grubundakilerde de arttığına yönelik bulgular elde edilmiştir (Derosier, 2004).

Deney grubunun puan ortalamalarının anlamlı şekilde düşmesi öğrencilerin sosyal becerilerinin artması sonucu zorbalık davranışlarının azaldığı ve başkalarıyla olan çatışmalarını daha sağlıklı şekilde çözebildiklerini gösterir. Zorba ve kurbanlar üzerinde uygulanan bir sosyal beceri eğitimi programına katılan katılımcıların zorba/kurban sorunlarının yarı yarıya azaldığı ve 9 ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de devamlılık gösterdiği belirtilmektedir (Köiv, 2012). Olumlu sosyal becerilerin artması ve zorbalık davranışı sergileme eğilimi arasındaki negatif ilişki de (Deniz ve Ersoy, 2016) araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Plasebo ve kontrol grubunun izleme testi puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre artış göstermesi ise bu gruplardaki bireylerin zorbalığı çatışma çözme aracı, kendini savunma veya mevcut statüsünü koruma çabasını devam ettirmesi şeklinde yorumlanabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sosyal beceri temelli psikoeğitim programının ortaokul 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin zorba veya kurban olma düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında otuz üç ortaokul öğrencisi seçilmiş ve bu öğrenciler deney, plasebo ve kontrol gruplarına eşit sayıda olacak şekilde basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle atanmıştır. Araştırma kapsamında deney grubuna 8 oturumluk sosyal beceri temelli psikoeğitim programı uygulanırken, plasebo grubuna zorbalığın sadece genel hatlarıyla anlatıldığı tek oturumluk seminer verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

6.1. Sonuçlar

1. Sosyal beceri temelli psikoeğitim programına katılan bireylerin kurban son test sonuçları ön teste yükselmiş ancak beş aylık izleme testinde anlamlı olarak düşmüştür. Buna göre sosyal beceri temelli psikoeğitim programı kurban olma düzeyini azaltmada etkilidir.
2. Sosyal beceri temelli psikoeğitim programına katılan bireylerin zorba puan ortalamaları hem son testte hem de beş aylık izleme testinde düşmüş ve izleme testi ile ön test arasında anlamlı fark olmuştur. Buna göre sosyal beceri temelli psikoeğitim programının bireylerin zorba olma düzeyini azaltmada etkilidir.
3. Araştırma kapsamında plasebo grubuna tek oturumluk zorbalık semineri verilmiştir. Katılımcıların zorba ve kurban puan ortalamaları son testte ve beş aylık izleme testinde yükselmiştir. Bu sonuç tek oturumluk zorbalık seminerinin herhangi bir anlamlı etki yaratmadığını göstermektedir.
4. Araştırmanın kontrol grubunda yer alan bireylere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu gruptaki bireylerin kurban puan ortalamaları ön teste göre devamlı olarak yükselmiş ve ön test ile beş aylık izleme testi arasında anlamlı fark olmuştur. Zorba puan ortalamalarına bakıldığında ise son testin puan ortalaması ön teste göre düşmüş ancak anlamlı fark olmuşmamıştır. İzleme testinde ise puan ortalaması yükselmiş ancak anlamlı herhangi bir fark olmuşmamıştır.

6.2.Öneriler

1. Araştırma kapsamında 6. ve 7. Sınıfta öğrenim gören 70 öğrenciye test uygulanmış ve bu öğrenciler arasından 33 kişilik örneklem grubu seçilmiştir. Örneklem grubu oluşturma sürecinde az sayıda öğrenciden veri elde edildiği için kız ve erkek öğrencilerin gruplara eşit dağıtılması zorlaşmıştır. Bu sebeple araştırmacıların daha geniş bir evrenden veri almaları grupları oluşturma süreçlerini kolaylaştırabilir.
2. Araştırma örnekleminin seçildiği biri yatılı biri de gündüzlü iki okul görünse de bu okullar aynı binada öğrenim gören ve büyük çoğunluğu yatılı kalan öğrencilerden oluşmaktadır. Yatılı ve gündüzlü okullarda öğrenim gören öğrencilerin ihtiyaçları birbirinden farklılık gösterebilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda bu ayrıma dikkat edilerek psikoeğitim programları oluşturulabilir.
3. Araştırmada öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini ölçen herhangi bir ölçek kullanılmamıştır. Sosyal beceri düzeyini ölçen bir ölçeğin kullanılması öğrencilerin program sonrası becerilerindeki değişimleri görmek açısından faydalı olabilir.
4. Sosyal beceri temelli psikoeğitim programına ilişkin pilot uygulama yapılmamıştır. Pilot uygulamanın yapılması programın etkili olma düzeyini artırabilir.
5. Sosyal beceri temelli psikoeğitim programının etkisine ilişkin veriler nicel veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Programın etkisine ilişkin katılımcılarla nitel görüşmeler yapılması daha detaylı bilgi alınmasına yardımcı olabilir.
6. Sosyal beceri temelli psikoeğitim programının zorbalık üzerindeki etkisine ilişkin alanyazında çok az çalışmaya rastlanmıştır. Çalışmaların bir kısmı olumlu bir kısmı da olumsuz sonuçlar elde etmiştir. Bu konuda farklı gelişim düzeylerine göre daha ileri çalışmalar yapılmasına ihtiyaç vardır.
7. Program yalnızca öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Programın kapsamı genişletilerek veli ve öğretmenlere de çalışma yapılması daha kapsamlı ve etkili sonuçlar elde edilmesine yardımcı olabilir.
8. Araştırma sonuçları zorba ve kurban puan ortalamaları üzerinden elde edilmiştir. Katılımcıların ne tür zorbalık yaptıkları ya da ne tür zorbalığa maruz kaldıklarına ilişkin puan ortalamalarına bakmak programın hangileri üzerinde daha etkili olduğuna ilişkin detaylı veri sağlayabilir.

9. Program yalnızca ortaokul öğrencileri üzerinde uygulanmış olup farklı gelişim düzeylerine göre düzenlenip etkililiği sınanabilir.
10. Araştırma kapsamında oluşturulan plasebo grubuna zorbalıkla ilgili seminer verilmiş ancak bu seminerin etkili olmadığı görülmüştür. Okullarda çalışan Psikolojik Danışmanların zorbalıkla başa çıkmaya yönelik çalışmalar planlarken seminerlerden ziyade psikoeğitim çalışmalarına ağırlık vermeleri etkili sonuçlar elde edilmesine yardımcı olabilir.
11. Okul yöneticilerinin, güvenli okul ikliminin sağlanması noktasında zorbalıkla başa çıkmaya yönelik çalışmalara destek olmaları gerekir. Bu kapsamda öğretmen, öğrenci ve veli koordinasyonunu sağlayarak çalışmalardan daha etkili sonuçlar elde edilmesine yardımcı olabilirler.

KAYNAKLAR

- Akhtar, N., & Bradley, E. J. (1991). Social information processing deficits of aggressive children: Present findings and implications for social skills training. *Clinical Psychology Review, 11*(5), 621-644. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(91\)90007-H](https://doi.org/10.1016/0272-7358(91)90007-H)
- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen El Kitabı*, (4. Baskı). Özgür Yayınları.
- Alımcı, D. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı ve sosyal görünüş kaygıları ile kendine saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 525981) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=fS4sqEZr79C_n60Rk6MjFXWr6Lp9pIUN0dOHI-V4ELe8ZyMUydUNGSf2lk6ZxMii
- Altınay, D. (2019). *Psikodrama 400 ısınma oyunu ve yardımcı teknikler*, (14. Baskı). Epsilon Yayınları.
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'?. *Psychological medicine, 40*(5), 717-729. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The journal of educational research, 92*(2), 86-99. <https://doi.org/10.1080/00220679809597580>
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 93-103.
- Ayas, T. & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 50*(5), 316-324.
- Babakhani, N. (2011). The effects of social skills training on self-esteem and aggression male adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30*, 1565-1570. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.304>
- Bain, A., & Farris, H. (1991). Teacher attitudes toward social skills training. *Teacher Education and Special Education, 14*(1), 49-56. <https://doi.org/10.1177/088840649101400109>

- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1999). Brief report: types of bullying among Italian school children. *Journal of adolescence*, 22(3), 423-426. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0234>
- Bayraktar, F. (2006). İlköğretimde zorbalık ve kurban olma: Ergenlik öncesi çocuklarda zorbalığın, kurbanların, zorba/kurbanların ve katılmayan grubun karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Bülteni*, 12(38), 43-58.
- Beale, A. V. (2001). " Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300.
- Bellack, A.S. (1979). Behavioral Assessment of Social Skills. In: Bellack, A.S., Hersen, M. (eds) *Research and Practice in Social Skills Training*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2192-5_3
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: Principles, methods, and practices* (2nd ed.). USF Tampa Library Open Access Collections Textbooks Collections Book 3. University of South Florida.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian journal of Psychology*, 23(1), 307-313. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1982.tb00445.x>
- Borg, M. G. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18(4), 433-444. <https://doi.org/10.1080/0144341980180405>
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British journal of developmental psychology*, 12(3), 315-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x>
- Brown, N.W. (2004). *Psychoeducational groups process and practice* (2nd ed.). Brunner-Routledge.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085865>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Earlbaum Associates.

- Combs, M. L., & Slaby, D. A. (1977). Social-skills training with children. In *Advances in clinical child psychology* (pp. 161-201). Springer, Boston, MA.
https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9799-1_5
- Connolly, I., & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and individual differences*, 35(3), 559-567.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00218-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00218-0)
- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2010). *Groups: Process and practice* (8th). Cengage Learning.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian journal of psychiatry*, 48(9), 577-582.
<https://doi.org/10.1177/070674370304800903>
- Çetinler, N. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okulda akran zorbalığına başvurma ve zorbalık görme düzeyleri (Çanakkale ili örneği)*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wf-FPgY-5qjHEzEoOgvMs2kNMM9fB1bLSTE5M2qvtPvnLIE0ekrIN6Flx3BkJV-T>
- Çopur, E. (2019). *Çözüm Odaklı Kısa Süreli Yaklaşımın Akran Zorbalığı ile Baş Etme Becerileri Üzerine Etkisinin Belirlenmesi* (Tez No. 557038) [Yayınlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Mir2lXQK1dkmQ9Ige3PZbqFSxVeE1x2zCqjzDYwNayYHY8FNFkTIY0ddeEIOAz_ha
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2021). Social Skills. In *Social Competence and Social Skills: A Theoretical and Practical Guide* (pp. 3-15). Cham: Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-70127-7_1
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Sage Publications.
- Demiröz, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları aile tutumları ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 552396) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Mir2lXQK1dkmQ9Ige3PZbqIuhqsdSDyXdpwvaoMH2X_4Tk84y-Uzc0DH9f8QjE0X

Deniz, M., & Ersoy, E. (2016). Examining the Relationship of Social Skills, Problem Solving and Bullying in Adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 1 -7.

<https://doi.org/10.15345/iojes.2016.01.001>

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. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_18

Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European journal of public health*, 15(2), 128-132. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cki105>

Düzgün, İ. (2020). *Ortaokula devam eden çocukların sosyodemografik özellikleri ile akran zorbalığı davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 618780) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=4J_FzTwlrmCH4qBROpXPHwXdhmY2uZNAZviZiyOT50edu4TBeyqWv_-uBKqVbE-h

Elliott, M. (2002). *Bullying: A practical guide to coping for schools*. Pearson Education.

Elliott, S. N., Sheridan, S. M., & Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27(2), 197-222. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(89\)90007-1](https://doi.org/10.1016/0022-4405(89)90007-1)

Erkan, S. (2018). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri* (13. baskı.). Pegem Akademi.

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 17, 381-458. <https://doi.org/10.1086/449217>

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell systematic reviews*, 5(1), i-148. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>

- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research*, 20(1), 81-91. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using ibm statistics* (2th ed.). Sage Publications.
- Fox, C., & Boulton, M. (2003a). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, 45(3), 231-247. <https://doi.org/10.1080/0013188032000137238>
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2003b). A social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Pastoral Care in Education*, 21(2), 19-26. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00258>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw Hill.
- Furr, S. R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for specialists in group work*, 25(1), 29-49. <https://doi.org/10.1080/01933920008411450>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720-729. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-0614>
- Gladden, R., Vivolo-Kantor, A., Hamburger, M., & Lumpkin, C. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements*. Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control, United States Department of Education.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(11), 1026-1031. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.11.1026>
- Goleman, D., 1998. *Working with emotional intelligence*. Bantam Books

- Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. In R. S. Moser, & C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: Youth perpetrators and victims—A multidisciplinary perspective* (pp. 72–101). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. *Handbook of behavior therapy in education*, 523-546. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-0905-5_20
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of special education*, 21(1), 167-181. <https://doi.org/10.1177/002246698702100115>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1993). Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, 8(1), 137-158. http://dx.doi.org/10.1300/J008v08n01_07
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27. <https://doi.org/10.1037/a0022662>
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001002>
- Hilooğlu, S., & Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9(3), 1159-1173.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2019). Connecting adolescent suicide to the severity of bullying and cyberbullying. *Journal of school violence*, 18(3), 333-346. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1492417>
- Hodges, E. V., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental psychology*, 33(6), 1032. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.1032>
- Hudson B. (1988). Social Skills Training in Practice. *Probation Journal*, 35(3), 85-91. <https://doi.org/10.1177/026455058803500302>

- James, A. (2010). *School bullying*. Goldsmith University of London, NSPCC.
- Jan, A., & Husain, S. (2015). Bullying in elementary schools: Its causes and effects on students. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 43-56.
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of school violence*, 15(3), 259-278. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.986675>
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237. <https://doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *Bmj*, 319(7206), 348-351. <https://doi.org/10.1136/bmj.319.7206.348>
- 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.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (20. Baskı). Nobel Yayınları
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığın Nedenleri ile İlgili Algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(1), 25-48.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). The Guilford Press.
- 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. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000242237.84925.18>
- Kocatürk, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile siber zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 370191) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=48XPj7KKQhKUGntkUiKO3BTuvMAWi0sh_6lTl6IazU8K3haOrMLDUCj-qLDWevYd

- Köiv, K. (2012). Social Skills Training as a mean of improving intervention for bullies and victims. *Procedia-social and behavioral sciences*, 45, 239-246. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.560>
- Krumholz, L. S., Ugueto, A. M., Santucci, L. C., & Weisz, J. R. (2014). Social skills training. *Evidence-Based CBT for Anxiety and Depression in Children and Adolescents: A Competencies-Based Approach*, 260-274. <https://doi.org/10.1002/9781118500576.ch18>
- Leadbeater, B., & Hoglund, W. (2006). Changing the social contexts of peer victimization. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), 21.
- Libet, J. M., & Lewinsohn, P. M. (1973). Concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and clinical psychology*, 40(2), 304. <https://doi.org/10.1037/h0034530>
- Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. *Handbook of social behavior and skills in children*, 9-17. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_2
- Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of early childhood*, 38(2), 3-12.
- Meland, E., Rydning, J. H., Lobben, S., Breidablik, H. J., & Ekeland, T. J. (2010). Emotional, self-conceptual, and relational characteristics of bullies and the bullied. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(4), 359-367. <https://doi.org/10.1177/1403494810364563>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mercan, Ç. S., & Yavuzer, H. (2017). Bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1187-1202. <https://doi.org/10.17755/esosder.291364>
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. Plenum Press
- Moore, B., & Woodcock, S. (2017). Resilience, bullying, and mental health: Factors associated with improved outcomes. *Psychology in the Schools*, 54(7), 689-702. <https://doi.org/10.1002/pits.22028>

- Namlı, G. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyal anksiyetenin incelenmesi* (Tez No. 618404) [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi].
YÖK Tez Merkezi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=4J_FzTwrMCH4qBROpXPH0R57gEsUF9QPa-iehbaXB5bF6yPjeDyhIrt-8k-BJ20
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- 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>
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/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. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, 26(2), 331-359. <https://doi.org/10.1007/BF02195509>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European journal of psychology of education*, 12, 495-510. <https://doi.org/10.1007/BF03172807>

- 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). Routledge.
- Olweus, D. (2010). Bullying in schools: Facts and intervention. *Kriminalistik*, 64(6), 351-61.
- Olweus, D., & Breivik, K. (2014). Plight of victims of school bullying: The opposite of well-being. *Handbook of child well-being*, 2593, 2626.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program. *Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence*, 12(6), 256-273.
- Önder, F. C., & Yurtal, F. (2008). Zorba, kurban ve olumlu özellikler taşıyan ergenlerin aile özelliklerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 805-832.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163-179.
- 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>
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Polan, J. C., Sieving, R. E., & McMorris, B. J. (2013). Are young adolescents' social and emotional skills protective against involvement in violence and bullying behaviors?. *Health promotion practice*, 14(4), 599-606. <https://doi.org/10.1177/1524839912462392>
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2017). Adolescents' explicit and implicit evaluations of hypothetical and actual peers with different bullying participant roles. *Journal of experimental child psychology*, 159, 219-241. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.02.008>
- Pray Jr, B. S., Hall, C. W., & Markley, R. P. (1992). Social skills training: An analysis of social behaviors selected for individualized education programs. *Remedial and Special Education*, 13(5), 43-49. <https://doi.org/10.1177/074193259201300507>

- Radliff, K. M., Wheaton, J. E., Robinson, K., & Morris, J. (2012). Illuminating the relationship between bullying and substance use among middle and high school youth. *Addictive behaviors, 37*(4), 569-572. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.01.001>
- Randall, P. (1997). *Adult bullying: Perpetrators and victims*. Routledge.
- Rech, R. R., Halpern, R., Tedesco, A., & Santos, D. F. (2013). Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying. *Jornal de Pediatria, 89*, 164-170. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2013.03.006>
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian journal of psychiatry, 48*(9), 583-590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. Aust Council for Ed Research.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and social Psychology, 51*(3), 649. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.649>
- Rinn, R. C., & Markle, A. (1979). Modification of social skill deficits in children. *Research and practice in social skills training, 107*-129. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2192-5_4
- 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<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J).
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational research, 44*(1), 55-67. <https://doi.org/10.1080/00131880110107351>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence, 22*(4), 453-459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior, 15*(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., 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)

- Samancı, O. & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Sampaio, J. M. C., Santos, G. V., Oliveira, W. A. D., Silva, J. L. D., Medeiros, M., & Silva, M. A. I. (2015). Emotions of students involved in cases of bullying. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 24, 344-352. <https://doi.org/10.1590/0104-07072015003430013>
- Seevers, R. L., & Jones-Blank, M. (2008). Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior. *Online Submission*, 19(1).
- Segrin, C. (2001). Social skills and negative life events: Testing the deficit stress generation hypothesis. *Current Psychology*, 20, 19-35. <https://doi.org/10.1007/s12144-001-1001-8>
- Segrin, C., & Rynes, K. N. (2009). The mediating role of positive relations with others in associations between depressive symptoms, social skills, and perceived stress. *Journal of Research in Personality*, 43(6), 962-971. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.05.012>
- Segrin, C., & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and individual differences*, 43(4), 637-646. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.01.017>
- Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, C., Taylor, M., & Domschke, T. J. (2007). Social skills, psychological well-being, and the mediating role of perceived stress. *Anxiety, stress, and coping*, 20(3), 321-329. <https://doi.org/10.1080/10615800701282252>
- Sesar, K., Barišić, M., Pandža, M., & Dodaj, A. (2012). The relationship between difficulties in psychological adjustment in young adulthood and exposure to bullying behaviour in childhood and adolescence. *Acta medica academica*, 41(2). <https://doi.org/10.5644/ama2006-124.46>
- Silva, J. L. D., Oliveira, W. A. D., Carlos, D. M., Lizzi, E. A. D. S., Rosário, R., & Silva, M. A. I. (2018). Intervention in social skills and bullying. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71, 1085-1091. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151>
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209. <https://doi.org/10.1023/A:1022991804210>

- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and adolescent mental health*, 8(2), 84-96. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051>
- Starcevic, V. (2010). *Anxiety disorders in adults: A clinical guide* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Steadly, K. M., Schwartz, A., Levin, M., & Luke, S. D. (2008). Social Skills and Academic Achievement. Evidence for Education. Volume III, Issue II. *National Dissemination Center for Children with Disabilities*.
- Stein, J. A., Dukes, R. L., & Warren, J. I. (2007). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: A comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of pediatric psychology*, 32(3), 273-282. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsl023>
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of youth and Adolescence*, 31(6), 419-428. <https://doi.org/10.1023/A:1020207003027>
- Şahin, M., & Akbaba, S. (2010). İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 331-342.
- Talu, E. ve Gümüş, G. (2022). Türkiye’de akran zorbalığının ergenler arasında yaygınlığının incelenmesi: bir meta analiz çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1673-1682.
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47(4), 311-327. <https://doi.org/10.1002/pits.20472>
- Uzamaz, F., & Güçray, S. (2004). Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 29-36.
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and child health*, 20(7), 315-320. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2010.03.008>
- Vieno, A., Gini, G., & Santinello, M. (2011). Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behavior in Italian adolescents. *Journal of school health*, 81(7), 393-399. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00607.x>

- Yalnız, A. (2019). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psiko eğitim programının akran zorbalığı üzerindeki etkisi* (Tez No. 584089) [Yayınlanmış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vjszP7PzV0HebcjFEvDfwDUo2Ob03RaZ3u38pDxhs4tyQotjlIz2nSbjn4fcrvnj>
- Yavaş, H. (2021). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı davranışları ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlık ve benlik saygısının aracı rolü* (Tez No. 662490) (Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=9MiDp3x86xrwjpi5-14w-eJVpu0WyJqsBC_LzTMGGjBh50th15EjI73IP4NomMC6
- Zhong, M., Huang, X., Huebner, E. S., & Tian, L. (2021). Association between bullying victimization and depressive symptoms in children: The mediating role of self-esteem. *Journal of affective disorders*, 294, 322-328. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.07.016>

EKLER

EK – 1. Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kararı

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

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
26/10/2021	10	2021-172

KARAR NO: 2021-172

Doç. Dr. Ömer KARAMAN'ın "Akran Zorbalığıyla Başa Çıkımda Sosyal Beceri Temelli Psikoeğitim Programının Etkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.

Doç. Dr. Ömer KARAMAN'ın "Akran Zorbalığıyla Başa Çıkımda Sosyal Beceri Temelli Psikoeğitim Programının Etkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

EK – 2. Ölçek Kullanım İzni



Mert Can BEŞEL

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu İzni Hk.

2 ileti

Mert Can BEŞEL

24 Ağustos 2021 13:50

Alıcı:

Sayın Hocam,

Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında, Doç. Dr. Ömer KARAMAN danışmanlığında "Akran Zorbalığıyla Başa Çıkmada Sosyal Beceri Temelli Psikoeğitim Programının Etkisinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması yapmaktayım. Çalışmamızda tarafınızca geliştirilen Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu 'nu kaynak göstererek izninizle kullanmak istiyorum. Ölçeğinizi kullanmamıza izin vermeniz çalışmamıza önemli katkılar sağlayacaktır.

Saygılarımla

Mert Can BEŞEL

--

Mert Can BEŞEL
Psikolojik Danışman

Tuncay Ayas

24 Ağustos 2021 17:50

Alıcı: Mert Can BEŞEL

kolaylıklar dilerim
Prof. Dr. Tuncay AYAS
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD

Mert Can BEŞEL

24 Ağu 2021 Sal, 13:51 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

2 eklenti

AKRAN ZORBALIĞI ÖLÇEĞİ ERGEN FORMU 6[1].6.2006.doc
147K

AKRAN ZORBALIĞI ERGEN FORMU PUANLAMA.docx
17K

EK – 3. Uygulama İzni



T.C.
PATNOS KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-76917568-605.01-40399824
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Mert Can BEŞEL)

03.01.2022

.....MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Ağrı Valiliği'nin 11.11.2021 tarihli ve 36700280 sayılı oluru yazısı

İlgide kayıtlı oluru yazısına istinaden Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mert Can BEŞEL'in "Akran Zorbalığıyla Başa Çıkma Sosyal Beceri Temelli Psiko eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi" konulu başlıklı tez çalışması Patnos ilçesinde müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulanması hususunda oluru yazısı ekimizde sunulmuştur. Denetimi okul müdürlüklerince yapılmak üzere gerekli kolaylıkların sağlanması hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Yakup TAŞDEMİR
Millî Eğitim Müdürü

EK:
- Valilik Oluru
-İlgide Kayıtlı Yazı ve Ekleri

Dağıtım:
Tüm Teşkilat

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

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

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Uzman : Veri Hazırlama ve Kontrol İşlemcisi

Keşif Adresi : meb@isr01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakosgu.meb.gov.tr> adresinden **f8db-0f46-37ed-9f51-9ba2** koda ile teyit edilebilir.

EK- 4. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma bir yüksek lisans tezi kapsamında Doç. Dr. Ömer KARAMAN danışmanlığında Mert Can BEŞEL tarafından yürütülmektedir. Araştırmanın konusu “*Akran Zorbalığıyla Başa Çıkmada Sosyal Beceri Temelli Psikoeğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*” dir. Sizden istenen; her bölümde yer alan maddeleri eksiksiz bir biçimde yanıtlamanızdır. Maddelere vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak, başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Araştırmaya verdiğiniz değerli katkılar için teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz: () Kız Erkek ()

2. Yaşınız:

3. Okulunuzun Türü: () Ortaokul () İmam Hatip Ortaokulu

4. Sınıfınız :

5. Kardeş Sayınız :

6. Ailenizin Kaçınıcı Çocuğusunuz:

7. Annenizin Eğitim Durumu:

Okuryazar Değil () Ortaokul () Üniversite ()

İlkokul () Lise ()

8. Babanızın Eğitim Durumu:

Okuryazar Değil () Ortaokul () Üniversite ()

İlkokul () Lise ()

9. Geçmiş Eğitim Öğretim Yıllarına Ait Not Ortalamanız:

5. Sınıf 6. Sınıf

10. Geçmiş Eğitim Öğretim Yıllarına Ait Devamsızlık Gün Sayınız:

5. Sınıf 6.Sınıf

EK- 5. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda öğrenciler arasında zaman zaman gözlenen bir takım söz ve eylemler yer almaktadır. Bazı öğrenciler bu söz ve eylemleri bazen tek başlarına bazen de arkadaşlarıyla birlikte yaparak kendilerinden daha güçsüz öğrencileri **rahatsız** ederler. Sizden istenen bu söz ve eylemlere; a) ne sıklıkla **uğradığınızı** ve b) ne sıklıkla **yaptığınızı** ilgili maddenin karşısına işaretlemenizdir.

Adınızı ve soyadınızı yazmayınız ve sorulara lütfen **dürüst** cevap veriniz. Vereceğiniz cevaplar **gizli tutulacak** ve hiç kimseye gösterilmeyecektir.

Hepinize şimdiden teşekkürler.

Sınıfınız :

Cinsiyetiniz :

		BANA YAPILDI					BEN YAPTIM				
		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman	Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman
1	El-kol şakası yaparak rahatsız etme										
2	Rahatsız etmek amacıyla sürekli olarak gıdıklama										
3	Saç ve kulak çekme										
4	Oturmak üzereyken altına rahatsız edici bir cisim koyma										
5	Kuyrukta zorla sırasını alma, önüne geçme										
6	Oyun oynarken sahayı ya da bir mekanı güç kullanarak terketmeye zorlama										
7	Çimdik atma, ısırma										

8	Kalem, toplu iğne vb. sivri cisimler ile saldırma												
9	İtme, dürtme, kolunu bükme, çelme takma, yere düşürme												
10	Zarar vermek ya da rahatsız etmek amacıyla üzerine bazı cisimler atma, fırlatma												
11	Kasıtlı olarak omuz atma, dirsek vurma, çarpma												
12	Sopa, çubuk, cetvel vb. cisimler ile vurma												
13	Tekme-tokat atma, yumruk atma, yüze, kafaya, enseye vurma												
14	Bıçak, muşta, tornavida, maket bıçağı vb. kesici aletlerle saldırma veya korkutma												
15	Tabanca gibi ateşli ve patlayıcı maddelerle saldırma ya da korkutma												
16	Saç ve ten rengi, diş yapısı, dış görünüşü, giysileri, beden yapısı ya da bedensel özürüyle alay etme												
17	Aksanı, şivesi ya da konuşma tarzıyla alay etme												
18	Adı ya da soyadıyla dalga geçme, hoşla gitmeyen, küçük düşürücü isimler (lakap) takma												
19	Anne, baba ya da ailesinin bazı özellikleriyle alay etme												
20	Küfür etme, kaba ve çirkin sözler söyleme												
21	Çeşitli nedenlerle sataşma, hakaret etme, küçük düşürme, utandırma, aşağılama, dalga geçme, alay etme, incitme, kızdırma, ağlatma.												

22	Tehdit etme												
----	-------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

		BANA YAPILDI					BEN YAPTIM						
		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman	Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman		
23	Oyuna ve çeşitli etkinliklere almama												
24	Grup dışına iterek yalnızlığa terk etme												
25	Görmezden gelme, yok sayma												
26	Dışlamak amacıyla konuşmama, sorularına cevap vermeme												
27	Diğer öğrencilerin de konuşmasını ve arkadaşlık yapmasını engelleme												
28	Arkadaşlarını kendisine karşı kıskırtarak aralarının bozulmasına çalışma												
29	Aleyhinde söylentiler çıkarma ve yayma												
30	Yapmadığı şeylerle ilgili iftira ve asılsız söylentiler ile suçlanma ve zor duruma düşürülme												
31	Hakkında çeşitli yerlere çirkin yazılar yazma												
32	Yapmadığı şeylerle ilgili öğretmene şikayet etme												
33	Sırlarını başkalarına anlatarak zor duruma düşürme												

34	Para ya da okul harçlığını zorla alma													
35	Eşyalarını ya da yiyeceklerini zorla alma													
36	Kantinden zorla bir şeyler ısmarlatma													
37	Para ya da eşyalarını çalma													
38	Kalem, kitap, defter vb eşyalarını kasıtlı olarak yırtma, kırma, atma, yakma													
39	Defter ya da kitaplarını karalama ya da üzerlerine kötü şeyler yazma													
40	Kasıtlı olarak elbiselerini yırtma, yırtmaya çalışma, kirletme													
41	Baskıyla telefonuna kontür yükletme													
42	Ödünç alınan para ya da eşyayı geri vermeme													
43	Çanta ya da diğer eşyalarını izinsiz karıştırma													
44	Cinselliği çağrıştıran beden ve yüz ifadelerini kullanma (dudağını yalama, göz süzme, el-kol hareketleri yapma vb.)													
45	Yavru, fıstık, yakışıklı diye laf atarak rahatsız etme													
46	Birini onun isteği dışında cinsel amaçla öpme, dokunma ya da bunları yapmaya çalışma													
47	Birinin giysilerini (etek, eşofman vb.) isteği dışında açarak rahatsızlık verme													
48	Rahatsız edici cinsel içerikli fiziksel şakalar yapma													

49	Cinsel içerikli isim takma (gay, lezbiyen, sapık vb.)													
50	Rahatsız edici cinsel içerikli sözel şakalar yapma													
51	İstemediği halde cinsel konuları konuşmaya zorlama.													
52	Cinsel içerikli söylentiler çıkarma ve yayma													
53	Tuvaletin duvar ya da kapısına, birinin adını kullanarak cinsel içerikli sözler yazma ya da resim yapma.													

EK-6. Grup Kuralları

- Grupta paylaşılanlar dışarı aktarılmamalıdır.
- Grup üyeleri oturuma katılamayacak oldukları zaman mutlaka öncesinde grup liderine haber vermelidir.
- Grup tartışmalarında grup lideri ve üyeler birbirlerine saygılı davranmalıdır.
- Grupta her üye diğer üyelerin konuşmalarını kesmeden dinlemelidir.
- Grup üyeleri herhangi bir oturum içerisinde yapılacak bir etkinliğe katılmama hakkına sahiptir.
- Grup üyeleri oturumlarda verilen ödevleri zamanında yaparak oturuma gelmelidir.
- Her bir oturum süresi 45-60 dakikadır.
- Eğitim 8 hafta boyunca haftada 1 oturum şeklinde sürdürülecektir.

EK-7. Zorbalık Türlerini Biliyorum

A Olayı

Ali, derslerinde başarılı, büyüklerini saygılı, arkadaşlarıyla iyi geçinmeye çalışan bir öğrencidir. Sınıf arkadaşı Enes de Ali gibi başarılı olmaya çalışmakta fakat bunu başaramamaktadır. Bu durum karşısında iyice öfkelenen Enes, Ali'nin başarılı olmasını engellemek için devamlı olarak onun defterlerini ve kitaplarını karalamaktadır.

B Olayı

8/A sınıfında okuyan Mehmet dış görünüş olarak tombul, kısa boylu bir öğrencidir. Sınıf arkadaşlarından Elif ve İlknur, Mehmet'e "Tosun" diye seslenmekte ve sınıf içerisinde sürekli olarak onu küçük düşürmektedir. Bu duruma çok üzülen Mehmet yalnız kaldığı zamanlarda ağlamakta ve kimseyle konuşmamaktadır.

C Olayı

8/C sınıfında okuyan Osman, arkadaşı Cemal'den ödevlerini yapabilmek için renkli kalemler istemiştir. Osman'a kalemlerini veren Cemal aradan 3 gün geçtikten sonra kalemleri geri istemiştir. Cemal'in kalemleri istemesine rağmen Osman ısrarla kalemleri geri vermemiş ve kaybettiğini söylemiştir. Bu durumu çözmek için Cemal sınıf öğretmenine durumu bildirmiş, sınıf öğretmeni de Osman'ın ailesine durumu anlatarak sorunu halletmiştir.

D Olayı

Ailesiyle birlikte İstanbul'a taşınan Kenan, yeni okuluna büyük bir heyecanla gitmiş ve sınıf arkadaşlarıyla tanışmıştır. Arkadaşlarının pek çoğu Kenan'ı oyunlara, etkinliklere almış fakat bazıları bu durumdan hoşnut olmamış ve onun yeteneksiz olduğunu, grup ortamına uygun olmadığını çevrelerine yaymaya çalışmışlardır.

E Olayı

7/C sınıftan okuyan Eren zayıf, çelimsiz ve içekapanık bir öğrencidir. Sıra arkadaşı İsmet, güçlü ve uzun boylu bir öğrencidir. İsmet, Eren'in kollarına sürekli olarak yumruk atmakta, kollarını morartmakta ve derslerde sürekli olarak el kol şakaları yapmaktadır.

F Olayı

Ailesiyle birlikte İstanbul'a taşınan Fatma, yeni okuluna büyük bir heyecanla gitmiş ve sınıf arkadaşlarıyla tanışmıştır. Sınıf arkadaşlarının büyük çoğunluğu Fatma'ya yakınlık gösterip, okula alışabilmesine yardımcı olmaya çalışırken bazıları bu yakınlıktan rahatsız olmuştur. Fatma'ya gösterilen yakınlıktan rahatsız olanlar onun "r" harfini söyleyememesiyle sürekli olarak dalga geçmişler ve ağlamasına sebep olmuşlardır.

G Olayı

6/B sınıfında okuyan Mehmet sınıfın en çalışkan öğrencisidir. Sınıf arkadaşı Ali, Mehmet'le hiçbir problem yaşamamasına rağmen okulda sürekli olarak Mehmet' in pantolonunu indirmeye çalışmakta ve onunla ilgili tuvaletlere hoş olmayan sözler yazmaktadır.

H Olayı

A ortaokulunda sınıflar arası futbol turnuvası düzenlenecektir. Beden eğitimi öğretmeni Mustafa Bey, katılım gösterecek sınıflardan 6 kişilik takım oluşturmalarını istemiştir. Katılım gösterecek sınıflardan birinde olan Nuri takımında yer almayı istemekte fakat sınıfın en iyi futbol oynayan öğrencisi ve aynı zamanda takım kaptanlığını üstlenen Kerim, Nuri'yi sevmemekte ve onun bu isteğini görmezden gelmektedir. Bu durumu fark eden Nuri diğer arkadaşlarıyla konuşmaya çalışmakta fakat onlar da onun dediklerini dikkate almamaktadır.

EK-8. Zorbalık ve Türleri

OLAY	ZORBALIK TÜRÜ

***** 1 Hafta boyunca başınıza gelen veya şahit olduğunuz “zorbalık” olarak adlandırabileceğiniz olayları yazıp, zorbalık türlerine (fiziksel, sözel, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalarına zarar verme, cinsel zorbalık) göre sınıflandırınız.**

EK-9. Rollerini Buluyorum

Olay 1: 6/B sınıfında okuyan Mehmet sınıfın en çalışkan öğrencisidir. Sınıf arkadaşı Ali, Mehmet’le hiçbir problem yaşamamasına rağmen okulda sürekli olarak Mehmet’in omzuna yumruk atıp ona zarar vermeye çalışmaktadır. Ali aynı zamanda sınıftaki diğer arkadaşlarına “Mehmet sınavlarda kopya çekmese o kadar yüksek alamaz” demektedir. Arkadaşları Mehmet’i savunacak herhangi bir söz söylememektedir.

Metindeki Zorba- Mağdur – Seyirci rollerini yazınız.

Zorba: Mağdur: Seyirci:

Olay 2: 8/B sınıftan Ayşe kendi halinde, sessiz sakin ve çekingen bir yapıya sahip öğrencidir. Arkadaşları oyun oynarken kendisi de sürekli oynamak istemesine rağmen bu isteğini dile getirememektedir. Sınıf arkadaşı Fatma, Ayşe’nin durumunu fark etmiş fakat diğer arkadaşlarına Ayşe’nin de oynamak istediğini söylememiştir. Bir gün arkadaşları oyun oynarken onları gören Ayşe, cesaretini toplayıp yanlarına gitmiş ve “Ben de oynamak istiyorum” demiştir. Arkadaşları Ayşe’nin bu isteği karşısında önce şaşırılmış sonra Ayşe’ye sürekli olarak dedikleri “ hayaletleri aramıza almıyoruz ” cümlesini tekrarlayarak onu oyuna almamıştır. Ayşe’yi kenardan seyreden Fatma onu oyuna almayan arkadaşlarına herhangi bir şey söylememiştir.

Metindeki Zorba- Mağdur – Seyirci rollerini yazınız.

Zorba: Mağdur: Seyirci:

Olay 3: 6/A sınıftan Osman ve Erkan macera kitaplarını okumayı çok seven iki öğrencidir. Bir gün Osman okumayı çok istediği fakat ailesinin maddi durumu nedeniyle alamadığı kitabı Erkan’ın elinde görmüştür. Erkan’dan kitabı bitirdikten sonra kendisine okumak için ödünç verip veremeyeceğini sormuş Erkan’da verebileceğini söylemiş ve bitirince de Osman’a vermiştir. Aradan uzunca bir süre geçmesine ve Erkan’ın ısrarla kitabı geri istemesine rağmen Osman kitabı geri vermemiştir. Erkan problemi çözebilme için sınıf öğretmenine başvurmuş fakat sınıf öğretmeni durumu çözecek herhangi bir şey yapmamıştır.

Metindeki Zorba- Mağdur – Seyirci rollerini yazınız.

Zorba: Mağdur: Seyirci:

Olay 4: 5/A sınıftan okuyan Kerem zayıf, çelimsiz ve içekapanık bir öğrencidir. Sıra arkadaşı İsmet, güçlü ve uzun boylu bir öğrencidir. İsmet, Kerem’in kollarına sürekli olarak yumruk atmakta ve kollarını morartmaktadır. Kerem, İsmet’in davranışlarından rahatsız olmasına rağmen durumu öğretmenlerine anlatmamaktadır. İsmet’in Kerem’e yönelik hareketlerine sürekli şahit olan Akif, İsmet’i ne engellemeye çalışmakta ne de öğretmenlere şikâyet etmektedir.

Metindeki Zorba- Mağdur – Seyirci rollerini yazınız.

Zorba: Mağdur: Seyirci:

Olay 5: 7/D sınıfında okuyan Mehmet sınıfın en çalışkan öğrencisidir. Sınıf arkadaşı Ali, Mehmet'in başarısını çok kıskanmakta fakat onun başarısının yakalayabilmek için herhangi bir çabada bulunmamaktadır. Bunun yerine Mehmet'i öğretmenlerin gözünden düşürebilmek için okulun duvarlarına küfür içeren yazılar yazmakta ve bunları Mehmet'in yazdığını söylemektedir. Ali'nin duvarlara yazılar yazdığını bilen Serkan durumu görmezden gelmekte ve hiç kimseye bahsetmemektedir.

Metindeki Zorba- Mağdur – Seyirci rollerini yazınız.

Zorba: Mağdur: Seyirci:

Olay 6: A ortaokulunda sınıflar arası futbol turnuvası düzenlenecektir. Beden eğitimi öğretmeni Mustafa Bey, katılım gösterecek sınıflardan 6 kişilik takım oluşturmalarını istemiştir. 6/A sınıfının en iyi futbol oynayan öğrencisi Cemal'e sınıf öğretmeni takım kurma görevini vermiştir. Cemal takımı oluşturmuş fakat yine kendisi gibi futbolu iyi oynayan Sadri'yi takıma almamış ve her zaman söylediği dışlayıcı ifadeleri yinelemiştir. Takımda yer alan oyuncular Sadri'nin takımda yer alması gerektiğini kendi aralarında konuşmuş fakat ne Cemal'e ne de sınıf öğretmenlerine herhangi bir şey söylememiştir.

Metindeki Zorba- Mağdur – Seyirci rollerini yazınız.

Zorba: Mağdur: Seyirci:

Olay 7: Ailesiyle birlikte İstanbul'a taşınan Fatma okula büyük bir heyecanla gitmiş ve yeni arkadaşlarıyla tanışmıştır. Sınıf arkadaşlarının büyük çoğunluğu Fatma'ya yakınlık gösterip, okula alışabilmesine yardımcı olmaya çalışırken bazıları bu yakınlıktan rahatsız olmuştur. Fatma'ya gösterilen yakınlıktan rahatsız olanlar onun "s" harfini tam söyleyememesiyle sürekli olarak dalga geçmişler ve ağlamasına sebep olmuşlardır. Fatma'ya yakınlık gösteren arkadaşları ise Fatma'nın ağlamasına çok üzülmüş ve ona "boşver, onların sözlerine takılma" demişlerdir.

Metindeki Zorba - Mağdur – Seyirci rollerini yazınız.

Zorba: Mağdur: Seyirci:

Olay 8: 8/A sınıfında okuyan Ayşe dış görünüş olarak tombul, kısa boylu bir öğrencidir. Sınıf arkadaşlarından Elif ve İlknur sürekli olarak Ayşe'ye "tombul" diye seslenmekte ve sınıf içerisinde onu küçük düşürmektedir. Elif ve İlknur'un davranışlarına sürekli olarak şahit olan Neriman çok öfkelenmekte hatta zaman zaman duruma müdahale etmeyi düşünmekte fakat "boşver beni ilgilendirmez" deyip vazgeçmektedir.

Metindeki Zorba - Mağdur – Seyirci rollerini yazınız.

Zorba: Mağdur: Seyirci:

Olay 9: 6/C sınıfında okuyan Osman, arkadaşı Cemal'den ödevlerini yapabilmek için renkli kalemler istemiştir. Osman'a kalemlerini veren Cemal aradan 3 gün geçtikten

EK-10. Rollerini Buluyorum

OLAY	ROLLER
	Zorba: Mağdur: Seyirci:
	Zorba: Mağdur: Seyirci:
	Zorba: Mağdur: Seyirci:
	Zorba: Mağdur: Seyirci:
	Zorba: Mağdur: Seyirci:

*** 1 Hafta boyunca başınıza gelen veya şahit olduğunuz “zorbalık” olarak adlandırabileceğiniz olayları yazıp, olaylar içerisindeki rollerini belirleyiniz.

EK-11. İyi Bir Konuşmacı Olmak

İYİ BİR KONUŞMACI OLMAK İÇİN

- KONUŞMADAN ÖNCE NE SÖYLEMEK İSTEDİĞİNİZİ DÜŞÜNÜN
- SİZİ DİNLEYEN KİŞİNİN SİZİ DUYABİLECEĞİ KADAR YÜKSEK SESLE KONUŞUN
- HIZLI OLMAYAN ANCAK ÇOK DA YAVAŞ OLMAYAN BİR TEMPO İLE KONUŞUN
- KONUŞTUĞUNUZ KİŞİNİN YÜZÜNE BAKIN
- BİLDİĞİNİZ VE SİZİN İÇİN ÖNEMLİ OLAN KONULARDA KONUŞUN
- ÖNEMLİ KELİMELERİ VE FİKİRLERİ VURGULAMAK İÇİN, SES TONUNUZDA İNİŞLERE VE ÇIKIŞLARA YER VERİN
- DİNLEYİCİNİN SİZİN AKTARDIKLARINIZI İZLEYİP İZLEMEDİĞİNİ TARTIN

EK-12. İyi Bir Dinleyici Olmak

İYİ BİR DİNLEYİCİ OLMAK İÇİN:

- YÜZÜNÜZÜ KONUŞMACIYA DÖNÜN
- KONUŞMACININ GÖZLERİNE BAKIN
- KENDİNİZİ GERMEYİN AMA DİKKATLİ OLUN
- KONUŞMACININ SÖZLERİNİ DİNLEYİN VE NE SÖYLEDİĞİNİ ZİHNİNİZDE CANLANDIRMAYA ÇALIŞIN
- KONUŞMACININ SÖZÜNÜ KESMEYİN, SÖYLEYECEĞİNİZ BİR ŞEY VARSA ONUN SÖZÜNÜN BİTMESİNİ BEKLEYİN
- KONUŞMA SIRASI SİZE GELDİĞİNDE KONUYU DEĞİŞTİRMEYİN, AYNI KONUDA DEVAM EDİN SİZİN GETİRMEK İSTEDİĞİNİZ FARKLI BİR KONU VARSA BUNU KONUŞMACININ GETİRDİĞİ KONUYA İLİŞKİN
- TEPKİLERİNİZİ VERDİKTEN SONRA YENİ BİR KONU OLARAK DİLE GETİRİN.
- ANLAMADIĞINIZ BİR ŞEY OLURSA, KONUŞMACI DURAKLADIĞINDA YA DA SÖZÜNÜ BİTİRDİĞİNDE BUNU SORUN
- KONUŞMACININ DUYGULARINI VE İÇİNDE BULUNDUĞU DURUMU ANLAMAYA ÇALIŞIN
- KONUŞMACIYA, SİZİN ONU DİNLEDİĞİNİZİ BELİRTMEK İÇİN ZAMAN ZAMAN ONUN SÖYLEDİKLERİNİ ÖZETLEYEREK ONA İLETİN
- KONUŞMACIYA, SÖZLERİ TAMAMLANDIĞINDA GERİBİLDİRİMDE BULUNUN.

EK-13. Bu Duyguyu Biliyorum

Durum 1

Ali, derslerinde başarılı, büyüklerini saygılı, arkadaşlarıyla iyi geçinmeye çalışan bir öğrencidir. Sıra arkadaşı Enes de Ali gibi derslerinde başarılı ve takdir edilen bir öğrenci olmayı istemekte fakat bunu bir türlü elde edememektedir. Enes istediği başarıyı elde edemeyince Ali'den uzaklaşmış ve başarılı olmasını engellemek için onun defterlerini ve kitaplarını karalamaya başlamıştır.

Enes'in davranışları karşısında Ali nasıl hissediyor olabilir?

Ali hissettiklerini nasıl ifade edebilir?

Enes, başarılı olamayınca nasıl hissetmiş olabilir?

Durum 2

8/B sınıfından Ayşe kendi halinde, sessiz sakin ve çekingen bir yapıya sahip öğrencidir. Arkadaşları oyun oynarken kendisi de sürekli oynamak istemesine rağmen bu isteğini dile getirememektedir. Ayşe bir gün cesaretini toplayıp arkadaşları oyun oynarken yanlarına gidip "Ben de oynamak istiyorum" demiştir. Arkadaşları oyunda bir kişi eksik olmasına rağmen kimseyi almayacaklarını söyleyerek Ayşe'nin isteğini reddetmiştir. Ayşe'yi kenardan seyreden Fatma oyunda bir kişinin eksik olduğunu fark etmiş bir şeyler söylemek istemiş fakat vazgeçmiştir.

Arkadaşlarının davranışı karşısında Ayşe nasıl hissetmiş olabilir?

Ayşe hissettiklerini nasıl ifade edebilir?

Fatma, Ayşe'ye gösterilen tavır karşısında ne hissetmiş olabilir?

Fatma hissettiklerini Ayşe'yi oyuna almayanlara nasıl ifade edebilir?

Durum 3

6/A sınıfından Osman ve Erkan macera kitaplarını okumayı çok seven iki öğrencidir. Bir gün Osman okumayı çok istediği fakat ailesinin maddi durumu nedeniyle alamadığı kitabı Erkan'ın elinde görmüştür. Erkan'dan kitabı bitirdikten sonra kendisine okumak için ödünç verip veremeyeceğini sormuş Erkan'da verebileceğini söylemiş ve bitirince de Osman'a vermiştir. Aradan uzunca bir süre geçmesine ve Erkan'ın ısrarla kitabı geri istemesine rağmen Osman kitabı geri vermemiş ve kayb olduğunu söylemiştir.

Erkan nasıl hissetmiş olabilir?

Erkan hissettiklerini nasıl ifade edebilir?

Osman nasıl hissetmiş olabilir?

Durum 4

Okula başladığında uyum sorunu yaşayan Anıl belli bir süre arkadaş edinememiştir. İlerleyen zamanlarda tanıştığı arkadaşları onun sosyal açıdan zayıf olmasını ve derdini anlatmaya çekinmesini kullanarak sürekli olarak harçlığını almış ve okul çıkışı dövmeyle tehdit etmiştir. Anıl'ın durumunu fark eden Caner öğretmenlere ve okul idaresine haber vermiştir.

Anıl nasıl hissetmiş olabilir?

Anıl hissettiklerini nasıl ifade edebilir?

Caner nasıl hissetmiş olabilir?

Durum 5

6/B sınıfında okuyan Mehmet sınıfın en çalışkan öğrencisidir. Sınıf arkadaşı Ali, Mehmet'le hiçbir problem yaşamamasına rağmen okulda sürekli olarak Mehmet'in omzuna yumruk atıp ona zarar vermeye çalışmaktadır. Ali aynı zamanda sınıftaki diğer arkadaşlarına "Mehmet sınavlarda kopya çekmese o kadar yüksek alamaz" demektedir. Ali bir gün yine Mehmet'i kötülemeye çalışırken sınıf arkadaşlarından hiç beklemediği bir tepki almıştır. Sınıf arkadaşları "Biz Mehmet'in ne kadar çok çalıştığını görüyoruz artık onu kötülemekten vazgeç!" demiştir.

Mehmet nasıl hissetmiş olabilir?

Mehmet hissettiklerini nasıl ifade edebilir?

Ali, arkadaşlarından hiç beklemediği bir tepki alınca nasıl hissetmiş olabilir?

EK-14. Duygu Tabusu

MUTLULUK
Saadet
Hoşnutluk
Memnuniyet
Gülümsemek

ÜZÜNTÜ
Acı
Keder
Ağlamak
Tasa

KORKU
Ürpermek
Panik
Tehlike
Endişe

ÖFKE
Sinirlenmek
Kızmak
Hiddet
Agresif

PİŞMANLIK
Üzüntü
Tövbe
Ağlamak
Sızlanmak

GERGİNLİK
Sabırsız
Sıkıntı
Bunalmak
Daralmak

ŞAŞKIN
Afallamak
Sersemleşmek
Donuklaşmak
Akıl Tutulması

TİKSİNMEK
İğrenmek
Hoşlanmamak
Nefret
Hor Görmek

COŞKU
Heyecan
Canlılık
Neşe
Hararetli

EK-15. Şapkamı Taktım Yorumumu Yaptım

Durum 1

Yatılı bir okulda okuyan Mehmet öğle arası yemek kuyruğuna girip sırasının gelmesini beklemektedir. Sınıf arkadaşı Mustafa ise diğer öğrencilerin sırada beklemesine aldırış etmeden Mehmet'in önüne geçmeye çalışmaktadır. Mehmet sırasını vermeyi istememekte fakat Mustafa'nın "Yemekten sonra seni döverim o yüzden sesini fazla yükseltme" şeklindeki tehdidine maruz kalmaktadır.

Beyaz Şapka

- Mehmet'in durumu hakkında ne düşünüyorsunuz? Mehmet'le ilgili hangi bilgilere sahibiz?
- Mustafa birbirlerine ne tür bir zorbalık yapmaktadır?

Kırmızı Şapka

- Mehmet'in yerinde olsaydınız siz ne hissederdiniz?
- Mustafa ve Mehmet'in tartışmasını izleyen arkadaşlarının yerinde olsanız ne düşünürdünüz?

Yeşil Şapka

- Önceki oturumlarda öğrendiğiniz bilgilerden yola çıkarak bu olay nasıl müdahale ederdiniz?
- Mehmet ve Mustafa'nın kavgasına başka kimler müdahale edebilir?
- Sınıf içerisinde bu tarz kavgaların sürekli yaşanmaması için neler yapılabilir?

Sarı Şapka

- Mehmet ve Mustafa'nın tartışmasına öğrendiğiniz bilgilerden yola çıkarak müdahale etmeniz ne gibi faydaları olurdu?

Siyah Şapka

- Mustafa'nın sürekli olarak Mehmet'in önüne geçmeye çalışmasının ne gibi olumsuz etkileri olabilir?
- Öğrencilerin birbirlerine saygı duymamaları ve birbirlerini tehdit etmeleri onların duygu ve düşünceleri üzerinde ne gibi olumsuz etkilere sebep olabilir?

Mavi Şapka

Zorbalıkla ilgili bilgilerinizden yola çıkarak genel bir değerlendirme yapınız.

Durum 2

Ayşe ve Tuğba aynı sınıfta okuyan iki sıra arkadaşıdır. Ayşe matematiği çok sevmekte Tuğba ise hiç sevmemektedir. Matematik sınavı ne zaman yaklaşırsa Tuğba endişelenmekte ve sürekli olarak Ayşe'ye sınavda kendisine kopya vermesini aksi takdirde onunla konuşmayacağını hatta sırlarını diğer arkadaşlarına anlatacağını söylemektedir. Arkadaşının tehditlerinden korkan Ayşe durumu kimseye anlatmamakta ve çaresizce sınavlarda Tuğba'ya kopya vermektedir.

Beyaz Şapka

- Ayşe'nin durumu hakkında ne düşünüyorsunuz? Ayşe ile ilgili hangi bilgilere sahibiz?
- Ayşe'nin Tuğba'dan korkuyor olmasına ilişkin ne söyleyebilirsiniz?
- Tuğba ne tür bir zorbalık yapmaktadır?

Kırmızı Şapka

- Ayşe'nin yerinde olsaydınız siz ne hissederdiniz?
- Tuğba'nın Ayşe'ye yönelik davranışlarını gören arkadaşlarının yerinde olsanız ne düşünürdünüz?

Yeşil Şapka

- Önceki oturumlarda öğrendiğiniz bilgilerden yola çıkarak bu olay nasıl müdahale ederdiniz?
- Tuğba'nın davranışlarına başka kimler müdahale edebilir?
- Sınıf içerisinde bu gibi durumların sürekli yaşanmaması için neler yapılabilir?

Sarı Şapka

- Tuğba'nın Ayşe'ye yönelik davranışlarına öğrendiğiniz bilgilerden yola çıkarak müdahale etmeniz ne gibi faydaları olurdu?

Siyah Şapka

- Ayşe her sınav öncesi aynı duruma maruz kalması onun üzerinde ne gibi olumsuz etkilere sebep olabilir?

Mavi Şapka

- Zorbalıkla ilgili bilgilerinizden yola çıkarak genel bir değerlendirme yapınız

Durum 3

Meliha ve Zeliha ortaokul 7.sınıfa giden birbiriyle anlaşamayan iki öğrencidir. Meliha, Zeliha'yı her gördüğünde ona çelme takarak yere düşürmeye çalışmakta,

Zeliha'da Meliha'nın saçını çekmektedir. Zeliha ve Meliha'nın kavga ettiklerini gören sınıf arkadaşları ise kahkahalar atarak onları izlemektedir.

Beyaz Şapka

- Meliha'nın durumu hakkında ne düşünüyorsunuz? Meliha ile ilgili hangi bilgilere sahibiz?
- Öğrenciler birbirlerine ne tür bir zorbalık yapmaktadır?

Kırmızı Şapka

- Zeliha'nın yerinde olsaydınız ne hissederdiniz?
- Meliha'nın olsaydınız ne hissederdiniz?
- Zeliha ve Meliha'nın kavgalarını gören arkadaşlarının yerinde olsanız ne düşünürdünüz?

Yeşil Şapka

- Önceki oturumlarda öğrendiğiniz bilgilerden yola çıkarak bu olay nasıl müdahale ederdiniz?
- Meliha ve Zeliha'nın kavgasına başka kimler müdahale edebilir?
- Sınıf içerisinde bu tarz kavgaların sürekli yaşanmaması için neler yapılabilir?

Sarı Şapka

- Meliha ve Zeliha'nın kavgasına öğrendiğiniz bilgilerden yola çıkarak müdahale etmeniz ne gibi faydaları olurdu?

Siyah Şapka

- Meliha ve Zeliha'nın sürekli kavga etmesinin sınıf içinde ne gibi olumsuz etkilere sebep olabilir?
- Öğrencilerin sınıf içerisinde birbirlerine zarar vermeye çalışmaları onların duygu ve düşünceleri üzerinde ne gibi olumsuz etkileri olabilir?

Mavi Şapka

- Zorbalıkla ilgili bilgilerinizden yola çıkarak genel bir değerlendirme yapınız.

Durum 4

Küçük yaşlarda geçirdiği bir trafik kazası sonrası bir bacağı diğerinden kısa olan Fatih, arkadaş canlısı, girişken ve öğretmenleri tarafından da çok sevilen bir öğrencidir. Fatih'le aynı yaşta fakat farklı sınıfta olan Salih onun herkes tarafından sevilmesini çok kıskanmaktadır. Salih okulda ne zaman Fatih'le karşılaşsa ona herkesin içinde “ Topal Fatih” diye seslenmektedir.

Beyaz Şapka

- Fatih'in durumu hakkında ne düşünüyorsunuz? Fatih'le ilgili hangi bilgilere sahibiz?
- Salih'in Fatih'i kıskanmasına ilişkin ne söyleyebilirsiniz?
- Salih ne tür bir zorbalık yapmaktadır?

Kırmızı Şapka

- Fatih'in yerinde olsaydınız siz ne hissederdiniz?
- Salih'in Fatih'e yönelik davranışlarına şahit olsaydınız ne düşündünüz?

Yeşil Şapka

- Önceki oturumlarda öğrendiğiniz bilgilerden yola çıkarak bu olay nasıl müdahale ederdiniz?
- Salih'in Fatih'e yönelik davranışlarına başka kimler müdahale edebilir?
- Okul içerisinde bu gibi durumların sürekli yaşanmaması için neler yapılabilir?

Sarı Şapka

- Salih'in Fatih'e yönelik davranışlarına öğrendiğiniz bilgilerden yola çıkarak müdahale etmenizin ne gibi faydaları olurdu?

Siyah Şapka

- Salih'in Fatih'e yönelik davranışları okuldaki diğer öğrenciler üzerinde ne gibi olumsuz etkilere sebep olabilir?
- Öğrencilerin birbirlerine lakap takmalarının ve alay etmelerinin onların duygu ve düşünceleri üzerinde ne gibi olumsuz etkileri olabilir?

Mavi Şapka

- Zorbalıkla ilgili bilgilerinizden yola çıkarak genel bir değerlendirme yapınız.

Durum 5

Eren, az sayıda arkadaşı olan ve genelde tek başına vakit geçirmekten keyif alan bir öğrencidir. Sınıfın en yaramaz öğrencisi Enes, okulun tuvaletlerine çirkin sözler yazmakta ve bu sözleri Eren'in yazdığını çevresine söylemektedir. Enes'in yakın arkadaşı Mustafa ise defalarca ona bu davranışının yanlış olduğunu söylemiş fakat onu vazgeçirememiştir.

Beyaz Şapka

- Eren'in durumu hakkında ne düşünüyorsunuz? Eren'le ilgili hangi bilgilere sahibiz?
- Enes ne tür bir zorbalık yapmaktadır?

Kırmızı Şapka

- Eren'in yerinde olsaydınız siz ne hissederdiniz?
- Mustafa'nın yerinde olsanız ne düşünürdünüz?

Yeşil Şapka

- Önceki oturumlarda öğrendiğiniz bilgilerden yola çıkarak bu olaya nasıl müdahale ederdiniz?
- Enes'in davranışlarına başka kimler müdahale edebilir?
- Okul içerisinde bu gibi davranışların yaşanmaması için neler yapılabilir?

Sarı Şapka

- Enes'in davranışlarına öğrendiğiniz bilgilerden yola çıkarak müdahale etmeniz ne gibi faydaları olurdu?

Siyah Şapka

- Eren'in davranışları hem Enes hem de okuldaki diğer öğrenciler üzerinde ne gibi olumsuz etkilere sebep olabilir?

Mavi Şapka

- Zorbalıkla ilgili bilgilerinizden yola çıkarak genel bir değerlendirme yapınız.

Durum 6

Yatılı bir okulda okuyan Zehra ve Nuran, Teknoloji ve Tasarım dersinde ortak ödev yapmaktadır. Zehra ödevin zamanında bitmesi için Nuran'dan makas, yapıştırıcı ve renkli kalemler istemiş ve hafta sonu ödevi tamamlayıp getireceğini söylemiştir. Hafta sonu ödevi tamamlayan Zehra makas ve yapıştırıcıyı geri getirirken renkli kalemleri geri getirmemiş ve evde unuttuğunu söylemiştir. Ertesi hafta Nuran kalemlerini istemiş fakat Zehra kalemleri kaybetmediği halde “kalemler kayboldu” deyip geri vermemiştir. Zehra'nın kalemleri vermemesine oldukça öfkelenen Nuran durumu sınıf öğretmenine anlatmıştır.

Beyaz Şapka

- Zehra'nın durumu hakkında ne düşünüyorsunuz? Zehra'yla ilgili hangi bilgilere sahibiz?
- Zehra'nın Nuran'a öfkelenmesine ilişkin ne söyleyebilirsiniz?
- Zehra ne tür bir zorbalık yapmaktadır?

Kırmızı Şapka

- Zehra'nın yerinde olsaydınız siz ne hissederdiniz?
- Nuran ve Zehra'nın durumuna şahit olsaydınız ne düşünürdünüz?

Yeşil Şapka

- Önceki oturumlarda öğrendiğiniz bilgilerden yola çıkarak bu olay nasıl müdahale ederdiniz?
- Zehra ve Nuran'ın durumuna kimler müdahale edebilir?
- Sınıf içerisinde bu gibi durumların yaşanmaması için neler yapılabilir?

Sarı Şapka

- Zehra ve Nuran'ın durumuna öğrendiğiniz bilgilerden yola çıkarak müdahale etmeniz ne gibi faydaları olurdu?

Siyah Şapka

- Sınıf içerisinde Zehra'nın davranışlarına benzer davranışlar sürekli yaşansaydı neler olurdu?

Mavi Şapka

- Zorbalıkla ilgili bilgilerinizden yola çıkarak genel bir değerlendirme yapınız.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Mert Can BEŞEL
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0000-0003-4716-8831
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10550166
Lise	Giresun Eynesil Anadolu Lisesi
Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi / Fatih Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Yüksek Lisans	Ordu Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Mesleki Deneyim	Milli Eğitim Bakanlığı, Psikolojik Danışman, 2019 -
Akademik Çalışmalar	

