

**ZORBALIKLA BAŞ ETMEYE YÖNELİK AKRAN DESTEK PROGRAMININ
ORTAOKUL 6. ve 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ZORBALIKLA BAŞ ETME BECERİLERİNE ETKİLERİ**

**Şebnem TÜRKTAN
(Doktora Tezi)**

Eskişehir 2013

**ZORBALIKLA BAŞ ETMEYE YÖNELİK AKRAN DESTEK PROGRAMININ
ORTAOKUL 6. ve 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ZORBALIKLA BAŞ ETME BECERİLERİNE ETKİLERİ**

Şebnem TÜRK TAN

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Gürhan CAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2013

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Şebnem TÜRK TAN'a "Zorbalıkla Baş etmeye Yönelik Akran Destek Programının Ortaokul 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalıkla Baş Etme Becerilerine Etkileri " başlıklı tezi 17.01.2013 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Gürhan CAN	
Üye	: Prof.Dr.Elif TEKİN İFTAR	
Üye	: Prof.Dr.Esra CEYHAN	
Üye	: Prof.Dr.Ömer ÜRE	
Üye	: Prof.Dr.A.Aykut CEYHAN	

Prof.Dr.H.Ferhan ODABASI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ZORBALIKLA BAŞ ETMEYE YÖNELİK AKRAN DESTEK PROGRAMININ ORTAOKUL 6. ve 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZORBALIKLA BAŞ ETME BECERİLERİNE ETKİLERİ

Şebnem TÜRKTAN

Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Ana Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2013

Danışman: Prof. Dr. Gürhan CAN

Bu araştırmanın amacı zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının, ortaokul altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için araştırmacı tarafından akran yardımcılarının deney grubu öğrencileriyle uygun şekilde iletişim kurabilmeleri ve zorbalıkla baş etme konusunda uygun desteği verebilmeleri amacıyla “Akran Yardımcıları Eğitimi” hazırlanmıştır. Araştırmanın deneysel işleminde deney grubu öğrencileri dört haftalık Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programına katılmışlardır. Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programı akran yardımcılarının “Akran Yardımcıları Eğitimi”nde edindikleri bilgi ve beceriler doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin zorbalıkla baş etmelerine yardımcı olmak üzere gerçekleştirdikleri akran destek oturumlarının tamamıdır. Program dört hafta boyunca, araştırmacının akran yardımcılara verdiği süpervizyon altında gerçekleşmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise hiçbir işlem uygulanmamıştır.

Eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı-deneysel desende yürütülmüş olan araştırma aynı zamanda nitel – nicel yaklaşım ve tekniklerin bir arada kullanıldığı karışık desen (mixed method) özelliklerini de yansıtmaktadır.

Araştırma 2010-2011 Eğitim Öğretim yılında Eskişehir’deki iki devlet ortaokulunda öğrenim gören 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında yürütülmüştür. Çalışma grubunu *deney grubunda* 42 öğrenci, *akran yardımcısı grubunda* 16 öğrenci ve *kontrol grubunda* 42 öğrenci olmak üzere toplam 100 katılımcı oluşturmuştur.

Akran destek programının etkisini test edebilmek amacıyla deney ve kontrol grubundan Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu (Kurban Ölçeği)’nin öntest, sontest ve izleme ölçümleri alınmıştır. Ayrıca deney grubunun ve akran yardımcılarının programla ilgili görüşlerini değerlendirebilmek için Destek Alan Öğrencilere Yönelik Görüşme Soruları ve Destek Alan Öğrenciler İçin Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu, Akran Yardımcıları İçin Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu ve Akran Yardımcısı İçin Modeli Değerlendirme Formu uygulanmıştır.

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılmasında ANCOVA ile tekrarlı ölçümler için ANOVA kullanılmıştır. Deney grubunun programla ilgili görüşleri “görüşme tekniği” yoluyla elde edilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin kodlama işlemi ve tema oluşturma işlemi QSR-Nvivo 9 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Programın sosyal geçerlik açısından uygunluğunun sınanması için hazırlanan “Sosyal Geçerlik Formları” ile akran destek görüşmesinin akran yardımcısı tarafından değerlendirilmesini sağlayan “Akran Yardımcısı İçin Modeli Değerlendirme Formları” yoluyla elde edilen veriler yüzde frekans analizi yoluyla incelenmiştir.

Programın etkisini test etmek amacıyla yapılan istatistikler hem deney grubunun hem de kontrol grubunun zorbalıkla baş etme becerilerinde anlamlı bir gelişme olduğunu göstermiş, ancak bu gelişmeye karşın deney ve kontrol gruplarının son test ve izleme ölçümleri arasındaki karşılaştırmalarda anlamlı bir fark görülmemiştir. Bir başka deyişle, zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programına katılan ortaokul altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeylerinin programın bitiminde ve

izleme ölçümlerinde programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde gelişmediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte araştırma kapsamında deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin büyük çoğunluğu akran destek programının zorbalıkla baş etme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu, zorbalıkla baş etme biçimlerini anlayıp uyguladıklarını, uygulamada fayda gördüklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Zorbalıkla Baş Etme, Akran Destek Programı, Akran Yardımcıları, Ortaokul Öğrencileri.

ABSTRACT**THE EFFECTS OF A PEER SUPPORT PROGRAM FOR COPING WITH
BULLYING ON SECONDARY SCHOOL (6th and 7th GRADERS') STUDENTS'
SKILLS TO COPE WITH BULLYING****Şebnem TÜRK TAN**

Department of Educational Sciences (Guidance and Psychological Counseling Program)
Graduate School of Educational Sciences

January 2013

Advisor: Prof. Dr. Gürhan CAN

The purpose of this study is to examine the effects of a peer support program on secondary school (6th and 7th graders) students' skills to cope with bullying. To achieve this goal, "Peer Supporter Education" was prepared to let peer supporters communicate experimental group students properly and to support them in coping with bullying. In an experimental procedure, experimental group students were involved in a four week Peer Support Program for Coping with Bullying. A Peer Support Program for Coping with Bullying is a sum of all the sessions carried out by peer supporters to help experimental group students to cope with bullying by means of the knowledge and skills acquired during "Peer Supporter Education". A-four week peer support program was carried out under the supervision of the researcher and a control group was not exposed to any experimental treatment.

This research carried out with quasi experimental nonequivalent control group design reflects also mixed design characteristics in which both qualitative and quantitative approaches and techniques are used together.

This research was conducted with the sixth and the seventh graders from two public secondary schools in the academic year 2010-2011. There were total 100 subjects, 42 of whom were in experimental group, 16 of whom were peer supporter group and 42 of whom were in control group.

In order to investigate the effect of Peer Support Program, data were gathered by means of A Scale for Determining Peer Bullying in Schools- Adolescent Form (Victim Scale) in three phases as pre-, post- and follow up periods. To be able to evaluate the views of subjects in an experimental group and that of peer supporters about the program, Social Validity Assessment Form was used for the students getting support and they were also interviewed. Moreover, Social Validity Assessment Form for peer supporters and Model Evaluation Form for peer supporters were administered.

In the comparison of experimental and control group measurements, ANCOVA and ANOVA for Repeated Measures were used. Views of the subjects in the experimental group about the program were obtained by means of interview technique. Data obtained from these interviews were analyzed by means of content analysis. Coding of data and forming the theme were carried out by means of QSR-Nvivo 9. Data obtained from “Social Validity Form” prepared to assess the appropriateness of the program in terms of social validity and “Model Evaluation Form for Peer Supporter” yielding peer supporter views about peer support interviews were analyzed by means of using percentages and frequencies.

Statistical analyses carried out to examine the effect of the program indicated that coping skills of the subjects both in an experimental and a control group showed significant improvement. On the other hand, in the comparison of experimental and control groups’ post and follow-up measurements, no significant difference was found. In other words, in post and follow up measurements the coping levels of the sixth and the seventh grade students taking part in peer support program for coping with bullying did not differ (improve) significantly from that of those who did not take part in the program. However, interviews with the students in an experimental group indicated that most of them found peer support program effective in the development of their coping

skills, they stated that they understand and apply coping styles and the program is beneficial for them.

Key Words: Coping With Bullying, Peer Support Programme, Peer Supporters, Secondary School Students.

ÖNSÖZ

Okullar çocuk ve gençlerin yoğun bir şekilde etkileşimde buldukları eğitim kurumlarının başında gelmektedir. Her ne kadar okul kuralları çerçevesinde önlem alınmaya çalışılsa bile kişiler arası etkileşimin sonuçlarından biri olan saldırgan davranışlar okullarda evrensel bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bugün yetişkin olan her birey öğrencilik günlerini aklından geçirdiğinde sataşma, alay, itilip kakılma, grubun dışında kalma gibi sözel, fiziksel veya sosyal saldırganlığa maruz kaldığı en az bir olay hatırlayabilir. Okul çağı çocuk ve gençleri arasında kimi zaman olağan çatışmalara bağlı olarak ortaya çıkan saldırganlıkların yanı sıra zorbalık ve şiddet biçiminde ortaya çıkan saldırganlık biçimlerinin okul ortamlarını olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Bireyler saldırganca olaylar karşısında kendini savunma, kaçma, sessiz kalma, yardım isteme gibi çeşitli tepkiler vererek baş etme yöntemleri sergilemektedirler. Saldırganlık karşısında uygun baş etme yöntemini sergileyemeyen bireylerin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimleri zarar görmektedir. Gözle görülür ciddi olumsuz sonuçlara yol açması sebebiyle eğitimcilerin ve kamu kuruluşlarının şiddet içerikli olaylara yönelik müdahaleleri kapsamlı şekilde yürütülmektedir. Oysa saldırganlığın bir biçimi olan zorbalık bireyler üzerinde uzun süreli ciddi olumsuz etkiler yaratmasına rağmen son kırk yılda yapılan çalışmalarla tanımlanarak ele alınmaya başlanmıştır.

Zorbalığın bazen şiddetle örtüşen boyutlarıyla birlikte tekrarlayıcı ve güç dengesizliğine dayanan zarar verici nitelikleri zorbalığa maruz kalan bireyler açısından baş etmeyi güçleştirmektedir. Zorbalığa maruz kalan kurban bireyler okulda kendilerini güvenli bir ortamda hissedemediklerinden okuldan soğumakta, akademik başarıları düşmekte, çeşitli psikolojik rahatsızlıklar yaşamaktadırlar. Genellikle yalnız ve kırılğan olan, zorbalık karşısında uygun tepkiler sergileyemeyen kurbanlar daha da güçsüzleşerek bir anlamda zorbalık yapanların gücünü pekiştirmiş olmakta ve böylelikle bir kısır döngünün içinde sıkışmaktadırlar. Kurbanların içinde buldukları döngüden çıkabilmeleri çeşitli araştırmalarda belirtildiği gibi kurban öğrencilere yönelik destek eğitim çalışmalarının önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında ele alınması

gerekmektedir. Zorbalığı önleme konusunda geliştirilecek müdahaleler kurbanların okulu güvenli bir ortam algılamaları, uygun sosyal desteği alabilmeleri ve kişisel baş etme becerilerini geliştirebilmelerine yönelik bir yaklaşım içinde yürütülmelidir. Bu bağlamda, geliştirilecek bir akran destek programı okullarda ortaya çıkan zorba davranışlar karşısında yardım isteme, çözüm arama ve uygun baş etme yöntemlerini öğrenme açısından ortaokul öğrencilerinin gelişimsel ihtiyaçlarına karşılık gelen bir yaklaşımı barındırmaktadır.

Bu çalışma akranların birbiri üzerindeki gücünü zorbalık konusunda kullanma fikrinden hareketle ortaya çıkmıştır. İlköğretim öğrencileriyle çalışırken saldırganlığın çeşitli türlerine ilişkin bireysel veya sınıf temelli çalışmalar yürütmüş olmama ve zorbalık olgusundan teorik olarak haberdar olmama rağmen zorbalığın yaygınlığı, sonuçları ve müdahale çalışmaları ile ilgili olarak sandığımdan daha ciddi bir ihtiyaç olduğunu bu konuyu öğrenci ve öğretmen toplantılarında gündeme getirdiğimde gözlemledim. Duygusal ve akademik konulardaki grup rehberliğinin gücünü sınama fırsatı elde etmiş bir rehberlik uzmanı olarak zorbalık olgusuna yönelik akran destek yaklaşımı zorbalığa yönelik diğer yaklaşımlara göre benim için denemeye değer görünmekteydi. Böylece, ortaokul öğrencilerinin zorbalıkla baş etmelerine yönelik bir akran destek programı geliştirmek üzere bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada bana doktora eğitimim boyunca her türlü akademik ve duygusal desteği sağlayan, tez aşamasında büyük bir titizlikle yazım sürecini yönlendiren, zorluklarımda sabır ve anlayışıyla yanımda olarak bana cesaret ve umut veren sayın Prof. Dr. Gürhan CAN'a çok teşekkür ediyorum. Sayın hocamın varlığı bitirmemdeki en önemli itici güç oldu.

Sevgili hocam Prof. Dr. Esra CEYHAN'a doktora eğitimimin her zorlu dönemecinde verdiği akademik ve duygusal destek için ne kadar teşekkür etsem yetmez. Sanırım onun duygusal desteği olmasaydı bu çalışmaya başlayamazdım. Sevgili hocam Prof. Dr. A. Aykut CEYHAN'a araştırmanın analizlerindeki yardımlarını esirgemediği için çok teşekkür ederim. Araştırmanın yöntemi konusunda değerli önerileriyle çalışmama katkıda bulunan sayın Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR'a çok teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde yer alan sayın Prof. Dr. Ömer ÜRE'ye çok teşekkür ederim.

Çalışmayı yürüttüğüm okullarda bana destek olan idareciler Ferhat TAŞDELEN, Yalçın F. EKER, Pervin KIZILKAYA, A. Kadir ÖNDER'e; öğretmen arkadaşlarım Semra ATAL, Dilek İLKAY, Mehtap ÇETİNER, Feda TURAN'a ve burada adlarını anmadığım tüm öğretmenlere çok teşekkür ediyorum. Pilot uygulamada her türlü desteği gördüğüm sevgili rehber öğretmen arkadaşım Nurcan KULAKLI'nın bu çalışmada çok emeği geçmiştir, çok teşekkür ediyorum. Çalışmaya katılan tüm öğrencilere, özellikle akran yardımcısı olarak çalışmada görev alan sevgili öğrencilerime minnettarım. Bu çalışmayı onların görevlerine kendilerini adanmaları sayesinde yürütebildim.. Son olarak, doktora eğitimim boyunca annem Gülümser GÜNAY, babam Fahrettin GÜNAY, sevgili kardeşim Şennur GÜNAY AKSOY ve eşi Umut Mert AKSOY, yakın arkadaşlarım Aydın ve Güliz KENDİRCİ, Mehtap ÖZMEN, Aysel KAYAOĞLU, Özgül AKDOĞAN, Evrem TİLKİ, Bircan ERGÜN BAŞAK, Yıldız KURTYILMAZ, eşim Serhat ve kızım Rüya'nın bana verdikleri destek paha biçilmez değerdedir, sonsuz teşekkürler.

Bu çalışma zorbalık mağdurlarına adanmıştır.

Şebnem Türktan

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	x
ÖZGEÇMİŞ.....	xiii
İÇİNDEKİLER.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Amaç.....	15
1.2. Araştırmanın Önemi.....	15
1.3. Sınırlılıklar.....	18
1.4. Tanımlar.....	18
İKİNCİ BÖLÜM: İLGİLİ YAYINLAR.....	20
2.1. Zorbalıkla İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	20
2.1.1. Zorbalık.....	20
2.1.2. Zorbalık ve Saldırganlık İlişkisi.....	24

2.1.2.1. Saldırganlık Kuramları.....	30
2.1.2.1.1. Nörobiyolojik Yaklaşım.....	30
2.1.2.1.2. Etolojik ve Sosyobiyolojik Yaklaşım.....	31
2.1.2.1.3. Psikanalitik Yaklaşım.....	32
2.1.2.1.4. Engellenme-saldırganlık Yaklaşımı.....	35
2.1.2.1.5. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	36
2.1.2.1.6. Bilgi İşleme Yaklaşımı (Information Processing Approach)	38
2.1.3. Zorbalığı Önlemeye Yönelik Geliştirilen Program Türleri.....	40
2.1.4. Akran Destek Programı Geliştirmenin İlkeleri ve Basamakları.....	45
2.2. Zorbalıkla İlgili Araştırmalar.....	50
2.2.1. Zorbalığın Çeşitli Psikolojik Değişkenlerle İlişkisi.....	51
2.2.2. Zorbalığın Sosyo-ekonomik Değişkenlerle İlişkisi.....	62
2.2.3. Zorbalık Olgusunda Sosyal İlişkiler.....	64
2.2.4. Zorbalık Karşısında Sergilenen Tepkilerin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi.....	71
2.2.5. Zorbalığın Psikolojik Uyum ile İlişkisi.....	77
2.2.6. Zorbalık ile Okul Ortamının İlişkisi.....	81
2.2.7. Zorbalığı Önlemeye Yönelik Okul ve Öğrenci Temelli Çalışmalar.....	84
2.2.8. Zorbalığı Önlemeye Yönelik Akran Destek Çalışmaları.....	95

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	102
3.1. Araştırmanın Modeli.....	102
3.2. Çalışma Grubu.....	104
3.3. Veri Toplama Araçları.....	106
3.3.1. Araştırma Sorularına Yanıt Bulmak Amacıyla Kullanılan Araçlar.....	107
3.3.2. Akran Yardımcılarının Seçiminde Kullanılan Araçlar.....	109
3.4. Araştırma Süreci.....	112
3.4.1. Akran Destek Programının Hazırlık Süreci.....	112
3.4.2. Araştırmanın Etik Boyutu.....	113
3.4.3. Akran Yardımcıları Eğitimi.....	114
3.4.4. Pilot Çalışma.....	115
3.4.5. “Akran Yardımcıları Eğitimi” nin Verilmesi.....	117
3.4.6. Deney Süreci.....	118
3.4.6.1. Akran Destek Oturumları.....	118
3.4.6.2. Süpervizyon Görüşmeleri.....	118
3.4.6.3. Deney Sürecine İlişkin Genel Bilgiler.....	119
3.5. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	120
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR.....	122
4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Zorbalıkla Baş Etme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	123

4.2. Deney ve Kontrol Grubunun Zorbalıkla Baş Etme Düzeylerinin İzleme Döneminde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	124
4.3. Akran Destek Programına Katılan Öğrencilerin Programla İlgili Görüşlerine Ait Bulgular.....	127
4.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Akran Destek Programı ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	128
4.3.2. Deney Grubu Öğrencileri Açısından Araştırmanın Sosyal Geçerlik Durumu.....	140
4.3.3. Akran Yardımcıları Açısından Araştırmanın Sosyal Geçerlik Durumu.....	144
4.3.4. Akran Destek Görüşmelerinin Akran Yardımcıları Tarafından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	149
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	151
5.1. Tartışma.....	151
5.2. Sonuç.....	160
5.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	161
5.4. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	162
EKLER.....	164
KAYNAKÇA.....	248

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1	<i>Deney ve Kontrol Grubuna Atanan Katılımcıların Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı</i>	105
Tablo 2	<i>Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Ön Testlerden Aldıkları Kurban Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri</i>	105
Tablo 3	<i>Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Kurban Puanlarına İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Kurban Ölçeği Ön-test, Son-test, İlk-izleme ve Son-izleme Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	122
Tablo 4	<i>Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Kurban Puanlarına İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Düzeltmiş Kurban Testi Puanlarının Gruba Göre Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	124
Tablo 5	<i>Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Kurban Puanlarına İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Düzeltmiş Kurban (İlk İzleme) Testi Puanlarının Gruba Göre Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	125
Tablo 6	<i>Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Kurban Puanlarına İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Düzeltmiş Kurban (Son İzleme) Testi Puanlarının Gruba Göre Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	126
Tablo 7	<i>Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu Sorularına Verdikleri Yanıtların Dağılımı</i>	140
Tablo 9	<i>Akran Yardımcıları Grubunun “Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu” Sorularına Verdikleri Yanıtların Dağılımı</i>	145

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	<i>Normal Akran Çatışmasıyla Akran Zorbalığı Arasındaki Farklılıklar.....</i>	21
Şekil 2	<i>Hazelden/Johnson Enstitüsü'nün Akran Zorbalığı Kategorileri.....</i>	23
Şekil 3	<i>Saldırganlık Şiddet Ve Zorbalık Arasındaki İlişki.....</i>	26
Şekil 4	<i>Zorbalık Döngüsü.....</i>	28
Şekil 5	<i>Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akran Destek Programı ile İlgili Görüşlerinin Sınıflandırılması.....</i>	128
Şekil 6	<i>Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akran Destek Görüşmelerine İlişkin Algıları.....</i>	129
Şekil 7	<i>Deney Grubu Öğrencilerinin Akran Destek Görüşmelerindeki Duygularına Dair Görüşleri.....</i>	131
Şekil 8	<i>Deney Grubu Öğrencilerinin Akran Destek Görüşmeleri Sırasında Akran Yardımcısına İlişkin Algıları.....</i>	133
Şekil 9	<i>Deney Grubu Öğrencilerinin Programın Etkililiğine İlişkin Görüşleri.....</i>	136

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitimin en önemli işlevlerinden biri ayırım gözetmeksizin tüm öğrencileri topluma yararlı, çevreleriyle uyumlu ve üretken bireyler olarak topluma hazırlamaktır. Öğrencileri topluma hazırlamak için belli başlı davranışların kazandırılması hedeflenmektedir. Bu davranışlar evrensel kabul gören değerlerden gündelik okul yaşantılarını düzenleyen kurallara kadar geniş bir perspektifte ele alınmaktadır. Öğrencilere kazandırılacak evrensel kabul gören değerlerin başında, ülkenin ve insanlığın çıkarlarını korumak, çevreye karşı duyarlı olmak, yasa, yönetmelik ve etik kurallara uygun bir biçimde hareket ederek insani değerleri özümsemek gelmektedir. Öğrencilerin evrensel değerlere ulaşmasına temel oluşturacak şekilde gündelik okul yaşantılarını düzenleyen kurallar belirlenmiştir. Bu kurallara genel olarak bakıldığında okul arkadaşlarının onur ve haklarına saygılı olmak, nazik tavırlı olarak kaba söz ve davranışlardan kaçınmak gerekliliği her öğrenciye kazandırılacak davranışlar arasında yer almaktadır (Milli Eğitim Yönetmeliği, Madde106). Öğrenciler istedik davranışları yeterli düzeyde kazandıklarında, öğrencilerin derslere düzenli bir biçimde devam etmeleri ve çalışarak başarıya ulaşmaları için gereken güvenli ve rahat bir okul ortamı sağlanmış olacaktır. Yönetmelikler çerçevesinde de ele alındığı gibi her öğrencinin güven duyabileceği bir okul ortamında eğitim görmesi en temel haklarından biridir. Öte yandan gelişme çağındaki milyonlarca öğrenci arasında, pek çok öğrencinin okul ortamında istedik davranışlara sahip olmaması, eğitimciler ve ruh sağlığı çalışanları açısından göz önüne alınması gereken bir durumdur.

Okul ortamlarında istedik davranışlar göstermeyen öğrencilerin varlığı, “disiplin” sorunlarıyla kendini göstermekte ve güvenli okul ortamını bozmaktadır. Disiplin sorunları okula geç gelmek, mazeretsiz devamsızlık yapmak, okula yönetim tarafından yasaklanmış malzeme getirmek, yalan söylemek, okul ortamını kirletmek, görgü kurallarına uymamak gibi davranışlardan, okul eşyalarına zarar vermek, dersin akışını bozmak, kılık kıyafet kurallarına uymamak, yönetici öğretmen görevli ve arkadaşlara kaba ve saygısız davranmak, öğrencilerin araç gereçlerine kasıtlı zarar

vermek, arkadaşlarla kavga etmek, sarkıntılık yapmak, iftira atmak, tehdit etmek, tacizde bulunmak, okula yaralayıcı öldürücü aletler getirmek gibi davranışlara kadar oldukça geniş bir yelpazeye dağılmaktadır. Bunlar arasında yer alan akranlarına karşı şiddet ve saldırganlık içeren olumsuz davranışlar ise, eğitimciler ve ruh sağlığı çalışanlarının uzmanlıklarını gerektirmektedir. Zira, okullarda şiddet veya saldırganlık içeren olaylara müdahale edilmesi öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilmeleri açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte pek çok okulda saldırganlık ve şiddetle mücadele kapsamında uygulanan kamera sistemleri, polis devriyelerinin dolaşması, öğrencilerde üst araması yapılması gibi güvenlik etkinlikleri veya saldırgan öğrencilere kınama, okuldan uzaklaştırılma gibi disiplin yöntemleri uygulanması geçici çözüm sağlamaktadır. Dolayısıyla saldırganlık ve şiddet içeren davranışların önlenmesinde eğitim ve program temelli yaklaşımların benimsenmesi önerilmektedir (Yavuzer, 2011; Yıldız ve Sümer, 2010).

Şiddet fiziksel ya da psikolojik gücün bireyin kendisine, başka birine, bir gruba ya da topluluğa karşı yöneltilen, büyük olasılıkla yaralama, ölüm, psikolojik zarar, gelişim bozukluğu ya da yoksun bırakmaya yol açacak eylemlerin bilinçli olarak gerçekleştirilmesi ya da bu eylemlerde bulunmakla tehdit edilmesi olarak (Pişkin, 2006), saldırganlık ise fiziksel, psikolojik veya duygusal zarar vermeyi amaçlayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Van Acker, 2007). Fiziksel şiddet içeren davranışların daha fazla dikkat çektiği, bununla birlikte psikolojik şiddetin sık kullanıldığı ve çok yıkıcı olmasına rağmen anlaşılmasının zor olduğu belirtilmektedir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007).

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de okul çağı çocukları ve gençleri arasında şiddet ve saldırganlık olaylarının giderek arttığı gözlenmektedir (Ayas, 2008; Deveci ve Ark, 2008; Kapçı, 2004; Olweus, 1995; Ögel ve ark, 2005; Özcebe ve ark, 2006; Pişkin, 2002; Yurttal ve Cenkseven, 2007). Bu durum ise şiddet ve saldırganlık içeren olaylara karşı daha fazla duyarlı olunmasını gerektirmektedir.

Okullarda yaşanan saldırganlık olayları incelendiğinde, öğrenciler arasında yaşanan şiddet ve saldırganlığın bir türü olan **zorba davranışların** oldukça yaygın olduğu görülmektedir. Zorbalık, bir birey veya grup tarafından, savunmasız olan bir kişiye karşı yapılan, fiziksel veya psikolojik sonuçları olan ve süreklilik arz eden bir

saldırıcılık türüdür. Zorbalığa maruz kalan kişi genelde “kurban” olarak adlandırılmakta ve saldırganın davranışları karşısında kendini korumakta güçlük çekmektedir. Zorbalığa maruz kalan kişi bir ya da daha fazla kişi tarafından sürekli ve tekrarlayıcı bir biçimde olumsuz eylemler yoluyla rahatsız edilmekte ve incitilmektedir. Saldırgan davranışların zorbalık olarak tanımlanabilmesi için taraflar arasında güç dengesizliği olması, zorba kişinin kurbanı göre güçlü olması veya kendini güçlü görmesi gerekmektedir (Olweus, 1995). Bir başka ifade ile zorbalık bireyin bir başkasına zarar verme niyeti taşıyan, tekrarlayıcı biçimde ortaya çıkan ve kurbanın kendisini korumakta zorluk çektiği saldırganca davranış tipidir (Dawn, Cowie ve Bray, 2006).

Zorbalıkla ilgili çalışmalarda zorbalık olaylarındaki zorba ve kurban dışındaki öğrencilerin beş tipte sınıflandığı görülmektedir. İlk olarak zorba-kurbanlar, hem zorbaca davranışlar gösteren hem zorbalığa maruz kalan bireylerdir. İkinci grupta yer alan pekiştiriciler, aktif seyirci rolünde zorbayı çeşitli şekillerde kışkırtmakta, üçüncüsü gruptaki pasif izleyiciler ise olan biteni görmüyormuşçasına davranmaktadırlar. Dördüncü tip olarak sınıflandırılan asistan tip katılımcılar, fiziksel olarak zorbaya yardım etmekte, bir nevi yardımcı rolünü üstlenmektedirler. Son grupta yer alan savunucular ise savunucular kurbanı yardım etmeye çalışıp zorbayla yüzleşmektedirler (Mc Kinnon, 2001; Naylor ve Cowie, 1999).

Zorbalıkla ilgili ilk çalışmalarda zorbaca davranışların gençler arasındaki uzlaşmazlıkların sonucu olarak ortaya çıkan sataşmalar olduğu düşünülürken inceleme ve araştırmalar ilerledikçe zorbalığın ayırt edici yanları ortaya çıkmıştır. Zorbalığı diğer saldırgan davranışlardan ayıran en önemli nitelikler zorbalığın zarar verme niyeti taşıması, tekrarlayıcı olması ve güç dengesizliğine dayanmasıdır. Zorbalığın saldırganlıktan ayrılan bir diğer yönü de herhangi bir etkiye tepki olarak değil, kendiliğinden başlatılmasıdır (Pellegrini ve Long, 2002). Ayrıca zorbaların kendilerini güçlü hissettikleri, kazanacaklarına emin oldukları anlaşmazlıklar yarattıkları gözlenmiştir (Whitted ve Dupper, 2005).

Zorbalık çoğu zaman kurbanı öfke, çaresizlik, utanç, yetersizlik gibi olumsuz duyguların açmazına sokan bir saldırganlık türü olarak oldukça karmaşık bir olgudur. Zorbalığın karmaşık bir olgu olmasına yol açan iki faktörden birisi taraflar arasında güç

denge-sizliği olmasıdır (Craig ve Pepler, 2007). Zorbalık yapan çocuklar genelde zorbalığa maruz kalan çocuklardan daha güçlü durumdadır. Zorbalık yapanlar güçlerini karşı-sındakinin zayıf noktasını bulmakla da kazanabilmekte, obezite, öğrenme problemi, aile geçmişı, cinsel tercih gibi faktörlerin okulda zayıflık olarak algılandığı ortamlarda zorbalar kendilerini kurbanlar karşısında daha güçlü hissetmektedirler. Zorbalık olaylarındaki güç kullanımının rolü incelendiğinde popülerlik ve zorbalık davranışı arasında önemli bir ilişki olduğu ve zorbalık taktiklerinin ortaokulda güç ve statü kazanmak için bir strateji olabileceği öne sürülmektedir (Espelage, 2000'den akt., Brockenbrough, 2001). Zorbalık davranışlarına başvuranlar popülerlik kazanarak güç elde etmek için karşı tarafa zarar vermekte bu nedenle araştırmalarda zorbalık yıkıcı, zarar veren bir ilişki sorunu olarak da ele alınmaktadır (Craig ve Pepler, 2007).

Zorbalık yapan öğrencilerin kurbanlar üzerinde yarattıkları güç dengesizliği dört boyutta incelenmektedir:

- a) Fiziksel güç (kuvvetli- zayıf öğrenci gibi)
- c) Akran grubundaki yüksek sosyal statü (popüler öğrenci-dışlanmış öğrenci gibi)
- d) Sayıca daha fazla olmak (çocuk grubu -yalnız çocuk gibi)
- d) Sistemik güç (kültürel ya da ırk anlamında baskın veya azınlık durumunda olmak, yüksek veya düşük sosyoekonomik seviyede olmak gibi)

Zorbalığın ayırt edici özelliklerinden bir diğeri de zorbalığın zaman içerisinde tekrarlanmasıdır. Zorbalık sorununun sürekliliğini gösteren kanıtlar mevcuttur. Zorbalığa sistematik biçimde müdahale edilmedikçe uzun bir zaman diliminde sürdüğü belirlenmiştir (Olweus, 1995). Zaman geçtikçe tekrarlanan zorbalık olaylarında zorbalık yapan çocuk gücünü arttırırken, zorbalığa maruz kalan çocuk güç kaybetmektedir. Bu güç kaybına bağlı olarak kurbanların gündelik işlevleri sekteye uğramakta, psikolojik uyumları bozulmaya başlamaktadır çünkü geçmişteki kurban olma durumunun kişinin zihninde kalıcı etkiler bırakmaktadır (Olweus, 1995). Nitekim Amerika'da yapılan bir araştırmada günde ortalama 160.000 öğrencinin zorbalıktan korktuğu için okula gitmeyi istemeyip evde kalmayı tercih ettiği çıkarımında bulunulmuştur (Craig ve Pepler, 2007; Whitted ve Dupper, 2005). Ayrıca kurbanların okuldan soğudukları, kantin ve soyunma

odaları gibi ortamlardan uzak durdukları, kaygı düzeylerinin ise arttığı belirtilmektedir (Whitted ve Dupper, 2005). Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin kendine güven düzeylerinin düştüğü (Orpinas, Horne ve Staniszewski, 2003; Whitted ve Dupper, 2005), uzun vadede kurbanların depresyon belirtileri yaşama olasılığının yüksek olduğu (Orpinas, Horne ve Staniszewski, 2003; Olweus, 1994; Thomson, 1997; Whitted ve Dupper, 2005), psikosomatik şikayetler yaşadıkları, alt ıslatma gibi psikiyatrik belirtiler gösterdikleri bilinmektedir (Orpinas, Horne ve Staniszewski, 2003). Kurbanların şiddetli kaygı ve huzursuzluk yaşadığı ortaya konmakla birlikte (Reuter-Rice, 2005) zorbalık mağduru olmanın depresyon ve kaygı bozukluklarına yol açtığı ileri sürülmektedir (Hawker ve Boulton, 2000; Gökler, 2007; Kumpulainen, Rasanen ve Puura, 2001). Bunun ötesinde, sadece kurbanlarda değil, zorbalarda da depresyon belirtilerine (Orpinas, Horne ve Staniszewski, 2003) ve dikkat eksikliği ile karşıt gelme/davranım bozukluğu belirtilerine (Kumpulainen, Rasanen ve Puura, 2001) rastlanmaktadır.

Zorbalık mağduru çocuk ve ergenlerin kaygılı, güvensiz, hassas, sessiz ve ihtiyatlı olduğu belirlenmiştir. Beklendiği gibi zorbalık mağduru, kurban durumundaki bireylerin benlik değerleri genellikle daha düşüktür. Ayrıca zorbalığa maruz kalan erkek çocukların genellikle yaşlıları olan erkek çocuklara göre zayıf oldukları tespit edilmiştir. Kurbanların bir kısmının ileri yaşlarda düşük benlik değerine sahip oldukları ve depresif örüntüler geliştirdikleri öne sürülmektedir (Olweus, 1995). Kurbanların atılgan davranışları nadiren gösterdiği, zamanlarını daha çok pasif oyunlarda geçirdikleri, bu özellikleri dolayısıyla kurbanlaşma açısından “kolay hedef” haline geldikleri, boyun eğici tavırlarıyla ise zorbaları ödüllendirmiş oldukları belirtilmektedir. Kurbanın güçsüzleşmeye, zorbanın da güç kazanmaya başlamasıyla ortaya çıkan kısır döngüde kurban durumuna düşen çocuklar daha fazla içe kapanmaya başlamaktadır (Fox ve Boulton, 2005). İçedönüklük ve dışadönüklük düzeyleri açısından zorba, kurban ve zorba-kurban öğrenciler kıyaslandığında en dışadönük grubun zorba öğrenciler, en az dışadönük grubun ise kurban öğrenciler olduğu tespit edilmiştir (Gökler, 2007). Akranları tarafından hem zorba hem kurban olarak tanımlanan zorba/kurbanların hem zorbalığın hem de mağduriyetin en yoğun biçimini yaşadıklarını düşündüren bulgulara rastlanmaktadır. Zorba-kurbanların karşıt gelme/davranım bozukluğu, depresyon ve

dikkat eksikliği belirtileri gösterdikleri, zorbalığa katılmayan bireylere göre psikiyatrik bozukluklara yatkın oldukları belirlenmiştir (Kumpulainen, Rasanen ve Puura, 2001).

Zorba-kurbanların düşük okul adaptasyonu, yüksek oranda sınıf yaramazlığı ve kavga ile birlikte çok sayıda disiplin problemi yaşadığı ve düşük benlik kavramına sahip oldukları görülmektedir (Brockenbrough, 2001).

Zorba öğrencilerin özellikleri ele alındığında, saldırganlıklarının sadece yaşlarıyla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda ebeveynleri ve öğretmenleri gibi yetişkinlere karşı da saldırganca davrandıkları görülmektedir. Ayrıca, zorba bireyler sıklıkla dürtüsel olarak hareket etmekte, başkaları üzerinde hâkimiyet kurmaktadır. Erkek zorbalar genel olarak akranlarından, özellikle de kurbanlardan fiziksel olarak daha güçlüdürler. Zorba öğrencilerin tipik örüntüsü saldırganlıktır, erkek öğrencilerde saldırganlığın fiziksel güçle birleşerek bir örüntüye dönüştüğü görülür. Zorbalıkta güçlü olma ihtiyacı, başkalarını kontrol etme ihtiyacı, yetiştirilmeden kaynaklanan çevreye düşmanlık hissetme ve dürtü kontrolündeki yetersizliğe bağlı olarak başkalarının incinmesinden doyum almak şeklindeki faktörlerin etkileşiminden söz edilmektedir. Ayrıca kurbanlardan çeşitli şekillerde çıkar sağlayan (para, eşya ve hizmet gibi) zorbalar saygı da görüp ödüllendirilmiş olmaktadır (Olweus, 1995).

Zorbalık kurbanlar üzerindeki etkilerinin yanı sıra sosyal ve duygusal anlamda zorbalar üzerinde de etkilidir. İlköğretim çağında zorbalık yapan çocukların ileri sınıflarda şiddete yönelme, diğer saldırgan çocukların davranışlarına ivme kazandırarak çete oluşturma ve suç işleme olasılıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Whitted ve Dupper, 2005). Zorbalığa 6. ve 9. sınıftayken zorbalığa karışan ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada (Olweus, 1991'den akt., Whitted ve Dupper, 2005) bu öğrencilerin 24 yaşına geldiklerinde yapılan izlemelerinde suça karışma oranı % 60 olarak bulunmuştur. Öte yandan 6. ve 9. sınıftayken zorbalığa karışmamış ergenlerin 24 yaşındaki suç işleme oranı sadece % 10 olarak tespit edilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde zorbalığın farklı ölçütlere dayalı olarak farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Alanyazında zorbalığın türlerinin zorbalık yapanın kurbanı yönelme biçimine göre doğrudan, dolaylı ve siber zorbalık olarak adlandırıldığı görülmektedir. Doğrudan zorbalık olayları fiziksel ve sözel olarak iki

biçimde ortaya konmaktadır. Fiziksel zorbalık itme-kakma, tekmeleme, çelme takma, oturduğu yere cisim koyma, saçını çekme, vurma, alet ve silahla zarar verme gibi kurbanın bedenine yönelik olan can yakma ve incitmeye yol açan saldırgan davranışları kapsamaktadır. Sözel zorbalık olayları isim takma, alay etme, aşağılayıcı konuşma, çirkin veya kaba sözler sarf etme, hakaret veya küfür içeren konuşmalar yoluyla kurbanı incitmeyi amaçlayan saldırganlıkları kapsamaktadır. Dolaylı zorbalık ise söylenti yayma, sosyal dışlama, eşyalarına zarar verme gibi kurbanı doğrudan fiziksel saldırı içermeyen bununla birlikte kurbanı manevi anlamda incitmeyi amaçlayan ve kurbanı uzaktan zarar veren saldırganlıkları içermektedir (Dawn, Cowie, ve Bray, 2006). Son yıllarda literatürde yer verilmeye başlanan siber (sanal) zorbalık ise bir bireyin diğer birey ya da grup tarafından hedef seçilerek elektronik temelli iletişim araçları yoluyla tekrarlayıcı bir biçimde rahatsız edilmesidir (Burnukara, 2009; Kavuk, 2011).

Zorbalık, sergilenen saldırgan davranışların içeriğine göre ise etnik zorbalık, cinsel zorbalık ve eğlence amaçlı zorbalık olarak sınıflandırılmaktadır. Etnik zorbalıkta kurbanın ait olduğu etnik özelliklerin aşağılanması, kültürel öğelerle alay edilmesi, duvar yazıları yazılması ve küçük düşürücü jest ve mimikler yapılması söz konusudur. Cinsel zorbalık ise cinsel içerikli çirkin notlar yazma kaba/çirkin şakalar yapma, resimler gösterme, sataşma, cinsel içerikli söylenti yayma gibi dolaylı veya kişinin özel bölgelerine fiziki olarak temas etme ya da ilişkiye zorlama gibi doğrudan yollarla gerçekleştirilmektedir (Whitted ve Dupper, 2005). Eğlence amaçlı zorbalık eğlenmek için veya şaka amaçlı davranışları içeren bir oyun görünümünde ortaya çıkmaktadır. Genellikle şaka görünümü altında birini kızdırmaya, utandırmaya neden olacak takılma, sataşma veya fiziksel teması içeren davranışlar şaka süsü verilerek sergilenmektedir (Satan, 2006).

Zorbalık türleri açısından yurtdışında yapılan çalışmalarda doğrudan ve dolaylı zorbalığın görüldüğü (Vlachou ve ark, 2011), yurtiçinde yapılmış çalışmalarda okul öncesi dönemde fiziksel zorbalığın görüldüğü (Uysal, 2011), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinde “itme”, “isim takma”, “gruplara ve oyunlara almama” ve “cinsel içerikli sözler söyleme”nin en yaygın türler olduğu belirlenmiştir (Bilgiç, 2007; Kapçı, 2004). Bunun yanında ilköğretim ikinci kademe öğrencileri (Atik, 2006), lise öğrencileri (İrfaner, 2009; Kavşut, 2009; Kocaşahan, 2012; Totan, 2008) ve üniversite öğrencileri

arasında sözel zorbalığın (Kocaşahan, 2012) en yaygın görülen tür olduğu belirlenmiştir.

Bilimsel olarak kanıtlanmamış bazı varsayımlar zorbalığın nedeni veya sonuçlarına ilişkin yanıltıcı mitlere dönüşmüştür. Bu varsayımlar arasında okulların büyük olması, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin notlarla ilgili rekabeti, öğrencilerin şişman, gözlüklü, kızıl saçlı gibi farklı dış görünüşe sahip olmaları ve farklı şiveli olmaları gibi özellikler yer almaktadır. Bir başka deyişle bu özelliklere sahip olmanın öğrencilerin kurban olma olasılığını yükselttiği düşünülmektedir. Oysa, görgül araştırmalar kişilik özelliklerinin, özellikle erkek çocuklar için fiziksel olarak güçlü ya da zayıf olmanın, öğretmen tutum ve davranışlarının zorbalığın ortaya çıkmasındaki rolünü açıkça ortaya koymuştur. Erkek öğrenciler için güçlülük-saldırganlık örüntüsünün gelişmesinde bazı çocuk yetiştirme etkenlerinden söz edilmektedir. İlk olarak birincil bakım verenin erken çocukluk dönemindeki kayıtsızlığı, ilgisizliği, soğuk ve uzak olması, ikincisi ebeveynlerin çocuğun saldırgan davranışlarına karşı izin verici bir tutum ve davranış içinde bulunarak yeterince sınır koymaması, son olarak da fiziksel ceza gibi güce ve baskıya dayalı disiplin yöntemlerinin zorbalıkla ilgili olduğu belirlenmiştir (Olweus, 1995).

Zorbalık farklı yaşlarda farklı yoğunlukta ortaya çıkan bir suistimal türüdür (Craig ve Pepler, 2007). Küçük sınıftaki öğrencilerin büyük sınıftaki öğrencilere göre daha sık zorbalığa maruz kaldıkları (Alper, 2008) ve yaşı büyük öğrencilerin kendilerinden küçüklere zorbalık yapma oranının daha sık olduğu (Eslea ve ark., 2003; Olweus, 1995) ileri sürülmektedir. İlköğretim okulu öğrencilerinde yaş büyüdükçe zorbalık yapma oranının düştüğü (Umutlu, 2010); buna karşın lise öğrencileri arasında sınıf düzeyi yükseldikçe zorba olma oranının arttığı, kurban olma oranının ise azaldığı tespit edilmiştir (Totan, 2008). İlköğretimden ortaöğrenime geçiş sürecindeki öğrencilerin zorbalık, hâkimiyet kurma ve kurban olma durumlarının incelendiği boylamsal bir araştırmada ise zorbalığın ilköğretimden ortaöğrenime geçiş sürecinde arttığı ve daha sonra azaldığı ortaya konmuştur. Araştırmacılar bu sonucu yeni bir sosyal gruba girmeye çalışan öğrencilerin zorbalığı akran ilişkilerini yürütmelerinin bir yolu olarak görmeleriyle açıklamışlardır (Pellegrini ve Long, 2002).

Ülkemiz özelinde incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin hem 7. sınıf hem de 8. sınıf öğrencilerinden daha az zorbalık davranışı ortaya koyduğu görülmektedir. Genel olarak sınıf büyüdükçe zorbalık eğiliminin artmakta olduğu belirlenmiştir (Oğur, 2010; Toksöz, 2010). Bu bulguyu destekleyen bir başka çalışmada ise fiziksel zorbalık davranışı eğiliminin ondört ve üstü yaş grubunda daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür (Yurttaş, 2010). Bunun ötesinde yaş değişkeninin zorbalık yapmayı ve zorbalığa maruz kalmayı yordayıcı olduğu belirlenmiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordayan değişkenlerin incelendiği bir çalışmada yaş değişkeni zorbalığı yordama bakımından ilk sırada yer almıştır. Yaş ile zorbalık düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki gözlenmiş, yaş büyüdükçe zorbalık düzeyinin de arttığı ortaya konmuştur. Ayrıca yaş değişkeni bu araştırmada kurban olmayı yordamada ikinci sıradadır, yaş ile kurban olma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Bektaş, 2007).

Zorbalığın yaşa bağlı değiştiğini gösteren bulguların yanı sıra zorbalık eğiliminin yaşla birlikte değişmediğini gösteren bulgulara da rastlanmaktadır (Baldry ve Farrington, 2000; Totan ve Kabakçı, 2010; Satan, 2006). Örneğin yakın zamandaki bulgular farklı bir durumu gözler önüne sermektedir. Yaşa bağlı olarak düşmesi beklenen zorbalık olaylarının lise öğrencileri arasında da sürdüğü gösterilmiştir (Reuter-Rice, 2005).

Araştırma bulguları çocuk ve gençlerin zorbalık davranışını göstermelerinde cinsiyet faktörünün önemli bir değişken olup olmadığı konusunda oldukça farklılık göstermektedir. Araştırma bulgularındaki bu gibi farklılıkların kaynağının araştırma desenini oluşturan örneklem büyüklüğü, ölçme araçları ve sosyo-kültürel farklılıklar gibi pek çok değişkenle ilişkili olabileceği çıkarımında bulunulabilir. Zorbalıkta cinsiyet faktörünün rolünü açıklamaya çalışan kimi araştırmalarda erkek öğrencilerin, zorba olma ve kurban olma durumlarını kız öğrencilere göre daha sıklıkla yaşadığına işaret eden bulgulara rastlanmaktadır (Alper, 2008; Arıman, 2007; Baldry ve Farrington, 2000; Bilgiç, 2007; Brockenbrough, 2001; Carey, 2001; Coşkun, 2008; Çayırdağ, 2006; Ergün 2011; Eşkisü, 2009; Genç, 2007; Koç, 2006; Olweus, 1995; Özer, Totan ve Atik, 2011; Pellegrini ve Long, 2002; Satan, 2006; Sipahi, 2008; Toksöz, 2010; Topçu, 2008; Tura, 2008; Warden ve Mackinnon, 2003;). Cinsiyetin zorbalıkta anlamlı bir faktör

olmadığını öne süren araştırmalar ise belirli zorbalık çeşitlerinde kızlar ve erkekler arasında fark görüldüğünü ortaya koymakla birlikte, genel zorbalık ve mağduriyet anlamında cinsiyet farkı olmadığını göstermektedirler (Bektaş, 2007; Borntrager, Davis, Bernstein ve Gorman, 2009; Elinoff, 2005; Totan ve Kabakçı, 2010). Ayrıca, erkek çocukların kızlara göre sözel zorbalığa daha fazla maruz kaldığına (Kapçı, 2004) ilişkin bulgular da ortaya konmuştur.

Zorbalığın alt boyutlarında cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında fiziksel, sözel ve eğlence amaçlı zorbalık davranışının erkek öğrenciler tarafından daha fazla sergilendiği öne sürülmüştür (Coşkun, 2008; Yurttaş, 2010). Benzer nitelikteki bir çalışmada ise zorbalığın fiziksel ve duygusal alt boyutuna erkek öğrencilerde daha sıklıkla rastlandığı bildirilmektedir (Toksöz, 2010). Zorbalık olgusunda zorbalığın alt boyutlarında cinsiyet değişkeni incelendiğinde farklı sonuçlara da rastlanmaktadır. Sözel zorbalık eğiliminin erkek öğrenciler arasında daha fazla gözlemlendiği ve fiziksel zorbalık eğiliminde ise cinsiyet farkı görülmediği ortaya konmuştur (Satan, 2006).

Zorbalık 1970'lerden itibaren başta İskandinav ülkeleri olmak üzere sistematik araştırmalarla ele alınmış, ardından İngiltere, Japonya, Hollanda, Avustralya, Kanada ve A.B.D'de de incelenmeye başlanmıştır. Farklı ülkelerdeki zorbalıkla ilgili veriler sorununun yaygınlığını ve ciddiyetini gözler önüne sermektedir. Norveç ve İsveç'te yapılan taramalarda 1983 kayıtlarına göre 7-16 yaş aralığındaki 150.000 öğrencinin % 9'u kurban, % 7'si zorbalılar olmak üzere, % 16'sının sürekli olarak zorbalığa maruz kalmakta ve zorbalık yapmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ergenler arasında (6. - 10. sınıf) zorbalığa maruz kalma 1998 yılı kayıtlarına göre % 30 oranında; 2002 kayıtlarına göre ise % 20 oranında görülmektedir (Whitted ve Dupper, 2005). İleriki yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin kurban olma oranı 2001 kayıtlarına göre %13 olarak, zorba olma oranı ise % 10 olarak belirlenmiştir (Orpinas, Horne ve Staniszewski, 2003).

İngiltere'de 1990'larda yapılan çalışmalarda ilköğretim öğrencilerinin %27'sinin, lise öğrencilerinin % 10'unun zorbalığa maruz kaldığı bildirilmektedir. Yaşları 11-16 arasında değişen katılımcılardan 2000 yılında elde edilen verilere göre ise vurma oranı % 38, sataşma ve isim takma oranı % 24 olarak görülmüştür (Dawn,

Cowie, ve Bray, 2006). Avustralya'daki veriler ise öğrencilerin üçte birinin zorbalığa maruz kaldığını ortaya koymaktadır (Hunt, 2007).

Zorbalık olgusuna ciddiyle tedbir alınmadığında zorbalık olaylarının giderek artma eğilimi gösterdiği bilinmektedir. 1992 yılında İskandinavya'da ve A.B.D.'deki zorbalıkla ilgili olayların arttığı izlenmiştir (Olweus, 1995). Zorbalık olgusuna karşı çalışmalar yapılmadığında zorbalık olaylarının arttığını gösteren bir dizi çalışma Kanada'da gerçekleştirilmiştir. Dünya sağlık örgütünün (WHO) Okul Çağındaki Çocukların Sağlık Davranışları (HBSC) projesi kapsamında zorbalık ve şiddeti ölçen araştırmasında Kanada'daki zorbalık oranının araştırmaya katılan ülkelerin çoğunluğundan daha fazla olduğu gösterilmiştir. Bu çalışmada zorbalıkla ilgili veriler değerlendirildiğinde 2002 yılındaki zorbalık oranlarının 1993 yılındaki zorbalık oranlarına göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Craig ve Pepler, 2007).

Ülkemizdeki farklı yaş gruplarından elde edilen veriler zorbalık yaygınlığının azımsanamayacak ölçülerde olduğunu göstermektedir. Liselerde % 17 ile % 50 arasında değişen oranlarda öğrencinin (Arslan, 2008; Eşkisü, 2009; Genç, 2007; İrfaner, 2009; Totan, 2008; Topçu, 2008; Yöndem ve Totan, 2008), ilköğretim okullarında ise % 33 ile % 51 arasında değişen oranlarda öğrencinin (Alper, 2008; Atik, 2006; Bulgurcu, 2011; Dölek, 2002; Gökler, 2007; Pişkin, 2003; Sipahi, 2008) zorbalık olaylarında yer aldığı belirlenmiştir. Bu veriler zorbalık sorunun dünyadaki diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de önemli bir sorun olduğunu göstermektedir. Zorbalık olayları genellikle tenffüs saatleri, okul çıkışları gibi zamanlarda, sınıfta, okul bahçesinde, koridorlarda, okul tuvaleti soyunma odası gibi alanlarda ve okulun denetimden uzak alanlarında (Alper, 2008; İrfaner, 2009; Kılıç, 2009; Koç, 2006; Satan, 2006; Tiryaki, 2008) meydana gelmektedir. Bu durumda kurban öğrencilerin okula ilişkin güvenlik duygusunun önemli ölçüde zedeleneceği öngörülebilir.

Ülkemizde zorbalık olgusunun tanımlanması, zorbalıkla ilgili değişkenlerin ortaya çıkarılması ve zorbalıkla mücadele edilmesi anlamında kapsamlı çalışmalar yapılmakla birlikte, zorbalığı önleme veya zorbalıkla mücadele etme açısından gereksinimlerin karşılanamadığı gözlenmektedir. Alanyazın incelendiğinde zorbalıkla ilgili pek çok çalışma yapıldığı ve bunların büyük çoğunluğunun ilişkisel tarama deseniyle yürütüldüğü görülmektedir. Zorbalığa müdahale ve önlemeye yönelik çabalar

arasında ise bu amaca yönelik olarak geliştirilen on programa rastlanmıştır. Bu programların zorbalıkla ilgili ülkemizdeki literatürde öncü çalışmalar niteliği taşıdığı söylenebilir. Bu programların ikisi zorbalık yapan kişilere yönelik (Şahin, 2007; Yavuzer ve Üre, 2010), biri hem zorbalara hem kurbanlara yönelik (Dölek, 2002) biri kurbanlara yönelik (Uğürol, 2010), biri zorba-kurbanlara yönelik (Kutlu, 2005); diğer dördü ise okul temelli (bütüncül) yaklaşım çerçevesinde (Albayrak, 2012; Ayas, 2008; Karataş, 2011; Takış, 2007) geliştirilmişlerdir.

Zorbalıkla mücadele sürecinde öğrencilerin yaşlıları arasında kabul görme ve güven duygusunun desteklenmesini sağlayacak müdahalelerin eğitsel ve psikolojik bileşenlerin her ikisini de içermesi son derece önemlidir (Kılıççıl, 2000). Özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler için akran ilişkilerinin önemi ve yoğunluğu göz önüne alındığında zorbalığa uğrayan öğrencilerin yaşadıklarını arkadaşlarıyla paylaşma oranlarının öğretmenleri veya aileleriyle paylaşma oranlarından daha yüksek olması beklendik bir durumdur (İrfaner, 2009; Kartal ve Bilgin, 2009). Alanyazın incelendiğinde olumlu akran ilişkilerinin akran tarafından kişiye koruma sağlayacağı, dolayısıyla kurbanlaşmayı azaltacağı düşünülmektedir (Song, 2006). Zorbalık karşısında “arkadaşlara sahip olma” ve “arkadaşlar arasında kabul görme”nin koruyucu faktörler arasında önemli bir yere sahip olduğu ve kurban olmayı engelleyici bir faktör olduğu belirlenmiştir (Pellegrini ve Long, 2002; Totan, 2008). Kurbanların bir iyi arkadaşı varsa, bu büyük bir değişiklik yaratmaktadır. Kurban olmayan arkadaşına sahip olan kurban çocuklar, kurban konumlarını daha az içselleştirmektedirler (Rodkin, 2011). Zorbalık kurbanlarının izleyici tepkilerine ilişkin görüşlerinin yer aldığı bir çalışmada (Fox ve Boulton, 2005) erkek öğrenciler için “bir erkek arkadaşına sahip olma” durumunun öğrencilerin kurbanlık düzeyini düşürdüğü, buna karşın “kavga-dövüşten çekilmenin” kurbanlık durumunu sürekli hale getirdiği öne sürülmektedir.

Zorbalıkla ilgili yapılan araştırmalar kurbanların ve izleyici öğrencilerin ne tepki vereceklerini bilemediklerini (Cowie ve Wallace, 2000; Çetinkaya, 2010; Wilcox, 2005) veya zorbalığı durdurma karşısında gençlerin zorbalığın hedefi olacakları korkusundan kaynaklanan bir isteksizlik yaşadıklarını (Wilcox, 2005) ortaya koymuştur. Bunun ötesinde kurbanların zorbaca davranışları görmezden gelmek ve zorbalığa zorbalıkla karşılık vermek gibi yanlış yollara başvurdukları (Genç, 2007) ve zorbalık karşısında

verilen saldırganca tepkilerin zorbalıkla baş etme konusunda etkili olmadığı (Hawkins, Pepler ve Craig, 2001) belirlenmiştir.

Özellikle gençler korkmuş, öfkeli ve kaygılı haldeyken duygularının paylaşılması için onlara okul ortamında fırsat sunulması gerekmektedir. Bunun ötesinde zorbalık karşısında nasıl tepki vereceğini bilemeyen veya uygun olmayan tepkiler veren öğrencilerin yardım alması koruyucu ruh sağlığı açısından önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle okul ortamında zorbalıkla baş etme konusunda öğrencilere destek verilmesi gerekmektedir. Öğrencilere verilecek destek yoluyla zorbalığın kısa ve uzun süreli etkilerine maruz kalmaları önlenmiş olacaktır. Öğrencilerin okul ortamında zorbalıkla baş etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek bir destek hizmeti bu konuda bir program geliştirmekle mümkün olabilecektir.

Zorbalık üzerine yapılan çalışmalar tüm-okul yaklaşımı veya grup odaklı yaklaşımlar çerçevesinde önleyici veya iyileştirici nitelikte olabilmektedir. Her birinin kendine özgü avantaj ve dezavantajlarının bulunduğu bu programların kesişim noktası zorbalıkla mücadelede öğrencileri desteklemektir.

Zorbalık karşısında öğrencileri desteklemek üzere nitelikli bir program geliştirebilmek için sistem yaklaşımının benimsenmesi önem taşımaktadır. Sistem yaklaşımında sadece akranların değil, öğretmenler ve ebeveynler gibi yetişkinlerin de zorbalık yapan ve/veya maruz kalan çocukların desteklenmesindeki rolünün önemi vurgulanmakta, yetişkinlerin çocukların hayatındaki kişilerarası dinamikleri gözlemleyerek onları zorbalıktan ve tacizden korumalarının altı çizilmektedir. Okul ortamlarında da sistemik bakış açısına göre öğretmen ve yöneticiler zorbalık önleyici çalışmalarda program geliştirilmesine liderlik ederek organizasyonu sağlayacak en önemli etkenlerdir (Craig ve Pepler, 2007). Zorbalığı önleme konusunda anlık çözümlerden ziyade uzun vadeli etkiler yaratacak, çocukların etkili problem çözmesini, ahlaki karar almasını, akranlarıyla ve yetişkinlerle sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayabilecek, müdahale ve önleme programıyla gelişimsel prensipleri en iyi şekilde birleştirilebilecek programlar yürütülmesi gerekmektedir (Elmacı, 2009; Hoşgör, 2006; Kutlu, 2006; Totan, 2007).

Okul ortamında zorbalığa uğrayan öğrenciler arkadaşlarından, ailelerinden, ebeveynlerinden, öğretmenlerinden, okul rehberlik servislerinden veya abla/ağabey gibi kardeşlerinden destek almaktadırlar. Zorbalık karşısında desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin tespit edilerek öğrenciye uygun olan bir destek mekanizmasını sağlamak ise kurumsal bir yapı çerçevesinde mümkün görülmektedir. Zorbalık olgusunun ilk ve orta kademe eğitim kurumlarında henüz yeterince tanınıp bir sorun olarak değerlendirilmemesi ve pek çok öğrencinin aile, öğretmen ve akran desteğinden yoksun kalma olasılığı üzerinde önemle durulması gereken konulardır. Bu bağlamda kurban öğrencilere yönelik destek eğitim çalışmalarının şiddeti ve zorbalığı önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında ele alınması gerekliliği yönünde pek çok araştırma bulgusuna rastlanmaktadır (Arslan, 2008; Çayırdağ, 2006; Dölek, 2002; Eşkisü, 2009; Genç, 2007; Gökler, 2007; Koç, 2006; Satan, 2006; Sipahi, 2008; Totan, 2008).

Zorbalığı önleme konusunda geliştirilen programlar arasında akran destek programları yaygın olarak kullanılmaktadır (Hawkins, Pepler, ve Craig, 2001; Houlston ve Smith, 2009; Hurst, 2001; Lepkowska, 2005; Mcelearney, Roosmale-Cocq, Scott, ve Stephenson, 2008; Salmivalli, 2001; Stevens ve Bourdeaudhuij, 2000). Ülkemizde zorbalıkla baş etmeye yönelik herhangi bir akran destek programının yürütüldüğüne rastlanmamıştır. Buna karşın, zorbalıkla baş etme konusunda geliştirilecek programlarda akran desteğinin önemini ülkemiz literatüründe de vurgulayanlar olmuştur (Güvenir, 2005; Totan 2008). Akran destek programlarının diğer programlara bazı üstünlükleri olduğu ileri sürülmektedir. Bu üstünlüklerin ilki akran destek programlarının tanımı gereği yaşlıların etkileşimini merkeze almasıdır. Zorbalık olgusunda yaşlıların etkileşimini merkeze almak her şeyden önce okul ortamında zorbalığın tanınmasını ve belirlenmesini kolaylaştırmaktadır. Çünkü akran yardımcısı olan öğrenciler okul ortamındaki zorbalığı yetişkinlere göre çok daha erken fark edebilmektedirler. Bunun yanında öğrenciler, zorbalığa uğradıklarında duygu ve düşüncelerini yaşlılarıyla paylaşmayı daha fazla tercih etmektedirler. Ayrıca kurbanlar başları sıkıştığında yaşlılarına daha kolay ulaşabilmektedirler. Akran yardımcılarının varlığı, destek almayan öğrenciler hatta veliler için de okulun güvenli bir ortam olarak algılanmasına hizmet etmektedir (Cowie ve Hutson, 2005; Craig ve Pepler, 2007; Foster- Harrison, 1994). Bu nedenle bu araştırmada zorbalıkla baş etmek amacıyla

geliştirilen bir akran destek programının öğrencilerin zorbalıkla baş etmeleri üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır.

1.1.Amaç

Bu araştırmanın amacı zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının, ortaokul altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etmeleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programına katılan ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri programın bitiminde programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde artacak mıdır?
2. Akran destek programına katılan ve katılmayan öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeylerindeki farklılık uygulama sona erdikten sonra da (bir ay ve iki ay sonra) korunacak mıdır?
3. Akran destek programına katılan öğrencilerin programın zorbalıkla baş etmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2.Araştırmanın Önemi

Zorbalığa maruz kalan ve tanık olan öğrencilerin olumsuz duygular yaşadığı, okula karşı olumsuz tutumlar geliştirdiği, akademik başarılarında düşme olduğu bilinmektedir. Okul ortamındaki zorba davranışlar öğretmenler tarafından bir sorun olarak algılanmayıp normal karşılanmakta ve çoğunlukla görmezden gelinmektedir. Akranlar arasında ise sempatiyle karşılansalar da yeterli desteği alamayan kurban öğrencilerin çevreleriyle saygı çerçevesinde fiziksel ve duygusal bağ kurma, kendilerini kötü hissettiklerinde rahatlatılma, yargılanmaksızın dinlenilme, ciddiye alınma ihtiyaçları önemli ölçüde engellenmektedir. Zira kurbanlar zorbalığa maruz kaldıklarında uygun tepkiler veremediklerinde, atılgan davranışlar sergileyemediklerinde ve sosyal anlamda yeterli desteğe sahip olmadıklarında bir kısır döngü içerisinde sıkışmaktadırlar.

Dolayısıyla duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanamaması kurbanları hissettikleri olumsuz duygular karşısında daha da yalnız ve çaresiz hale getirmektedir. Zorbalığa uğrayan ilköğretim okulu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun bu durumu kimseyle paylaşmadıkları, zorbalığa maruz kaldığını biriyle paylaşanların ise en çok arkadaşlarıyla paylaşmayı tercih ettikleri belirtilmektedir (Alper, 2008; Kartal ve Bilgin, 2009). İçinde buldukları gelişim dönemi göz önüne alındığında, akran destek sistemleri, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sorunlarını yaşitlarıyla paylaşmalarına fırsat tanıyan bir yaklaşımdır. Akran destek programı öğrencilerin yaşitlarıyla yakın olma ihtiyaçlarına karşılık gelecek biçimde zorbalıkla karşılaştıklarında rahatça içlerini dökmelerini sağlayacaktır.

Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin bazı sosyal becerilerinde eksiklikler yaşadıkları göz önüne alındığında (Fox ve Boulton, 2005) öğrencilere zorbalık karşısında uygun tepkiler verebilmeleri konusunda yardımcı olmanın öğrencilerin kurbanlaşma riskini azaltacağı düşünülmektedir. Sosyal öğrenme teorisine göre bireyler farklı durumlardaki davranışlarının sonuçlarına ilişkin ödül ve cezayı içeren ‘sonuç beklentisi’ne sahiptir. Kurbanların zorbalık karşısında kolayca geri çekilme, kolayca ağlama, kavgadan kaçma gibi davranışsal kırılmalık sergilemeleri, içe kapanık ve mutsuz bir görünüme bürünmeleri, çekingen ya da kışkırtıcı davranışlar göstermeleri zorbalık yapanlar için bir ödül olarak görülmektedir. Kurbanların kendilerini savunamamaları zorba öğrencilerin kendilerini baskı ve güçlü görerek kazanç elde etmeleri anlamına geldiğinden zorba davranışları ödüllendirilmiş ve pekiştirilmiş olmakta, kurban öğrencilerin kurbanlaşma riski ise zaman içinde giderek artmaktadır. Öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin yoğun olduğu okul ortamlarında zorbalığa uğrayan öğrencilerin belirlenerek zorbalığı önleme amaçlı çalışmaların yapılması öğrencilerin kurbanlaşma riskini azaltmak açısından özellikle önem taşımaktadır.

Okullarda kontrol edilemeyen, müdahale edilmeyen zorbalık olaylarının cinsel tacize zemin olduğu, bu tür olaylar genellikle iki kişi arasında geçen flört ve sataşma olarak ele alındığı için kurbanların zorbaların insafına bırakıldığı öne sürülmektedir. Bu bağlamda cinsel zorbalık karşıtı müdahale programlarının öğrencilerin farkındalık düzeylerini arttırdığı ve başka öğrencilerin yararını gözetmekle ilgili tutumlarında gelişme sağladığı ortaya konmuştur (Sanchez ve ark., 2001).

Zorbalık sadece kurbanlara değil, sınıf ortamına da zarar vermektedir. Zorbalığa doğrudan karışmayıp izleyen öğrencilerin zorbalığın hedefi olma korkusu yaşadıkları ve zorbalığa tanık olmaktan rahatsız oldukları ortaya çıkmıştır. Zorbalığa tanık olanların da zorbalıktan nasıl kaçınacaklarına dair düşünceleri dikkatlerini bozabilmekte ve akademik sorumlulukların aksamasına sebep olabilmektedir (Whitted ve Dupper, 2005).

Zorba davranışların ortaya çıkmasına önlem alınması veya var olan zorbalığı engellemenin en önemli yollarından biri öğrenciler arası olumlu ilişkilerin güçlü olduğu ve bireyin saygı gördüğü bir okul kültürü ve okul iklimi yaratmaktır. İlköğretim öğrencilerinin, okul kültürünü gelişim odaklı (Çayırdağ, 2006) ve okul iklimini olumlu olarak algıladıklarında (Arıman, 2007) zorbalık eğilimlerinin düştüğü ve zorbalığın engellenmesi yönünde bir bilince sahip oldukları ortaya konmuştur. Okul ortamında yeni ve farklı çalışmalar yapılması, öğrencilerin yeteneklerini değerlendirebilecekleri alanlarda etkinlikler yapılması ve zor durumda kaldıklarında desteklenmeleri gelişim odaklı okul kültürünün bileşenlerindedir. Zorbalıkla baş etme üzerine geliştirilecek bir akran destek programının gelişim odaklı bir okul kültürüne katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Okul ortamında geliştirilecek bir akran destek programı gençlerin hayatlarında kaçınılmaz olarak karşılarına çıkacak olan kişilerarası çatışmalar karşısında yardım isteme, çözüm arama ve uygun baş etme yöntemlerini öğrenme açısından geliştirici olacaktır. Aynı zamanda zorbalığa maruz kalan öğrencilere destek olacak akran yardımcılarını bu program çerçevesinde alacakları eğitimle potansiyellerini açığa çıkarmalarını sağlayacak bir donanım elde etmiş olacaklardır. Bir başka ifade ile zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programı öğrencilerin kendi sorumluluklarını ve başkalarının sorumluluklarını uygun bir biçimde almalarına fırsat veren, sorunları yapıcı şekilde ele alıp tartışabilecekleri, destekleyici ve güvenli bir eğitim ortamının geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin zorbalıkla baş etmelerine yönelik programın geliştirilmesi ve etkisinin sınanması yer alacağından, rehberlik alanında program geliştirme ve rehberlik servislerinde uygulama yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın deney grubu çalışmanın yapıldığı 2010-2011 öğretim yılında, Ticaret Borsası Ortaokulu'ndan (bu tarihte adı Ticaret Borsası İlköğretim Okulu iken "4+4+4 sistemi" ile ortaokul olmuştur) araştırmaya katılan 42 öğrenciyle sınırlıdır.
2. Araştırmanın kontrol grubu çalışmanın yapıldığı 2010-2011 öğretim yılında, Ticaret Odası İlkokulu'ndan (bu tarihte adı Ticaret Odası İlköğretim Okulu iken "4+4+4 sistemi" ile ilkokul olmuştur) araştırmaya katılan 42 öğrenciyle sınırlıdır.
3. Araştırmanın akran yardımcıları grubu çalışmanın yapıldığı 2010-2011 öğretim yılında, Ticaret Borsası Ortaokulu'ndan araştırmaya katılan 16 öğrenciyle sınırlıdır.
4. Araştırmada incelenen zorbalıkla baş etme düzeyi, "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu"ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.
5. Akran destek programının kalıcılığının incelenmesi programın bitiminden bir ay ve iki ay sonra yapılan ölçümlerle sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Zorbalık: Zorbalık, bir birey veya grup tarafından, savunmasız olan bir kişiye karşı yapılan, fiziksel veya psikolojik sonuçları olan ve süreklilik arz eden bir şiddet türüdür (Olweus, 1995).

Akran Yardımcıları: Deneysel işlem sürecinde zorbalıkla baş etme konusunda deney grubu öğrencilerine hizmet sunan öğrencilerdir. Bu öğrenciler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan akran yardımcıları eğitimine tabi tutulduktan sonra deneysel işlem işlem boyunca araştırmacının süpervizyonu altında deney grubu öğrencilerine zorbalıkla baş etme konusunda yardım etmişlerdir.

Destek Alan: Bir akran yardımcısından zorbalıkla baş etme konusunda hizmet alan deney grubu öğrencilerinin bir diğer adıdır. Deneysel işlem esnasında deney grubu öğrencilerinin etiketlenmesini önlemek amacıyla deney grubu öğrencileri bu adla anılmışlardır.

Akran Yardımcıları Eğitimi: Akran yardımcılarının deney grubu öğrencileriyle uygun şekilde iletişim kurarak, zorbalıkla baş etme konusunda onlara yardım etme becerilerini geliştirmek üzere araştırmacı tarafından akran yardımcılarına verilen eğitimidir. Bu eğitim çalışması “*Akran Yardımcılarının Zorbalıkla Baş Etme Eğitimi*” ve “*Akran Yardımcılarının Yardım Becerileri Eğitimi*” başlıklarını taşıyan iki modülden oluşmaktadır.

Akran Destek Oturumu: Bir akran yardımcısı ile deney grubunda yer alan bir öğrencinin yaklaşık 20 dakika süren, birebir gerçekleştirdikleri görüşmedir. Bu görüşmelerde akran yardımcıları, eğitim programında edindikleri bilgi ve beceriler doğrultusunda deney grubu öğrencilerine zorbalıkla baş etme konusunda yardım sunmaktadır.

Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programı: Araştırmanın deneysel işlemidir. Dört hafta boyunca, araştırmacının akran yardımcılarına verdiği süpervizyon altında, düzenli olarak gerçekleşen akran destek oturumlarının tamamıdır. Program boyunca akran yardımcıları, deney grubu öğrencilerine “akran yardımcıları eğitimi”nde edindikleri bilgi ve beceriler doğrultusunda zorbalıkla baş etme konusunda destek olmuşlardır.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ YAYINLAR

2.1. Zorbalıkla İlgili Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde zorbalık, zorbalık ve saldırganlık ilişkisi, saldırganlık kuramları, zorbalığı önlemeye yönelik geliştirilen program türleri ile akran destek programı geliştirmenin ilkeleri ve basamakları hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1.Zorbalık

Okul çağı çocuk ve gençleri arasında yaşanan incitici, zarar veren saldırganlık olayları 1970'lerden itibaren Dan Olweus'un öncülük ettiği çalışmalarla ele alınmaya başlanmıştır. Bu çalışmaların toplum gündeminde çarpıcı şekilde yer alması ise Norveç'te 1982 yılında yaşları 10 ile 14 arasında değişen üç erkek çocuğun yaşlıları arasında tekrarlayan bir şekilde saldırganca davranışlara maruz kalmalarına bağlı olarak intihar ettiğini duyuran bir gazete haberi ile olmuştur. Bu olayın Norveç'te ulusal düzeyde bir eğitim kampanyasının başlamasında tetikleyici olduğu, ardından pek çok ülkedeki araştırma ve eğitimcilerin ilgisini çekerek çalışmaların yaygınlaştığı görülmektedir (Güvenir, 2005).

Zorbalık kavramı yerine bazı kaynaklarda akran istismarı kavramı kullanıldığı görülmektedir. Güvenir (2005) akran istismarını bir bireyin/grubun bir bireye yönelik olarak uyguladığı tekrarlayıcı ve sürekliliği olan olan, gücün sistematik olarak kötüye kullanılmasını içeren zarar verici ve incitici saldırgan davranış olarak tanımlamaktadır. Saldırgan davranışların zorbalık olarak tanımlanabilmesi için taraflar arasında güç dengesizliği olması, zorba kişinin kurbanına göre güçlü olması veya kendini güçlü görmesi gerekmektedir. Bir ya da daha fazla kişinin sürekli ve tekrarlayıcı bir biçimde bir başkasını kasıtlı olarak rahatsız ettiği ve zarar verdiği saldırganca davranışlar zorbalık tanımına girmektedir (Olweus, 1995).

Akranlar arasında yaşanan saldırganlık olayları ile zorbalık olayları arasındaki farklılıkların belirlenmesi eğitimciler ve uzmanlar açısından önem taşımaktadır. Bir

öğrencinin karşısındakine incitme amacı olmasızın şaka yapması, eşit güçte iki çocuğun sürekli olarak kavga etmeleri, kasıtlı olarak yapılan saldırganca eylem karşısında kişinin kendini savunarak zarar görmemesi gibi durumların zorbalık kapsamında ele alınmasıyla ilgili soru işaretleri yaratmaktadır. Öte yandan kurbanlar zorbalığı sadece fiziksel boyutuyla algıladıkları durumda duygusal ya da sosyal olarak yaşadıklarının zorbalık olduğunu fark etmeyebilirler. Bu bağlamda Şekil 1’de gösterilen ayrımlar zorbalığın anlaşılabilmesinde oldukça yol göstericidir.

Normal Akran Çatışması	Zorbalık
Eşit güçler; arkadaşlık var	Güçte dengesizlik; arkadaşlık yok
Arada sırada olur	Tekrarlayıcı olumsuz hareketler vardır
Ciddi değı	Ciddidir- fiziksel ve ruhsal zarara yol açar
Güş ve dikkat arayışı yok	Güç ve kontrol arayışı var
Belli bir kazanç arayışı yok	Güç kazanma ya da belli bir eşyayı, parayı almayı deneme var
Pişmanlık ve sorumluluk alma vardır	Pişmanlık ve sorumluluk alma yoktur
Problemi çözmek için çaba sarf edilir	Problemi çözmek için çaba sarf edilmez
Eşit duygusal tepki vardır.	Sadece kurbanda yoğun olumsuz duygusal tepki vardır

Şekil 1. Normal akran çatışmasıyla akran zorbalığı arasındaki farklılıklar (Güvenir, 2005, s.28)

Zorbalık türleri incelendiğinde zorbalık yapanın kurbanı yönelme biçimine göre doğrudan, dolaylı ve siber zorbalık olarak adlandırıldığı görülmektedir. Doğrudan zorbalık olayları fiziksel ve sözel olarak iki biçimde ortaya konmaktadır. Kurbanın bedenine yönelik olan can yakma ve incitmeye yol açan fiziksel zorbalık ile incitici

konuşmalar yoluyla gerçekleşen sözel zorbalık olayları doğrudan zorbalık kapsamında yer alırken, doğrudan fiziksel saldırı içermeyen bununla birlikte kurbanı manevi anlamda incitmeyi amaçlayan ve kurbanı uzaktan zarar veren olaylar dolaylı zorbalık kapsamındadır (Dawn, Cowie ve Bray, 2006). Öte yandan elektronik temelli iletişim araçları yoluyla tekrarlayıcı bir biçimde rahatsız edici davranışlar siber (sanal) zorbalık kapsamındadır (Burnukara, 2009; Kavuk, 2011). Bunun yanında zorbalık, sergilenen saldırgan davranışların içeriğine göre ise etnik zorbalık, cinsel zorbalık ve eğlence amaçlı zorbalık olarak sınıflandırılmaktadır. Kurbanın ait olduğu etnik özelliklerle ilgili doğrudan ya da dolaylı saldırganlığa uğraması etnik zorbalık, cinsel içerikli doğrudan ya da dolaylı yollarla saldırganlığa uğraması cinsel zorbalık kapsamında (Whitted ve Dupper, 2005) ele alınmakta; şaka görünümü altında doğrudan ya da dolaylı yollarla saldırganlığa uğraması ise eğlence amaçlı zorbalık olarak değerlendirilmektedir (Satan, 2006). Bazı araştırmacılara göre zorbalık kurbanda yol açtığı etkilere göre sınıflandırılarak kurbanın bedensel zarar ya da eşyalarının zarar gördüğü durumlar bedensel/fiziksel zorbalık, kurbanın kendilik değerinin zarar gördüğü durumlar duygusal zorbalık, kurbanın gruba kabul edilmesinin zarar gördüğü durumlar ise sosyal zorbalık olarak nitelendirilmektedir. Şekil 2’de görüldüğü gibi her bir kategori ayrıca sözel ve davranışsal zorbalık olarak kendi içinde sınıflandırılmıştır.

	BEDENSEL/FİZİKSEL		DUYGUSAL		SOSYAL	
	Başkasının bedenine veya malına zarar verme		Başkasının kendilik değerine zarar verme		Başkasının gruba kabulüne zarar verme	
Şiddet düzeyi	Sözel	Davranışsal	Sözel	Davranışsal	Sözel	Davranışsal
1	Alay etme Fiziksel üstünlüğü vurgulama	Tehdit edici mimikler yapma Eşyaların yerini/şeklini değiştirme İtme/kakma Başkalarına ait eşyaları alma	Aşağılayıcı sözler söyleme İsim takma Eşya ya da giysilerle alay etme Birinin pis ve mikroplu olduğunu söyleme	Aşağılayıcı bakışlar Burnunu sıkma ya da benzeri aşağılayıcı davranışlar	Dedikodu, söylenti çıkarma ve yayma Herkesin ortasında eşya, giysi vb. alay etme	Dolaylı olarak grup dışında kalmasını sağlama
2	Dövme ile tehdit etme Hedefteki öğrenciyi suçlama	Eşyalara zarar verme Çalma Kavgaya başlatma Yaralama Sendeleme ya da düşürmeye neden olma Saldırma	Ailesini aşağılama Telefonla rahatsız etme Zekası ya da bendensel yeteneği ile alay etme	Ödevleri değiştirme Ödevleri bozma Kişisel eşyaları ve giysileri bozma	İrk ya da cinsiyetini aşağılama Dedikodu ve söylentileri arttırma Diğer ilişkilerini görmezden gelme	Başkasının aptal görünmesini sağlama Gruptan dışlama
3	Sürekli ve/veya artan şekilde tehdit etme Haraç kesme Sessiz kalmasını sağlamak için tehdit etme “söylersen görürsün” gibi.	Eşyalara zarar verme Ciddi yangın çıkarma Kabadayılık Tekrarlayıcı tehditkar mimikler Silahla saldırı	Telefonla korkutma Herkesin ortasında küçük düşürme	Dışlama Kişisel eşyalara ve giysilere zarar verme	Gruptan tamamen dışlama ile tehdit etme	Herkesin aşağılamasını sağlama Gruptan tamamen dışlama

Şekil 2. (Hazelden/Johnson Enstitüsü'nün Akran Zorbalığı Kategorileri, Akt: Güvenir, 2005, s.35)

2.1.2.Zorbalık ve Saldırganlık İlişkisi

Zorbalık tanımı ve türlerinde görüldüğü üzere zorbalık bir saldırganlık türüdür. Aynı zamanda fiziksel zorbalık örneklerinde olduğu gibi zorbalık zaman zaman şiddet içermektedir. Zorbalığın bir saldırganlık türü olması ve şiddetle örtüşmesi nedeniyle bu başlık altında saldırganlık ve şiddet kavramına değinilmektedir.

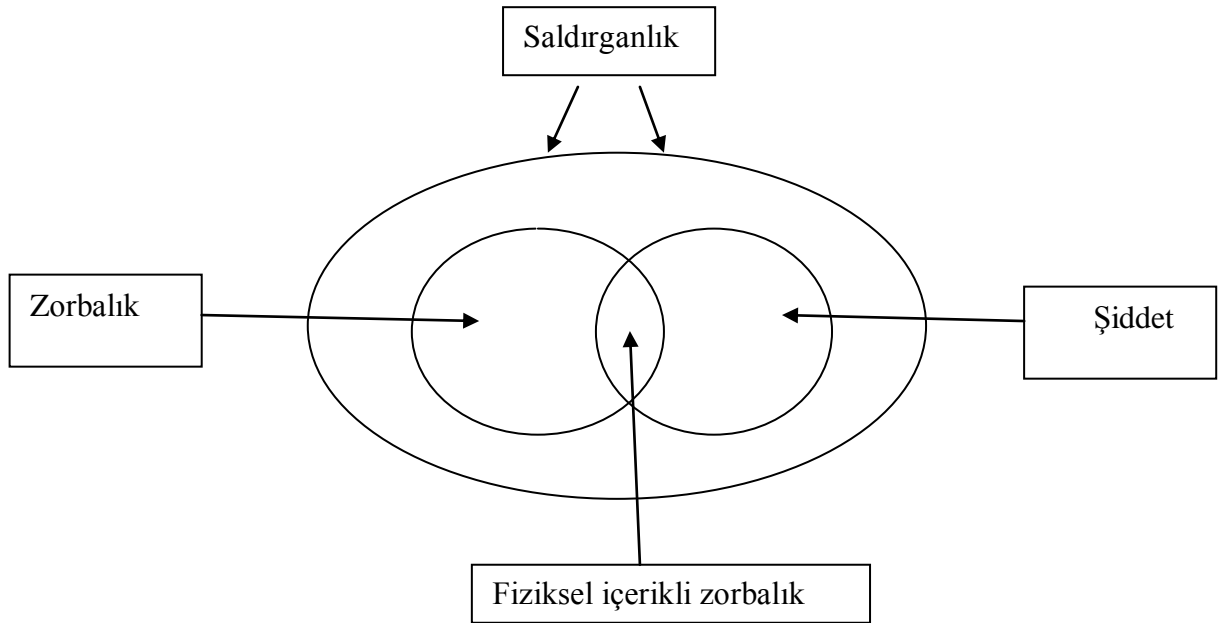
Saldırganlık biyoloji, psikoloji, sosyoloji, antropoloji gibi pek çok bilim dalının çalışma alanına girdiği için alanyazında saldırganlıkla ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Bir tanıma göre saldırganlık bir başkasını incitme niyetiyle yapılan eylemlerdir (Brewer ve Crano, 1994; Feldman, 1998). Bir başka tanıma göre, fiziksel veya psikolojik acıya yol açmayı amaçlayan kasıtlı davranışlara saldırganlık denilmektedir (Aronson, Wilson ve Akert, 1999). Ortaya konan saldırganlık tanımlarına bakıldığında araştırmacıların veya teorisyenlerin saldırganlığın iki temel bileşeni üzerinde odaklandığı görülmektedir. Birincisi saldırganlığın bireye zarar vermesi, incitmesi veya acıya yol açması, ikincisi niyet etme davranışlarıdır. Kişiyi fiziksel veya psikolojik olarak zarar vermek ve incitmek saldırganlığın temel bileşeni olarak görülse de kişiye zarar veren, acıya yol açan her davranışın saldırganlık olarak algılanmadığı görülmektedir. Örneğin kişiye uygulanan bir cerrahi müdahale acıya yol açabilmekte veya zarar verebilmektedir. Oysa bu durum kişinin yararına olduğu kabul edildiğinden saldırganlık içermemektedir. Bir başka örnek, eğitim sürecinde çocuğun ceza almasıdır. Çocuğun davranışlarını düzeltmenin bir gereği olarak görülen ceza incinmeye yol açsa bile çocuğun yararına olduğu varsayımıyla saldırganlık olarak görülmemektedir. Bu noktada saldırganlıkta niyet bileşeni devreye girmektedir. Kişiyi inciten, zarar veren davranışlar niyet edilerek, kasıtlı bir biçimde gerçekleştiğinde saldırganlık kapsamına girmektedir. Ayrıca, saldırganlık başkalarına olduğu kadar bireyin kendisine, hayvanlara veya nesnelere de yönelebilmektedir. Kasıtsız olarak meydana gelen incitici ve zarar veren davranışlar ise genellikle “kaza” olarak ele alınmaktadır (Renfrew, 1997). Örneğin trafikte kazayla birini ezerek öldüren kişinin davranışı saldırganlık olarak adlandırılmaz. Bununla birlikte birini kasten ezmeye çalışan birisi, niyetini gerçekleştiremeyip karşı tarafa zarar verememiş olsa bile davranışı saldırganlık kapsamında ele alınmaktadır. Niyet ve zarar verme bileşenlerini bir arada taşıyan bir tanım yapıldığında, “saldırganlık fiziksel bir etkiye yol açsın veya açmasın, bir

başkasına zarar verme veya üzerinde hâkimiyet kurma niyeti taşıyan davranışlardır”. Dolayısıyla saldırganlığa maruz kalan kişinin bu davranışlardan kaçınacağı varsayılmaktadır. Bu doğrultuda Baron ve Richardson’a (1994) göre saldırganlık yöneldiği canlının bundan kaçınma çalıştığı, bir başka canlıya zarar verme ve incitme amacıyla yöneltilen her türlü davranış biçimidir.

Saldırganlık, türleri açısından incelendiğinde üç türde sınıflandırılmıştır. Birincisi düşmanca, ikincisi araçsal, üçüncüsü tepkisel saldırganlıktır. Düşmanca saldırganlık, temel amacın birine zarar vermek olduğu saldırganlık biçimidir. Birinin üzerinde hâkimiyet kurma, zorbalık yapma ve baskı yapma gibi davranışların sonunda saldırganın olumlu bir sonuç beklentisi söz konusudur. Buna karşın araçsal saldırganlık, temelde zarar verme niyeti taşımaksızın bir kazanç/ödül elde etmek üzere yöneltilen davranışın sonunda zarar verici davranışın ortaya çıktığı biçimdir. Tepkisel saldırganlık ise algılanan tehdit karşısında bir karşılık, misilleme veya intikam olarak ortaya çıkan saldırganlık biçimidir (Baron ve Richardson, 1994). Saldırganlık atılganlıkla bağdaşabildiği durumlardaki gibi (Renfrew, 1997) her zaman olumsuz davranış olarak kabul edilmese de taraflardan birinin zorunlu etkileşimde bulunması söz konusu olduğunda olumsuz davranış olarak kabul edilmektedir (Sian, 1985).

Bu noktada saldırganlık kavramıyla şiddet kavramının örtüştüğü ve ayrıldığı bileşenlerin ele alınması saldırganlık tanımını daha belirgin hale getirecektir. Şiddet kasıtlı olarak gerçekleştirilen, fiziksel güç kullanımı söz konusu olduğunda ve/veya ciddi sonuçları olan zarar verme eylemleridir (Feldman, 1998; Geen ve Donnerstein, 1998). Şiddet ve saldırganlık kavramlarındaki niyet bileşeni iki kavramı ortaklaştırmaktadır. Saldırganlıkta da şiddette de birine kasıtlı olarak yönelmiş incitici davranışlar ortaya çıkmaktadır. Saldırganlık ve şiddet eylemlerinin sonuçlarının kurbanda yarattığı etkiler ise kavramları birbirinden ayırmaktadır. Saldırganlık her zaman ciddi sonuçlar doğurmamakta, bir güvenlik görevlisinin bir hırsızın vurması örneğinde olduğu gibi ciddi zararlar sonuçlandırıldığı halde bu tür olaylar saldırganlık olarak görülmemektedir. Öte yandan dayak, yaralama, cinayet, ensest, tecavüz gibi şiddet kapsamındaki olaylar kurbanda doğrudan fiziksel müdahaleyi içermekte ve ciddi fiziksel ve psikolojik sonuçlar doğurmaktadır.

Şiddet bir saldırganlık biçimi olmasına rağmen zorbalıkla kesişen ve ayrılan yönleri bulunmaktadır. İtme-kakma, tekmeleme, vurma, alet ve silahla zarar verme gibi kurbanın bedenine yönelik olan can yakma ve incitmeye yol açan fiziksel zorbalık davranışları aynı zamanda şiddet kapsamında yer alırken, isim takma, alay etme, aşağılayıcı konuşma, çirkin veya kaba sözler sarf etme, hakaret veya küfür içeren konuşmalar şeklindeki sözel zorbalık olayları veya söylenti yayma, sosyal dışlama, eşyalarına zarar verme gibi kurbanı doğrudan fiziksel saldırı içermeyen bununla birlikte kurbanı manevi anlamda incitmeyi amaçlayan ve kurbanı uzaktan zarar veren dolaylı zorbalık olayları şiddet kapsamında yer almamaktadır. Buna karşın pek çok şiddet eylemi ise zorbalık olarak tanımlanmamaktadır. Aşağıda Şekil 3'te saldırganlık, şiddet ve zorbalık arasındaki ilişki şema halinde gösterilmiştir (Olweus, 1999'den akt. Gökler, 2007, s.2).

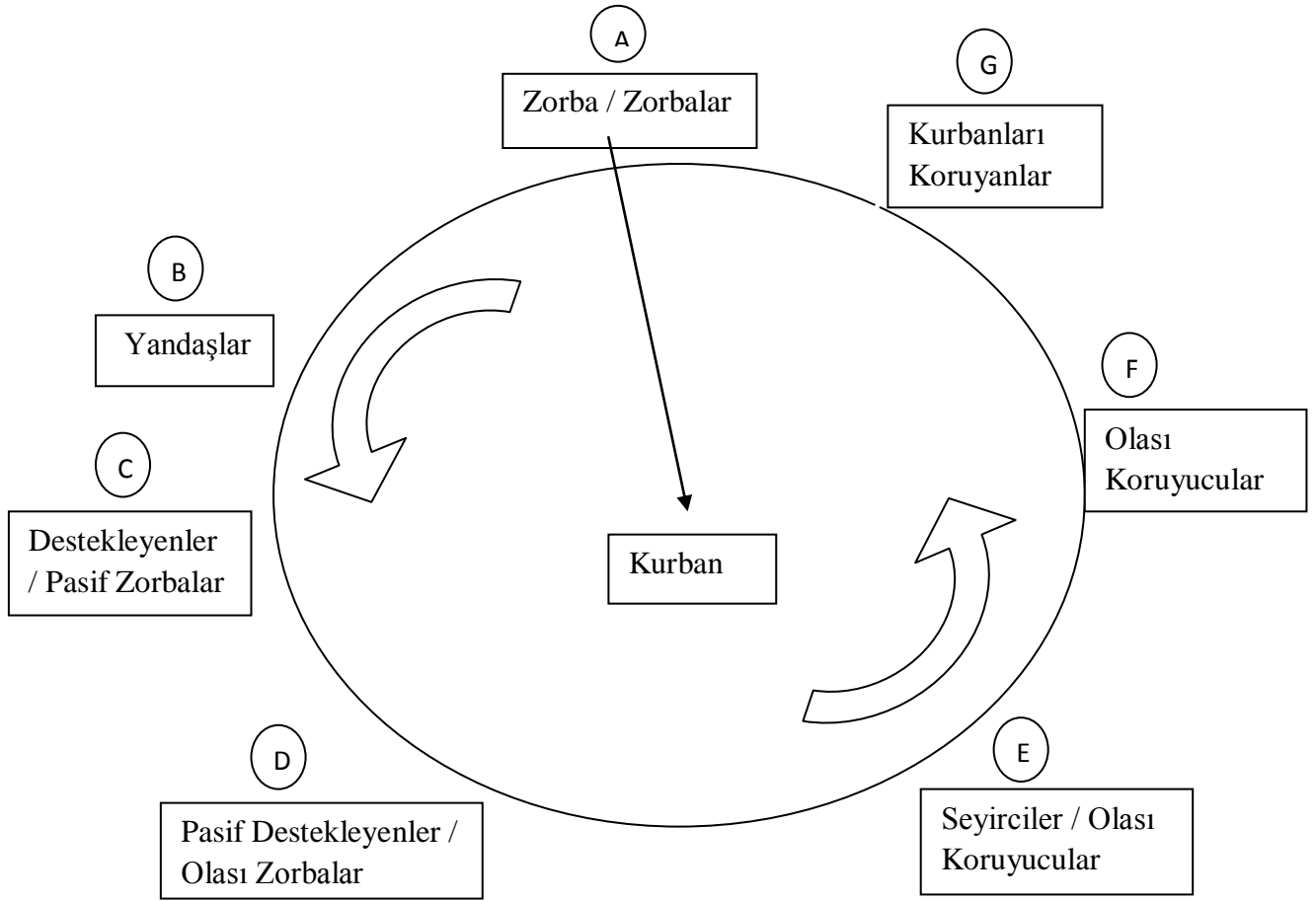


Şekil 3. Saldırganlık, şiddet ve zorbalık arasındaki ilişki

Saldırganlığın türlerinin hepsinden bazı özellikleri taşıyan zorbalık bireyin bir başkasına zarar verme niyeti taşıyan, tekrarlayıcı biçimde ortaya çıkan ve kurbanın kendisini korumakta zorluk çektiği saldırganca davranış tipidir (Dawn, Cowie ve Bray, 2006; Olweus, 1995). Zorbalık başkalarının üzerinde hâkimiyet kurmayı içerdiği için

düşmanca saldırganlığın, kurban üzerinde yaratılan hâkimiyet dolayısıyla zorba kişi ödül elde ettiği için araçsal saldırganlığın ve zorba-kurbanlar kendilerini savunma amaçlı saldırganlığa yöneldikleri için de tepkisel saldırganlığın özelliklerini taşımaktadır.

Zorbalık sadece zorba ve kurban arasında geçen bir saldırganlık türü değildir. Zorba ve kurbanın dışındaki diğer öğrencilerin de zorbalıkta çeşitli rolleri olduğu görülmektedir. Bu diğer öğrenciler kurban ve zorbaya karşı tutum ve davranışlarına göre nitelendirilmektedirler. Zorbalık yapan ve kurban öğrencinin dışında, yandaşı, destekleyen/pasif zorba, pasif destekleyen/olası zorba, seyirci, olası koruyucu ve kurbanı koruyan olarak her öğrencinin zorbalıkta bir role sahip olduğu öne sürülmektedir. Zorbalar zorbalığı başlatmakta ve aktif yer almakta, yandaşlar zorbalığı başlatmamakla birlikte zorbalıkta aktif yer almakta olan grupta yer almaktadır. Bunun yanında destekleyen/pasif zorbalar zorbalıkta aktif yer almamakla birlikte zorbalığa onay vermekte, pasif destekleyen/olası zorba zorbalığı açık şekilde desteklemeyip zorbalıktan hoşlanan grupta yer almaktadır. Seyirciler zorbalığı seyreden ancak zorbalıkta yer almayan, olası koruyucular ise zorbalıktan hoşlanmayan, yardım edilmesini gerektiğini düşünen ancak yardım etmeyen grupta yer almaktadır. Öte yandan kurbanı koruyanlar ise zorbalıktan hoşlanmayıp kurbanı savunmaya çalışan grupta yer almaktadır. Zorba ve kurban ile diğer öğrencilerin yarattıkları döngü Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Zorbalık döngüsü (Olweus, 2003'ten akt. Karataş, 2011, s.26)

Bu döngüde göz önünde bulundurulması gereken önemli bir konu zorba ve kurbanlar dahil diğer öğrencilerin de rollerinin değişebileceği gerçeğidir. Bu döngüde adı geçmeyen zorba- kurban nitelendirmesi döngüde rollerin sabit olmayabileceğini göstermektedir. Zorba-kurbanlar, hem zorbaca davranışlar gösteren hem zorbalığa maruz kalan bireylerdir (Mc Kinnon, 2001; Naylor ve Cowie, 1999). Zorba-kurbanların zorbalığı genellikle kendilerini savunabilmek amacıyla bir baş etme yöntemi olarak kullandıkları görülmektedir. Bu yüzden öğrenci aynı anda hem kurban hem zorbanın davranışlarını sergileyebilmektedirler.

Bireylerin zorbalık döngüsünde yer almaları pek çok değişkene bağlı olduğundan özellikle seyirciler/olası koruyucular ve olası koruyucuların rollerinin değişmesine yönelik çalışmalar araştırmacılar açısından önemli görülmektedir.

Hawkins, Pepler ve Craig'e (2001) göre öğrenciler zorbalık olaylarının sadece beşte birine müdahale etmektedirler. Dolayısıyla kurbanları koruyan grupla birlikte seyirci kalan grubun da zorbalığa karşı aktif hale getirilmesi zorbalık olaylarının azaltılmasında önemli katkı sağlayacaktır.

Ebeveynden bağımsızlaşma süreci içindeki çocuk ve gençlerin ebeveynlerini sosyal yaşantılarına karıştırmak istemedikleri görülmektedir. Gençler içinde buldukları durum ne kadar kötü olursa olsun, ebeveynler karıştığında işlerin daha kötüye gideceğine inanabilmektedir. Yetişkinler ise çocukların ve gençlerin sosyal yaşantıları hakkında daha fazla bilgi sahibi olup güven duymak istemektedirler. Ancak yetişkinler kendi ihtiyaçlarıyla çocukların koydukları sınır arasında tereddüt edebilmektedir. Bu durumda kimi zaman öğretmenlerin kimi zaman ebeveynlerin, zorbalığa kalan öğrenciler için çaresizlik yaşadığı görülmektedir. Bunun bir sebebi kuşak farkından kaynaklanmaktadır. Çocuk ve gençler yetişkinlerin yanında kendileri gibi olamamakta ve rahat edememektedirler. Zorbalığı yetişkinlerden ziyade yakın arkadaşlarıyla paylaşma eğiliminde olmaktadır. Bir başka sebep ise insan doğasını anlamaya çalışan çocuk ve gençlerin sosyal ilişkilerinde ortaya çıkan olağan çatışmaların zorbalık örüntüsüne dönüşebilmesidir. Kardeşler arasında, sosyal anlamda uyumlu görülen çocuklar arasında ve birbirini iyi tanıyıp seven çocuklar arasında da zorbalığa rastlanabilmektedir. İlköğretim öğrencileri arasında fiziksel güç, çekicilik, dış görünüş, giysiler gibi fiziki özelliklerin akranlar arasında arkadaş seçiminde önemli olduğu bilinmektedir. Çocuk ve gençlerin 'klik' adı verilen gruplar oluşturarak bu gruplarda yakınlığı, destek ve kabulü yaşayıp kimlik duygusunu geliştirdikleri, her türlü enerjilerini ve duygularını birbirlerine aktardıkları gibi sosyal güçlerini de birbirleri üzerinde denedikleri görülmektedir. Grup ortamında sorumluluk dağıldığı için çocuklar ve gençler davranışlarının sonuçları hakkında yeterince sorumluluk duymamaktadırlar. Bu durum zorbalık olgusunun ortaya çıkması ve sürmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca grup içerisinde çocuklar içlerindeki tüm olumsuz duyguları bir çocuğa yansıttıkları zaman bu çocuktan kurtulduklarında her şeyin mükemmel olacağını sanmakta ve zaman zaman bazı çocuklar "günah keçisi" seçilebilmektedir (Thomson, 1997).

2.1.2.1. Saldırganlık Kuramları

Alanyazın incelemesinde zorbalığı açıklamada genellikle saldırganlık kuramlarının dikkate alındığı görülmektedir. Bu nedenle bu başlık altında saldırganlıkla ilgili kuramsal yaklaşımlar arasında yer alan nörobiyolojik yaklaşım, etolojik ve sosyobiyolojik yaklaşım, psikanalitik yaklaşım, engellenme-saldırganlık yaklaşımı, sosyal öğrenme kuramı ve bilgi işleme yaklaşımına (information processing approach) kısaca yer verilmiştir.

2.1.2.1.1. Nörobiyolojik Yaklaşım

Nörobiyolojik yaklaşımda beynin belli işlevlerinden sorumlu olan limbik sistem, prefrontal korteks ve otonom sinir sistemi gibi bölgelerindeki bozuklukların, hormonal bozukluklar ve genetik yatkınlıklar gibi fizyolojik işleyişe bağlı faktörlerin saldırganlıkla ilgili olduğu öne sürülmektedir (Siann, 1985). Buna göre düşünme becerilerini engelleyen genel uyarılmışlık halinin artması, dürtü kontrolünün zayıflaması, dikkat, yoğunlaşma ve hafıza gibi üst düzey işlemlerdeki bozulmalar dışsal uyaranların yanlış değerlendirilmesine yol açarak kişiyi saldırganlığa yatkın hale getirmektedir (Golden ve ark., 2000). Diğer yandan beynin bazı bölgelerinin ise saldırganlığı kontrol altında tuttuğu, korteksin gelişmesinin tepkiselliği önlediği öne sürülmektedir (Krahé, 2001).

Temporal lob ve prefrontal korteksin saldırgan davranışlar üzerindeki rolü klinik çalışmalarla desteklenmektedir. Alanyazında prefrontal bozukluklara bağlı olduğu düşünülen, saldırganlıkla ilgili beş tipte belirtiden söz edilmektedir. İlki, prefrontal bozuklukların davranışları düzenleme yetisinde kayba yol açmasıdır. Bu kaybı yaşayan bireyin davranışının uygunsuz veya hatalı olduğunu fark etmesine rağmen davranışını durduramadığı belirlenmiştir. İkinci tipte bireyin davranışlarının sıralamasında bozulma oluşmasıdır. Bu durumda birey öfke denetiminde uygulaması gereken adımları takip edememekte veya birisi tarafından tehdit edildiğinde vermesi gereken tepkilerin sırasını ayarlayamamaktadır. Prefrontal bozukluklarla ilgili üçüncü belirti, bireyin davranışlarında esnemezlik ve katılık sergilemesidir. Bu durum kişinin sorunlara farklı yollarla yaklaşmasını sağlayan zihinsel değişimlerin engellenmesi ile açıklanmaktadır.

Kişi, etkisiz problem çözme yollarını defalarca kullanmaya devam etmekte, kendisine farklı yollar öğretmeye kalkışanlara düşmanca davranmaya başlamaktadır. Bu durumdaki kişilerin davranışlarının doğru olmadığı açıkça kanıtlanırsa bile inanışlarından vazgeçemedikleri görülmektedir. Dördüncü olarak kişinin davranışlarını izleyip değerlendirme yetisinde kayıplar görülmektedir. Bu durumda kişiler niyetlerine uygun davranışlar sergileyememekte ve davranışlarının başkaları üzerindeki etkilerini değerlendirebilme yeteneğinden yoksun kalmaktadırlar. Son olarak prefrontal bozukluk olduğunda kişilerin içgörü ve farkındalık yetenekleri sınırlanmaktadır. Buna bağlı olarak kişiler, başkalarını rahatsız edici davranışlar veya kasıtsız olarak başkalarına aşağılayıcı tavırlar sergilemektedirler (Golden ve ark., 2000).

Sinir sistemi, genler ve hormonlar gibi biyolojik faktörlerin saldırgan davranışlar üzerindeki rolü bilinmesine rağmen bu faktörler saldırganlığı tek başına açıklamamaktadır. Biyolojik faktörler saldırgan davranışları düzenlerken bireylerin daha saldırgan veya daha sakin olmalarına yatkınlık sağlamaktadır (Renfrew, 1997). Bu yüzden insandaki saldırganlık sadece biyolojik ve kimyasal süreçlerle değil, çevresel ve kişisel etmenlerle birlikte ele alınmaktadır (Berkowitz, 1993).

2.1.2.1.2. Etolojik ve Sosyobiolojik Yaklaşım

Etolojik yaklaşım temelini Darwinizmden alan, türe özgü davranışların işlevlerini evrimsel bir çerçevede inceleyen davranışsal biyolojinin bir dalıdır. Bu yaklaşım insanın sosyal davranışlarının akıl, mantık, kültürel biçimlenme gibi etmenler tarafından değil, türe özgü evrimsel kanunlar tarafından şekillendiği görüşüne dayanmaktadır. Biyolojik yaklaşımla kesiştiği nokta insanın kendilik bilgisinin beynin hipotalamus ve limbik sistemindeki heyecansal kontrol bölgeleri tarafından sınırlandırılmış olduğu ve nefret, aşk, suçluluk, korku gibi duyguların oluşmasına kaynaklık ettiği varsayımdır. Etolojik kuramın öncülerinden Lorenz'e göre saldırganlık içgüdüsel, insan ve hayvanlarda kendi türünün üyelerine yönelen savaşıma içgüdü olarak tanımlanmaktadır. Bu içgüdü açlık, cinsellik, kaçma gibi doğuştan gelen bir eğilim olarak ele alınmaktadır. İçgüdüler, doğuştan getirilen eğilimlere bağlı olarak boşaltılması gereken enerjiye sahiptirler. Saldırganlık içgüdü de tıpkı kuşların yuva yapması gibi spontandır, tepkisel değil,

kaçınılmazdır ve ritüellere dayanmaktadır. Bu ritüeller ise kazanan veya kaybeden tarafın çok fazla zarar görmemesi yönünde saldırganlığın üyeler arası uyumunu sağlayacak bir şekil alması olarak görülmektedir. Lorenz'e göre saldırganlık türün devamlılığını sağlamak yönünde üç amaca hizmet etmektedir. Birincisi türün belli bir yaşam alanında dengeli dağılması, ikincisi beslenmek üzere en güçlü üyelerin seçilmesi ve üçüncüsü genç üyeleri koruyacak en güçlü üyelerin seçilmesidir. Bu modele göre türler saldırganlığa boyun eğici, yatıştırıcı davranışlara sahip olmaları sayesinde koloniler kurmak, geniş aileler oluşturmak gibi sosyal düzenlemeler geliştirirler. Bu sosyal düzenlemelerine çiftler oluşturmak ve arkadaşlık kurmak gibi bağlara olanak sağladığı ileri sürülmektedir (Siann, 1985).

2.1.2.1.3. Psikanalitik Yaklaşım

Psikanalitik yaklaşım saldırganlığı insan doğasında bulunan bir içgüdünün dışa yansımaları olarak gören bir yaklaşımdır. Psikanalitik yaklaşımın kurucusu Freud'un kuramına göre kişi var olabilmek için ruhsal ve fiziksel enerjiyi kullanır. Solunum ve sindirimi sağlayan enerji fiziksel enerji olarak görülmekte, düşünme ve hatırlamayı sağlayan enerji ise ruhsal enerji olarak kavramsallaştırılmaktadır. Enerjinin korunumu yasasına göre ruhsal ve fiziksel enerji birbirine dönüşebilmekte ve hiçbir zaman yok olmamaktadır. Ruhsal ve fiziksel enerjilerin buluşma noktası id ve ide ait içgüdüler olarak görülmektedir. İçgüdü, kaynağını aldığı bedensel uyarılmadan almakta ve ihtiyaç olarak belirlemektedir. İhtiyaçlar ise isteklerle ifade edilmektedir. Dolayısıyla içgüdü ihtiyacın temsilcisi olarak biyolojik uyarılmanın psikolojik anlatımıdır. Freud'a göre içgüdüler yaşam içgüdüsü (eros) ve ölüm içgüdüsü (thanatos) olarak iki türe indirgenmektedir. Yaşam içgüdüsü, açlık, susuzluk, cinsellik gibi bireysel yaşamın ve insan türünün sürekliliğini sağlayan içgüdüleri kapsar. Ölüm içgüdüsü kavramı ise II.Dünya Savaşı sonrasında Freud'un insanlığa bakış açısındaki değişimin kuramına yansımaları sonucu ortaya çıkmıştır. Freud'a göre insanlık için yaşam "ölüme giden dolaylı bir yol" olarak görülmektedir. Bir başka ifade ile insan kendini yok etmeye yönelik bilinçdışı eğilimlere sahiptir. Ölüm içgüdüsü, "tüm yaşayan süreçlerin sonunda madensel dünyanın sürekliliğine dönüşmesi" ilkesinden hareketle geliştirilmiştir. Saldırganlık ise ölüm içgüdüsünün önemli bir türevi olarak görülmektedir. İnsanın

kendine yönelik yıkıcı eğilimlerinin dış dünyadaki nesnelere çevrilmesidir. İnsanın diğer insanlara yıkıcı davranması kendini yok etme isteğinin yaşam içgüdüğü tarafından engellenmesi ile açıklanmaktadır. Öte yandan yaşam içgüdüğü ile ölüm içgüdüğü bir etkileşim halinde birbirinin yerine geçebilmekte veya birbirini etkisiz kılabilir. Örneğin yemek yeme eyleminde açlık ve yıkıcılığı iç içe geçmesi söz konusudur. Yaşam içgüdüğü doyum sağlarken ısırma, çiğneme ve yutma gibi saldırganca eylemler ortaya çıkar (Geçtan, 1994).

Freud'un çalışmalarının erken dönemlerinde idden kaynaklanan saldırganlığın süperegö tarafından ortaya çıkan cezalandırılma tehdidi karşısında ego işlevleri sayesinde denetim altına alındığı ve içselleştirilerek suçluluk duygusuna yola açtığı varsayılmaktadır. İleri dönem çalışmalarında ise saldırganlık bireyin psikolojik gelişiminin ayrı bir parçası ve bağımsız bir içgüdü olarak görülmektedir. Ölüm içgüdüğünün türevi olarak saldırganlığın dışa yansıtıldığı, yüceltme mekanizması yoluyla dış nesnelere ve genel olarak çevreyi denetim alma çabalarına dönüştüğü ileri sürülmektedir (Siann, 1985).

Psikanalitik kuramda saldırganlığın anlaşılabilmesi için kişiliği oluşturan kişilik id, ego ve süperegö olarak adlandırılan birbiriyle etkileşim halindeki üç ana sistemin nasıl işlediğini gözden geçirmek gerekir. Freud'un yapısal modelinde id kişiliğin temel sistemi olarak görülür. Ego ve süperegö idden ayrımlaşarak gelişmektedir. İd kalıtsal olarak gelen, içgüdüleri içeren ve doğuştan var olan psikolojik eğilimleri tümünü kapsayarak ruhsal enerji kaynağı olarak ego ve süperegönün çalışması için gereken gücü sağlar. Freud'un "gerçek ruhsal varlık" dediği id, enerjisini bedensel süreçlerden alan gerçeklerden bağımsız, öznel bir yaşantı dünyasıdır. Kurama göre id fazla enerji birikimine katlanamayıp organizmada oluşan gerilimi gidermek üzere biriken enerjiyi bir an önce boşaltma eğilimi gösterir. İdin acıdan kaçma ve haz duyabilme yönelimi "haz ilkesi" olarak adlandırılır. Organizmanın haz elde edebilmesi simgesel dünyada olamayacağından, gerçek nesnel dünyayla temas ihtiyacı ortaya çıkar. Böylece kişilik yapısının ikinci sistemi ego gelişir. Ego organizmanın ihtiyacının giderilmesine yönelik planlama ve eylemden sorumludur. Buna "gerçeklik ilkesi" denmektedir. Kişiliğin yürütme organı olan id hangi içgüdülerin ne şekilde doyum bulacağı konusunda gerekli eylemleri denetlemektedir. Aynı zamanda id ve süperegö arasındaki uzlaşmazlıkları

çözmek de egonun sorumluluğunda görülür. Kişiliğin üçüncü ve son gelişen sistemi olan süperego aile ve toplum tarafından onaylanan değerlere göre davranabilme yönünde çalışmaktadır. Süperegonun başlıca işlevleri idden gelen içgüdüsel dürtüleri ketlemek ve bastırmak ve egoyu gerçekçi amaçlardan ziyade ahlaki, idealize amaçlara yönlendirmektir. Ego içgüdüsel talepleri ertelemeye çalışırken süperego bu talepleri tümünden engellemeye çalışmaktadır. Olağan koşullarda kişiliğin üç sistemi egonun önderlik ettiği bir ekip çalışması gibi bütün olarak çalışmaktadır. Bir başka ifade ile id kişiliğin biyolojik bölümünü, ego psikolojik bölümünü, süperego ise toplumsal bölümünü oluşturur (Geçtan, 1994).

Dürtüler ve bunlara karşı koymaya çalışan savunmaların yarattığı çatışma odaklanan bu yaklaşım psikanalitik ekoller arasında dürtü-savunma ekolu olarak adlandırılmaktadır. Dürtü-savunma ekolünde bedensel uyarımların eşlik ettiği arzular, istekler ve ihtiyaçların doyurulmayı beklediği, sosyal gerçeklik, yasaklar ve cezalandırılma tehditleri ile karşılaşılması sonucunda içsel çatışmaların ortaya çıktığı varsayılmaktadır (Ardalı ve Erten, 1999). Bu bağlamda ölüm içgüdüleri tüm uyarımların son bulduğu, gerginliğin mutlak şekilde boşaltılması yönünde çalışmaktadır (Anlı, 2010).

İdin temel ilkel dürtülerini doyurma ulaştırma işlevi olarak saldırganlık, kişinin kendisine yönelen ölüm içgüdülerinin bir türevi olarak görülmektedir (Feshbach, 1997). Buna karşın yaşam içgüdülerinin aslında bireyin kendisine yönelen ölüm içgüdülerini dengelemek için saldırganlığın dış dünyaya, başkalarına yönelttiği varsayılmaktadır. Bireyin kendisine yönelik saldırganlığı intihar davranışıyla, dış dünyaya yönelik saldırganlığı da başka insanları incitmesi veya zarar vermesiyle ortaya çıkmaktadır (Baron ve Byrne, 2000; Corey, 1996).

Dürtü savunma modeline göre ego, savunma mekanizmalarını kullanarak kişiliği oluşturan sistemi dengeleme çalışır. Buna göre ölüm içgüdüleri tanatosun gücü zamanla artmakta ve bu güç belli bir düzeye ulaştığında tanatosun gerilimi boşalmaktadır. Bu boşalım yollarından biri savunma mekanizmaları arasında yer alan yüceltmedir (sublimation). Yüceltme mekanizması süperego tarafından kabul edilemez olan dürtülerin sosyal açıdan kabul edilebilir alternatif kanallara yönltilmesini sağlar. Örneğin çocuklar saldırganlık dürtülerini yüceltebilmek için ruhsal enerjilerini sportif

etkinliklere yöneltirler. Saldırganlıkla ilgili bir diğer mekanizma yer değiştirmedir (displacement). Engellenme kuramıyla örtüşen bir şekilde engellenen bireyin çeşitli sebeplerle engellenmenin kaynağına karşılık veremediğı veya misilleme yapamadığı durumda saldırganlığın güvenli bir hedefe yöneltilmesi yer değiştirmedir. Babası tarafından engellenen bir çocuğun babayı temsilen kediye tekmelemesi örneğinde olduğu gibi saldırganlığın nesnesi değişmekte, yerine başka bir nesne konmaktadır. Saldırganlıkla ilgili bir başka savunma mekanizması boşalmadır (katarsis). Katarsis saldırgan dürtülerin çok yoğun hale gelmeden boşaltılmasıdır. Saldırganlığın yön değiştirme gibi gerçek hayatta ya da şiddet içerikli görüntüler izleme, hayal kurma şeklinde fantezide boşaltılabildiğı varsayılmaktadır. Bu mekanizmada saldırganlık düdüklü tenceredeki basıncın emniyet ventili yoluyla azaltılması örneğindeki gibi organizmada biriken enerjinin çıkışına izin veren bir dışavurum olarak görülmektedir. Bu hipotez görgül araştırmalarla test edildiğinde saldırganlığı boşaltılmasına izin verilen bireylerle, katarsis yaşamayan bireylerin saldırganlığın kaynağına yönelik saldırganca tepkilerinde bir fark görülmemiş, hatta yapılan bir çalışmada katarsis yaşayan grubun diğerlerine göre saldırganca davranışlar sergileme olasılığının arttığı görülmüştür (Brehm, Kassin ve Fein, 1999; Moeller, 2001).

2.1.2.1.4. Engellenme-saldırganlık Yaklaşımı

Engellenme-saldırganlık yaklaşımı büyük ölçüde psikanalitik yaklaşımdaki “ zihinsel işlevlerin temel mekanizması olarak görülen hazza yönelme ve acıdan kaçınma” varsayımından etkilenmiştir (Eron, 1994). Bu yüzden engellenme-saldırganlık kuramı saldırganlığın bir dürtü olduğu varsayımına dayalıdır. Bu varsayımına göre engellenme karşısında dürtüler harekete geçmekte, engellenmenin derecesi ne kadar yüksekse saldırganlığın derecesi de o kadar yükselmektedir. Saldırganca tepkilerin ardından, organizmadaki gerilimin azalacağı ileri sürülmektedir (Franzoi, 2003). Bu kurama göre saldırganlık kişinin amaçları engellendiğinde veya kötü bir durumla karşılaştıklarında ortaya çıkmaktadır. Bu görüş, saldırganlığa yol açan şeyin engellenmenin kendisi değil, engellenme sonucu ortaya çıkan olumsuz duygular olduğunu ileri sürmektedir (Feldman, 1998). Fiziksel acı, üzüntü, utanç, suçluluk, gerginlik, kaygı gibi olumsuz duyguların kişiyi saldırganlığa yönelttiğı varsayılmaktadır. Bir başka deyişle

saldırganlık insanların olumsuz duygularını giderebilmek için diğer insanları incitmeye yönelik arzularını tatmin etme tepkisi olarak görülmektedir. Bu kurama göre saldırganlık belli bir amaca hizmet eden araçsal bir davranış olarak, insanların istediklerini elde etmek üzere kullandıkları bir yöntemdir. Saldırgan davranışların biyolojik bir güç olan saldırganlık dürtüsünü (drive) azaltarak bir rahatlama sağladığı ve metabolizmanın olağan durumuna geri döndüğü düşünülmektedir (Van Hasselt ve Hersen, 2000).

Bu kuramda çevresel koşulların rolüne de yer verilmektedir. Kişinin bulunduğu ortamda saldırganca davranışlara veya tehdide maruz kalması durumunda (Feldman, 1998), kişinin engellenmeyi keyfi, adaletsiz ve kabul edilemez olarak algılaması durumunda (Baron ve Byrne, 2000) saldırgan tepkiler verme olasılığının yükseleceği ileri sürülmektedir. Öte yandan kişilerin saldırganlığı kendilerine acı veren durumun kaynağına yöneltmedikleri durumlar ortaya çıkabilmektedir. Kişi bu saldırganlığının bedelinin yüksek olacağını tahmin ettiğinde saldırganlığı yön değiştirmektedir (Brehm, Kassin, ve Fein, 1999; Van Hasselt ve Hersen, 2000). İşyerinde beklediği terfiyi alamayan yetişkin bireyin yaşadığı olumsuz duygularla evde yaşayan üyelere saldırganca tepkiler vermesi bu duruma örnek olarak verilebilir.

Bu yaklaşıma yönelik eleştiriler, her engellenmenin saldırganlığa neden olmadığını (Aronson, Wilson ve Akert, 1999), dışavurularak veya fantezi düzeyinde tatmin edilen saldırganlık dürtülerinin azalmayıp uzun vadede arttığını (Myers, 2002) ileri sürmektedir.

2.1.2.1.5. Sosyal Öğrenme Kuramı

Temellerini davranışçı yaklaşımdan alan bu kurama göre saldırgan davranışlar ve diğer davranışlar öğrenilmiş davranışlardır. Kişilerin yazı yazmayı, araba kullanmayı öğrenmeleri gibi saldırganlığı da sergilemeyi ya da ketlemeyi öğrendikleri ileri sürülmektedir (Brewer ve Crano, 1994). Sosyal öğrenme kuramına göre tüm öğrenme süreçleri ödül ve ceza şeklindeki pekiştireçlere dayalı olarak şekillenmektedir. Pekiştirme bir davranışın ardından organizmanın üzerinde hoş giden bir etki yaratılarak davranışın tekrarlanma olasılığını arttıran uyarıcılar verilmesidir. Örneğin bir

arkadaşının kendisine vurduğunu, buna karşılık kendisinin de arkadaşına vurduğunu söyleyen bir çocuğa annesi “aferin” demek gibi ödül içeren bir tepki verdiğinde çocuğun gösterdiği saldırganlık pekiştirilmiş olmaktadır (Renfrew, 1994; Taylor, Peplau ve Sears, 2000).

Sosyal öğrenme kuramında davranışın şekillenmesinde motivasyonun merkezi bir rolü vardır. Buna göre motivasyon dışsal pekiştireç, içsel pekiştireç ve dolaylı pekiştireçlere bağlı olarak üç şekilde kişinin davranışlarını etkilemektedir (Goldstein, Nensen, Daleflod ve Kalt, 2004). Bu kuramda dolaylı yoldan pekiştirilmenin öğrenme süreçlerindeki etkisine vurgu yapılmaktadır. Dolaylı pekiştirilmenin en yaygın biçimi model alma veya taklittir. Bir davranış ile sonuçları arasındaki (ödül veya ceza), ya da şartlı uyaran ile şartlı tepki arasındaki bağlantı başkalarını izleyerek öğrenilir (vicarious learning). Buna göre model, davranışı taklit edilen ve uygun davranış için rehber olarak alınan kişidir. Model alınan bireyin davranışının ödüllendirilmesi model alanın bu davranışı taklit etmesi olasılığını arttıracak, cezalandırılması ise model alanın bu davranışı taklit etme olasılığını düşürecektir. Bir başka deyişle model alınan kişinin davranışlarında hedeflenen başarı gerçekleştiğinde model alan kişi bu davranışı taklit edecektir. Bireyin model aldığı kişiyle özdeşim kurması, model alınan davranışa maruz kalma yoğunluğu ve bu davranışın ne kadar pekiştirildiği bireyin öğrenmesinde etkili faktörler olarak görülmektedir (Björkqvist, 1997). Çocukların davranışları ödüllendirilen modelleri, kendi cinsiyetinden olan modelleri ve anne, baba, öğretmen ya da sevilen yakınlar gibi kişileri saldırgan davranışları açısından daha fazla taklit ettikleri öne sürülmektedir (Taylor, Peplau ve Sears, 2000).

Çocukların saldırganlığı model olarak öğrenmelerine ilişkin varsayım A. Bandura tarafından yapılan çalışmalarda test edilmiştir. Bu çalışmalardan birinde üç grup çocuğa saldırgan davranışlar sergileyen üç tipte model izlettirilmiştir. Birinci grubun modeli saldırganca davranışlarından ötürü ödüllendirilmiş, ikinci grubun modeli cezalandırılmış, üçüncü grubun modeli ise saldırganlıkları ile ilgili herhangi bir sonuçla karşılaşmamıştır. Bu araştırmaya göre modeli cezalandırılan gruptaki çocukların saldırganlığı taklit etmeleri diğer iki gruba göre daha az olmuştur. Bu noktada öğrenme ile performans ayırımı gündeme gelmektedir. Bu deneydeki tüm grupların saldırganlığı gözlem yoluyla öğrendikleri, bununla birlikte sadece modeli cezalandırılan gruptaki

çocukları saldırganlığı performansla dökme (gerçek hayatta kullanma) düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu yüzden çocukların saldırgan davranışlarının azaltılmasında doğrudan pekiştireçlere ihtiyaç duyulduğu öne sürülmektedir (Moeller, 2001).

Sosyal öğrenme kuramındaki önemli kavramlardan biri de algılanan öz-yeterlidir. Bandura'ya göre (2004) öz-yeterlik bireyin davranışlarının üreteceği sonuçlara ilişkin bireyin beklenti düzeyidir. Öz-yeterlikleri güçlü bireyler çaba gösterdikleri eylemlerin olumlu sonuçlanacağı beklentisine sahiptirler. Bu durumda kendilerine daha ileri hedefler koyarak bu hedeflere kendilerini daha fazla adamaktadırlar. Buna karşın düşük öz-yeterlik algısına sahip bireyler gösterdikleri çabanın işe yaramayacağı beklentisi içindedirler. Bu durumda engeller karşısında kolayca geri çekilirler, çabalamaktan vazgeçerler. Öz-yeterlikle bağlantılı diğer bir kavram ise öz-değerlendirmedir. Bireyin davranışlarının sonuçlarının kendisi için olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmesidir. Sosyal olarak takdir görüp görmemek bireyin öz-değerlendirmesini etkilemektedir. Öz-yeterliğin zorbalıkla ters orantılı bir ilişki içinde olduğu yapılan görgül araştırmalara dayalı olarak gösterilmiştir. Zorbalığa katılmayan bireylerin yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip bireyler olduğu, kurban veya zorba-kurban bireylerin ise düşük düzeyde öz-yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir (Özer, Totan ve Atik, 2011)

2.1.2.1.6. Bilgi İşleme Yaklaşımı (Information Processing Approach)

İnsanın sosyal davranışlarını şekillendiren bilişsel yapıları ve temel işleyişi ortaya koymaya çalışan bilgi işleme modeli, bilgilerin yürütücü bir program sayesinde hafızada işlem görerek saklandığı varsayımına dayanır. Bu varsayımına göre veriler girdi (input) olarak sistemde işleme tabi tutularak davranış ve bilişlerden oluşan çıktılara (output) dönüşmektedir. Bilgi işleme sürecinde dışsal uyaranların hafızadaki temsili (representation) biçimlendirilmelerine kodlama denilmektedir. Her bir deneyimde bilginin ayrıntılı şekillerde kodlanması hafızadaki bağlantıları çeşitlendirmekte ve bilgi ağlarını genişletmektedir. Yeterli süre boyunca kısa süreli hafızada depolanan bilginin uzun süreli hafızaya kaydedildiği öne sürülmektedir. Bu kurama göre bilişsel süreçler farklı hız ve taleplere göre işleyen iki temel şekilde çalışmaktadırlar. Bunlar otomatik

süreçler ve kontrollü süreçlerdir. Otomatik süreçler herhangi bir bilinçli karar mekanizması yürütülmezsizin ve herhangi bir bilişsel kaynak kullanılmaksızın çok hızlı şekilde oluşmaktadır. Kontrollü süreçler ise otomatik süreçlerin aksine bilinçli kontrol mekanizmaları ve bilişsel kaynakların kullanımıyla ortaya çıkmaktadır. (Geen ve Donnerstein, 1998).

Sosyal davranışlarla ilgili bilgi neden- sonuç ilişkisini üreten programlar yoluyla kişiye belli sosyal beceriler sağlayan ürünlere dönüşmektedir. Böylelikle “biri merhaba dediğinde karşılık verilmelidir” gibi bir girdi-çıkıtı bağlantısı oluşmaktadır. Bu çerçevedeki ürünler, şema denilen daha kapsamlı bilgi yapılarını oluşturmaktadır.

Şemaların, yeni deneyimlerle değişikliğe uğrayabilme özelliği taşımakta olup, bireyin olgunlaşmasıyla doğru orantılı olarak otomatik hale geldiği öne sürülmektedir. Bireyler şemaları kullanarak bilgiyi işlemiş ve bir sonuca ulaşmış olurlar. Bu şekilde çıkarsama yapmaya yukarıdan aşağıya işleme denilmektedir. Bireyin bir şeyi neden yaptığını, bir şeye neden inandığını ve neden belli eylemi seçtiğini belirleyen sosyal davranışlarla ilgili çıkarsamalar nedensel atıf olarak adlandırılmaktadır. Nedensel atıflar büyük oranda önceden oluşmuş şemalar tarafından yürütülmektedir. Bununla birlikte bir atıf sürecinin sonucu şema değişebilmektedir. Şemalar belli bir dizilim oluşturan pek çok basit durumun bir araya gelerek oluşturduğu bağlantıların toplamıdır. Şemaların en önemli işlevlerinden biri beklenti üretmektir. Çeşitli durumlar, hareketler veya olaylar hakkında oluşan beklentilere senaryo (script) denilmektedir. Bu senaryolar kişinin içinde bulunduğu durumları belirlemesini sağlayan bir davranış rehberi görevi yaparlar. Senaryolar, saldırganlığın da aralarında bulunduğu pek çok sosyal davranışı etkilerler. Şemalar, kendilik şemaları, durum şemaları, inanç şemaları ve normatif gibi kümeler halinde düzenlenmektedir. Saldırganlık davranışının düzenlenmesinde davranışın uygunluğu, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin bilişsel kodlamalar normatif şemalarla ilgili görülmektedir. Örneğin New York metrosunda yalnız başına bekleyen bir adamdan iki sert görünümlü adamın yirmi dolar istemesi durumunda iki tür senaryo oluşur: ilk senaryoda adam yirmi doları verir, diğerleri de uzaklaşırlar, ikinci senaryoda adam yirmi doları vermeyi reddeder, diğerleri silah çıkarıp taleplerini yinelerler, adamın hayatı tehlikeye girer (Geen ve Donnerstein, 1998).

Şemaların işleyişinde “dikkat edilen ipuçları” (attentional cueing), “algısal eşleştirme” (perceptual matching), “atıf hataları” (attributional error), “yanlış uzlaşma” (false consensus) ve “çapalama etkisi” (anchoring effects) şeklinde süreçlerin etkili olduğu ileri sürülmektedir. Buna göre “dikkat edilen ipuçları” bireyin çevresindeki düşmanca ve tahrik edici (provocative) durumları görme ve öfkelenme eğilimidir. İkinci olarak, “algısal eşleştirme” bireyin verili durumu dikkate almaksızın başka bir bağlamda karşılaştığı saldırganca tepkilerle eşleştirme yapmasıdır. Üçüncü olarak, “atıf hataları” bireyin kendi saldırganca davranışlarını duruma bağlı olarak, dışsal nedenlerle mantığa büründürmesi, başkalarının saldırganca davranışlarını ise onların kişilik özelliklerine atfetmesidir. Son olarak, “çapalama etkisi” bireylerin aksi kanıtlansa dahi, bir duruma ilişkin geliştirdikleri ilk yargının değişmemesidir (Goldstein, Nensen, Daleflod ve Kalt, 2004).

2.1.3. Zorbalığı Önlemeye Yönelik Geliştirilen Program Türleri

Alanyazın tarandığında zorbalığa yönelik programların yapısının üç ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Bunlar öğrenci merkezli müdahale, okul (bütüncül) temelli yaklaşım ve akran desteği programlarıdır. Aşağıda bu programların özelliklerine ilişkin kısa bilgilere yer verilmiştir.

a) Öğrenci Merkezli Müdahale

Zorbalığı önlemeye yönelik öğrenci merkezli programlar risk altındaki kurban grubu veya zorbalık yapan saldırgan öğrencileri hedefleyen programlardır. Bu tür programlarda içerik ve program kapsamı hedef grubun ihtiyaçları göz önüne alınarak daraltılmakta ve spesifik hale getirilmektedir (Orpinas, Horne ve Staniszewski, 2003). Kurban öğrencilerle ilgili çalışmalarda öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını değiştirmeye yönelik sosyal yeterlilik çalışmalarına odaklanılmaktadır (Houlston ve Smith, 2009; O'Connell, Pepler ve Craig, 1999)

Öğrenci merkezli çalışmalarda öğrencilerde farkındalık geliştirme ve baş etme becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmesi önerilmektedir. Kurbanlara kendilerini koruyabilmeleri için zorbalığın hedefi oldukları yer ve zamanları ayırt etmenin

öğretilmesi, her sataşmada kaçıp ağlama gibi tepkiler vermek yerine uygun tepkileri öğrenebildikleri beceri eğitimleri almaları gerektiği belirtilmektedir. Beceri eğitimlerinde kurbanlara zorbalık karşısında sessiz kalmanın veya saldırganca tepki vermenin durumu kötüleştireceği açıklanmakta ve atılganlıklarının geliştirilmesine çalışılmaktadır (Gregoric ve Owens, 2008).

b)Okul Temelli (Bütüncül) Programlar

Okul temelli programlar zorbalığı sistemik bir sorun olarak ele alıp sistemik bir çözüm bulmayı hedefleyen, okulun farklı düzeylerdeki yapılarına müdahalelerde bulunan çoklu disipline (multi disciplines) sahip programlardır. Okul temelli yaklaşımında idare, okul personeli ve öğrencileri, kimi durumlarda veliler için içine katılarak eğitim verilmektedir. Bu programların sosyal etkileşim sürecinde çocukların psiko-sosyal uyumuna etki eden dışsal faktörlere odaklandığı için başarılı olduğu düşünülmektedir (McElearny, Roosmale-Cock, Scott and Stephenson, 2008).

Diğer bir adı bütüncül programlar olan bu yaklaşımda önemli başarılar sağlanmakla birlikte öğretmen eğitimlerinin ek bir yük olarak algılanması uygulamayı güçleştirmektedir (Orpinas, Horne ve Staniszewski, 2003). Okul temelli ile yürütülmüş programlara tanınmış bir program olan “Sıfır Hoşgörü” (Zero Tolerance) programı örnek verilebilir. Okuldaki şiddet ve madde bağımlılığını engellemek için sert cezalar öngören bu program şiddete karşı güçlü mesajlar içermesine rağmen bu program eğitimcilerin disiplin problemlerini çözmedeki profesyonel tutumlarıyla bağdaşmadığı için eleştiri almaktadır. Ayrıca bu program var olan probleme önleyici değil, tepkisel bir yaklaşıma sahip olduğu için eleştirilmektedir (Orpinas, Horne ve Staniszewski, 2003).

Bazı durumlarda okul temelli yaklaşım içerisinde akran desteği de yer almaktadır. Örneğin, Kuzey İrlanda’daki “Arkadaşlık Ederek Akran Desteği Programı” okul temelli yaklaşımı deseniyle tasarlanmış olup müfredattaki müdahaleleri ve okul personelinin eğitimini içermektedir (McElearny, Roosmale-Cock, Scott and Stephenson, 2008).

c) Akran Destek Programları

Duygusal, sosyal ve akademik gelişim alanlarında diğer çocuklara yardım için öğrencileri eğitip hazırlayan programlara akran destek programı adı verilir. Bir başka ifade ile akran desteği bir grup öğrencinin konunun uzmanları tarafından eğitilerek ve süpervizyon altında diğer öğrencilere hizmeti sağlamasıdır. Akran destek programlarında çocuk ve gençler etkili iletişim becerilerini, bilgilerini paylaşmayı öğrenirler ve öğrendiklerini kendileri için de başkalarıyla ilişkilerinde de kullanırlar. Aynı zamanda çocuk ve gençler çatışmayla uğraşmayı, akranlarının başkalarıyla ilişkilerinde olumlu ve yapıcı yollar geliştirmelerine yardım etmeyi öğrenirler. Bunun ötesinde gençlere belli bir konuda eğitim verildiğinde cinsiyetler arası veya etnik farklılıklardan kaynaklanan önyargılar azalmaktadır (Cowie ve Hutson, 2005).

Akran destek programlarının zorbalıkla başa çıkmada öğrencilerin kullanıp yararlandıkları bir sistem olduğu araştırmalarca kanıtlanmıştır. Ayrıca sistemden yararlanmayan öğrenciler ve veliler de ihtiyaçları olduğunda başvurabilecekleri akranların varlığından güven duymaktadırlar. Duygusal, akademik ve sosyal gelişim alanlarında diğer çocuklara yardım için öğrencileri eğitip hazırlayan akran destek programlarının yararları şunlardır (Craig ve Pepler, 2007; Cowie ve Hutson, 2005; Foster-Harrison, 1994) :

- a. Akranlar okuldaki zorbalığı yetişkinlere göre çok daha erken fark edebilmektedirler.
- b. Gençler sırdışlık konusunda yaşıtlarına yetişkinlerden daha fazla güvenmektedir.
- c. Zorbalık kurbanlarının yakınlarında kolayca başvurabilecekleri kişiler olmaktadır.
- d. Uzun vadede okulun koruyup gözeten bir yapı olarak algılanmasına hizmet etmektedir.
- e. Belirli amaçlar ve ihtiyaçlar anlamında program yürütücüsü olan danışman çaba, zaman ve sonuç üretme amaçlarına odaklanmaktadır.
- f. Okullar akran destek programları sayesinde ebeveynlerin ve toplumun itibarını kazanmaktadırlar.

- g. Bir ya da birden fazla profesyonel danışmanın günlük yardım edebileceği çocuktan daha fazlasına yardım edilmektedir.
- h. Çocuklara ve gençlere zorbalık konuda yardım sağlamanın geri dönüşü zorbalıkla ilgili toplumsal sorunlar (sağlık problemlerinden oluşan sağlık masrafları, okula devamdaki düşüşten kaynaklanan eğitim masrafları, zorbalıktan kaynaklanan kriminal suçlardan dolayı artan emniyet harcamaları masraflarını, adalet/adliye masrafları) azalmaktadır.

Akran destek çalışmalarının yukarıda belirtilen yararlarının yanı sıra akran yardımcılara katkıları olduğu bazı araştırmalarca desteklenmektedir. Genel olarak akran destek programının destek veren öğrencilerin sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Örneğin, Güney Avustralya'nın düşük sosyoekonomik seviyeye sahip bir bölgesinde yer alan bir devlet lisesinde yürütülen çalışmada 16-17 yaşlarındaki 28 öğrenci akran yardımcısı olarak görev almışlardır. Akran yardımcılara 2 gün boyunca iletişim, işbirliği, duygulanımlar, arkadaşlık, grup dinamikleri, problem çözme ve öz farkındalık konularını içeren atelye eğitimi verilmiştir. Çalışmanın sonunda akran liderlerinin iletişim becerilerinde, empati kurabilmelerinde, okula aidiyet duygularında, ebeveynleriyle olumlu ilişkiler kurabilmelerinde, karar verme becerilerinde, çatışma çözme becerilerinde ve kendine güven düzeylerinde gelişmeler kaydedilmiştir (Gregoric ve Owens, 2008). Bu çalışmadaki benzer sonuçlara "Arkadaşlık Ederek Akran Desteği Programı"nda da rastlanmıştır. Yürütülen program sayesinde akran yardımcılarını kendilerini ve başkalarını daha iyi anladıklarını, arkadaş ilişkileri ve zorbalık konusunda bilgi ve becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ve okul psikolojik danışmanı da akran yardımcısı öğrencilerin etkin dinleme ve soru sorabilme becerilerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir (McElearn, Roosmale-Cock, Scott and Stephenson, 2008).

Bir başka çalışmada ise akran yardımcılarının deneyimleri ele alınarak akran yardımcısı olmanın öğrencilerin kimlik oluşumlarını, ahlak gelişimlerini ve kariyer yönelimlerini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır (Carielli 1997). Aynı zamanda bu araştırmada akran yardımcılarının okulun diğer üyeleriyle ilişkilerinin nasıl olduğu ve program yürütücüsünün akran yardımcılığı sürecini nasıl destekledikleri araştırılmıştır. Lise öğrencileri akranlarına çatışma yönetimi programı çerçevesinde, onlara duygularını

ifade etmeleri, seçeneklerini araştırmaları ve karar vermeleri konularında yardımcı olmak üzere eğitilmişlerdir. Araştırma sonuçları akran destek programına katılmanın öğrencilerin kişisel gelişimlerine olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Yardım alan ve yardım sunan iki tarafın olduğu akran desteği sürecinde yardım sunan taraf sıklıkla akran yardımcısı olarak ifade edilmektedir. Akran yardımcısı terimi yardım sürecinde öğrencinin aldığı farklı rolleri içerebilir. Akran destek sistemi akran yardımcılarının arkadaşlık etme, zorbalığa karşı çatışma çözümü/arabuluculuk danışmanlık yapma, şeklindeki rollerini içinde barındıran şemsiye bir kavram niteliğindedir (Gini, 2004). Aşağıda akran destek sisteminin türlerine kısaca değinilmiştir.

a)Arkadaşlık etme

“Arkadaşlık etme” öğretmenler tarafından seçilmiş aynı yaştaki ya da daha büyük öğrencilerin bir başka öğrenciye zorluklarıyla ilgili yardımcı olma amacıyla dostluk kurmak üzere eğitilmesine dayalı bir destek biçimidir. Akran danışmanlığı veya arabuluculuk gibi yapılandırılmış bir süreç olmamakla birlikte öğrenciler özel arkadaşlarıyla kendilerini ifade edebilme olanağı bulmakta ve okulda kendilerini daha güvende hissetmektedirler. Örneğin göç etmiş öğrencilerin uyumunda kırılğan öğrencilerin çevreyle ilişkilerini geliştirmelerinde ve zorbalık olaylarında “dostluk” çalışmalarını işe yaramaktadır (Cowie ve Hutson, 2005).

b)Çatışma Çözümü /Arabuluculuk

“Çatışma çözümü /arabuluculuk” çatışmalı haldeki iki tarafın gönüllü katılımıyla tarafsız üçüncü bir kişinin çözüme yardım ettiği, yapılandırılmış bir süreçtir. Tarafların çözümü ve sonucu değerlendirdikleri bir gözden geçirme toplantısı yapılmaktadır. Arabuluculuğun temelinde çatışan tarafların etkili şekilde dinlenilmesi, içten tepkiler verilerek onların duygu ve ihtiyaçların kavranması yatmaktadır. Arabulucu kimse, çatışan tarafların güçlü duygularını yadsımaz veya bastırmaz, aksine tartışan taraflara sempatik ve destekleyici bir ortam sunar. Aynı zamanda arabulucu etkili iletişim becerilerini kullanarak tarafların problem çözme basamaklarını tırmanmalarına yardım

eder. Arabulucunun ses tonundan mimiklerine, konuşma hızından seçtiği kelimelere kadar çözüme inandığını ve çözüme kavuşturacağına dair inancını taraflara belirtmesi gerekir (Cowie ve Hutson, 2005).

c) Akran danışmanlığı

Akran destek sisteminin en eski tipi akran danışmanlığıdır. Öğrencilerin sıkıntıda olduklarında birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak üzere belli özelliklere sahip belirli sayıda kişinin eğitilip yetiştirilmesine dayanır. Genellikle bir psikolog ve uzman tarafından verilen eğitimler, süreç içinde düzenli süpervizyonla devam eder. Akran danışmanları kendileri için özel olarak hazırlanmış odalarda öğrencilere destek olurlar. İlk olarak İngiltere’de 1990 yılında Netta Cartwright’ın öncülüğünü yaptığı akran danışmanlığı, bireylerin olayları yeniden değerlendirme potansiyelleri olduğu varsayımından hareketle öğrencilerin birbirlerine yardımına dayanmaktadır (Cowie ve Hutson, 2005).

Akran destek uygulamalarının ortaokuldan üniversiteye kadar farklı yaş gruplarında ve farklı psikolojik değişkenler üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin 6. sınıf öğrencilerine verilen akran arabuluculuğunun çatışma çözme becerilerinin gelişmesinde (Taştan, 2004), lise öğrencilerinin akran yardımcılığı uygulaması aracılığıyla benlik kavramlarının (Egbochuku ve Obiunu, 2006) gelişmesinde, akran danışmanlığı uygulamasıyla verilen sosyal ve kişisel sorumluluk eğitiminin akademik başarının yükselmesinde (Taylı, 2008) ve “sosyal ilgi”nin gelişmesinde (Barkley, Wilborn, Towers, 1984); üniversite öğrencilerine uygulanan yol göstericilik uygulamasının kariyer gelişimindeki ilerlemede (Mc Cormack ve West, 2006), akran danışmanlığı hizmeti alan üniversite öğrencilerinin akademik, kişisel ve sosyal boyutlarda üniversiteye daha uyumlu hale gelmelerinde (Aladağ, 2005) etkili olduğu belirlenmiştir.

2.1.4. Akran Destek Programı Geliştirmenin İlkeleri ve Basamakları

Araştırmacılar zorbalık önleme programları geliştirilirken öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun bir planlamanın ve programın etkili şekilde değerlendirmesinin

önemini vurgulamaktadırlar (Cowie, 2011). Zorbalar kurbanların verecekleri tepkileri tahmin ederek stratejik davrandıkları ve zorbaca olaylar genelde yetişkin gözetimi dışındaki yer ve zamanlarda gerçekleştiği için alışılmış müdahale biçimlerinin tam olarak işe yaramadığı düşünülmektedir. Bu bakımdan başarılı müdahale programlarının çok sayıda öğrenciye ulaşan programlardan öte okulun kültürünü ve iklimini değiştirebilen programlar olduğu vurgulanmaktadır (Gregoric ve Owens, 2008). Akran destek programları okul ahlakını (ethos) ve yardımlaşmayı geliştiren okul yaklaşımının bir parçası olarak çocuk ve gençlerin merkezi bir rol almalarına fırsat tanımaktadır. İlköğretimde akran destek programı geliştirmenin ilkeleri şöyle sıralanmaktadır (McElearny, Roosmale-Cock, Scott and Stephenson, 2008):

- Akran desteği birden fazla okul personelinin aktif katılımını gerektirir.
- Çocuk ve gençlere birbirlerine daha etkili şekilde yardım edebilmelerini geliştirecek beceriler sunulur.
- Çocuk ve gençlerin öz güvenleri ve duygusal gelişimleri desteklenir.
- Gizlilik, çocukların korunması, uzmana yönlendirme gibi temel etik meseleler eğitimlerde açıkça işlenir.
- Programın net hedefleri, yardımın sınırları, temel kurallar programa katılan tüm öğrenciler için ortaya konur.
- Akran yardımcısı olabilmenin kriterleri açıkça duyurulur.
- Tüm öğrencilere akran yardımcısı olabilmek için eşit fırsat sunulur.
- Veliler programın amacı, çocukların programdaki rolleri ve edinecekleri gelişim hakkında bilgilendirilir.
- Program sürekli olarak izlenmeli ve hedefler doğrultusunda yürütülüp yürütülmediği, ilkelerin uygulanıp uygulanmadığı değerlendirilmelidir.
- Öğrenciler sürekli olarak eğitim ve süpervizyon almalıdır.
- Akran desteği ile ilgili yerel ve ulusal kurumlarla bağlantı içinde olunmalıdır.

Başarılı bir program geliştirme başarılı bir planlama, süpervizyon ve izleme ile mümkündür. Aşağıda program geliştirmenin ana basamaklarında danışmanın planlama ve uygulama için çerçeve olarak kullanması gereken işlemler sırasıyla akran yardımı hakkında farkındalık geliştirme, ihtiyaçları belirleme, akran yardımı için bir amaç belirleme, program amaçlarını belirleme, idari destek alma, bir takım oluşturma, danışma meclisi kurma, programın yapısını oluşturma, bir bütçe planı yapma, temel personeli eğitime, öğrencileri seçme, öğrencileri eğitime, akran yardımcılarını uygun hizmet yerlerine yerleştirme ve değerlendirme programı hazırlama olarak belirlenmiştir (Foster-Harrison, 1994). Bu araştırma çerçevesinde program geliştirilirken adı geçen program geliştirme basamakları olabildiğince takip edilmeye çalışılmıştır. Araştırma amaçları açısından merkezi role sahip olan akran yardımcısı öğrencilerin seçimiyle ilgili bilgiler yöntem bölümünde yer aldığından burada akran yardımcısı öğrencilerin seçimi, yetiştirilmesi ve süpervizyon ile ilgili bilgilere kısaca yer verilmiştir.

Akran destek programı geliştirilirken, desteği sağlayacak grubun verdiği desteğin etkili olabilmesi için aldıkları eğitimin etkin dinleme, samimi ve içten tepkiler verebilme, yardım arayanın duygularına ve ihtiyaçlarına duyarlı olabilme, empatik olabilme, çatışma çözümü becerileri, uygun kelimeleri kullanabilme, ses tonu ve konuşma ritmini ayarlayabilme, çözüme dair güven verebilme konularını içermesi genel bir kural olmuştur (Cowie, Hutson, Öztuğ ve Myers, 2008). Verilen eğitimde akran yardımcıları grubunun yardım süreci kesin hatlarla belirlenmeli, sorumluluklarının derecesi iyi anlatılmalı, gizlilik kuralları ve rolleri iyice tanımlanmalıdır. Programı yürüten kişi destek grubunun yardım edeceği öğrencilere uygun bir yaklaşım içinde olmasını sağlamakla yükümlüdür. Destek grubunun yardım edeceği öğrencilere ilişkin uygun yaklaşımlar içerisinde olması etkin dinleme, uygun, sorular yöneltebilme, empatik tepki verebilme, cesaretlendirme ve doğrudan tavsiye vermeme şeklinde özetlenebilecek danışmanlık becerilerini edinmeleriyle bağlantılıdır. Akran destek programlarında destek alan öğrencilerin yaşadıkları sorunla ilgili çözümleri bulması akran yardımcılarının değil destek alanın kendi sorumluluğunda görülmektedir (Cowie ve Wallace, 2000).

Akran desteği hizmetini sunacak öğrencilerin yetiştirilmesinde bilgi verme, izleyerek öğrenme, rol çalışmaları gibi eğitsel yaklaşımlar yoluyla öğrencilerin yeterli

bilgi ve becerileri kazanması sağlanmaktadır. Bu eğitsel yaklaşımlar içerisinde “Düzeylerin yöntemi” (method of levels) adlı yeni yaklaşım akran yardımcıları ile destek alanlar arasındaki etkileşimde çözüm yollarını destek alan kişinin bulmasına odaklanan bir yapıya sahiptir. “Düzeylerin yöntemi” yaklaşımının, akran yardımcılarında destek alan öğrencilere çatışmalı oldukları kişilerle ilgili bir yargılama yapmaksızın, herhangi bir tavsiye vermeksizin kişinin kendi iç çatışmalarını çözmesine yardımcı olacak bir perspektif sunduğu öne sürülmektedir. Bu yaklaşımın okul danışmanlarına akran danışmanı yetiştirme, süpervize etme ve izleme konularında yardımcı olmaktadır. Düzeyler yöntemi modeline göre, birilerinin içsel çatışmalarını çözmeyi sağlayan temel unsur dinlemek ve konuşmaktır. Bu yaklaşım çatışmaların bireyin aynı anda olmasını istediği iki ya da üç uzlaşmaz konuyla ilgili olduğunu öne sürer. Örneğin kurallara uymak isteyen bir öğrenci grubunun normlarına da uymak istediği zaman çatışma yaşar, sorun kurallara uymak istememesi değildir. Akran zorbalığına maruz kalan bir öğrenci akranlarından saygı görmek ister, bir yandan büyüklerin yardımını almak istemediği için çatışma yaşar, sorun ne yapacağını bilememesi değil, aynı anda iki durumu da gerçekleştirmek istemesidir (Carey, 2001).

Düzeyler yöntemi modelinin işleyiş sürecinde “soran” ve “tasvir eden” iki taraf vardır, soran taraf akran danışmanı, tasvir eden ise akran yardımcısıdır. Akran yardımcısı olup biteni enine boyuna sorarak araştırır, görünenlerin altında yatan düşünceleri açığa çıkarmaya çalışır. Destek alan öğrencinin yaşadığı çatışmanın her boyutunu buldurmaya çalışarak detaylı sorular sorar. Örnek olarak “bunları hatırlamak senin için nasıl”, “ bu yaşadıklarını anlatırken içinden neler geçiyor” gibi sorular akran danışmanının kendini detaylı olarak açmasına yardımcı olduğu öne sürülmektedir. Destek alan öğrencinin herhangi bir şey söyleyemediği, söyleyecek bir şey bulamadığı durumda “ kendini anlatacak kelimeleri bulamamak nasıl bir şey, seni rahatsız ediyor mu”, “burada ne diyeceğini bilemeden böylece otururken ne hissediyorsun” gibi soruların etkili olduğu öne sürülmektedir. Destek alan öğrenci yaşadığı çatışma durumunu ortaya koyduğunda akran yardımcısının görevi ona “ bu durumdaki amaçtan bahset” der, ardından da amacın uzlaşmayan bileşenlerini göstererek “X dediğinde, Y ve Z konusunda yapacakların ne olacak” gibi sorular sorar. Bu yaklaşıma göre, akran yardımcısını uygun tepkileri zorbalığa maruz kalan öğrencilerin kendi içlerinde yaşadıkları çelişkileri görüp alternatif tepkileri kendilerinin bulmasına yardımcı

olmaktadır. Eğitim aşamasında psikolojik danışman “soran” rolüne girerek, akran danışmanı da akran danışanı rolüne girerek bazı senaryoları canlandırması veya gerçekte yaşanan konuların dramatize edilmesi veya hazırlanmış gösterilerin izlenmesi önerilmektedir. Böylelikle akran yardımcılarının psikolojik danışmanın tepkilerine bakarak daha ileri düzeyde bakış açıları ve soru sorma tarzları öğrenecekleri ifade edilmektedir (Carey, 2001). Kısaca belirtmek gerekirse akran yardımcılığı yapan öğrencilerin doğrudan yönlendirme yapmaksızın zorbalıkla baş etmeye yönelik alternatif davranış ve düşünceleri destek alan öğrencilerle paylaşması uygun görülmektedir.

Akran destek sistemi yaklaşımında akran yardımcılarının kilit bir role sahip olmaları nedeniyle akran yardımcılarının seçiminde cinsiyet faktörüne dikkat edilmelidir. Akran destek uygulamalarında destek alanların hemcinslerinden destek arama eğilimlerinin daha fazla olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber hem erkek hem kız destek verenler stres altındaki kızlara daha fazla empatik yaklaşmaktadırlar. Aynı zamanda yaşın büyümesiyle birlikte hedef kişinin cinsiyetinden bağımsız bir şekilde, destek veren kızların empati seviyeleri erkeklere göre yükselmektedir. Tersine bir biçimde yaş büyüdükçe erkeklerin kızlara karşı empati seviyeleri artmakta, erkeklere karşı ise daha az empatik olmaktadır (Boulton, 2005). Akran yardımcılarına karşı özellikle erkek çocuklardan garip ve yıkıcı tepkiler gelebilmektedir. Hatta programa katılan öğretmenlere meslektaşlarından düşmanca tepkiler gelebilmektedir. Bir akran destek programının güçlüklerinin üstesinden gelebilmek, tüm-okul sisteminde zorbalığa karşı “yardımseverlik-destek olma” değerini yaratmaktan geçmektedir. Kız öğrencilerin yardım etme davranışlarının erkek öğrencilere göre daha sık olduğu bilinmekle beraber, erkek öğrencilerin de uygun koşullarda yardım verebildikleri kanıtlanmış ve akran destek sistemini yararlı buldukları ortaya çıkmıştır (Naylor ve Cowie, 1999). Bu noktadan hareketle geliştirilecek programda kız ve erkek akran yardımcılarının dengeli bir oranlarda programda görev alabilmeleri için her iki cinsiyet özelliklerine göre motivasyon sağlayacak uygulamalar geliştirilmelidir.

Akran yardımcısı öğrencilere zorbalığa aktif katılarak bir öğrenciyi normalde yapmayacağı davranışlara sevk edebilmedeki rollerin anlatılması gerekir. Ayrıca akran yardımcılarının zorbalık karşısında pasif seyirciler için de sessiz kalmanın zorbaya

olumlu mesaj vererek onu desteklemek anlamına geldiğini fark ettirilmesi önemlidir. Öğrencilere etkili müdahale biçimleri öğretilmeli, saldırganca davranışlar azaltılmalıdır. Aksi halde zorbaların saldırganlığı savunuculara yönelebilir ve kurban durumuna düşebilirler. Zorbaliğa karşı akranların etkili müdahalesinin iki yolu olduğu önerilmektedir. İlki öğrencilerin olaylardaki bireysel sorumluluklarının farkına varmalarını ve kurbanla empati kurmalarını sağlamak; ikincisi çocuklara etkili müdahale biçimleri öğretmek oyun alanlarındaki sessiz izleyicileri harekete geçirmektir (O'Connell, Pepler ve Craig,1999).

Akran destek programlarının geniş çaptaki popülerliğine rağmen, metodun etkililiğini kanıtlayacak çalışmalar dikkatle incelenmelidir. Kötü tasarlanmış ve kötü süpervize edilmiş programın zararlı hatta ölümcül sonuçları olabilmektedir. Örneğin akran öncülüğünde intihar önleme programı yapan okullar arasındaki intihar oranlarını karşılaştıran bir araştırma yürütülmüştür (Latham, 1997). Karşılaştırma kapsamında birinci gruptaki okullardaki intihar önleme programı danışman olmayan biri tarafından (öğretmen ya da idari personel tarafından) süpervize edilmiştir, diğer grup ise gerçek bir danışman, psikolog ya da sosyal çalışmacı tarafından süpervize edilmiştir. Ortaya çok çarpıcı bir sonuç çıkmıştır. Danışman olmayan kimse tarafından denetlenen 38 okul en yüksek intihar oranına ulaşmıştır. 1991-1993 yılları arasında 38 okul içinden 11'inde (%29) en az bir intihar vakası bildirilmiştir, hâlbuki hiçbir önleme programı olmayan 55 okuldan sadece 7'sinde (%13) intihar vakası görülmesi son derece dikkate değer görünmektedir. Bu programın alt yapısındaki ve süpervizyonundaki yetersizlik sebebiyle strese karşı bir reaksiyon olarak intiharı normalleştirdiği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan 263 danışmandan 32'si psikolojik işlevsellikleri zayıf olan ergenlerin genellikle yardımcı rolünü üstlendiklerini ifade etmişlerdir. Bu rollerin ergenler için uygun olmadığı, araştırma boyunca meydana gelen 11 intihar vakasında, 2 öğrencinin akran danışmanları arasından çıkmasından da anlaşılmaktadır. Bu çalışma akran danışmanlığı programının hedefleri doğrultusunda seçilecek akran yardımcılarının psikolojik durumlarının hassasiyetle ele alınması gerekliliğini kanıtlamıştır.

2.2. Zorbalıkla İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında zorbalığı açıklamak üzere yapılan araştırmalar ile zorbalığı önleme programları üzerinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Zorbalığı açıklamak üzere

yapılan araştırmalar zorbalığın çeşitli psikolojik değişkenlerle ilişkisine; zorbalığın sosyal ilişkiler ve sosyo ekonomik değişkenler bağlamında ele alınmasına; zorbalık karşısındaki tepkilere; zorbalık ve psikolojik uyum arasındaki ilişkilere ve zorbalık olgusunda okulun rolüne göre sınıflandırılarak özetlenmiştir. Zorbalığı nleme programları üzerinde yapılan araştırmalar ise okul temelli (bütüncül) yaklaşım ve ğrenci merkezli çalışmalar ile akran destek çalışmaları olarak iki ayrı başlık altında özetlenmiştir.

2.2.1.Zorbalığın Çeşitli Psikolojik Değişkenlerle İlişkisi

Alanyazında zorbalığın açıklanması için yapılan araştırmaların zorbalığın bağlanma, özsaygı, öfke, iletişim becerileri, benlik kavramı, denetim odağı, empati, duygusal zeka, ahlaki olgunluk, akademik başarı öz-yeterlilik sosyal biliş, üzüntü, anne baba tutumları gibi çeşitli psikolojik değişkenlerle ilişkisine odaklandığı görülmektedir. Bu araştırmalara genel bir erveden bakıldığında bireylerin güvenli bağlanma örüntülerinin güçlü, benlik saygılarının yüksek, içten denetimlerinin güçlü, iletişim becerilerinin güçlü, akademik başarılarının yüksek, yaşam doyumunun yüksek, öfke düzeylerinin düşük, tepkisel saldırganlığın düşük, aileleri tarafından kabul düzeylerinin yüksek, aile içi iletişim ve işbirliğinin güçlü, ebeveyn kontrolünün güçlü, anne baba tutumlarının demokratik olması ile kurban olmanın azalması arasında anlamlı ilişkiler görülmektedir. Öte yandan bireylerin amaçlı saldırganlıklarının yüksek, öfke düzeylerinin yüksek, dıştan denetimlerinin yüksek, benlik saygılarının yüksek, ebeveynin baskıcı-otoriter algılanma düzeylerinin yüksek, iletişim becerilerinin zayıf, empati düzeylerinin zayıf, ahlaki olgunluklarının zayıf, akademik başarılarının düşük, aile içi iletişim ve işbirliği düzeyinin düşük, ebeveyn kabul düzeyinin düşük, ebeveyn kontrolünün düşük olması ve aile içi şiddete maruz kalma ile zorbalık yapmanın artamsı arasında anlamlı ilişkiler görülmektedir. Tüm bu ilişkilere dair araştırma zetleri aşağıda verilmiştir.

Akran zorbalığında tepkisel ya da amaçlı saldırganlık ve sosyal statüleri inceleyen bir araştırma yrtlmştir (Ergül, 2009). Araştırmaya ortaokul 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan 774 ğrenci katılmıştır. Öğrenciler zorba, kurban, yardımcı-destekleyici, savunucu ve izleyici olarak beş grupta incelenmişlerdir. Çalışmada grupların tepkisel ya da amaçlı saldırganlıkları açısından farklılaşıp farklılaşmadıkları

incelenmiştir. Araştırma sonuçları, zorba çocukların amaçlı saldırganlık puanlarının savunucu ve izleyici çocuklarından, yardımcı-destekleyici çocuklarınsa tepkisel saldırganlık puanlarının izleyici çocuklarından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okul zorbalığının yordanması üzerine çeşitli değişkenleri inceleyen bir araştırma yapılmıştır (Bektaş, 2007). Bu çalışmada ergenlerde bağlanma düzeyinin özellikle de kaygılı bağlanma örüntülerinin zorbalığın yordanmasına katkıda bulunduğu gösterilmiştir. Ergenlerin kaygılı bağlanma özellikleri arttıkça zorbalık düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Buna karşılık, kurban olma ile çeşitli değişkenler incelendiğinde ise kaygılı bağlanma ve kaçınan bağlanma örüntüleri kurban olmayı yordayan değişkenler olarak görülmektedir. Hem kaygılı bağlanma hem de kaçınan bağlanma ile kurban olma düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kısaca, güvensiz bağlanma örüntüleri arttıkça kurban olma düzeylerinin artabileceği beklenmektedir. Bununla birlikte, baba tutumunu demokratik algılama düzeyi kurban olmayı yordayan bir değişken olarak görülmüştür, baba tutumunun demokratik algılanması ile kurban olma düzeyleri arasında negatif düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna paralel olarak babanın otoriter olarak algılanması ile kurban olma düzeyi arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada özsaygı değişkeni yordayıcılık bakımından beşinci sırada belirlenmiş, özsaygının düşük düzeyde olması ile kurban olma düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

İlköğretim okullarındaki akran zorbalığının benlik saygısıyla ilişkisini incelemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür (Keskin, 2010). Araştırmaya özel ve resmi okulların 6. ve 7.sınıflarda eğitim görmekte olan 200 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları benlik saygısı seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha fazla akran zorbalığı yaptıklarını göstermiştir.

İlköğretim seviyesinde zorbalık eğilimi, ebeveyn kabul-reddi ve benlik kavramı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır (Turgut, 2005). Bu çalışmaya 7. sınıflardan 205 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları kızlarla karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin anne ve babalarından daha yüksek oranda red algıladıklarını ve zorbalık eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu

çalışmada, zorbalık eğilimi ile ebeveyn reddi arasında olumlu yönde anlamlı ilişki, zorbalık eğilimi ile benlik kavramı arasında ise olumsuz yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca, erkek olmanın, algılanan ebeveyn reddinin ve düşük benlik kavramının zorbalık eğilimini arttırdığı belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin zorbalık düzeyinin yordanması amacıyla öğrencilerin öfkeyi dışa vurma düzeyleri, hatalı davranışların sıklığı ve özsaygı değişkenlerini ele alan bir çalışma yürütülmüştür (Koç, 2006). Genel liselerde eğitim gören 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden 1063 katılımcı üzerinde yürütülen bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin öfkeyi dışa vurma düzeyi arttıkça zorba kişilik düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bu bulguya benzer bir biçimde, öğrencilerin öfkeyi içte tutma düzeylerindeki düşüşe paralel olarak zorba kişilik düzeylerinde bir artış yaşandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri ile zorbalıktan kaçınma davranışları arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişki de bu araştırmadaki diğer bulguları tamamlayıcı görülmektedir. Bu durumda öfkelerini uygun şekilde kontrol edebilen öğrencilerin zorba davranışlarında azalma olacağı öngörülmektedir. Araştırmaya göre öğrencilerin zorbalıktan kaçınma davranışlarını yordayan etkenlerden biri “yetişkin etki”sidir. Yetişkinler tarafından zorbalık konusunda uygun tepkiler vermeye yönlendirilmiş, çatışma çözümü konusunda uygun yetişkin modellere sahip öğrencilerin zorbalıktan kaçınma düzeyleri yüksektir. Çalışmanın bir başka bulgusuna göre öğrencilerin hatalı davranışlarının sıklığı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre, öğrencilerin kural dışı davranışlar sergileme sıklığı arttıkça zorba kişilik düzeyleri yükselmektedir. Bu araştırmanın bir başka bulgusu ise öğrencilerin özsaygı düzeylerindeki düşüşe paralel olarak, zorba kişilik düzeylerinde bir artış yaşandığına işaret etmektedir.

İlköğretim öğrencilerinde zorbalığı yordayıcı değişkenler olarak denetim odağı, kendine güven, anne-baba stilleri, yalnızlık ve okul başarısının rolünü inceleyen bir araştırma yapılmıştır (Atik, 2006). İlköğretim 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinden 742 katılımcının yer aldığı bu çalışmada zorbalık yapan kız öğrencilerin akademik başarılarının düşük, yalnızlık ve otonomi düzeylerinin yüksek olduğu, buna karşılık zorbalık yapan erkek öğrencilerin dıştan denetim, benlik saygısı ve yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte kurban grubun dıştan denetim ve yalnızlık puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Aile stilleri açısından

incelendiğinde hem zorbalık yapan gruptaki hem kurban gruptaki öğrencilerin aileleri tarafından kabul görme ve aileye dahil olma düzeylerinin düşük olduğu, akademik başarı açısından incelendiğinde ise kurban öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir.

Ergenlerde akran zorbalığı davranışları ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Kavşut, 2009). Çalışmaya 9., 10. ve 11. sınıflardan 691 lise öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler zorba, kurban, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan olarak dört grupta incelenmişlerdir. Zorba, kurban ve zorba/kurban ergenlerin duygusal zekâ boyutlarında sınıf düzeyine dayalı anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Zorbalığa katılmayan ergenlerin ise, duygusal zekâ alt boyutları sınıf düzeyine dayalı olarak incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça kişiler arası becerilerin, kişisel becerilerin ve duygusal zekâ toplam puanlarının azaldığı görülmüştür.

Lise öğrencilerinde zorbalığın iletişim becerileri ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Sönmezay, 2010). Bu çalışmaya 9., 10., 11. ve 12. sınıflardan 378 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin iletişim becerileri arttıkça zorba ve kurban olma durumu azalmaktadır.

Zorbalık ve empati ilişkisinden yola çıkarak siber zorbalık ve empati düzeyi arasındaki ilişkiyi toplumsal cinsiyete bağlı olarak inceleyen bir araştırma yapılmıştır (Topçu, 2008). Çalışmaya 9., 10., 11. sınıf lise öğrencileri ve üniversiteye hazırlanan lise mezunlarından oluşan toplam 717 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre toplumsal cinsiyet, empati düzeyi ve zorbalık arasında aracılık eden bir değişkendir. Bir başka deyişle, empati düzeyi yüksek olan kızların daha az zorbalık yaptıkları, empati düzeyi düşük olan erkeklerin ise daha sık zorbalık yaptıkları belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin sanal zorbalık düzeyleri ile empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Çiftçi, 2010). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinden 474 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada sanal zorbalık düzeyi ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Aslında zorba öğrencilerin empati düzeylerinin zorba olmayan gruplara göre düşük olması beklenirken sanal ortama ilişkin değişkenlerin bu sonuçta etkisi olduğu düşünülmektedir. Öte yandan bir başka çalışmada da empati ile geleneksel zorbalık

arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (Pelendecioğlu, 2011). Lise öğrencilerinde zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve empati değişkenleri bakımından incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmaya 9., 10. ve 11. sınıflardan 859 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları zorba, kurban, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan öğrenciler arasında empati yönünden anlamlı farklılık görülmediğini ortaya koymuştur.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile duygusal zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür (Kakçı, 2009). Bu araştırma, ahlaki olgunluk düzeyleri ile duygusal zorbalık eğilimi arasında anlamlı ve ters yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan ölçümlerde başkalarının mutluluğunu önemseme, hırslarını kontrol altında tutabilme, uyumlu olma, çevreye duyarlı olabilme erdemleri ahlaki olgunluk düzeyinin alt boyutlarında yer almaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre zorba eğilimi yüksek öğrenciler ahlaki olgunluğu zayıf olan öğrencilerdir.

Okula devam eden ve tutukevinde bulunan ergenlerin davranışlarının zorbalığın ahlaki kabulünü incelemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür (Yeşil, 2011). Bu araştırmaya 17 yaşındaki 131 ergen birey katılmıştır. Tutukevinde bulunan ve okula devam eden ergenler, zorba davranışların kabul edilebilirliğine ilişkin ahlaki kabul düzeyleri açısından karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Farklı zorbalık alt türlerine göre zorbalığa dahil olan ergenlerin ahlaki kabul düzeyleri karşılaştırılmış ve tutukevinde bulunan ergenler için anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okula devam eden ergenler için ise zorba grupta yer alan yer alan ergenlerin, okula devam eden gruptaki kurbanlara ve zorbalığa dahil olmayanlara göre ahlaki kabul düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile zorba davranışları yapma ve zorbalığa maruz kalma durumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yapılmıştır (Eşici, 2007). Bu çalışmada öğrencilerin temel ihtiyaçları W. Glasser'in "seçim-kontrol" teorisi bağlamında ele alınarak öğrencilerin güç elde etme, ait olma, eğlenme, özgürlük ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile zorbalığa maruz kalma ve zorbalığı uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları zorbalık yapma puanları ile ait olma, güç elde etme puanları arasında negatif yönde ilişki; özgürlük ihtiyacı ile pozitif yönde bir ilişki

göstermiştir. Öte yandan öğrencilerin zorbalığa maruz kalma puanları ile ait olma, özgürlük, güç ihtiyaçlarının karşılanma puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki görülmüştür.

Zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan çocukların kişilik özelliklerinin karşılaştırılması amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Çağrı, 2010). Çalışmaya ortaokul 6., 7. ve 8. sınıflardan 1930 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre zorba öğrencilerin, kurbanlara göre, strese tolerans, baskınlık ve gerçekçilik özelliklerinin daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında kurban öğrencilerin, zorbalara göre, kurallara bağlılık, mükemmeliyetçilik, ketumluk ve oto-kontrol özelliklerinin daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir.

Zorbalığa katılımı akademik başarı ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yürütülmüştür (Özer, Totan ve Atik, 2011). Ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 721 katılımcı üzerinde yürütülen bu çalışmada öğrenciler zorba, kurban, zorba-kurban ve katılmayan olarak gruplandırılmışlardır. Genel olarak öğrencilerin öz-yeterlik ve akademik başarı değişkenleri zorbalığa katılımı orta düzeyde ilişkili görülmüştür. Bununla birlikte yüksek düzeyde öz-yeterlik ve yüksek düzeyde akademik başarı sergileyen öğrencilerin zorbalığa katılmayan grupta daha fazla yer aldıkları, düşük düzeyde öz-yeterliğe sahip ve düşük akademik başarı sergileyen öğrencilerin ise ya kurban ya da zorba-kurban grubunda daha fazla yer aldıkları belirlenmiştir.

Zorba ve kurbanlarda görülen saldırganlık, sosyal bilişler, öfke ve üzüntüyü inceleyen bir araştırma yapılmıştır (Camodeca ve Goossens, 2005). Çalışmaya katılan 10 yaşındaki 242 çocuk zorba, kurban, savunucular ve zorbalığa karışmayan olarak gruplandırılmıştır. Katılımcıların çeşitli kurgusal durumları nasıl algıladıkları ve tepkilerini nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Bulgulara göre zorba ve kurban grubundaki çocuklarda tepkisel saldırganlığın yaygın olduğu, kendiliğinden başlatılan saldırganlığın (proactive) sadece zorba çocuklarda görüldüğü, zorba grubun ve kurban grubun uyarıcıları düşmanca algılama eğiliminde oldukları, öfkelenmeye ve misillemeye daha yatkın oldukları ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle zorba ve kurban gruptaki çocukların saldırganlığa daha kolay yönelme ihtimali yüksek görülmektedir. Tüm çocuklar, kendi davranışları ister saldırganca ister arkadaşça olsun, uyumlu olarak

algıladıkları arkadaşlarına yöneldiklerinde davranışlarının olumlu sonuçlanacağını düşünmektedirler. Bu çalışmada zorba ve kurbanların bilgi işleme süreçlerinin benzerliğine ve tepkisel saldırganlıklarının benzerliğine dikkat çekilmektedir. Her iki grup da saldırganlığa saldırganlıkla ve misilleme ile yanıt vermekte fakat farklı sonuçlarla karşılaşmaktadır. Savunucular ve zorbalığa katılmayan gruptaki çocuklar ise olaylara düşmanca atıflar yapmamakta, misilleme veya intikam davranışları sergileme eğilimi göstermemektedirler. Öte yandan üzüntü duygusu zorbalar ve kurbanlar arasında önemli bir ayırt edici özellik olarak ortaya çıkmıştır. Kurbanların başkalarının saldırganlığı karşısındaki kırılganlıkları, çaresizlikleri ve uygu tepki vermedeki yetersizlikleri sonucunda üzüntü duydukları ve bunun da tepkisel saldırganlığa yol açtığı öne sürülmektedir.

İkinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimlerini inceleyen bir araştırma yapılmıştır (Toksöz, 2010). Bu araştırmaya 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinden 594 kişi katılmıştır. Bu çalışmada anne-babanın hayatta olup olmamasının zorbalık eğilimi ile ilişkili olduğu ve fiziksel, sözel, eğlence amaçlı ve duygusal zorbalık eğiliminin anne veya babası hayatta olmayan çocuklarda daha yüksek seviyede görüldüğü ortaya konmuştur. Ortaya çıkan bulgulara göre anne ve/veya babası hayatta olmayan öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun ötesinde anne-babası ayrı olan öğrencilerin fiziksel, sözel ve duygusal zorbalık sergileme eğilimlerinin anne babası bir arada olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile problemleri internet kullanımları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada (Coşkun, 2008) öğrencilerin zorbalıkları ile anne ve babalarının hayatta olup olmamaları arasında ilişki görülmemiştir. Bununla beraber, anne-babalarının birlikte olması okul zorbalığının eğlence boyutunda, birlikte olmaması ise duygu boyutunda ilişkili görülmektedir.

İkinci kademe öğrencilerinde zorbalık eğilimlerinin incelendiği bir araştırma yürütülmüştür (Yurttaş, 2010). Araştırmaya yaşları 11 ile 15 arasında değişen 467 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda fiziksel zorbalık eğiliminin anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumlarını demokratik olarak algılayan ergenler arasında, baskıcı-otoriter olarak algılayanlara göre daha düşük seviyede görüldüğü ortaya çıkarılmıştır. Anne babalarını baskıcı-otoriter olarak algılayan ergenlerin fiziksel zorbalık eğilimleri,

anne babalarını aşırı koruyucu olarak algılayan ergenlere göre yüksek seviye görülmüştür.

Zorbalığın anne-baba tutumları ve anne-baba ergen ilişkileri açısından değerlendirilmesi amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Akgün, 2005). Çalışmaya yaşları 13 ile 17 arasında değişen 379 ergen katılmıştır. Çalışmanın sonuçları anne-babanın ergenlere yönelik tutumlarında psikolojik özerklik ve denetleme açısından olumsuzluk görülmesinin ve baba iletişimde olumsuzluklar görülmesinin zorba davranışları yordayıcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, anne-babanın tutumlarında kabul/ilgi görme, psikolojik özerklik ve denetleme açısından olumsuzluk görülmesinin ve baba iletişimde olumsuzluklar görülmesinin kurban olmayı yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Ergenlik döneminde, algılanan ebeveyn izlemesi, sanal zorbalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Soydaş, 2011). Çalışmaya yaş ortalaması 15 olan 6.,7., 8., 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden 1395 kişi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda sanal zorbalığa karışmayanların ergenlerin zorba, kurban ve zorba-kurban statülerindeki ergenlere göre ebeveynleri tarafından daha fazla izlendikleri (öğrencinin okulda, evde, boş zamanlarında, internet ortamında ne yapıp ettiğine dair ebeveynin kontrolü) görülmüştür. Kız ve erkek ergenlerde algılanan ebeveyn izlemesi, sanal zorbalık yapma ve sanal zorbalığa maruz kalma ile olumsuz yönde ilişki içindedir. Bunun ötesinde sanal zorbalıkta bulunma ve sanal zorbalığa maruz kalmanın yaşam doyumuyla olumsuz yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bir başka ifade ile algılanan ebeveyn izlemesi ve yaşam doyumu arttıkça ergenlerin sanal zorbalık yapma ve sanal zorbalığa maruz kalma sıklıkları azalmaktadır.

Akran zorbalığında aileye ve okula ilişkin risk ve koruyucu faktörlerin incelenmesi amacıyla bir araştırma yürütülmüştür (Ertan, 2012). Bu araştırmaya ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarından yaşları 11-16 arasında değişen toplam 1,285 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre yaşı büyük olan, annesinden daha az seviyede kabul/ilgi gören, babası ile çatışan, babasından şiddetin olumsuz bir davranış şekli olduğu hakkında mesaj almayan erkek öğrencilerin zorbalık yapma olasılığı yükselmektedir. Kız öğrenciler açısından bakıldığında yaşı büyük olan, anne ve babasıyla yakın bir iletişim kuramayan, babasından destek görürken annesinden destek

görmeyen kız öğrencilerin daha fazla zorbalık yapma olasılığı olduğu, anneden algılanan yakınlık ve yakın iletişimin kız öğrencilerdeki zorbalık puanlarının azalması ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öte yandan kurban durumları incelendiğinde, anneleri tarafından izlendiğini düşünen, babaları ile çatışma yaşarken anneleri ile çatışmayan ve okuldaki diğer öğrencileri olumsuz algılayan erkek öğrencilerin kurban olma riski taşıdıkları görülmüştür. Bununla birlikte, annesinin sergilediği ebeveynlik tutumunu kabul/ilgi/sevgi odaklı; babasının sergilediği ebeveynlik tutumunu ise sıkı denetim/kontrol odaklı algılayan erkek öğrencilerin kurban olma riskinin daha az olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerdeki kurban durumuyla ilgili olarak, babanın kız çocuğuna şiddetten uzak durması hakkında verdiği mesajların olması ve babanın kızını destekleyici bir rol üstlenmesi kız öğrencilerin akran zorbalığı kurbanı olma riskini azaltmaktadır. Bunun ötesinde gerek kız gerekse erkek öğrencilerin okuldaki diğer arkadaşlarına ait olumsuz bir algılayan sahip olmaları hem zorbalık yapma olasılığını hem de kurban olma olasılığını yükseltmektedir.

İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasından 225 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada zorba davranışlar gösteren öğrencilerin aile sorunları incelenmiştir (Sarıtaş, 2006). Bu çalışmada öğrencilerin zorba davranış göstermesinde, ailelerin çocuklara gösterdikleri tutum ve davranışların, aile içi ilişkilerin, ailenin sosyal çevreyle olan ilişkilerinin ve ailenin ekonomik sorunlarının etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, zorba davranış gösteren öğrencilerin aile içindeki otoriter ve baskıcı tutumdan etkilendikleri öne sürülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin zorba davranış göstermesinde anne-baba çocuk ilişkilerindeki tutarsızlığın ve duyarsızlığın etkili olduğu belirlenmiştir. Bunun ötesinde öğrencilerin zorba davranışların ortaya çıkmasında anne baba arasındaki ilişkilerdeki aile içi tartışma ve kavgaları içeren uyumsuzluğun etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bulguları düzensiz bir ev içerisinde yetişen öğrencilerin zorba davranışları daha çok gösterebileceğini destekler niteliktedir. Araştırmanın sonuçları ailenin ekonomik sorunlarının öğrencilerin zorba davranışlar göstermesi üzerinde etkili olduğu yönündedir.

Lise öğrencilerinde zorbalık ile aile fonksiyonları ve algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırma yapılmıştır (Eşkisu, 2009). Bu araştırmaya 9.,10. ve 11. sınıf öğrencilerinden 683 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda

aile işlevleri ile zorbalık davranışı arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur. Bulgulara göre problem çözme, iletişim, roller, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü, duygusal tepki verebilme, genel işlevler olarak sınıflandırılan alanlarda ailenin işlevlerini sağlıklı olarak yerine getirme oranı düştükçe öğrencilerin zorba kişilik puanları yükselmektedir. Aile işlevlerine bağlı sorunların yaşanma durumu arttıkça bireylerin zorba davranışlara eğilimi artmaktadır. Öte yandan zorbalık ile aile ortamı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada (Yıldırım, 2001) aile ortamının zorbalık olgusundaki rolüne dair farklı sonuçlara rastlanmıştır. Bu çalışmaya dördüncü sınıflardan 140 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler zorba, kurban, zorba-kurban ve katılmayan olarak dört grupta incelenmişlerdir. Araştırmanın sonuçları bu dört grup öğrenci arasında aile ortamındaki birlik-beraberlik ve denetim açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Lise öğrencilerinde zorbalığı aile ve akran ilişkileri açısından inceleyen bir çalışma yapılmıştır (Totan, 2008). Bu çalışmada 9.,10. ve 11. sınıf lise öğrencilerinden 595 katılımcı yer almıştır. Bulgulara göre, olumlu ebeveyn-ergen ilişkilerinin zorba olma ve zorba-kurban olma olasılığını azaltmaktadır.

Lise öğrencileriyle yapılan bir başka çalışmada aile ilişkilerinin ve benlik kavramının akran zorbalığına etkisi incelenmiştir (Arslan, 2008). Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinden 1670 katılımcının yer aldığı bu çalışmada öğrencilerin aile ilişkileri incelendiğinde anne-baba ayrı olan grupta, anne-baba arasında şiddete tanıklık eden grupta ve aile üyeleri tarafından şiddete maruz kalan grupta zorbalığa karışanların oranı anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, zorbalığa karışmayan öğrencilerin sağlıklı ailelere sahip oldukları ve benlik kavramı düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konmuştur.

İlköğretim öğrencilerinin akademik başarıları ve disiplin durumları ile zorbalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Ada, 2010). Çalışmaya 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 230 kişi katılmıştır. Bulgular zorbalık yapan ya da zorbalığa maruz kalan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin daha düşük olduğunu ve zorbalık yapan öğrencilerin disiplin ceza alma oranlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

İlköğretim öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Kılıç, 2009). Bu çalışmada 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 763 katılımcı yer almıştır. Araştırmanın bulguları yetişkin etkisi, akademik başarı, hatalı davranış sıklığı ve anne tutumu değişkenlerinin zorba kişiliğin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu durumda öğrencilerin yetişkinlerden etkilenme düzeyi arttıkça, akademik başarıları yükseldikçe, hatalı davranışları azaldıkça ve annelerinin olumlu tutumları arttıkça zorba kişilik düzeyleri azalmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin zorba kişilik düzeyleri arttıkça kendilerine güven düzeyleri de artmakta, zorbalıktan kaçınma davranışları ise azalmaktadır.

Akran zorbalığına maruz kalmayı yordayan özellikleri incelemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Tura, 2008). Bu çalışmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden 550 kişi katılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, okul başarısı, algılanan sosyal destek ve anne baba tutumu değişkeninin akran zorbalığına maruz kalmayı yordadığını göstermiştir. Öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma puanları arttıkça okul başarısı puanları düşmektedir ve tam tersi de geçerlidir, akran zorbalığına daha az maruz kalan bireylerin okul başarıları yüksek görülmüştür. Bunun ötesinde öğrencilerin anne babalarını otoriter olarak algılamalarıyla zorbalığa maruz kalma arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

İlköğretim öğrencilerinin şiddete yönelik tutum ve zorba-kurban olma durumlarının aile içi şiddet açısından incelenmesi amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Bolat, 2010). Bu çalışmaya 6. sınıf öğrencilerinden 786 öğrenci ve 573 anne katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında şiddete yönelik tutumun cinsiyete göre farklılaştığı, erkek öğrencilerin daha çok şiddet uyguladığı ve zorbalığa maruz kaldığı, annesi ve kendisi şiddete uğrayan çocuğun daha fazla zorbalık olaylarında yer aldığı belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin şiddete yönelik olumlu tutumları arttıkça hem zorba hem de kurban olma durumlarının arttığı belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ile zorbalık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapılmıştır (Saribeyoğlu, 2007). Katılımcıları 9., 10. ve 11. sınıftaki 305 öğrenciden oluşan bu çalışmanın bulgularına göre, kardeş sayısı ve ebeveynlerin birbirlerine karşı sözel veya fiziksel şiddet uygulaması zorba davranışların belirlenmesinde önemli değişkenlerdir. Bulgulara göre, öğrencilerin kardeş sayısı

azaldıkça ve ebeveynler arası şiddet azaldıkça zorba davranışların azaldığı ileri sürülmektedir.

Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimini inceleyen bir araştırma yapılmıştır (Genç, 2007). Bu çalışmada akademik başarısı yüksek öğrencilerin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma oranlarının orta ve düşük akademik başarı gösteren öğrencilere göre anlamlı derecede daha az olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada aile bütünlüğü açısından zorbalıkta yer alma durumları incelendiğinde anne babası birlikte olmayan öğrencilerin anne babası birlikte öğrencilere göre daha fazla zorbalık yaptıkları ve daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları gösterilmiştir. Ayrıca ailelerinde şiddet gören öğrencilerin zorbalığa daha fazla başvurdukları tespit edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile problemleri internet kullanımları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yürütülmüştür (Coşkun, 2008). Bu araştırmanın sonuçlarına göre, internette daha fazla vakit geçirmek için günlük işlerini ihmal eden öğrencilerin fiziksel amaçlı okul zorbalığına daha yatkın oldukları öne sürülmüştür. Zorbalık eğiliminin sözel ve eğlence ve duygu boyutunda ise öğrencilerin internette geçirilen zaman kullanımıyla ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, bulgulara göre internet kullanırken zamanın nasıl geçtiğini anlamayan öğrenciler fiziksel, sözel ve eğlence amaçlı zorbalıklara yatkınken, duygu boyutlu zorbalıkla bunun bir ilişkisi söz konusu değildir.

2.2.2.Zorbalığın Sosyo-ekonomik Değişkenlerle İlişkisi

Sosyo- ekonomik değişkenler pek çok psikolojik olgunun açıklanmasında olduğu gibi zorbalık olgusunun açıklanmasında da araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde, sosyoekonomik düzeyin zorba davranışlarla ilişkisi henüz tartışmalı bir konu gibi görünmektedir. Bu konuda yapılmış çalışmaların sonuçları aşağıda verilmiştir.

Üst ve orta sosyo-ekonomik seviyede olan ergenlerin fiziksel ve sözel zorbalık eğilimlerinin alt sosyoekonomik seviyedeki ergenlere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Yurttaş, 2010). Bu çalışmaya benzer bulguların elde edildiği bir başka

araştırmada (Toksöz, 2010) anne--babanın eğitim durumunun zorbalık eğilimiyle ilişkisi olduğu kanıtlanmıştır. Bu araştırmanın bulguları annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin annesi ilköğretim mezunu olanlara nazaran daha fazla zorbaca davranış ortaya koyduklarını göstermektedir. Bununla birlikte bu araştırmada öğrencilerdeki zorbalık davranışının babanın eğitim durumundan etkilenmediği ve ailenin gelir durumu ile öğrencinin zorbalık eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ileri sürülmektedir. Buna karşın, zorbalığı etkileyen ve zorbalığa eşlik eden faktörleri inceleyen çalışmada Sipahi (2008), annenin hiç okula gitmemiş olmasının zorba, kurban ve zorba-kurban olmayı arttırdığını; babanın hiç okula gitmemiş olmasının da kurban olmayı arttırdığını ileri sürmektedir.

Zorba davranış eğiliminin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği bazı çalışmalarda da anne ve baba eğitiminin zorbalıkla ilişkisinde farklı bulgulara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin düştüğü (Oğur, 2010), aynı şekilde, babaların, eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin zorbalık davranış eğilimlerinin düştüğü (Satan, 2006) ortaya konmuştur. Bunun yanında Sarıbeyoğlu (2007) ve Umutlu (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ebeveyn eğitim düzeyinin ve gelir düzeyinin yükselmesinin öğrencilerin zorba davranışlarının azalmasında bir etken olduğu öne sürülmektedir. Sarıtaş (2006) ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada ailenin ekonomik sorunlarının öğrencilerin zorba davranışlar göstermesi üzerinde etkili olduğunu ileri sürmektedir. Öte yandan bir başka araştırmada sosyoekonomik seviye yükseldikçe öğrencilerin daha fazla zorbalığa uğradıkları (Kabil, 2010) belirlenmiştir.

Sosyo-ekonomik seviyenin zorba davranışlarda bir etken olmadığını öne süren bulgulara da rastlanmaktadır. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine bakıldığında zorbalığa karışmayan, zorba ve kurban statüsünde yer alan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı (Bilgiç, 2007); ikinci kademe öğrencilerinde zorba veya kurban olma açısından sosyo-ekonomik düzeyin bir etken olmadığı (Sipahi, 2008); anne-baba eğitimi düzeylerinin ve algılanan gelir durumlarının zorbalık eğilimiyle bir ilişkisi olmadığı (Arıman, 2007; Kılıç, 2009; Toksöz, 2010); ilköğretim ve lise öğrencilerinde zorbalık yapmanın sosyoekonomik değişkenle ilgili olmadığı (Kabil, 2010) ve lise öğrencilerinde algılanan gelir durumunun zorba kişilik

düzeının önemli bir açıklayıcısı olmadığı (Koç, 2006) belirlenmiştir. Kapçı (2004) ise özel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kalma açısından sosyo-ekonomik düzeyin bir farklılık yaratmadığını, yalnız, orta sosyoekonomik düzeyden öğrencilerin alt sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilere göre daha fazla fiziksel zorbalığa maruz kaldıklarını göstermiştir.

Bu araştırmaların yanı sıra, okul türü ile zorbalık eğilimi arasındaki ilişkiler incelendiğinde, özel ve devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler arasında karşılaştırma yapıldığında, özel okullardaki öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin, resmi okullardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan (Çayırdağ, 2006; Satan, 2006; Yurttaş, 2010) araştırmalara rastlanmıştır. Ancak bazı araştırmacılar okul türü ile zorbalık eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını öne sürmüşlerdir (Dölek, 2002; Olweus, 1995; Turgut, 2005; Hunter, Boyle ve Warden, 2004). Bu durumda sosyoekonomik etkenler arasında ebeveynin eğitim düzeyi ve okul türü değişkenlerinin öğrencilerin zorbalık eğilimindeki rolü henüz açıklığa kavuşmamıştır.

2.2.3.Zorbalık Olgusunda Sosyal İlişkiler

Zorbalık akran ilişkilerinde ortaya çıkan bir olgudur. Bu yüzden araştırmacılar zorbalığı açıklayabilmek için öğrencilerin sosyal ilişkilerine odaklanmışlardır. Bireylerin fazla arkadaşına sahip olmaları, arkadaş ilişkilerini olumlu algılama düzeyleri yüksek, arkadaşları tarafından kabul görme düzeylerinin yüksek, arkadaş desteği algılama düzeylerinin yüksek, öğretmen desteği algılama düzeylerinin yüksek ve problem çözme becerilerinin güçlü olması ile kurban olmalarının azalması arasında anlamlı ilişkiler görülmektedir. Öte yandan bireylerin fazla arkadaşına sahip olmaları, sosyal konumlarının güçlü olması, arkadaşları tarafından kabul görme düzeylerinin zayıf, yapıcı arkadaş ilişkilerinin zayıf, arkadaş desteği algılama düzeylerinin düşük ve öğretmen desteği algılama düzeylerinin düşükdüzeyde olması ile zorbalık yapmalarının artması arasında anlamlı ilişkiler görülmektedir. Tüm bu ilişkilere dair araştırma sonuçları aşağıda verilmiştir.

Arkadaşlık ve zorbalık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yürütülmüştür (Eslea ve ark., 2003). Bu araştırma yedi ülkede (Çin, İngiltere, İrlanda, İtalya, Japonya,

Portekiz, İspanya) 11 yaşındaki 48.000 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Oyun zamanlarında yalnız kalan çocukların ya kurban ya da zorba-kurban grubunda yer aldıkları, en az arkadaşına sahip olan çocukların kurban durumunda oldukları, en fazla arkadaşına sahip olan çocukların zorbalığa katılmayan grupta yer aldıkları ya da zorba grubunda oldukları belirlenmiştir. Zorbalık yapanlar açısından bir sosyal dezavantaja rastlanmamıştır.

Ergenlerde sosyodemografik özellikler ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Gürsoy, 2011). Çalışmaya yaşları 15 ile 17 arasında değişen 423 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışma sonucunda kendisi haricinde aile içi şiddete tanık olan öğrencilerin ve ailesi tarafından şiddet gören öğrencilerin daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıkları belirlenmiştir. Algılanan sosyal destek ve akran zorbalığına maruz kalma arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öğrencilerin ailelerinden ve arkadaşlarından destek algılamaları arttıkça zorbalığa maruz kalmaları azalmaktadır.

Akran zorbalığına maruz kalmayı yordayan özellikleri incelemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Tura, 2008). Bu çalışmaya katılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden 550 kişi katılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, okul başarısı, algılanan sosyal destek ve anne baba tutumu değişkeninin akran zorbalığına maruz kalmayı yordadığını göstermiştir. Katılımcıların algıladıkları sosyal destek azaldıkça akran zorbalığına maruz kalmaları artmaktadır.

Zorba davranışlar, yaşam kalitesi/yaşam memnuniyeti ve sosyal destek arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Flaspohler ve ark., 2009). Çalışmaya ilk ve orta dereceli okullardan 4,331 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları zorba davranışta bulunan veya maruz kalan öğrencilerin yaşam memnuniyetlerinin ve arkadaş ve öğretmen desteğinden yararlanma düzeylerinin, zorbalığa karışmayanlara göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada akran ve öğretmen destek programlarının yürütülmesi ile önleyici çalışmaların yapılması gerekliliğinin altı çizilmektedir.

İlköğretim birinci kademedeki görülen zorba davranışların sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelendiği bir araştırma yapılmıştır (Bilgiç, 2007).

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden 488 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen çalışmada kurban veya zorba statüsünde yer alan öğrencilerin zorbalığa karışmayan öğrencilere göre daha düşük bir akademik başarıya sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada öğretmen-öğrenci etkileşimi incelendiğinde zorbalığa karışmayan öğrencilerin zorba ve kurban öğrencilere göre öğretmenlerini daha fazla rahatlatıcı, paylaşımcı ve destekleyici olarak algıladıkları ve öğretmenleri ile daha olumlu ilişkiler kurma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Akran ilişkileri açısından bakıldığında zorbalığa karışmayan öğrenciler zorba ve kurban öğrencilere göre arkadaşları tarafından daha fazla kabul görmekte, daha fazla yardımlaşma ve paylaşım içerisinde olduklarını algılamaktadırlar.

Ergenlerin arkadaş niteliği, ebeveynden ve okul ortamında öğretmenden algılanan destek ile akran zorbalığına maruz kalma arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Yaban, 2010). Çalışmaya yaşları 14 ile 17 arasında değişen 773 ilköğretim okulu ve lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonuçları anneden algılanan desteğin öğrencilerin zorbalık yapmaları veya zorbalığa maruz kalmalarında bir etkisi olmadığını, ancak anne desteği ile birlikte baba desteği algılandığında öğrencilerin zorba ve kurban durumlarının azaldığını göstermiştir. Olumlu arkadaş ilişkileri azaldıkça hem kız hem erkek öğrencilerin zorbalık yapma olasılıkları artarken, erkek öğrenciler için zorbalığa maruz kalma olasılığı da arttırmaktadır. Okulda öğretmenlerden algılanan desteğin erkek ergenlerin zorbalık yapma ve maruz kalma olasılıklarını düşürdüğü belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinde zorbalık ile aile fonksiyonları ve algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırma yapılmıştır (Eşkisu, 2009). Bu araştırmaya 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden 683 kişi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin algıladıkları aile, arkadaş ve öğretmen destek düzeyleri arttıkça, zorba kişilik düzeyleri düşmekte ve aynı zamanda kendine güven ve zorbalıktan kaçınma düzeyleri de yükselmektedir. Bu araştırmanın sonuçları sosyal desteğin hem zorbaca davranışların önlenmesinde, hem zorbalığa uğradıktan sonra bu durumun daha az zarar görerek atlatılmasında hem de bireyin kendine güven düzeyinin artarak zorbalıktan kaçınmasında ve zorbalığa karşı durabilmesinde önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Lise öğrencilerinde zorbalığın iletişim becerileri ve algılanan sosyal destek ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Sönmezay, 2010). Bu çalışmaya 9., 10., 11. ve 12. sınıflardan 378 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri arttıkça kurban olma olasılıkları azalmakta, algılanan sosyal destek düzeyleri azaldıkça kurban olma olasılıkları yükselmektedir.

Lise öğrencilerinde zorbalığı aile ve akran ilişkileri açısından inceleyen bir çalışma yapılmıştır (Totan, 2008). Bu çalışmada 9.,10. ve 11. sınıf lise öğrencilerinden 595 katılımcı yer almıştır. Araştırmanın bulguları güçlü akran ilişkilerine sahip olan ergenlerin kurban olma olasılıklarının düştüğünü ortaya koymuştur.

Akran zorbalığında tepkisel ya da amaçlı saldırganlık ve sosyal statüleri inceleyen bir araştırma yürütülmüştür (Ergül, 2009). Araştırmaya ortaokul 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan 774 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler zorba, kurban, yardımcı-destekleyici, savunucu ve izleyici olarak beş grupta incelenmişlerdir. Araştırma sonuçları zorba çocukların en fazla reddedilmiş ve ortalama statüde, yardımcı-destekleyici çocukların ortalama statüde, savunucu ve izleyici çocukların popüler ve ortalama statüde; kurban çocuklarınsa reddedilmiş statüde yer aldıklarını göstermiştir. Ayrıca, araştırma sonuçları zorba, yardımcı-destekleyici ve kurban çocukların akranları tarafından savunucu ve izleyici çocuklardan daha fazla reddedildiklerini ortaya koymuştur.

Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarını inceleyen bir çalışma yürütülmüştür (Pekel, 2004). Bu çalışmaya 5. ve 6. sınıflardan 718 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler zorba, kurban, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan olarak dört grupta incelenmişlerdir. Sosyometrik açıdan karşılaştırıldıklarında kurban grubun ve zorba-kurban grubun diğer gruplara göre daha fazla reddedilmiş statüde, zorbalığa katılmayan grubun diğer gruplara göre daha fazla popüler ve ortalama statüde yer aldıkları görülmüştür. Akranları tarafından en fazla reddedilen grup zorba-kurban grubudur. Yalnızlık açısından karşılaştırıldığında kurban ve zorba-kurban grubun diğer iki gruba göre daha yalnız oldukları ortaya çıkmıştır. Akademik başarı açısından ise, zorba-kurban grubun diğer üç gruba göre daha düşük akademik başarıya sahip oldukları belirlenmiştir.

İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığı ve okul başarı düzeyleri ile sosyometrik statülerinin değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma yürütülmüştür (Güner, 2009). Araştırmanın örneklemini ilköğretim okulu 7. sınıf öğrencilerden 441 kişi oluşmaktadır. Öğrenciler zorba, kurban, zorba-kurban, nötr olarak belirlenen akran zorbalığı gruplarına ayrılmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, dört grup arasında sosyometrik statü ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Sadece kurban grubunda cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür. Kurban grubundaki kız öğrencilerde popülerlik statüsünün, erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbaca davranışlarını yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolünü inceleyen bir araştırma yapılmıştır (Hilooğlu, 2009). Araştırma 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden 13 ile 15 yaşları arasındaki 935 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda zorbalığa karışan öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarının, zorbalığa karışmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu; zorbalığa karışmayan öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarının ve sosyal beceri toplam puanlarının zorbalığa karışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaşam doyumunu açısından incelendiğinde zorbalığa karışmayan öğrencilerin “arkadaş, okul, aile, çevre ve benlikleri ile ilgili yaşam doyumları”nın, zorbalığa karışan öğrencilerin “arkadaş, okul, aile, çevre ve benlikleri ile ilgili yaşam doyumları”ndan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun ötesinde, araştırmanın bulgularına göre, arkadaşlıktan algılanan doyum, olumsuz sosyal davranışlar, çevre ve okuldan algılanan yaşam doyumunu kurban olmanın anlamlı yordayıcılarıdır.

Lise öğrencilerinin zorba ve kurban davranışları ile sosyal becerileri ve şiddete yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Ünalı, 2010). Araştırmaya 9. sınıf öğrencilerinden 845 kişi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin şiddete yönelik olumlu tutumları arttıkça zorba ya da kurban durumları da artmaktadır. Sosyal beceriler açısından değerlendirildiklerinde öğrencilerin sosyal kontrol becerileri arttıkça zorba ya da kurban olma durumları azalmaktadır.

Zorbalık olgusunu sınıf ortamındaki sosyal ağlar çerçevesinde açıklamayı amaçlayan bir araştırma yapılmıştır (Mc Kinnon, 2001). Araştırmada 11-12 yaşlarındaki

153 öğrenci katılımcı olmuştur. Yapılan görüşmelerde öğrencilerden sınıf arkadaşlarını zorbalığın beş bileşenine göre adlandırmaları istenmiştir. Öğrencilerin cevapları analiz edildiğinde % 92 oranında çocuğun zorba; % 97 oranında çocuğun kurban; % 97 oranında çocuğun aktif izleyici; % 92 oranında çocuğun işbirlikçi olarak adlandırıldığı belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin belirgin bir grupta belirgin bir role sahip olma durumu arttıkça zorba veya savunucu olarak adlandırılma sıklığı da artmaktadır. Bunun yanında grup içinde yer alıp belirgin bir role sahip olmayan öğrencilerin aktif izleyici olarak adlandırılma oranları yüksektir. Tam tersi, bir grupta yer almayan öğrencilerin kurban olarak adlandırılma oranları yüksektir. Bu sonuçlar sosyal konumu güçlü çocukların zorbalık olaylarındaki rolünü anlamlı bir şekilde göz önüne sermektedir.

Zorbalık ile popülerite arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütülmüştür (Yıldırım, 2001). Çalışmaya dördüncü sınıflardan 140 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler zorba, kurban, zorba-kurban ve katılmayan olarak dört grupta incelenmişlerdir. Araştırmada, zorba ve zorba-kurban grubundaki öğrencilerin rahatsız edici davranışlarının diğer gruplardan fazla olduğu, katılmayan ve kurban gruplarının işbirliği davranışlarının diğer gruplardan fazla olduğu, kurban grubundaki öğrencilerin utangaçlık ve yardım arama davranışlarının diğer gruplardan fazla olduğu ve zorba grubun kavga ve liderlik davranışlarının diğer gruplardan fazla olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre katılmayan ve kurban grubundaki öğrenciler diğer iki gruba göre en çok hoşlanılan, buna karşın zorba ve zorba-kurban grubundaki öğrenciler diğer iki gruba göre en az hoşlanılan öğrencilerdir.

Zorbalık ile sosyal destek arasındaki ilişki incelendiğinde Bilgiç'in (2007) ve Sipahi'nin (2008) bulguları oldukça kayda değer görünmektedir. Akran desteği olmayan öğrenciler zorbalığa daha fazla maruz kalmaktadır. Zorbalığa karışmayan öğrenciler kurban ve zorba statüsünde yer alan öğrencilere göre arkadaşlık ilişkilerinin daha olumlu olduğunu algılamaktadırlar. Zorbalık karşısında birey etrafındakilerin desteğini alarak kendini savunmakta yalnız olmadığını hissetmekte ve kendine güveni artmaktadır.

Öğrencilerin sosyal davranışları ile sosyometrik durumları, empati düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapılmıştır (Warden

ve Mackinnon, 2003). Bu çalışmada öğrencileri prosocial (sosyal ilişkilerinde paylaşılan, yardım eden, özen gösteren, dahil eden) öğrenciler, kurban öğrenciler ve zorba öğrenciler ve “zorba-kurban” öğrenciler olarak sınıflandırılmıştır. Bulgulara göre prosocial (sosyal ilişkilerinde paylaşılan, yardım eden, özen gösteren, dahil eden) öğrencilerin diğerlerine göre daha popüler oldukları, “zorba-kurban” öğrencilerin ise akranları tarafından en fazla reddedilen öğrenciler olduğu ortaya çıkmıştır. Prosocial (sosyal ilişkilerinde paylaşılan, yardım eden, özen gösteren, dahil eden) öğrenciler ve kurban öğrenciler, sosyal anlamda yakışık almayan durumlar karşısında daha yapıcı tepkiler vermişlerdir. Ayrıca zorba öğrencilerin problem çözme stratejilerinin olumsuz sonuçları hakkında prosocial (sosyal ilişkilerinde paylaşılan, yardım eden, özen gösteren, dahil eden) öğrencilere göre daha az farkındalığa sahip oldukları öne sürülmüştür. Araştırma sonuçları zorba öğrencilerin düşük seviyede prosocial davranışlara sahip olduğunu, problem çözme açısından saldırganca çözümlere başvurduklarını, sosyometrik ölçümlerde büyük oranda “reddedilen” olarak nitelendirildiklerini ortaya koymuştur. Bunun yanında sosyometrik ölçümlerde en çok reddedilen grubun ise zorba-kurban öğrenciler olduğu öne sürülmüştür. Kurban öğrencilerin yakışık almayan durumlar karşısında zorba öğrencilere kıyasla daha yapıcı tepkiler verdikleri, bununla birlikte problem çözme açısından pasif yöntemler kullandıkları ortaya konmuştur.

Zorbalık kurbanlarının sosyal becerilerinin kendileri, akranları ve öğretmenleri tarafından kurban olmayan olmayanlara göre ne derece zayıf olarak algılandığını inceleyen bir araştırma yapılmıştır (Fox ve Boulton, 2005). Bu çalışmaya yaşları 9 ile 11 arasında değişen öğrenciler katılmıştır. Bulgular öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirmelerinin, akranlarına ilişkin değerlendirmelerinin ve öğretmen değerlendirmelerinin ışığında kurbanların sosyal beceri zayıflığını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada tahrik eden ve pasif kurbanların durumu incelendiğinde tahrik eden kurbanların dıştan denetimli özelliklere sahip, başkalarını suçlayıcı, oyunbozanlık, yalancılık ve çalma davranışı sergiledikleri, buna karşın pasif kurbanların içe kapanık, kaygılı, depresif, çatışmadan kaçınan, akran gruplarının dışına itilmiş öğrenciler olduğu öne sürülmektedir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin kurban olma durumunu yordayan bazı davranış biçimleri ortaya çıkarılmıştır. Korkuyor gözükme, sataşıldığında zorbaya kendini kolayca koyverme, sataşıldığında kolayca ağlama, zayıf ve güçsüz bir görünüm sergileme, çok sessiz konuşma, mutsuz biri gibi gözükme durumunun kurban olmayı

yordayıcı olduğu ve daha açık bir ifadeyle, öğrenci algılamalarına göre, zorbalık karşısında “kavgadan kaçma” davranışlarının, kurbanlar ve kurban olmayanlar arasında sosyal beceri zayıflığını yordayan en belirgin özellik olduğu ifade edilmektedir. Öğretmen algılamalarına göre de “korkmuş gözükmeme, güçsüz ve zayıf durma, mutsuz biri gibi gözükmeme” davranışları öğrencilerin sosyal becerilerinin zayıf olduğunu düşündüren davranışsal kırılmalıkları yansıtmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre kurban öğrencilerin gösterdikleri stres belirtilerinin zorbalara için bir ödül/kazanım olması, kurbanların atılma olmama davranışlar sergilemeleri, içlerine kapanıp grubun dışına itilmeleri, sosyal etkileşimlerinin az olması pasif sosyal beceri eksikliği olarak görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin zorbalara sanki ‘daha fazla zorbalık yapmalarını istemiş gibi davranmaları’ ve diğerlerini bir şekilde rahatsız edip kızdırmaları kışkırtıcı sosyal beceri problemi olarak görülmektedir. Kısaca söylemek gerekirse akran zorbalığı kurbanları kurban olmayan öğrencilere göre sosyal becerileri açısından daha problemliler olarak algılanmaktadır.

2.2.4. Zorbalık Karşısında Sergilenen Tepkilerin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

Araştırmacılar zorbalığın açıklanmasında ve önlenmesinde bireylerin verdikleri tepkileri incelemeyi önemli görmektedirler. Genel olarak incelendiğinde kurbanların zorbalığı arkadaşlarıyla paylaşma eğilimlerinin yüksek olduğu görülmekle beraber zorbalığı kimseye söylemeyen öğrencilerin sayısının azımsanamayacak oranlarda olduğu görülmektedir. Kurbanların zorbalık karşısında geri çekilme, kendine zarar verme, zorbalığı durdurmaya çalışma ve sosyal destek isteme şeklinde baş etme tepkileri sergilediği belirlenmiştir. Bu başlık altında kurbanların tepkilerinin yanı sıra izleyicilerin ve öğretmenlerin zorbalık karşısındaki tepkileri ile ilgili araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Çeşitli zorbaca davranışlar karşısında baş etme stratejilerinin incelendiği bir araştırma yürütülmüştür (Kristensen ve Smith, 2003). Araştırmaya yaşları 10 ile 15 arasında değişen, (4.-9.) sınıflardan 305 Danimarkalı öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, zorba, kurban, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan olarak dört grupta sınıflandırılmışlardır. Baş etme yolu olarak dışsallaştırmanın (externalizing), zorba/kurban çocuklar tarafından, kurban ve zorbalığa katılmayan çocuklardan daha

fazla kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Sosyal destek arama ve içselleştirme (internalizing) kızlar tarafından daha fazla kullanılırken, dışsallaştırma daha çok erkekler tarafından kullanılmaktadır. Sosyal destek isteme stratejisinin, sözel zorbalık, sosyal dışlama ve dolaylı zorbalıkla karşılaştırıldığında eşyalara saldırıda daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Çocuk ve gençlerin zorbalıkla ilgili mutsuzluklarını birilerine bildirmemeleri sıkıntılı durumu şiddetlendirmektedir. İngiltere’de yapılan bir çalışmada (Cowie ve Wallace, 2000) “zorbalığa maruz kaldıklarında ne yaptıkları” sorulduğunda “görmezden geliyorum” diyenlerin oranı yüzde altmışaltı iken, “onlara durmalarını söylerim” diyenlerin oranı yüzde yirmi altıdır. Gençlerin sadece yüzde on yedilik bir kısmı arkadaşlarından yardım istediğini belirtmiştir. Kızların ağlama ve yardım isteme davranışları erkeklere göre daha fazla görülmekte, yaş büyüdükçe zorbalık karşısındaki görmezden gelme tepkileri artmaktadır. Zorbalığa maruz kalan gençlerin yüzde otuzu kimseye bir şey söylememişler ve çektikleri acıyı içlerinde tutmuşlardır.

Zorbalığa maruz kalan çocuklar zorbalığa katılmayan çocukların da zorbaca davranış gösterenle yandaş olduğunu düşünmektedirler (Cowie, 2011). Kendilerini suçlamaya başlayan, sessizce acı çeken, kimseye güvenmeyen kurbanların özgüvenleri giderek düşmekte ve kısır döngüsel olarak zorbalığa daha açık hale gelmektedirler. Ayrıca bu çocuklar kullandıkları stratejilerde “fazla ihtiyaç sahibi” görülerek iyice zor bir duruma düşebilmektedirler. Örneğin çok ağlayan bir çocuk bu davranışından dolayı daha fazla zorbalıkla karşılaşabilmektedir.

İlköğretim öğrencileri arasında yaşanan zorbalığın farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Ünalnış, 2010). Bu çalışmaya 6., 7. ve 8. sınıflardan 602 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin zorbalığa uğradıklarında, en fazla “karşılık vermeme ve görmezden gelme”, davranışları gösterdiği, zorbalığa uğrayan çocukların, yaşadıklarını arkadaşlarına daha rahat anlatabildiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerinin zorbalık karşısındaki tepkilerini inceleyen bir araştırma yürütülmüştür (Siegel, 2008). Araştırmaya 265 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere izletilen zorbalık görüntüleri ile ilgili kendilerinin ne hissettikleri, kurbanların ne hissettiği ve bu görüntülerdeki zorbalık olaylarına tanık olsalardı nasıl

davranacakları sorulduğunda öğrencilerin diğer zorbalık türlerine oranla fiziksel zorbalık karşısında müdahale eğilimlerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada beklendiği gibi, öğrencilerin empati seviyeleri yükseldikçe zorbalığın türüne bağlı olmaksızın müdahale eğilimlerinin arttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin zorbalığa müdahale biçimlerini zorbalığın biçimine göre seçme eğiliminde oldukları öne sürülmektedir. Genel olarak öğrencilerin fiziksel saldırganlık karşısında zorbalı durdurmaya çalışmak, bir yetişkinin yardımını istemek gibi ‘araçsal tepkiler’i veya kaçmak gibi saldırganca stratejileri daha fazla ürettikleri, kurbanla arkadaşlık yapmak, onunla dolaşıp zaman geçirmek gibi sosyal stratejileri daha az ürettikleri belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin sözel ve dolaylı zorbalık karşısında erkek öğrencilere göre daha fazla müdahaleci ve yardımcı olma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Çocukların okuldaki stresle baş etme biçimleri ile zorbalıkta yer alma biçimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür (Olafsen ve Viemerö, 2000). Araştırmaya yaşları 10 ile 12 arasında değişen 510 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler zorba, kurban, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan olarak dört grupta incelenmişlerdir. Bulgulara göre kurbanların stresle baş etme biçimleri ile diğer üç grup arasında fark bulunamazken, zorba-kurbanlar “kendine zarar verme” stratejilerini diğer üç gruba göre daha fazla kullanmaktadır. Öte yandan, erkek öğrenciler açısından stresle baş etme biçimleri zorba, kurban, zorba-kurban veya zorbalığa katılmayan gruplar karşılaştırıldığında bir farklılık göstermemektedir. Kız öğrenciler açısından, dolaylı saldırganlığa maruz kalan kurban öğrencilerin doğrudan saldırganlığa maruz kalan gruba göre “kendine zarar verme” stratejilerini daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Çocukların saldırgan davranışlar karşısındaki tepkilerini incelemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür (Tapper ve Boulton, 2005). Bu araştırmada telsiz mikrofon ve gizli kamera takılan kurban veya izleyen konumundaki çocukların fiziksel, sözel, dolaylı veya ilişkisel saldırı karşısındaki tepkileri gözlenmiştir. Araştırmaya iki İngiliz ilkokulunun 3. -6. sınıflarından 77 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda en sık görülen tepki doğrudan saldırı sonucu kurbanın geri çekilmesi olmuştur. Genellikle doğrudan veya dolaylı saldırıda saldırganın akranlarından destek gelmiştir. Bunun ötesinde ortamda akran olmadığında daha fazla fiziksel saldırı gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin oyun ortamlarında zorbalığa karşı müdahalelerini gözlem yoluyla inceleyen bir araştırma yürütülmüştür (Hawkins, Pepler ve Craig, 2001). Bu çalışmada 1.- 6. sınıflardan 58 öğrencinin zorbalığa müdahale tepkileri analiz edilmiştir. İki ayrı ilköğretim okulundaki öğrenciler üç yıl boyunca gözlenmişler ve 125 saatlik video kayıtları tutulmuştur. 306 zorbalık olayının 65'inde müdahale eden öğrencilerin tepkileri analize tabi tutulmuştur. Öğrencilerin tepkileri sözel davranışlar, fiziksel davranışlar, sosyal davranışlar, müdahale edenlerin sayısı, zorbanın cinsiyeti, kurbanın cinsiyeti, müdahale edenin cinsiyeti, müdahalenin hedefi, müdahalenin etkililiği, müdahalenin süresi ve kurbanın yardım ricası olup olmaması şeklinde onbir kategoride değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin zorbalık olaylarının % 19'una müdahale ettiğini göstermiştir. Müdahalelerin yarıya yakınında öğrenciler saldırganca tepkiler vererek kurbanı korumaya çalışmışlardır. Müdahalelerin ilk 10 saniye içinde gerçekleşenleri daha etkili görülmüştür. Müdahalelerin etkililiği bakımından cinsiyet farkına rastlanmamıştır. Bununla beraber, erkek öğrencilerin zorba-kurban çifti erkek olduğunda daha fazla müdahale etme eğiliminde olduğu, kız öğrencilerin de zorba-kurban çifti kız olduğunda daha fazla müdahale ettikleri gözlenmiştir. Bulgulara göre saldırganca ya da değil, müdahalenin türü, etkililiği değiştirmemektedir. Böylece saldırgan taktikler uygulamayan kişilerin tepkilerinin saldırgan taktikler kullananlar kadar etkili olduğu ortaya konmuştur. Okul müdahale programları açısından çok önemli olan bu sonuca göre, zorbalığa karşı saldırganca müdahale biçimleri etkileşimi zorlaştırmakta, müdahale edeni tehlikeye sokmakta ve saldırganlığın çatışma çözümünde uygun bir yol olduğuna dair çıkarımlara sebep olmaktadır. Uygulanacak programlarda destek veren akranların saldırganca müdahale biçimleri dışarıda bırakılmalıdır ve uygun yöntemler öğretilmelidir. Müdahalenin kime yapıldığı türünü etkiliyor gibi görünmektedir çünkü zorbaya yapılan müdahaleler saldırganlık içermekte, zorba-kurban ikilisine yönelenler ise saldırgan olmayan biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Zorbalığı durdurmada müdahalelerin % 57'si etkili olmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin müdahale süresi uzadıkça etkililiği artmaktadır.

Öğrencilerin zorbalığa karşı tepkilerini gözlem yoluyla inceleyen bir başka çalışma yapılmıştır (O'Connell, Pepler ve Craig, 1999). Bu çalışmada öğrencilerin tepkileri "aktif katılanlar", "pasif olarak pekiştirenler" ve "kurbanın yararına müdahale edenler" olarak sınıflandırılıp analiz edilmiştir. Sonuçlar öğrencilerin zorbalıkla ilgili

oldukları zamanların % 54'ünde seyirci kalarak pasif pekiştirici rol oynadıklarını, % 21'inde zorbalığa fiziksel ya da sözel olarak katıldıklarını, % 25'inde ise kurbanın yararına müdahale ettiklerini göstermiştir. Toplamda bakıldığında zorbalık olayları sırasında akranlar zamanlarının % 75'ini zorbaya pozitif pekiştirici vererek geçirmekte ve kurbanı yardım etmemektedirler. Görece büyük (4. – 6. sınıflardaki) erkek öğrencilerin küçük sınıflardaki (1. – 3. sınıf) öğrencilere göre zorbalığa aktif katılımlarının daha yüksek oranda olduğu gözlenmiştir. Görece büyük (4. ve 6. sınıflardaki) erkek öğrencilerin zorbalığa aktif katılım oranları yaşlıları olan kız öğrencilere göre de yüksek çıkmıştır. Bulgulara göre, hem küçük sınıflardaki hem de büyük sınıflardaki kız öğrencilerin kurban yararına müdahaleleri büyük sınıftaki erkek öğrencilere göre daha fazladır. Aynı zamanda kurbanın yararına müdahale eden öğrencilerin genellikle zorba öğrencilere karşı saldırganca davranışlar sergiledikleri ortaya konmuştur.

İlköğretim ve lise öğrencilerinde zorbalık karşısında yardım arama davranışını yordayan etkenlerin incelendiği bir araştırma (Hunter, Boyle ve Warden, 2004) yürütülmüştür. Bu çalışmada 9-14 yaşındaki çocuk ve ergenlerin cinsiyetleri, okul seviyeleri, kurbanlaşma durumları (sıklık ve süre), durumla baş etmeye ilişkin algıları ve yardım arayışındaki olumsuz duygulanımları değişkenler olarak ele alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin yardım arama davranışlarının etkililiğini nasıl algıladıkları incelenmiştir. Bulgulara göre kızlar erkeklere göre daha fazla sosyal destek aramaktadırlar. Duygulanım açısından olumsuzluk arttıkça yardım arama davranışının arttığı ortaya çıkmıştır. Baş etme değişkeni açısından “meydan okuma”yı kullanan bireylerin diğer biçimlere (tehdit algısı ve stres kaynağı üzerindeki kontrol duygusu) göre daha fazla yardım aradığı belirtilmektedir. Okul türü, kurbanlaşmanın süresi ve sıklığı, diğer baş etme tepkileri yordayıcı değişken olarak görülmemiştir. Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin zorbalığı birilerine haber vererek yardım istemelerinin etkililiği değerlendirilmiştir. Kızlar sosyal desteği zorbalığı durdurmanın en etkili yolu olarak görmekte ve bu yolla kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade etmektedirler. Birilerine zorbalığı söyleyip yardım isteme öğrenciler arasında %24 oranında en iyi strateji olarak görülmüştür. Buna rağmen iyi hissetmek için yardım istemek sadece %12 oranında en iyi strateji olarak görülmüştür. Öğrencilerin aldıkları yardımın her zaman etkili olmadığını ortaya koyan bu sonuç, eğitimci ve ana/babaların yardım isteyen

öğrencilerin sorunlarına pratik çözümler ararken onların duygularını dikkate almaları gerektiğini göstermektedir.

Lise son sınıf öğrencilerinin ortaokul yıllarında zorbalığa tanık oldukları zamanlardaki karar verme süreçlerini ele alan bir çalışma yürütülmüştür (Hageman, 2005). Bu çalışmada öğrencilerin zorbalığa ilişkin hatıraları incelenerek zorbalık mağdurlarının lehine olabilecek müdahaleler tanımlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bulguları öğrencilerin zorbalık durumlarında diğerlerine yardım etme eğiliminde olmadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin çoğu zorbalık çok ciddi boyutta olmadığı sürece müdahale etmenin onların sorumluluğu olmadığını düşünmektedirler. Öğrenciler ciddi durumlarda bile zorbalığa müdahale etmenin onlara sosyal riskler getireceğini düşündüklerinden kararsız kalmışlardır.

Zorbalık karşısında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin tepkilerini inceleyen bir çalışma yürütülmüştür (Wilcox, 2005). Bu çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğu zorbalığa uğrayanlara yardım edeceklerini ifade etmelerine rağmen bu niyetin her zaman davranışa dönüşmediği gösterilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin yarıya yakını son iki ay içinde çeşitli şekillerde zorbalığa uğradıkları halde, diğer öğrencilerden zorbalığı durdurmaya yönelik herhangi bir tepki gelmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca zorbalığa karşı öğretmen müdahalesi olduğunu algılayan öğrencilerin oranı, öğretmen müdahalesi olmadığını algılayan öğrencilerin oranına eşit görülmüştür. Bu veriler öğrencilerin zorbalığı durdurma karşısındaki isteksizliklerinin ne yapacaklarını bilmemelerinden ve zorbalığın hedefi olacakları korkusundan kaynaklanıyor olabileceğini düşündürmektedir.

İlköğretim okulu öğrencilerinin ve görev yapan öğretmenlerin zorbalığa ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Kartal ve Bilgin, 2009). Çalışmaya 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflardan 545 öğrenci ile 87 öğretmen katılmıştır. Bulgular zorbalığın bütün türlerinde öğretmenlerin bildirdiği sıklıkların zorbalığa maruz kaldığını bildiren öğrencilerin sıklıklarına göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ve öğrenciler en yüksek oranda sözel zorbalığa maruz kaldıklarını bildirirken, öğretmenlerin bunu fiziksel zorbalık olarak rapor ettiğini göstermektedir. Ayrıca, araştırma sonuçları, zorbalığa maruz kalan öğrenciler bu durumu en yüksek oranda (% 40.9) “bir arkadaşına anlatma” seçeneği ile ifade ederlerken öğretmenler zorbalığa

maruz kalan öğrencilerin en yüksek oranda “zorbalığı bir yetiškine anlattığını” ifade etmektedirler. Bunun yanında hem öğrenci hem öğretmen algılarına göre öğrenciler zorbalığa maruz kaldıklarını ikinci sırada anne-babalarına anlatmaktadırlar. Öğretmen algılarına göre öğrencilerin % 14’ünün zorbalığa uğradıklarını kimseye anlatmadıkları, öğrencilerin ise % 22’sinin zorbalığa uğradıklarını kimseye anlatmadıkları belirlenmiştir.

Araştırmalar öğrencilerin çoğunun zorbalığa karşı olup kurbanları destekleyici bir tutum içinde yer aldığını fakat gerçekte zorbalıkla karşılaştıklarında zorbayı pekiştirecek şekilde davrandıklarını göstermektedir. Bunun ötesinde zorbalık olaylarında akranların varlığının zorbalığın sürdürülmesinde payı olduğu öne sürülmektedir. Öğrencilerin pek çoğunun önleyici role değil katılımcı role sahip olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile zorbalığa karşı olma tutumu zorbalığı durdurma tepkilerini beraberinde getirmemektedir (Dawn, Cowie ve Bray, 2006).

Avustralya’da ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada öğrencilerin zorbalığa katılmalarıyla çevrelerindeki önemli kişilerin zorbalığa yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir (Rigby, 2005). Çalışmaya 400 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrencilerin anne-baba, arkadaşlar ve öğretmenler gibi hayatlarındaki belirli kişilerin kendilerinden kurbanı desteklemeleriyle ilgili beklentilerinin derecesi ile zorbalığa katılma düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ve arkadaşların zorbalığa yönelik tutumlarının ve kurbanı desteklemeleriyle ilgili beklentilerinin deneklerin zorbalığa katılma düzeyini etkilediği ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin zorbalığa yönelik tutumlarında arkadaşların bakış açısı kritik öneme sahip olduğundan zorbalık karşıtı programlarda akran ilişkilerinde kurbanlarla empati kurulabilmesini sağlayacak tutumların geliştirilmesi önerilmektedir.

2.2.5. Zorbalığın Psikolojik Uyum ile İlişkisi

Zorbalık kurbanlar üzerinde uzun vadeli etkiler yaratan bir saldırganlık türü olduğundan zorbalığın kurbanlar üzerindeki psikolojik sonuçları zorbalığa müdahalenin hem kurbanlara hem de zorbalara yönelik psikolojik yardım süreçlerinin

belirlenmesinde araştırmacılar açısından önemli hale gelmiştir. Genel olarak incelendiğinde kurban olma ile depresyon, düşük benlik saygısı, düşük yaşam doyumunu ve kaygı bozukluğ arasında; zorba olma ile suça karışma ve madde kötüye kullanımı arasında ilişkiler olduğu görölmektedir. Bu başlık altında zorba ve kurbanların psikolojik uyumlarını ele alan araştırma sonuçları verilmektedir.

Zorba ve kurbanların psikolojik uyumları ile ilgili bir çalışma yürütölmüştür (Estévez, Murgui ve Musitu, 2009). Yaşları 11 ile 16 arasında değişen 1319 katılımcı üzerinde yürütölen bu çalışmada katılımcılar kurban, zorba, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan olarak dört grupta incelenmişlerdir. Psikolojik uyum kapsamında benlik saygısı, depresif belirtiler, algılanan stres, yalnızlık duygusu ve genel yaşam doyumunu değişkenleri yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre zorbalığa katılmayan grubun psikolojik uyumu zorbalıkta yer alanlara göre genel anlamda daha yüksek düzeyde görölmüştür. Öte yandan zorbalarla zorbalığa katılmayan grup arasında benlik saygısı, depresif belirtiler ve yalnızlık açısından fark görölmemiştir. Bununla birlikte zorbalık yapanların zorba kurbanlara göre algıladıkları stres düzeyinin daha yüksek, yaşam doyumlarının ise daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yalnızlık duygusunu en yoğun yaşayan grubun kurbanlar olduğu; zorba kurbanların ve kurbanların diğer iki gruba göre daha fazla depresif belirtiyeye sahip oldukları ve daha düşük düzeyde benlik saygısı ve yaşam doyumunu sergiledikleri ortaya konmuştur.

Zorbalıkla psikolojik rahatsızlıklar arasındaki ilişkiyi inceleyen boylamsal bir araştırma yürütölmüştür (Swearer ve ark., 2001). Bu araştırmaya 6. sınıf öğrencilerinden yaşları 11 ile 13 arasında değişen 133 kişi katılmıştır. Araştırmanın bulguları zorba ve zorba-kurban grubunda yer alan öğrencilerin depresyon belirtilerinin kurban ve zorbalığa katılmayan gruptaki öğrencilere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda kurban grupta ve zorba-kurban grupta yer alan öğrencilerin kaygı belirtilerinin zorba ve zorbalığa katılmayan gruptaki öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda zorba-kurban grupta yer alan öğrencilerin depresyon ve kaygı belirtileri gösterme açısından diğer öğrencilere göre daha fazla risk altında oldukları ortaya çıkmıştır.

Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve psikolojik belirtilerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütölmüştür (Acar, 2009). Bu alışma dokuzuncu sınıf öğrencilerden 1237

katılımcı üzerinde yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğrenciler zorba, kurban, zorba – kurban ve katılmayan olarak gruplandırılarak psikolojik belirtiler açısından değerlendirilmişlerdir. Çalışmanın sonuçları kaygı ve depresyon belirtilerinin en fazla zorba-kurban grupta, ikinci sırada kurbanlarda, üçüncü sırada zorbalarda, en az ise katılmayan grupta olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin benlik algıları incelendiğinde en düşük benlik algısına sahip grup zorba kurbanlar, ikinci sırada kurbanlar, üçüncü sırada zorbalar ve en yüksek benlik sahip grup katılmayan olarak belirlenmiştir. Psikolojik belirtiler arasında yer alan bedenselleştirme (baş ağrıları, ağrılar, kas siteminin bazı bölgelerinde rahatsızlık) açısından değerlendirildiklerinde de en çok belirti zorba-kurbanlarda, ikinci sırada kurbanlarda, üçüncü sırada zorbalarda ve en az belirti zorbalığa katılmayan grupta görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre psikolojik belirtiler açısından en fazla risk altında görülen grup zorba-kurbanlardır.

Lise öğrencilerinin sanal zorbalık yapma, sanal zorbalığa maruz kalma ve sanal zorbalıkla ilişkili faktörleri belirlemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Sarak, 2012). Çalışmaya 9.,10., 11. ve 12. sınıflardan 587 öğrenci katılmıştır. Bulgulara göre, psikiyatrik destek alan öğrencilerin psikiyatrik destek almayan öğrencilere oranla daha çok sanal zorbalığa maruz kaldıkları ve daha çok sanal zorbalık yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca, psikiyatrik destek alan öğrencilerin, psikiyatrik destek almayan öğrencilerden sanal ortamda cinsel zorbalık, sanal ortamda söylenti çıkarma, sanal ortamda engelleme ve zarar verme alt boyutlarında daha çok sanal zorbalığa uğradıkları ve sanal zorbalık yaptıkları ortaya konmuştur.

Üniversite öğrencilerinde zorbalığın psikolojik sorunlarla olan ilişkisini araştırmak amacıyla bir araştırma yürütülmüştür (Özkal, 2011). Bu araştırmaya 453 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda akranları tarafından zorbalığa maruz kalmanın üniversite öğrencilerinin yaşadığı psikolojik sorunlarla ilişkili olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri arttıkça kaygı, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon düzeylerinin ve düşmanlık duygularının arttığı belirlenmiştir.

Zorbalık yapma ve kurban durumunda olmanın uzun süreli etkilerinin incelendiği bir çalışma yürütülmüştür (Hemphill ve ark., 2011). Çalışmaya yaşları 12 ile 14 arasında değişen 5769 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin 10

yaşında zorbalık yapmalarıyla 11 yaşında geldiklerinde hırsızlık, şiddete başvurma ve içki içme davranışlarının anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu, ayrıca 10 yaşında kurban durumunda olmanın 11 yaşındaki depresif belirtilerle ilişkili olduğunu göstermiştir.

İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisini inceleyen bir çalışma yürütülmüştür (Kapçı, 2004). İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden 206 katılımcıyla yürütülen çalışmanın bulgularına göre zorbalığa daha fazla maruz kalan çocukların benlik saygıları zorbalığa daha az maruz kalan çocuklardan anlamlı ölçüde düşüktür. Aynı zamanda zorbalığa daha fazla maruz kalan çocukların depresyon belirtilerinin, durumluk kaygı belirtilerinin ve sürekli kaygı belirtilerinin zorbalığa daha az maruz kalan çocuklardan anlamlı ölçüde yüksek olduğu ortaya konmuştur. Zorbalık türleri ile zorbalığa eşlik eden sorunlar açısından değerlendirildiğinde araştırma sonuçlarına göre, duygusal zorbalığa maruz kalan çocukların hem benlik saygısı, hem depresyon hem de durumluk kaygı açısından en fazla risk altında olan grup oldukları; cinsel zorbalığa maruz kalanların ise sürekli kaygı açısından en fazla risk altında olan grup oldukları görülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin zorbalık davranışlarıyla genç yetişkinlikte problem davranışlar sergilemeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yürütülmüştür (Kim, Catalano, Haggerty ve Abbot, 2011). Boylamsal desende yürütülen bu çalışmaya 11 yaşındaki 957 çocuk katılmıştır. Araştırmada katılımcıların 21 yaşına geldiklerinde şiddete başvurmaları, içki ve madde kullanımları incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları ilkokul çağındaki çocukların zorbalık yapmalarıyla genç yetişkinliklerinde şiddete başvurma, içki ve madde kullanımları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında suça karışan ve karışmayan çocukların akran zorbalığına uğrama durumlarını inceleyen bir çalışma yürütülmüştür (Akduman, 2007). Oniki- onbeş yaş grubundaki 206 katılımcının yer aldığı bu çalışmada öğrencilerin kendilik algısı puanları arttıkça akran istismarı puanlarının düştüğü belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre akran zorbalığına maruz kalan çocukların kendilerine güven duygularının olumsuz etkilendiği, kendilik saygısını yükseltmek isteyen ergenlerin suç işlemeye yöneldiği öne sürülmektedir.

Zorbalık yapan ve suça karışan çocukların kişilik özellikleri ve ebeveynlerinin tutumuna ilişkin bir çalışma yürütülmüştür (Baldry ve Farrington, 2000). Yaşları 11 ile 14 arasında değişen 238 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütülen bu çalışmada katılımcılar sadece zorba, sadece suça karışan, hem zorba hem suça karışan öğrenciler olarak üç grupta incelenmiştir. Özsaygı ve özyeterlilik olarak ele alınan kişilik özellikleri zorbalık ve suç davranışları açısından farklılık göstermemiştir. En düşük seviyedeki yardımseverlik (prosocial) davranışları ile en yüksek seviyedeki anti- sosyal davranışlar hem zorba hem suça karışan öğrenci grubunda sergilenmektedir. Ebeveyn özellikleri açısından karşılaştırıldığında sadece zorbalık yapan grubun otoriter ebeveynlere sahip oldukları ve ebeveynleriyle uyumsuzluk sergiledikleri, buna karşın sadece suça karışan grubun ebeveynlerinin birbirleriyle çatışmalı ilişki içerisinde olup çocuklarına düşük düzeyde destekleyici tutumlar içinde oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre zorbalık ve suçun altında yatan nedenler bütünüyle farklı olmaksızın ortaya çıkan davranışlardır. Bir başka ifade ile zorbalık yaş büyüdükçe suça dönüşme olasılığı yükselen bir davranıştır. Bu bağlamda aileye yönelik müdahalelerin hem zorbalık hem de suç davranışlarını önleyebileceği öne sürülmektedir.

2.2.6. Zorbalık ile Okul Ortamının İlişkisi

Zorbalık olgusu genellikle okul ortamlarında görülen bir saldırganlık türü olduğundan araştırmacılar tarafından dikkate değer görülen bir başka faktör de okul ortamıdır. Öğrencilerin okul ortamını olumlu olarak algılamaları ile zorbalık yapmaları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkiler görülmektedir. Bu bağlamda aşağıda araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

İlköğretim okulu öğrencilerinin özgüvenleri ve zorbalık eğilimlerini inceleyen bir çalışma yürütülmüştür (Umutlu, 2010). Bu çalışmada, Eğitim Bakanlığı ve Unicef tarafından ortak yürütülmekte olan Çocuk Dostu Okul Projesi kapsamında yer alan okullardaki öğrencilerin zorbalık eğilimleri ile bu projede yer almayan okullardaki öğrencilerin zorbalık eğilimleri arasındaki farklar incelenmiştir. Çocuk Dostu Okul, çocukların hakkına saygı duyulan ve çocukların refahına yönelik hareket edilmesini esas alan bir okul ortamı olarak tarif edilmektedir. Araştırmada ilköğretim okullarından 700 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmanın sonuçları çocuk dostu olan

ilköğretim okullarındaki öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin çocuk dostu olmayan okullardaki öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir.

İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen 319 katılımcının yer aldığı bir araştırma (Arıman, 2007) yürütülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin okul iklimini olumlu algılayışları ile zorbalık eğilimleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin öğretmen- öğrenci, idare-öğrenci, öğrenci- öğrenci ilişkilerini olumlu algıladıkları ölçüde zorbalık eğilimlerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ve zorbalıkla baş etme düzeylerini inceleyen bir çalışma Çayırdağ (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada 300 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmanın bulguları okul kültürünü gelişim ve başarı odaklı algılayan öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeylerinin gelişmiş olduğunu göstermiştir. Okulda gelişimlerine yardımcı olan, yeniliklere açık, saygı gördükleri bir kültür olduğunu düşünen öğrenciler zorbalıkla daha iyi baş etmektedirler. Ayrıca okulda akademik başarı yönünden belirli hedefler konduğunu ve öğrencileri destekleyici bir anlayış olduğunu düşünen öğrencilerin zorbalıkla daha iyi baş ettiği ortaya konmuştur.

İkinci kademe öğrencilerinde zorbalık eğilimlerinin incelendiği bir araştırma yürütülmüştür (Yurttaş, 2010). Bu çalışmada öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin okuduğu okuldan memnun olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Okuduğu okuldan memnun olmayan öğrencilerin daha çok fiziksel, sözel ve eğlence amaçlı zorbalık yaptıkları gösterilmiştir. Bu çalışmanın bir başka bulgusu ise disiplin cezası ile zorbalık eğilimi arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Beklendiği üzere, disiplin cezası alan öğrenciler, daha çok fiziksel zorbalık yapmaktadırlar.

Avustralya'daki ortaokul öğrencilerinin okul iklimini algılayışları ile zorbalıkta yer alma durumları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür (Yoneyama ve Rigby, 2006). Araştırmaya beş farklı okuldan 13 ile 14 yaşları arasındaki 531 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler zorba, kurban, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan olarak dört grupta incelenmişlerdir. Elde edilen bulgular, zorbalığa

katılmayan gruptaki öğrencilerin okul iklimini diğer üç gruba göre daha olumlu olarak algıladığını göstermektedir. Okul iklimini olumsuz olarak algılayan öğrenciler, cinsiyet faktörüne bağlı olmaksızın zorbalık olaylarında daha fazla yer almaktadırlar. Bununla birlikte zorba-kurban yer alan erkek öğrencilerin okul iklimi algılayışlarının zorba-kurban grubundaki kız öğrencilere göre daha olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar zorba-kurban grubundaki öğrencilerin psikolojik incinebilirliği açısından önemli görülmektedir.

Lise öğrencilerinde zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve empati değişkenleri bakımından incelenmesi amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Pelendecioğlu, 2011). Bu çalışmaya 9., 10. ve 11. sınıflardan 859 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları zorbalığa katılmayan öğrencilerin okul yaşam kalitesini zorba, kurban ve zorba-kurban öğrencilere göre daha olumlu algıladıklarını göstermektedir.

Okul sosyal iklimiyle geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışma yürütülmüştür (Bayar, 2010). Bu çalışmaya ortaokul ve lise öğrencilerinden 1238 kişi katılmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler zorba, kurban, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan olarak dört grupta incelenmişlerdir. Elde edilen bulgular, hem geleneksel zorbalığa hem sanal zorbalığa katılmayan öğrencilerin okul sosyal iklimini diğer üç gruba göre daha olumlu olarak algıladıklarını göstermiştir. Bunun yanında kurban grubun okul iklimini algılayışları ile zorba grubun ya da zorba-kurban grubun okul iklimini algılayışları arasında fark görülmemiştir.

Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumlarının incelendiği bir araştırma yürütülmüştür (Balanuye, 2007). Araştırmaya 372 lise öğretmeni katılmıştır. Bulgular zorbalığa ilişkin tutumlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kadın öğretmenlerin zorbalığa yönelik tutumları erkek öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kıdemleri arttıkça zorbalığa yönelik tutumlarının daha olumlu hale geldiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul zorbalığına ilişkin algılarını incelemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Kanık, 2010). Çalışmaya ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 305 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler en fazla fiziksel zorbalığın daha sonra sırasıyla cinsel zorbalık, sözel zorbalık ve duygusal zorbalığın

farkındadırlar. Öğretmenlerin zorbalıkla karşısında gösterdikleri tepkiler incelendiğinde zorba öğrencilerin davranışlarını düzeltmek için disiplin yöntemlerine başvurmak, idare, rehber öğretmenden yardım almak ve öğrenci velilerinden yardım almak şeklinde yollar denedikleri belirlenmiştir.

Zorbalık sadece zorbalıkta yer alan zorba, kurban, zorba –kurban veya izleyicileri değil, genel olarak okul ortamını etkilemektedir (Gini, 2004). Okul ortamının zorbalık olgusundaki rolü göz önüne alındığında okul memnuniyetinin zorbalığı yordadığı, öğrencilerin okul memnuniyeti arttıkça zorbalık davranışının azaldığı ancak, okul memnuniyetinin kurban olmayı yordamadığı ileri sürülmektedir (Bektaş, 2007). Bir başka ifade ile öğrenciler okullarından memnun gözükmekle beraber zorbalık mağduriyeti yaşayabilmektedir. Öte yandan öğrencilerin okul veya sınıf ikliminden memnuniyetsizlik duymaları üstü örtük biçimde gerçekleşen zorbalık olaylarının bir sonucu olabileceği için öğretmen ve eğitimcilerin sınıfta ve okulda mutsuz gözüken öğrenciler üzerinde dikkatle eğilmesi önerilmektedir (Yoneyama ve Rigby, 2006). Bu durumda okula yönelik aidiyet duygusunu geliştirmek, zorbalık hakkında farkındalık oluşturmak, kurbanlara yönelik yardım arama ve kurbanın yanında yer alma tutum ve davranışı geliştirmek, kurbanın kendini savunmasını öğretmek gibi sistemik müdahaleler okulların sorumluluğunda görülmektedir (Hageman, 2005). Zorbalığa müdahale programlarında zorbalığı azaltma hedeflerinin yanı sıra okul ortamının kalitesini yükseltmeyi de hedeflenmelidir. Bu bağlamda öğrencilerle çalışan psikologların, öğretmenlerin ve eğitimcilerin zorbalığa müdahale programlarında şiddeti kınayan ve saygıyı destekleyen bir okul ahlakı (ethos) geliştirmek üzere çalışmaları çok önemlidir.

2.2.7. Zorbalığı Önlemeye Yönelik Okul ve Öğrenci Temelli Çalışmalar

Zorbalığı önlemeye yönelik olarak geliştirilen okul temelli veya öğrenci temelli yaklaşıma sahip programlarda zorbalığa karşı tutum geliştirilmesi, kurbanlara yönelik mepatinin artırılması, kurbanların baş etme becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin zorbalık karşıtı tutum ve davranışlarının geliştirilmesi ve velilerin zorbalıkla ilgili farkındalıklarının artırılarak zorbalık karşısında uygun tepkiler sergilemelerinin

hedeflendiği görülmektedir. Aşağıda bu bağlamda yürütülmüş araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Zorbalık ve taciz davranışının araştırılmasında ve öğrencilere nezaketin öğretilmesinde sosyodramanın kullanımını konu alan araştırmada (Cossa, 2006) tüm 4. ve 5. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve okul yönetimi için hazırlanan bir proje yürütülerek sonuçları değerlendirilmiştir. Bu projede tüm 4. ve 5. sınıf öğretmen ve öğrencileri birkaç hafta boyunca sosyodrama seminerlerine katılmıştır. Seminerlerde öğrencilerin zorbalık karşısında atılgan tepkiyi pratik etmeleri amaçlanmıştır. Projeyi takip eden haftalarda öğretmenler öğrencilerin nazik davranışlarında artış, kaba davranışlarda ise düşüş rapor etmişlerdir. En önemli etki ise zorbalığa maruz kalan çocukların öğretmenden destek istemesi olmuştur.

Zorbalığa karşı geliştirilen müdahale programının öğrencilerin tutum ve davranışlarına etkisinin incelendiği bir program değerlendirilmiştir (Stevens, ve Bourdeaudhuij, 2000). Sosyal- bilişsel yönelime sahip olan bu programda perspektif kazanma, problem çözme becerileri ve sosyal beceriler yer almaktadır. Çalışmanın sonunda birinci kademe öğrencilerinde kurban yardım etme eğilimlerinde ve öğretmene haber verme davranışlarında artma gözlenmiştir. İkinci kademe öğrencilerinde ise zorbalara karşı sempati azalmış, kurbanlara karşı sempati artmış ve zorbalığa karşı durabilmede kendilerini yeterli görme seviyeleri yükselmiştir. Daha önemlisi ise ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığa karşı müdahale davranışlarının artması ve kurbanları daha fazla destekler hale gelmeleridir. Program geliştirilirken öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişim basamaklarına uygun yaklaşımların önemine dikkat çekilmiştir.

Zorbalığı azaltmak üzere okul bazında Olweus (1995) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada iki buçuk yıl boyunca 42 okuldaki (11-14) yaş grubundaki 2500 öğrenciye yapılan müdahalenin etkililiği incelenmiştir. Programın sonunda zorba-kurban problemlerinde % 50 oranında azalma gerçekleşmiş, aynı zamanda vandalizm, kavga, okuldan kaçma ve aşırma gibi anti-sosyal davranışlarda da azalma kaydedilmiştir. Programın sonunda öğrencilerin okula karşı tutumlarının daha olumlu hale geldiği, okulla ilgili doyumlarının arttığı belirtilmektedir.

Zorbalığı önlemede okul temelli (bütüncül) yaklaşıma dayalı bir programın etkililiğinin incelendiği çalışma yürütülmüştür (Ayas, 2008). Araştırmada 3., 4. ve 5. sınıflardan 194 öğrenci, 6., 7. ve 8. sınıflardan ise 203 öğrenci, 121 veli ve tüm okul personeli katılımcı olmuştur. Zorbaca davranışları önleme programı bütüncül yaklaşıma dayalı olması sebebiyle program öğrencilere, okul personeline ve velilere yönelik olmak üzere üç modüle sahiptir. Programın öğrencilerle gerçekleştirilen eğitim modülünde toplam 17 şubede 40'ar dakikalık beş oturumdan oluşan bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu modülde öğrencilere zorba, kurban ve seyirci kavramları tanıtılmış, öğrencilerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıyıp ifade etmeleri hedeflenmiş, zorbalığın türleri hakkında bilgi verilmiş, aynı zamanda kurbanların duygularını anlamaları hedeflenmiş, zorba ve kurbanların kişilik özellikleriyle ilgili bilgi edinmeleri sağlanmış, sınıf ve okul içinde uyulması gereken kurallar yazılı hale getirilerek bu kuralların nasıl uygulanacağı belirlenmiş ve öğrencilerin zorbalığa maruz kaldıklarında veya zorbalığa maruz kalan bir arkadaşlarını gördüklerinde neler yapacaklarını öğrenmeleri hedeflenmiştir. Okul personeline yönelik modülde zorbalığın tanımı, türleri, yaygınlığı, sonuçları, nasıl önlenebileceği hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenci velilerine yönelik modülde ise zorbalığın tanımı, türleri, sonuçları, zorbalığa maruz kalan öğrencilerdeki belirtiler, zorbalığa maruz kalan öğrencilere ve zorbalık yapan çocuklara nasıl yardım edilebileceği hakkında bilgi verilmiştir. Bu programın 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapma ve kurban olma oranlarını azaltmada etkili olduğu, bu etkinin uzun süreli olduğu ortaya konmuştur. İkinci kademedeki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde ise programın etkililiği sadece kurban olma oranlarını azaltmada görülmüştür ve bu etkinin uzun süreli olduğu belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinde saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programının etkililiğini incelemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Yavuzer ve Üre, 2010). Çalışmaya 9. sınıf öğrencilerinden 36 kişi katılmıştır. Deney grubunda 12 öğrenci yer almıştır. Çalışmanın öğretmenlere ve öğrencilere yönelik iki modülü bulunmaktadır. Her iki modül de 90 dakikalık 12 oturumdan oluşmaktadır. Ergenlere yönelik psiko-eğitim programının (EYP) amacı; “öğrencilerin saldırganlık ve okullardaki şiddet olayları hakkında bilgi sahibi olma, kendi davranış tarzlarına, nedenlerine ve sonuçlarına ilişkin farkındalık kazanma, öfke ve çatışma durumlarında verilen uygun olan ve uygun olmayan tepkileri tanıma, karşısındakini dinleme ve anlama, duygularını

ifade edebilme, duygu, düşünce ve davranışları arasındaki ilişkiyi anlayabilme, temel gereksinimlerin doyurulmasında uygun olan ve uygun olmayan davranışları tanıyarak uygun davranışı seçebilme, anlaşmazlıklarda her iki tarafa da uygun çözümler bulabilme, istemediği durumlarda hayır diyebilme becerilerini kazanarak, saldırganlık içeren duygu, düşünce ve davranışlarının azalmasına yardımcı olmak” şeklinde özetlenmiştir. Programda, bilişsel davranışçı yaklaşım kapsamında “gevşeme eğitimi”, “rol oynama” gibi tekniklerle birlikte yaratıcı drama, grup tartışması, rol oyunları, doğaçlamalar gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda programın öğrencilerin saldırganlık toplam, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık puanlarını azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin iki ay sonra da devam ettiği görülmüştür.

Zorbalığa yönelik olarak sosyal bilişsel teoriye dayalı olarak bütüncül okul yaklaşımı temelinde bir program geliştirilmiştir (Karataş, 2011). Çalışmanın deney grubunu 6. sınıf öğrencilerinden 56 kişi oluşturmuştur. Programın öğrencilere, öğretmenlere ve velilere yönelik olmak üzere üç modülü bulunmaktadır. Öğrencilere yönelik eğitim programı deney grubunda bulunan altıncı sınıflardan iki şubede, beş hafta süre ile haftada bir kez bir ders saatinde (40 dakika) uygulanmıştır. Eğitim içeriği incelendiğinde zorbalığa ilişkin farkındalık eğitiminin verildiği, zorbalığın nedenleri, zorbalıkla ilgili yanlış düşünceler zorbalıkla oyun, şaka, çatışma arasındaki farkın tartışılarak zorbalığın zararları, olumsuz sonuçlarının tanımlanması şeklinde temel konuların ele alındığı, zorbalıkla ilgili senaryoların problem çözme yöntemi ile çözümlenmesine ve zorbalıkla ilgili deneyimlerinin paylaşılmasına yer verildiği görülmektedir. Bu çalışmada bütüncül zorbalığı önleme programının öğrencilerin kurban ve zorba oranlarını azaltmada etkili olduğu, programın kurban puanlarının azalmasında eğitimden iki hafta sonra, altıncı ay ve birinci yılda etkili olduğu, zorba puanlarında ise eğitimden iki hafta sonra ve altıncı ayda etkili olduğu ancak birinci yılın sonunda etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca zorbalığa uğrama ile sağlık sorunu yaşama arasında ilişki olduğu, kurban puanı yüksek grupta yer alan öğrencilerin düşük grupta yer alan öğrencilere oranla anlamlı olarak daha fazla sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

İlköğretim okullarında zorbalığı önlemeye yönelik olarak geliştirilen bir başka program “Zorbalığı Önleme Programı”dır (Albayrak, 2012). Programın öğrencilere, okul çalışanlarına ve velilere yönelik olmak üzere üç modülü bulunmaktadır. Öğrenci eğitimleri beş hafta boyunca bir saati boyunca gerçekleştirilmiştir. Öğrenci deney grubunu 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden 85 kişi oluşturmuştur. Öğrenci eğitimlerinde akran zorbalığıyla ilgili temel bilgiler verilmiş, sınıf kuralları oluşturulmuş, kurban ve izleyici öğrencilerin yapmaları gerekenler ele alınmış, kurbanların yardım alacakları kanallar belirlenmiş ve öğrencilerin zorbalıkla ilgili yaşantıları paylaşarak değerlendirme yapılmıştır. Okul çalışanlarının eğitimi deney grubundaki ilköğretim okulu yöneticilerine ve ikinci kademe öğretmenlerine yönelik iki oturumluk eğitim ve bilgilendirme toplantısı yapılarak 27 kişiye eğitim verilmiştir. Bu eğitimde akran zorbalığıyla ilgili temel bilgiler ile zorbalıkla karşılaşıldığında yapılması gerekenler anlatılmıştır. Velilere yönelik eğitim üç oturumda 21 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimde velilere akran zorbalığıyla ilgili temel bilgiler, zorbalığı fark etme yolları ve yapılması gerekenlerle ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubunda kontrol grubuna göre kurban olma durumunun azaldığı; deney grubundaki öğrencilerin korkutma sindirmede zorbalık yapmalarının azaldığı diğer boyutlarda zorbalık yapmada değişiklik olmadığı belirlenmiştir. Özetle, akran zorbalığı önleme programının etkili olduğu ortaya konmuştur.

İlköğretim öğrencileri arasında zorbalığı azaltmaya ve kurban oranını azaltmak için bütüncül yaklaşıma dayanan bir çalışmada ana sınıfından 5. sınıfa kadar olan 541 öğrenciyle bir çalışma yürütülmüştür (Orpinas, Horne ve Staniszewski, 2003). Program geliştirilirken okulda olumlu bir hava yaratmak amacıyla “beş arı” (5 Bee) adlandırmasından yararlanılmıştır. Öğrencilere “saygılı ol”, “sorumlu ol”, “dürüst ol”, “öğrenmeye hazır ol” ve “kendinin en iyisi ol” (“be respectful, be responsible, be honest, be ready to learn ve be your personel best”) sloganlarıyla yaklaşılarak her birinin okuldaki rolünün bir arıya benzetilmesi sağlanmıştır. Ayrıca okulun ilk gününde arı teması işlenmiştir. Öğrenciler bu temayla ilgili ant içmişler ve video film izlemişlerdir. Sınıflara zorbalık karşıtı posterler asılmıştır. Kantinin bir köşesinde arı temalı resim ve yazılar oluşturularak olumlu davranışa sahip öğrenciler öğretmen ve müdürle bu köşede vakit geçirmeye davet edilmiştir. Okul müdürü ise kraliçe arı kılığına girerek çalışmaya katılmıştır. Bu çalışmada öğrencilere psikolojik danışman ve

öğretmenlerin yürüttüğü altı oturumluk bir süreçte çatışma çözümü, öfke yönetimi, kendine ve başkalarına saygı ve etkili iletişim temalarını içeren eğitim verilmiştir. Öğretmenlerin 20 saatlik eğitiminde saldırganlık önleme, çatışma çözümü stratejileri, karakter eğitimi ve davranış yönetimi konuları işlenmiştir. Araştırmanın sonunda anaokulu ve ikinci sınıfa kadarki öğrenciler arasında zorbalık olaylarının % 40 oranında, mağduriyet oranının ise % 19 oranında düştüğü görülmüştür. Daha büyüklerde (3-5. Sınıflar) ise mağduriyet oranı %23 azalırken, saldırganlık oranlarında anlamlı değişim kaydedilmemiştir.

Norveç ve İrlanda'da zorbalığa karşı geliştirilen programların yürütülmesindeki süreç ve stratejileri şartlar bakımından karşılaştıran bir çalışma yürütülmüştür (Midthassel, Minton, and O'Moore, 2009). Bu çalışmada ulusal bazdaki uygulamalar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Her iki ülkedeki program da bütüncül yaklaşıma sahip olmakla birlikte uygulama sürecindeki resmi otoritenin rolü, kaynakların dağılımı ve sürecin yasallaştırılması bakımından farklılıklar görülmüştür. İrlanda'daki programın adı ABC, Norveç'teki programın adı ZERO' dur. Her iki programa da Norveç'teki Davranış Araştırmaları Merkezi'nde 1996'da geliştirilen zorbalık-karşıtı program kaynaklık etmiştir. Bununla beraber yeni programa eğitimcilerin eğitimi dâhil edilmiştir. Programın dört ana bileşeni bulunmaktadır. İlki profesyoneller ağının eğitilmesi, ikincisi öğretmenlere zorbalıkla ve sınıf yönetiminde zorbalığın ele alınmasına yönelik bilgiler içeren kaynak paketi sunulması, üçüncü olarak velilere zorbalığın nasıl olduğu, türleri, neden ve sonuçları, uygun yaklaşımlarla ilgili bilgi içeren kaynak paketi sunulması ve son olarak öğrencilerle çalışmayı ilerelecek el kitapları, olumlu sınıf atmosferine kaynaklık edecek yaklaşımların sunulmasıdır. Norveç'teki program 2003 yılında güncellenerek "sıfır tolerans" perspektifinden hareketle ZERO olarak adlandırılmış ve 72 okulda sürdürülmüştür. Programın sonuçları kurban ve zorba olma olaylarında önemli bir azalma olduğunu göstermiştir, fakat uzun süreli izlemede ek bir ilerleme kaydedilememiştir. İrlanda'daki program da Norveç'teki gibi güncellenmiş ve (Avoid aggression, Be Tolerant and Care for others kelimelerinin baş harflerinden türetilen) akrostişle ABC olarak adlandırılmıştır. 42 okulda iki yıl boyunca yürütülen programın sonuçları kurban olaylarının %50; zorba olaylarının % 70 oranında azaldığını, aynı zamanda öğrencilerin kurbanlara yardım etme eğiliminin arttığını ortaya koymuştur. Yalnız, program 2004-

2006 yıllarında aynı etkili sonuçlara ulaşamamıştır. Araştırmacılara göre büyük ölçekli programlar bölgesel çalışmalardan daha fazla planlama gerektirdiği için beklenen etki sağlanamamıştır (Minton ve O'Moore, 2008). Her iki ülkedeki eğitim bakanlıkları müfredatta, okul yönetmeliklerinde zorbalığa karşı yeni düzenlemeler geliştirmişlerdir. Norveç Eğitim Bakanlığı ZERO'yu personel eğitimi için izinli kılarak ve belirli bir fon sağlayarak desteklemiştir, katılan eğitimcilere bir ağ kurulmuş, sözleşme sağlanmış ve ücretlendirilmişlerdir. İrlanda'da ise eğitimcilerin ABC'ye katılımları gönüllülüğe dayandırılmıştır. Her iki ülkede de profesyonellere eğitim aldıkları ve güçlük çektikleri durumlarda başvurabilecekleri bir "yeterlik merkezi" kurulmuştur. İrlanda'daki eğitimciler yoğun ve derinlemesine bir eğitim alırken, Norveç'tekiler aralıklı olarak bir dizi seminer almışlardır. Sonuç olarak programların başarıya ulaşmasında ulusal otoritenin rolü, yasallaştırma süreci ve kaynakların dağılımı faktörlerinin etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Zorbalığı önleyici bir psiko-eğitim programının etkililiğini incelemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür (Newman-Carlson ve Horne, 2004). Zorbalık Avcıları Programına (Bully Busters Programme) ABD'nin güneydoğusundaki bir okuldan 6. 7. ve 8. sınıf öğretmenlerinden 15 kişi katılmıştır. Okulun rehberlik servisi ile işbirliği içinde yürütülen programda öğretmenlere yedi modülden oluşan eğitim verilmiştir. Bir psiko-eğitim olarak tasarlanan eğitim üç hafta boyunca haftada bir kez, ikişer saatlik oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Bu psiko-eğitimsel program öğretmenlerin zorbalı karşısında beceri, teknik ve müdahale becerilerini artırmak üzere tasarlanmıştır. Birinci modülde zorbalıkla ilgili farkındalığı arttırmak, ikinci modülde zorbalının tanımlanması, üçüncü modülde kurbanların tanımlanması, dördüncü modülde zorbaca davranışlara müdahale yolları, beşinci modülde kurbanlara yardımcı olma yolları, altıncı modülde önleyici çalışmaların rolü ve yedinci modülde gevşeme teknikleri ile baş etme becerileri işlenmiştir. Araştırmanın sonuçları programa katılan öğretmenlerin zorbalıkla baş etme becerilerinde anlamlı yükseliş olduğunu ve öğretmenlerin öz yeterliliklerinin arttığını göstermiştir. Bu program, davranış bozukluğu olan, öğrenme bozukluğu olan ve ağır psikopatolojisi olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin becerilerini arttırmıştır. Bir başka ifade ile sonuçlar, program sonunda katılımcı öğretmenlerin müdahale becerilerinin kullanımı konusunda ve özel çocuklarla kişisel becerilerin kullanımı konusunda geliştiklerini göstermektedir. Ayrıca program sonrasında öğrencilerin

zorbaca davranışlarında da azalma görülmüş ve zorbaca davranış nedeniyle disipline gönderilen öğrenci sayısı azalmıştır. Bu çalışma müdahale programlarının bütün okul çalışanları katılmadan da etkili olabileceğini göstermektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin zorbalıkla baş etmelerine yönelik geliştirilen bir programın etkililiği incelenmiştir (Takiş, 2007). Bu çalışmaya 9., 10. ve 11. sınıfta öğrenim gören 193 lise öğrencisi ile okul yöneticileri ve öğretmenlerinden oluşan 18 kişi katılmıştır. Ayrıca katılımcı öğrencilerin velileri de bilgilendirme mektubu ve broşür yoluyla programa dahil edilmiştir. Öğrencilere yapılan müdahale haftada bir gün rehberlik saatlerinde olmak üzere toplam dört oturumda gerçekleşmiştir. Programın ilk oturumunda öğrencilere zorbalıkla ilgili bilgi verilmiş, ikinci oturumda zorba ve kurbanlarla empati kurabilmeleri yönünde çalışılmış, üçüncü oturumda öğrencilerin okul içindeki davranışları ile ilgili içgörü kazanmaları ve güvenli bir okul ortamı yaratmada kendilerine düşen sorumlulukları kavramaları üzerinde durulmuş, son oturumda ise zorbaca davranışlarla baş edebilmek için sınıf ve okul kuralları açıkça belirlenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlere ise iki oturumda gerçekleşen bilgilendirme toplantıları yoluyla müdahalede bulunulmuştur. Bu toplantılarda öncelikle zorbalıkla ilgili bilgiler verilmiş, zorba ve kurban öğrencilere yardım edilmesinde yönetici ve öğretmenlerin rolü, bu konuda bir okul politikası oluşturulmasını sağlayacak uygun yaklaşımlar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda programın okul ortamında yaşanan zorbaca davranışların önüne geçilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Program sonunda zorbalığa uğrayan ve zorbalık yapan öğrencilerin sayısında anlamlı bir azalma görülmüştür. Bunun yanında program öncesinde öğrencilerin zorbalıkla “bazıları zorbalığı hak eder”, “görmezden gelerseniz zorbalar sizi bırakır”, “başkalarını kızdırmak bazen eğlencelidir” şeklindeki yaygın inanışlarında program sonrasında olumlu yönde farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Bir psikoeğitimsel grup rehberliği modeli olarak “Solving Problems Together (SPT)- Sorunları Birlikte Çözmek (SBC)” yürütülen çalışmada zorbaca davranışlarla baş etme konusundaki etkililiği incelenmiştir (Hall, 2006). “Sorunları Birlikte Çözmek (SBC)” modeli çocukların zorbaca davranışlarla baş etme konusundaki bilgi ve becerilerini keşfetmelerine yardımcı olmanın yanı sıra sorun çözme teknikleri ile ilgili bilgiler vermeyi amaçlamaktadır. Program sekiz oturum boyunca, psikolojik

danışmanın liderliğinde yürütülmüştür. Bu oturumlar, grup üyelerinin amaç oluşturması, hedefler koyması, hedeflerini netleştirmesi, içerik seçmesi, deneysel faaliyetler tasarlaması ve grubu değerlendirme etkinliklerini içermektedir. Programa yedinci sınıf öğrencilerinden beş kişi katılmıştır. Program sonrasında bütün öğrencilerin zorbaca davranışlara daha yapıcı ve girişken tepki verebilmeyi başardıkları görülmüştür. Bu programa katılan öğrencilerin eleştirel düşünce ve sorun-çözme becerilerini geliştirdikleri öne sürülmektedir. Ayrıca öğretmen gözlemlerine göre öğrencilerinin zorbaca davranışlar karşısında birbirlerine karşı daha fazla destekleyici davrandıkları belirlenmiştir.

İlköğretim okulu öğrencilerine yönelik olarak “Zorbaca Davranışların Önlenmesi Grup Programı” geliştirilmiştir (Dölek, 2002). Bu çalışmada deney grubunu 5. sınıf öğrencilerinden 22 kişi oluşturmuştur. Program haftada bir kez 40 dakika süren 10 oturumda tamamlanmıştır. Program içeriğinde öğrencilerin beden dili ile duygu ifade etmelerine ve başkalarının beden dilleri ile ifade ettikleri duyguları tanımaları; benzer durumlarda kişilerin farklı duygular yaşayabileceğini fark etmeleri ve bu farklılıkların nasıl çatışmalara yol açabileceğini anlamaları; “okulda güvenlik” kavramını tanımlamaları, kendilerini okulda güvende hissedebilmelerinin önemini ve bunun şartlarını fark etmeleri; okuldaki haklarını öğrenmeleri; korku ile ilgili duygularını dile getirmelerine ve birbirleri ile paylaşmaları ve korkularını ile ilişkili diğer duyguları fark etmeleri; zorbalık kavramını anlamaları, zorbalığa uğrayan kişilerin duygularını fark etmelerine ve empati duygusu geliştirmelerine yardımcı olmak ve zorbaca davranışların uzun süreli olumsuz etkileri olabileceğini fark etmeleri; zorbaca davranışlarla karşılaştıklarında neler yapabileceklerini öğrenmeleri ve zorbaca davranışlara şahit olduklarında neler yapabileceklerini öğrenmeleri; grup birliği oluşturarak, sosyal sorumluluk alma bilinci geliştirmeleri ve öğrencilerin zorbalık sorununun engellenmesine yönelik bir eylem planı geliştirmeleri; okullarında zorbalık sorunu ile ilgili farkındalık geliştirilmesi ve engellenmesi konusunda ortak sorumluluk almaları ve programın değerlendirmesini yapmak amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, “zorbaca davranışların önlenmesi grup programı”nın öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin azalmasında ve zorbalıkla baş etme tutumlarının artmasında bir etkisi olmamıştır.

İlköğretim okulu öğrencilerinde zorbalığı azaltmaya yönelik olarak geliştirilen Zorbalıkla Başa Çıkma Eğitimi Programının etkililiğini incelemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Kutlu, 2005). Bu çalışmada 7. sınıf öğrencilerinden zorba-kurban grubunda yer alan 10 erkek öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna 12 hafta boyunca haftada bir kez 45 dakikalık oturumlar gerçekleştirilerek eğitim verilmiştir. Program içeriğinde öğrencilerin duygu çeşitlerinin tanımlanması, üyelerin kendi duyguları ve başkalarının duyguları hakkında farkındalık geliştirmesi; kızgınlık/öfke duygusunu tanımları ve nedenlerini anlamaları; öfkelenedikleri durumlarda kendilerini kontrol becerisi kazanmaları ve kendilerinin neden olduğu kırıcı veya zarar verici durumları fark etmeleri ve özür dilemeleri reddedilme ve alay durumunda öğrencilerin kendilerini kontrol becerileri kazanmaları; kabadayılık yapan ve bu davranışlara maruz kalan kişilerin duygu, düşünce ve davranışlarını anlamaları; aynı durum karşısında insanların farklı duygulara ve farklı düşüncelere sahip olabileceğini, kendilerinden farklı düşünce ve duygulara saygı duymaları; çatışma durumunda yapılan davranışları belirlemek ve uzlaşma sağlayacak sözlü veya sözsüz davranışları belirlemek; onuncu oturum öğrencilerin kendi kırıcı davranışlarını fark edebilmeleri ve olumlu bir şekilde telafi edebilmeleri; çatışmalı durumlarda öğrencilerin kendi istek ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri ve karşı taraftan gelen baskıyla başa çıkma becerilerini kazanmaları ve tüm eğitimin değerlendirilmesini sağlamak amacıyla etkinlikler yapılmıştır. Araştırma sonucunda Zorbalıkla Başa Çıkma Eğitimi Programının zorba davranışlar yapmayı ve bu davranışlara maruz kalmayı azaltmada etkili olmadığı belirlenmiştir.

İlköğretim okullarında zorbaca davranışların azaltılmasına yönelik geliştirilen empati eğitim programının etkililiğini incelemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Şahin, 2007). Bu çalışmada önce 504 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen tarama çalışması yoluyla öğrencilerin zorbalıkla ilgili durumları, özsaygıları ve demografik bilgileri toplanmış, ikinci aşamada deneysel çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden 18 öğrenci katılmıştır. Haftada bir kez ortalama bir saat süren on oturum boyunca sürdürülen programa. Geliştirilen programda öğrencilerin farklı duyguları tanımları ve ifade etmeleri, bir olaya ilişkin hangi duyguyu yansıttıklarının farkındalığını kazanmaları, bir olaya ilişkin duygu, düşünce ve davranışın farklı kutuplarını algılayabilmeleri, başkalarının duygularını ve farklı bakış

algılayabilmeleri, empatik dinleme becerisine sahip olabilmeleri ve empatik tepki verme becerisini geliştirebilmeleri hedeflenerek bu doğrultuda grup çalışması yürütülmüştür. Uygulanan program sonrasında öğrencilerin empatik becerilerini geliştirdiklerini, arkadaşlarının duygularına karşı daha duyarlı hale geldikleri ve özsaygılarını yükselttikleri ortaya konmuştur.

Zorbalık karşıtı olarak geliştirilen bir başka program ise atılganlık becerileri eğitimi çerçevesinde hazırlanmıştır (Uğürol, 2010). Yatılı bölge okulunda uygulanan bu programa atılganlık düzeyi düşük, akran zorbalığına uğrama düzeyleri ise yüksek 7. sınıf öğrencilerinden 30 kişi katılmıştır. Deney grubunu 10 öğrenci oluşturmaktadır. Program 90 dakikalık on oturumdan oluşmaktadır. Program içeriği, davranışları tanıma, kendi davranışlarının nedenlerine ilişkin bilgiler edinme ve davranışlar üzerinde düşünme becerisi geliştirme, utangaçlık davranışlarının nedenlerini, duyguların düşünsel kaynaklarını ve davranışlara etkisini görme, iletişim sürecinde duyguları kontrol etme becerisi geliştirme; saldırganca davranışları tanıma, niteliklerini görme ve saldırganlıkla baş etme becerileri edinme, atılganca davranışları tanıma, yaşamda atılganca davranmayı engelleyen faktörleri görme ve atılganca davranabilme becerisi edinme; atılganca davranışları etkili kılmada “ben dili”, “sen dili” kullanmanın sonuçları üzerinde durma ve iletişim sürecinde “ben dili” kullanma becerisi edinme; beden dili çözümlemeleri yapabilme, davranışları gözleme ve anlama, etkili iletişim kurmada “beden dilini” kullanma becerisi geliştirme; sekizinci oturum, atılganca davranışlar geliştirme becerileri edinme; atılganca davranmayı engelleyen duygu, düşünce ve tutumları ele alma becerisi geliştirme; atılganca davranma becerilerini yaşam boyu sürdürme yolları ve grup yaşantısını sonlandırma etkinliklerinden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının öğrencilerin atılganlık düzeylerinin yükselmesinde ve zorbalığa uğrama düzeylerinin azalmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Yaşları 11 ve 12 arasında değişen 32 öğrencinin katıldığı bir çalışmada video filmi, beyin fırtınası, poster yapma, mektup yazma ve rol oynama etkinliklerinin öğrencilerin zorbalıkla ilgili tutum ve davranışlarına etkisi incelenmiştir (Dawn, Cowie, ve Bray, 2006). Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin % 70’i zorbalık karşıtı tutum içinde olduklarını belirtmişlerdir. Çalışma öncesinde de sonrasında da kız

öğrencilerin zorbalık karşıtı tutum seviyeleri erkek öğrencilere göre yüksek görülmüştür. Çalışma sonrasında erkek öğrencilerin zorbalık karşıtı tutumlarında zayıflama görülürken, kız öğrencilerin zorbalık karşıtı tutumlarında artış görülmüştür. Üstelik zorbalığın eğlenceli olduğunu düşünen ve zorbalara hayranlığını belirten öğrencilerin sayısı azımsanamayacak ölçüde yüksek çıkmıştır. Araştırma sonuçları müdahale programının zorbalığı önlemede etkili olmadığını, hatta ters etki yarattığını göstermektedir.

Zorbalık önleyici programların zorbalığa seyirci kalanların müdahale davranışlarına etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür (Polanin, Espelage ve Pigott, 2012). Bu çalışmada ABD ve Avrupa’da 12,874 çocukla yürütülen toplam 12 okulda yürütülen çalışmalar meta-analiz yoluyla incelenmiştir. Bu çalışmalar üzerinde yapılan meta-analiz bu programların izleyicilerin müdahalesini artırdığını göstermektedir. Bu etki, yuvadan 8. sınıfa kadar olan sınıflarla karşılaştırıldığında, ortaokul üstü sınıflarda daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar okullarda yürütülen zorbalık önleyici programların zorbalığa izleyici kalanların müdahale davranışı üzerinde de düşünülerek geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

2.2.8.Zorbalığı Önlemeye Yönelik Akran Destek Çalışmaları

Zorbalığı önlemeye yönelik akran destek çalışmalarında akran yardımcılarının kurbanlarla arkadaşlık ederek, zorba ve kurbanlar arasında arabuluculuk yaparak veya akran danışmanlığı yoluyla kurban öğrencilere sosyal destek vermek ve kurbanların baş etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak hedeflenmektedir. Aşağıda bu bağlamda yürütülmüş araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Kuzey İrlanda’da bütüncül yaklaşıma dayanan bir programda akran desteği bir modül olarak yer almıştır (McElearny, Roosmale-Cock, Scott and Stephenson, 2008). Bu programda “Arkadaşlık Ederek Akran Desteği” modülü çerçevesinde, akran yardımcıları oyun saatlerinde yalnız kalan ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerle vakit geçirmişler, onlara rol modeli olmuşlardır. Bu çalışmanın sonunda okul müdürü ve personeli zorbalık olaylarının azaldığını, küçük çocukların büyük çocuklarla ilgili

kaygılarının azaldığını ve küçük çocuklardaki zorbalık ve arkadaşlık bilincinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

1991’de güneybatı Londra’da kurulan “çocuk hattı” uygulaması ise akran destek programındaki danışman öğrencilerin önerisi üzerine başlamıştır (Cowie ve Hutson, 2005). Bu uygulama kapsamında okulda herkese hitap eden bir elektronik posta hesabı açılmış, öğrencilerden gelen e-postalar boş bir dosyaya kaydedilerek akran danışmanlarına gönderilmiştir, danışman öğrenciler yardım isteyene yine e-posta yoluyla karşılık vermişlerdir. Elektronik ortamda yardım istemek gizlilik, önyargı, kişisel sınırların korunması gibi meselelere dair tehditleri ortadan kaldırdığından, öğrencilere yardımcı olmuştur. Bu uygulamada bir öğretmen ciddi vakaları takip etmiştir. Bu çalışmanın sonucu akran destek sistemlerinde daha çok kız öğrencilerin gönüllü hizmet verdiğini, erkek öğrencilerin akran destek çalışmalarını “kız işi” olarak gördüğünü ortaya koymakla birlikte okuldaki akran destek programlarının yararlarını göstermiştir.

İngiltere’de zorbalığın azaltılması için ikinci kademe öğrencileriyle yürütülen bir akran danışmanlığı programında akran danışmanlarının sosyal destek işlevi görmesi amaçlanmıştır (Boulton, 2005). Bu çalışmada veri toplanırken öğrencilerle ve onların sınıf öğretmenleriyle gizliliğin korunabileceği bir görüşmeler yapılmış ve öğrencilere zorbalığa maruz kalmalarıyla ve akran danışmanlığı servisinden yardım almalarıyla ilgili çeşitli sorular (“akran destek servisini kaç kez kullandınız”, “zorbalığa maruz kaldığınız durumda aşağıdaki kişilerin hangisinden yardım isterdiniz gibi) sorular sorulmuştur. Araştırma sonuçları öğrencilerin % 22’sinin servisi en az bir kez zorbalıkla ilgili olarak kullandığını göstermiştir. % 37 oranında bir grup servisi “kesinlikle kullanırdım” cevabını verirken % 67 oranında bir grup “belki kullanırdım” cevabını vermiş, % 4’lük bir grup ise “kesinlikle kullanmazdım” yanıtını vermiştir. Bulgulara göre servisi kullanacaklarını belirten kız öğrencilerin oranı erkek öğrencilere göre anlamlı seviyede yüksektir. Destek kaynağı olarak yakın arkadaşların tercih edilme oranı akran destek servisine göre yüksek görülürken, öğretmenlerin, abla/ağabey ve kardeşlerin destek kaynağı olarak görülme oranı akran destek servisine göre düşük seviyede kalmıştır. Akran destek servisi ile okul rehberlik servisini destek kaynağı olarak tercih edilme oranı arasında fark görülmemiştir. Öğrencilerin çoğu akran

danışmanın cinsiyeti konusunda bir tercih belirtmemekle beraber öğrencilerin çeyreğinden fazlası hemcinslerini tercih etmişler, karşı cinsi tercih edenlerin yüzdesi çok azınlıkta kalmıştır. Akran danışmanı olarak daha büyük öğrencilerin tercih edilme oranı % 52, aynı yaştaki birinin tercih edilme oranı % 10, yaş tercih edilmeme oranı ise % 35 bulunmuştur. Kendini açma konusunda öğrencilerin % 65'i akran destek servisindeki arkadaşlarına kendilerini açacaklarını, % 34'ü ise açmayacaklarını ifade etmiştir. Kendilerini açacaklarını ifade edenler, neden olarak arkadaşlarına güven duyma, yardım alma ve ne yapacaklarıyla ilgili açıklama verilmesini belirtmişlerdir. Güven duyduğu için kendini akran danışmanına açacağını belirten kız öğrencilerin oranı erkeklere göre fazladır. Servisi kullananlarla kullanmayanlar arasında servisi kullandıklarını arkadaşlarına söyleme konusunda farklılık çıkmıştır. Servisi kullanmayan öğrenciler, servisi kullansalardı arkadaşlarına söylememeye daha eğilimli görülmüşlerdir. Akran desteğinin beklenenin altında kullanımı öğrencilerin ebeveyn, öğretmen ve diğer destek kaynaklarını kullanımına bağlı görülmektedir (Boulton, 2005).

Akran destek programı yürütülen ve yürütülmeyen okullardaki öğrencilerin zorbalık, saldırganlık ve okul güvenliğine ilişkin algılarını karşılaştıran bir araştırma yürütülmüştür (Cowie, Hutson, Öztuğ ve Myers, 2008). Bu çalışmada akran destek programı yürütülen 2 ilköğretim okulu ile akran destek programı yürütülmeyen 2 ilköğretim okulundaki toplam 931 öğrenci yer almıştır. Akran destek programı yürüten okullarda kendilerine ayrılmış odada destek veren öğrenciler ihtiyacı olan öğrencilere grup çalışması veya birebir temas yoluyla hizmet sağlamaktadır. Akran destek programı yürütülen okullardaki öğrencilerin bazıları programdan haberdar edilmemiştir. Araştırmanın bulgularına göre okullarında destek sistemi olduğundan haberi olan öğrenciler, habersiz olan öğrencilere göre zorbalığa maruz kalmayla ilgili daha az sıkıntılı/endişeli olmuşlar ve okulu daha “arkadaşça” bir ortam olarak algılamışlardır. Okullarında akran destek programının varlığını bilen öğrencilerin sessiz kalma oranları programı bilmeyenlere göre düşük çıkmıştır. Aynı zamanda programdan haberi öğrencilerin kötü olaylar karşısında ailelerine bildirme oranı haberdar olmayanlara göre yüksek çıkmıştır. Okullarındaki programın varlığını bilmeyen öğrenciler, zorbalığa maruz kalmayla ilgili olarak, bilenlere göre daha endişeli gözükmüşlerdir. Programdan haberi öğrencilerin başlarına kötü bir şey geldiğinde ve kendileri kötü bir şey yaptıklarında birilerine söyleme oranı programdan habersiz olanlara göre yüksek

görülmüştür. Öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmeleri kendilerine sağlanmış olan akran destek programından haberdar olmalarına bağlı görülmektedir. Ayrıca okuldaki programdan haberdar olan öğrencilerin sadece akran yardımcılarından değil, başkalarından da yardım istemekte veya kendi yaptıkları kötü şeyleri söyleyebildikleri belirlenmiştir.

İngiltere'deki bir okulda zorbalığa karşı akran destek programının değerlendirildiği çalışma yürütülmüştür (Hurst, 2001). Bu çalışmada 8 yaş grubu öğrencileri temel dinleme becerileri, empatik yaklaşım, destek alanlara kabul ve saygılı olma, problem çözme becerileri ve destek verme sırasında öneri vermeme eğitimi almışlardır. Bir yıl boyunca destek grubu öğrencileri haftada biri kez öğle tatillerinde zorbalığa uğrayan veya çatışma yaşayan öğrencilere destek olmuşlar, haftada bir kez süpervizyon almışlardır. Ertesi yıl ve iki yıl aradan sonra yapılan ölçümler destek alanların memnuniyetini ve çoğu öğrencinin olabirse yine destek almak istediklerini ortaya koymuştur.

Finlandiya'da akran liderliğinde yürütülen zorbalık karşıtı kampanyanın etkililiğini konu alan bir araştırma yürütülmüştür (Salmivalli, 2001). Bu çalışmada (13-15) yaşlarındaki (7- 9.sınıftaki) 196 öğrenci ve 8 akran danışmanı yer almıştır. Çalışma, öğretmenlerinden, idarecilerden zorbalık konusunda bir şeyler yapılmasıyla ilgili yardım isteyen de 8 akran danışmanının önerisiyle başlatılmıştır. Müdahale kampanyası kapsamında tüm okulda kampanyanın amacı ve zorbalıkla ilgili bilgileri içeren toplantılar yapılmış, kampanyanın her bir sınıfta düzenlenen tartışma oturumları zorbalık konusu işlenirken okulun drama kulübünün hazırladığı bir oyun ve şarkı kullanılmıştır. Bu çalışmada her bir sınıfta düzenlenen tartışma oturumları kampanyanın merkezi niteliğindedir. Çalışmanın bulgularına göre, kampanya öncesine göre zorbalığa maruz kaldığını bildiren öğrencilerin oranı azalmıştır, akranları tarafından zorbalığa uğradığı düşünülen öğrenci sayısı ortalaması 7. sınıflarda anlamlı derecede düşmüştür. Toplam olarak gözlenen zorbalık olaylarında kampanya öncesine göre fark bulunamaması kampanya sonrası zorbalığın ne olduğuna ilişkin gelişen farkındalığın son-testlere yansımaları olarak yorumlanmıştır. Ayrıca zorbalığa maruz kaldığını bildiren kız öğrencilerin oranı kampanya sonrası azalırken, erkek öğrencilerin maruz kalma oranında farka rastlanmamıştır. Bununla birlikte program sonucunda erkek öğrencilerin

zorbalığa yönelik sempatisinin artması şeklinde bir ters etki ortaya çıkmıştır. Yine de öğrencilerin zorbalığa karşı olma istekliliği ile zorbalık karşısında güçlü olduklarını algılama seviyeleri yükselmiştir. Sonuçlar kampanyadan sadece tüm öğrencilerin değil, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin de memnun kaldığını göstermiştir.

Okul zorbalığına karşı akran destek sisteminin etkililiğini inceleyen bir araştırma yapılmıştır (Naylor ve Cowie, 1999). Toplam 51 okuldan 226 öğretmen ve 2313 öğrencinin katıldığı projede 40 öğrenci destek grubu olarak görev almıştır. Akran desteğinin % 70'i arkadaşlık etme, % 18'i danışmanlık yapma, % 6'sı arabuluculuk yapma, diğer % 6'sı da yol göstericilik yapma biçiminde gerçekleşmiştir. Bu çalışmadaki etkililik akran destek programına katılan öğretmen ve destek veren öğrencilerin perspektifinden incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları akran destek programının etkililiğini kanıtlamıştır. Genel olarak destek programı zorbalığın kurbanlar üzerindeki etkisini azaltmıştır. Destek alanlar programı yararlı, akran danışmanlarını ise kullanışlı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca destek alanlar okuldaki “ilgi-yardım”ın okuldaki sosyal-duygusal havayı iyileştirdiğini belirtmişlerdir. Akran danışmanlarının ve katılımcı öğretmenlerin projeyi yararlı bulma düzeyi kullanıcılara göre daha yüksek görülmüştür. Sistemle ilgili algılanan sorunlar akran desteğinin beklenenden daha az kullanılması ve bazı öğretmenlerin olumsuz tutumları olmuştur. Bunun dışında zaman ve mekânın kullanımı konusunda bazı sıkıntılar yaşamıştır. Bu çalışmada yardım etmede erkek öğrencilerin kızlara göre daha gönülsüz davrandıkları, öğrencilerin genelde hemcinslerinden destek talep ettikleri ortaya konmuştur. Yine de erkek öğrencilerin yardım verebildikleri kanıtlanmış ve akran destek sistemini yararlı buldukları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin zorbalığa tanık olan öğrencilerin misilleme korkusundan, kendilerine güvenememekten, terslikle karşılaşmaktan kaygı duydukları ve zorbalığa karşı nasıl yardım edeceklerini bilemedikleri öne sürülmektedir.

İlköğretim okulu 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde zorbalığa karşı akran arabuluculuğu (peer mediator) programının etkililiğini inceleyen bir çalışma yapılmıştır (Mc Kay, 2007). Programa katılan akran arabulucuların ortaya çıkan çatışmaların çözümüne yardım etmeleri sağlanmıştır. Bu programda zorba davranışları nedeniyle disiplin kuruluna gönderme formu kullanılarak öğrencilerin geleneksel cezalar almaları yerine arabuluculuk sürecine girmeleri sağlanmıştır. Bu çalışmada etkililiği sınamak

için öğretmen ve diğer personelin görüşlerine de başvurulmuştur. Araştırma sonuçları akran arabuluculuğu programının öğrencilerin birbirlerine cinsel anlamda yönelttikleri sataşmaların azalmasında; birbirleri hakkında söylenti yayma, duvara yazı yazma, çirkin notlar yazma gibi olayların azalmasında ve birbirlerinin okul ödevlerine yardım etmelerinin artmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Akran destek programlarının etkililiğini ortaya koyan pek çok araştırmanın yanı sıra çeşitli nedenlere bağlı olarak akran yardımını içeren programların bazılarında beklenen sonuçlara ulaşılamamıştır. Örneğin, lise öğrencileri arasında akran arabuluculuğu yoluyla zorbalığı azaltarak okuldaki güvenlik duygusunu arttırmayı hedefleyen bir çalışmada, sonuçlar arabuluculuk programının etkili olmadığını göstermiştir (Fiedler, 2007). Benzer bir şekilde geniş kapsamlı bir “zorbalık karşıtı” bir programın parçası olarak geliştirilen bir akran danışmanlığı programında beklenen etki sağlanamamıştır (Houlston ve Smith, 2009). Bu programa 7.,8. ve 9. sınıflardan 10 öğrenci akran danışmanı olarak katılmıştır. Bir haftalık uygulama sonunda öğrencilerin kendilerine yönelik olarak algıladıkları zorbalık ve mağduriyet düzeylerinde herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Zorbalığa müdahale kapsamında, amacı “zorbalığa karşı arkadaşlar” (Friends Against Bullying) (FAB) olarak adlandırılan akran –uygulamalı zorbalık karşıtı bir programın etkililiğini değerlendirilmiştir (Elinoff, 2005). Bu çalışmada 6. sınıf öğrencileri yol göstericiler (mentor), 3, 4. ve 5.sınıf öğrencileri de yol gösterilenler (mentees) olarak programa dahil edilmiştir. Bu program (FAB) öğrencilere zorbalığı tanımlama, zorbalıktan kaçınma, zorbalığa karşı durma ve zorbalığa maruz kalanlara yardım etmenin anlatıldığı altı dersten oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin kurban olma durumlarında farklılaşmaya yol açmış, ancak zorbalık davranışında değişim sağlanamamıştır.

Zorbaca davranışlara müdahalede akran desteği programında da beklenen etki sağlanamamıştır (Cowie ve Olafsson, 2000). Bu program ciddi sorunlar yaşanan yalnızca erkek öğrencilerin gittiği dezavantajlı bir bölgede bulunan bir okulda, bir yıl boyunca yürütülmüştür. Bu programı yürütmek için özel olarak işe alınmış olan bir öğretmen, erkek öğrenci içinden istekli 9 öğrenciyi seçerek akran desteği için eğitmiştir. Bu öğrenciler daha sonra uzman psikolojik danışmanlarca 16 saatlik bir

eğitim programından geçirilerek, temel dinleme becerileri, empati, başkalarının duygularına dair farkındalık, duygu kelimeleri dağarcığı ve çözüm odaklı yaklaşım konularında eğitilmişlerdir. Bu öğrencilerle haftalık süpervizyonlar yürütölmüş, ayrıca destek çalışmalarını yürütmeleri için kendilerine bir oda verilmiştir. Deney grubu 300 erkek öğrenciden oluşmuştur. Sonuçlar okuldaki zorbaca davranış yüzdesinin çok yüksek olduğunu ve program yürütöldüğü dönem boyunca da bu yüzdenin az bir değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Hatta program öncesinde zorbaca davranışa katılabileceğini söyleyen öğrenci sayısı program sonrası artarak, % 18'den % 26'ya çıkmıştır. Sonuçlara göre öğrenciler, zorbalık karşısında akranlarından daha fazla yetişkinlere gitmeyi tercih etmişlerdir. Zorbalığı genel olarak birine söyleme oranı program öncesi %39 iken program sonunda % 30'a düşmüştür. Zorbaca davranışta bulunanlarla yüzleşme bakımından, program öncesi ve program sonunda anlamlı bir farklılık görölmemiştir. Bu araştırmanın sonuçları zorbalığa müdahalede akran destek programının etkisiz, hatta ters yönde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçları zorbalığa yönelik akran destek çalışmalarının etkili olduğu durumlarda okuldaki zorbalık olaylarının azalmasını sağladığını ve zorbalığa tanık olan öğrencilerin akran yardımcısı olduklarında sistemli şekilde harekete geçirilmesine hizmet ettiğini göstermektedir. Bunun yanında akran destek çalışmaları öğrencilerin kaygılarının azalmasına, akran arası güven duygusunun ve arkadaşlık bilincinin gelişmesine, yardım arama davranışının gelişmesine, zorbalık veya stresli olayları aileye bildirme konusunda bilincin gelişmesine ve öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olduğu kanıtlanmıştır. Bununla birlikte araştırma sonuçlarında akran destek programları sonrası oluşun ters etkileri dolayısıyla akran destek programlarının titizlikle hazırlanarak akran yardımcılarının ve kurbanların yararını gözetmesi gerekliliğine ve süpervizyonla yürütölmeli gerekliliğine vurgu yapılmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci ile verilerin toplanması ve analizine ilişkin genel bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın modeli

Araştırma, akran destek programının öğrencilerin zorbalıkla başa çıkma becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği yarı deneysel bir araştırma niteliğinde tasarlanmıştır. Bu model ön-test son-test kontrol gruplu desene benzemekle birlikte grupların eşleştirilemediği ya da yansız atama koşulu sağlanamadığı durumlar için uygun görülmektedir (Karasar, 2000). Bu araştırmada deney grubunu oluşturan öğrencilerin kontrol grubunu oluşturan öğrencilerle bir etkileşime girmemesi için, deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler farklı okullardan seçildiğinden, yansız atama koşulları yerine getirilememiştir. Yansız atama koşulları yerine getirilemediği için, bu araştırmada eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı-deneysel desenin kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programı, bağımlı değişkenini ise deney grubu öğrencilerinin zorbalıkla baş etme durumu oluşturmaktadır. Araştırmanın simgesel görünümü aşağıda gösterilmiştir.

G1	O1.1	X	O1.2	O 1.3	O 1.4
G2	O2.1		O1.2	O 2.3	O 2.4

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

O1.1: Deney grubunun ön ölçümü

O2.1: Kontrol grubunun ön ölçümü

X: Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programı

O1.2: Deney grubunun son ölçümü

O2.2: Kontrol grubunun son ölçümü

O1.3: Deney grubu ilk izleme ölçümü

O2.3 :Kontrol grubu ilk izleme

O1.4 : Deney grubu son izleme ölçümü

O2.4 : Kontrol grubu son izleme

Araştırmada deney grubu öğrencileri dört haftalık Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programına katılmışlardır. Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programında, deney grubu öğrencilerine akran yardımcıları tarafından zorbalıkla baş etme konusunda yardım verilmiştir. Akran yardımcılarının sunduğu bu yardım süreci yapılandırılmış bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Bir akran yardımcısının bir deney grubu öğrencisine birebir görüşme yoluyla sunduğu yardım, araştırmacının süpervizyonu altında yürütülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilere ise hiçbir işlem uygulanmamıştır.

Araştırma aynı zamanda nitel – nicel yaklaşım ve tekniklerin bir arada kullanıldığı karışık desen (mixed method) özelliklerini de yansıtmaktadır. Karışık desen yöntemi nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin gücünü bir arada kullanarak her iki paradigmanın sunduğu avantajları kullanmayı sağlayan pragmatik bir yaklaşımdan doğmuştur. Karışık desenin oluşturulmasında iki bileşenden söz edilmektedir. Birincisi, nicel ve nitel yaklaşımın zamana bağlı düzenlenmesidir. Araştırmacının nitel ve nicel yöntemleri sırasıyla veya aynı anda kullanmasına bağlı olarak çeşitlenmektedir. İkincisi, hangi yaklaşıma ağırlık verildiğiyle ilgili olan paradigma vurgusudur. Araştırmacının nitel ve nicel yöntemleri araştırma sorularına yanıt vermek için veya sonucu yorumlamak için kullanmasına bağlı olarak çeşitlenmektedir (Johnson ve Christensen, 2001). Bu araştırmada “açıklayıcı karışık yöntemler deseni” olarak da bilinen nicel ağırlıklı karışık desen olarak QUAN-qual Model kullanılmıştır. Çünkü bu araştırmada zamansal düzenleme olarak öncelikle nicel yöntemler kullanılmış, araştırma sorularına yanıt bulmak için nicel verilere ağırlık verilmiş, nitel veriler nicel verilerden elde edilen sonuçların yorumlanmasında yardımcı rol oynamıştır (Gay, Mills ve Airasian, 2009). Şöyle ki araştırmanın amacı kapsamında, üçüncü araştırma sorusu olarak yer alan “akran destek programına katılan öğrencilerin programla ilgili görüşleri” nitel veri olarak değerlendirilmiş ve ilk iki araştırma sorusunda yer alan “programın etkililiği ve kalıcılığının” sınanması için elde edilen nicel verilerin değerlendirilmesine ışık tutmuştur.

3.2.Çalışma Grubu

Çalışma grubunu *deney grubunda* yer alan öğrenciler (n=42) ve onlara destek veren *akran yardımcıları* (n=16) ile *kontrol grubunda* yer alan öğrenciler (n=42) oluşturmaktadır. Bu gruplara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

a)Deney grubu

Uygulama süreci, öğrencilerin zorbalıkla ilgili ihtiyaçların doğru bir biçimde belirlenebilmesi, akran yardımcılarının eğitim ve süpervizyon uygulamalarının daha etkili olabilmesi için araştırmacının rehber öğretmen olarak çalıştığı Eskişehir Ticaret Borsası Ortaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Buna bağlı olarak deney grubunda yer alan öğrenciler ile akran yardımcıları Eskişehir Ticaret Borsası Ortaokulu 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasından seçilmişlerdir. Deney grubunda yer alan öğrenciler zorbalığa maruz kalan (kurban) öğrencilerdir. Deney grubunun seçimi için 2010 - 2011 eğitim - öğretim yılında Ticaret Borsası Ortaokulu'nda 6. ve 7. sınıfa kayıtlı olan 59 kız ve 56 erkek olmak üzere toplam 115 öğrenciye Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu (Ek.1) uygulanmıştır. Öğrencilerin Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu aldıkları puanlara göre en yüksek kurban puanı alan 48 öğrenci belirlenmiştir. Zorbalığa maruz kalma sıklığının %20 - 40 oranında olması nedeniyle (Whitted ve Dupper, 2005; Pişkin, 2003; Yöndem ve Totan, 2008) Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu kurban puan sıralamasına göre üst %40'lık dilimde bulunan 48 öğrenci belirlenmiştir. Bu gruptan 1 öğrenci akran yardımcısı olarak belirlendiği için, 3 öğrenci deneysel işlem süresince rehberlik servisinden destek aldıkları için, 2 öğrenci ise yardım almaya gönüllü olmadıkları için deney grubunun dışında tutulmuştur. Böylelikle "deney grubu" 42 öğrenciden (n=42) oluşmuştur.

b)Kontrol Grubu

Kontrol Grubunun seçiminde yansız atama yapılamamıştır. Deneysel işlemde aktif bir şekilde yer alan akran yardımcılarına verilen eğitimin içeriğinin kontrol grubunda yer alan öğrencilere yayılmasını engellemek ve kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerinden zorbalıkla baş etme becerileri hakkında bilgi edinmesini önlemek amacıyla kontrol grubu öğrencileri bir başka okuldan seçilmiştir. Böylece, deney grubunun öğrenim gördüğü eğitim bölgesinde yer alan, benzer sosyoekonomik seviyeye sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü bir okul olan Ticaret Odası İlkokulu (çalışmanın yapıldığı 2010-2011 öğretim yılında, Ticaret Odası İlkokulu'nun adı Ticaret Odası

İlköğretim Okulu iken “4+4+4 sistemi” ile ilkokul olmuştur) okulu seçilmiş ve bu okulun 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasından Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu (Ek.1) kurban puan sıralamasına göre en yüksek kurban puanı alan 42 öğrenci “kontrol grubu” (n= 42) olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubuna Atanan Katılımcıların Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı

Gruplar	Cinsiyet		
	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	27	15	42
Kontrol Grubu	21	21	42
Toplam	48	37	84

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunda 27 kız 15 erkek, kontrol grubunda ise 21 kız 21 erkek olmak üzere her bir grupta toplam 42 katılımcı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın deney grubunu oluşturan öğrencilerin kontrol grubunu oluşturan öğrencilerle bir etkileşime girmemesi için deney ve kontrol grubunun farklı okullardan seçilmesine bağlı olarak, araştırmanın başlangıç aşamasında gruplar arasında oluşabilecek ön-test puan farklılıklarını belirlemek amacıyla, t-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ön ölçümlerden aldıkları Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu Kurban Ölçeği puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Ön Testlerden Aldıkları Kurban Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri.

Gruplar	n	X	s	t
Deney Grubu Ön Test	42	99.29	23.22	.198
Kontrol Grubu Ön Test	42	105.29	18.97	

Tablo 2 incelendiğinde [deney grubu ($X=99.29$), kontrol grubu ($X=105.29$)] deney ve kontrol grubuna alınan öğrencilerin ön test kurban puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($t= .198$; $p> .01$).

c) Akran Yardımcıları

Akran yardımcıları, deneysel işlem sürecinde zorbalıkla baş etme konusunda deney grubu öğrencilerine hizmet sunan öğrencilerdir. Araştırmacı tarafından 9 oturum boyunca “akran yardımcıları eğitimi” verilen akran yardımcıları, kurban öğrencilere zorbalıkla baş etme konusunda destek olmak üzere yetiştirilmişlerdir. Akran yardımcıları deneysel işlemin gerçekleştirildiği Ticaret Borsası Ortaokulu öğrencileri arasından seçilmişlerdir. Akran yardımcılarının seçim aşamasında gönüllülük esas alınmıştır. Akran yardımcısı olan öğrencilerin programda görev almalarına bağlı olarak akademik başarılarının etkilenme olasılığı göz önünde bulundurularak not ortalamalarının bir önceki yarıyıldan en az 3.00 olması şartı aranmıştır. Bu amaçla akran yardımcısı adaylarının not ortalamaları okul idaresindeki kayıtlardan elde edilerek incelenmiştir.

Akran yardımcılarının seçiminde kullanılan araçlar ile ilgili bilgiler veri toplama araçları bölümünde ayrıntılarıyla verilmiştir. Akran yardımcılarının seçim sürecinde her bir altıncı ve yedinci sınıflarda yer alan dört şubeden en az ikişer öğrenci seçilmesi göz önünde bulundurularak, her bir araçtan alınabilecek puanların en az %70 oranında puan alan öğrenciler seçilmiştir. Araştırma kriterlerini karşılayan öğrencilerle bir toplantı yapılarak araştırmanın genel yapısı, amaçları ve işleyişi ilgili bilgi verilerek gönüllülük ve veli izinleri hakkında açıklama yapılmıştır. Öğrenciler gönüllü olduklarını bildirdikten sonra veliler toplantıya davet edilmişlerdir. Toplantıya gelebilen veya gelemeyen tüm velilerden, öğrencilerin programa katılmalarını onayladıklarına dair izin alınmıştır. Böylelikle 9’u kız, 7’si erkek; 6’sı altıncı sınıf, 10’u yedinci sınıf olmak üzere toplam 16 öğrenciden ($n=16$) oluşan akran yardımcıları grubu oluşturulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırma sorularına yanıt bulabilmek amacıyla çeşitli veri toplama araçları kullanıldığı gibi, akran yardımcılarının seçiminde de bazı araçlar kullanılmıştır.

3.3.1. Araştırma Sorularına Yanıt Bulabilmek Amacıyla Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırma sorularına yanıt bulabilmek amacıyla kullanılan araçlar Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu (Kurban Ölçeği) (Ek 1), Destek Alan Öğrencilere Yönelik Görüşme Soruları (Ek 2), Destek Alan Öğrenciler İçin Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu (Ek 3), Akran Yardımcıları İçin Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu (Ek 4) ve Akran Yardımcısı İçin Modeli Değerlendirme Formudur (Ek 5). Burada adı geçen veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

a) Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu Kurban Ölçeği Kısmı

Bu çalışmada öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeylerini ön test, son test ve izleme ölçümleri yoluyla belirlemek için Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilen “**Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu**”ndaki (Ek 1) “Kurban Ölçeği” (Ek 1-A) kısmı kullanılmıştır. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği’nde-biri “zorba ölçeği” olarak, diğeri “kurban ölçeği” olarak isimlendirilmiş paralel iki ölçek yer almaktadır. Aynı maddelerin farklı biçimde sorulmasıyla elde edilmiş olup, öğrencilere zorba ölçeğindeki durumları ne sıklıkla yaptıkları sorulmakta, kurban ölçeğinde ise söz konusu durumlara ne sıklıkla maruz kaldıkları sorulmaktadır. Ölçeklerin zorba ve kurban boyutlarından alınabilecek en yüksek puan 265, en düşük puan 53’tür. Puanlar arttıkça zorba ve kurban olma durumu artar (Ayas, 2008).

Kurban Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeği geliştiren araştırmacılar (Pişkin ve Ayas, 2007) tarafından ölçeğin geçerlik çalışması için önce uzman görüşüne başvurulmuş, ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Birinci düzen DFA sonucunda, uyum indeksi $X^2 = 5407.73$ ($sd = 1307$, $p = .001$), $X^2 / sd = 4.13$ RMSEA = .041, GFI = .90, AGFI = .89, CFI = .90, NFI = .96 ve NNFI = .97 olarak bulunmuştur. Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda; uyum indeksleri $X^2 = 5959.71$ ($sd = 1315$, $p = .001$), $X^2 / sd = 4.53$ RMSEA = .043, GFI = .89, AGFI = .88, CFI = .97, NFI = .96 ve NNFI = .97 olarak bulunmuştur (Ayas, 2008).

Kurban ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı toplam ölçek için .93, “fiziksel zorbalık” alt ölçeği için .82, “sözel zorbalık” alt ölçeği için .75, “izolasyon” alt ölçeği için .77, “söylenti yayma” alt ölçeği için .75, eşyalara zarar

verme” alt ölçeği için .80 ve “cinsel zorbalık” alt ölçeği için .88 olarak hesaplanmıştır. (Ayas, 2008).

b) Destek Alan Öğrencilere Yönelik Görüşme Soruları

Bu çalışmada deneklerin akran destek programıyla ilgili görüşlerini incelemek amacıyla, araştırmacı tarafından, görüşme tekniğinde kullanılmak üzere Destek Alan Öğrencilere Yönelik Görüşme Soruları (Ek 2) olarak yapılandırılmış dört soru hazırlanmıştır. Yapılan görüşmede deneklere bu sorular yöneltilmiş, aynı zamanda deneklerin izni alınarak ses kaydı yapılmıştır.

c) Akran Destek Programı Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formları

Çalışmanın sosyal geçerlik açısından uygunluğunu ölçebilmek ve programla ilgili görüşlerini alabilmek amacıyla araştırmacı tarafından iki farklı soru formu geliştirilmiştir. Soru formlarının biri destek alanlara yönelik olarak Akran Destek Programı Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu (Ek 3) diğeri de akran yardımcılara yönelik olarak Akran Destek Programı Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu hazırlanmıştır (Ek 4). Soru maddeleri araştırma amacının önemini, yöntemin/ sürecin uygunluğunu ve elde edilen bulgunun önemini katılımcıları açısından ölçebilmeyi amaçlamıştır. Ayrıca açık uçlu sorular yoluyla programın olumlu ve olumsuz yönleri ile geliştirilmesi gereken yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

d) Akran Yardımcısı İçin Modeli Değerlendirme Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Akran Yardımcısı İçin Modeli Değerlendirme Formu” (Ek 5) her bir akran destek görüşmesinin akran yardımcısı tarafından değerlendirilmesini sağlamak ve araştırmacı tarafından görüşmede gerekli olan yardım etme basamaklarını denetlemek amacıyla hazırlanmıştır. Akran yardımcısının deney grubundan bir öğrenciyle yaptığı akran destek görüşmesini kısaca özetlemesine olanak verecek şekilde oniki sorudan oluşan bu formda, akran yardımcısına görüşülen kişinin adı, kısaca görüşme konusu, yardım becerilerinin kullanımı, Akran Yardımcıları Grubu Yardım Basamaklarının (YAPÇÖSÜM) kullanımı, destek alan öğrencinin (deney grubundan öğrenci) tavrı, görüşmede yaşanan güçlükler, görüşmenin genel seyri, akran yardımcısının duyguları ve süpervizyonda konuşulacak konular sorulmaktadır. Akran

yardımcıları, her bir akran destek görüşmesinin akabinde bu formu eksiksiz olarak doldurmuşlardır.

3.3.2. Akran Yardımcılarının Seçiminde Kullanılan Araçlar

Akran yardımcıların seçiminde kullanılan araçlar ise Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu (Zorba Ölçeği) (Ek 1-B), Sosyometrik Sorular (Ek 6), Öğrenci Sıfat Listesi (Ek 7), Öğretmen Sıfat Listesidir (Ek 8). Burada adı geçen veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

a) Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu Zorba Ölçeği Kısmı

Zorbalık davranışını sıklıkla gösteren bir öğrencinin bu konuda mağduriyet yaşayan öğrencilere yardım sürecinde yer almasının uygun olmayacağı düşüncesinden hareketle, akran yardımcısı olacak öğrencilerin zorbalık davranışı sergileme düzeyinin düşük olması şartı aranmıştır. Bu çalışmada akran yardımcısı öğrencilerin zorbalık davranışını sergileme düzeylerini ön test ölçümleri yoluyla belirlemek için Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilen “**Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu**”ndaki zorba ölçeği kısmı kullanılmıştır (Ek 1-B). Akran yardımcıların seçiminde, zorba puanı olarak ölçekten alınabilecek en yüksek puanın yaklaşık yüzde otuzuna denk gelen 75 puan sınırı getirilmiş ve akran yardımcıları zorba puanlarının 75 puanın altında olması kriteri konmuştur.

Zorba Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeği geliştiren araştırmacılar (Pişkin ve Ayas, 2007) tarafından ölçeğin geçerlik çalışması için önce uzman görüşüne başvurulmuş, ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Birinci düzen DFA sonucunda, uyum indeksi $X^2= 6461.32$ ($sd=1307, p.= .001$), $X^2 / sd = 4.94$ RMSEA= .046, GFI= .89, AGFI= .88, CFI= .96, NFI=.95 ve NNFI= .96 olarak bulunmuştur. Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda uyum indeksleri $X^2= 7298.38$ ($sd=1316, p.= .001$), $X^2 / sd = 5.54$, RMSEA= .049, GFI= .87, AGFI= .86, CFI= .96, NFI= .95 ve NNFI= .96 olarak bulunmuştur.

Zorba ölçeğinin Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı toplam ölçek için .92, “fiziksel zorbalık” alt ölçeği için .83, “sözel zorbalık” alt ölçeği için .74, “izolasyon” alt ölçeği için .75, “söylenti yayma” alt ölçeği için .66, “eşyalara zarar verme” alt ölçeği için .79 ve “cinsel zorbalık” alt ölçeği için .88 olarak hesaplanmıştır (Ayas, 2008).

b) Sosyometrik Sorular

Araştırma çerçevesinde aranan şartlara uygun akran yardımcılarını seçebilmek amacıyla, araştırmacı tarafından, sınıf ortamında güvenilen, rahatlıkla sıkıntı paylaşılabilen, kişiler arasında ayırım gözetmeyen öğrencilerin belirlenmesi için üç sosyometrik soru hazırlanmıştır (Ek 6). Deney grubunun öğretim gördüğü okuldaki tüm altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine yöneltilen sorulara verilen yanıtlar sayısal hale getirilerek öğrencilerin seçilme sıklığı değerlendirilmiştir. Her bir şubede en sık seçilen altışar kişi akran yardımcısı adayı olarak belirlenmiştir.

c) Öğrenci Sıfat Listesi

Akran yardımcısı olarak seçilecek öğrencilerin sadece arkadaşları tarafından değil, kendilerine dair algılarının da aranan şartlarla tutarlılık göstermesini sağlamak amacıyla, araştırmacı tarafından, öğrencilerin çeşitli özelliklerinin sorgulandığı bir liste hazırlanmıştır. Bu liste hazırlanırken büyük ölçüde bu konuda çalışma yapmış olan Aladağ’ın (2005) geliştirdiği sıfat listesinden yararlanılmıştır. Aladağ’ın (2005) sıfat listesindeki (sorumluluk sahibi, içten, güvenilir, dürüst, yardımsever, saygılı, kibar, sabırlı ve sır saklayan) maddeler alınmış, bazı maddeler ise akran yardımcılarının sahip olması şart olmayan sıfatlar oldukları (arkadaş canlısı, yaratıcı, eleştiriye açık) veya 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin henüz geliştiremeyecekleri veya anlamaları zor olan kavramlar oldukları için (risk almaya hazır, mizah duygusuna sahip, tutarlı, duyarlı) alınmamıştır. Bunun yerine bazı değişikliklere gidilerek yardımcılarının taşımada fayda görülen sıfatlar (açık yerine açıksözlü, uyumlu yerine kurallara uyan, arkadaş canlısı yerine dinlemeyi seven, lider yerine girişken) akran yazılmıştır. Bu sıfat listesi 15 maddeden oluşan nitelendirmeleri içermektedir. Her bir madde için “beni hiç tanımlamıyor” bir uçta, “beni çok iyi tanımlıyor” diğer uçta olmak üzere beş dereceden oluşan seçenekler mevcuttur (Ek 7). Öğrencilerden kendilerine en uygun gelen seçeneği işaretlemeleri

istenmiştir. Öğrenci sıfat listesi sosyometrik incelemede arkadaşları tarafından en sık seçilen 24 öğrenciye verilmiştir. Öğrencilerin sıfat listesindeki maddelere verdiği yanıtlar sayısal hale getirilmiştir. “Beni hiç tanımlamıyor” ifadesi 1 puan olmak üzere, her bir derecedeki ifade birer puan artarak değerlendirilmiş ve “beni çok iyi tanımlıyor” ifadesi 5 puan değerinde hesaplanmıştır. Böylece öğrenci sıfat listesinden alınabilecek en yüksek puan 75 puan, alınabilecek en düşük puan 15 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirilmelerinden aldıkları puanlar elde edilerek, öğrencilerin akran yardımcısı olabilmek için öğrenci sıfat listesinden en az 52.5 puan alması gerekli görülmüştür.

d) Öğretmen Sıfat Listesi

Akran yardımcısı olarak seçilecek öğrencilerin kendilerine dair algılarının ve arkadaşlarının onlarla ilgili görüşlerinin, bir akran yardımcısında aranan şartlarla tutarlılık göstermesini sağlamak amacıyla, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili görüşlerinin de belirlenmesine gerek duyulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacı, akran yardımcılığına aday öğrencilerin öğrenci sıfat listesindeki nitelikleri taşıyıp taşımadığını öğretmen gözlemlerine göre sorgulamak üzere öğrenci sıfat listesinde yer alan maddeleri farklı bir form haline getirmiştir (Ek 8). Bu liste öğrenci sıfat listesindeki nitelendirmeleri birebir olarak kapsamaktadır, sadece belli bir öğrenciye ilişkin öğretmen gözlemlerini sorguladığı için yönergesi farklıdır. Bu sıfat listesi 15 maddeden oluşan nitelendirmeleri içermektedir. Öğretmenlerden bu nitelendirmelerin formda ismi geçen öğrenciyi ne kadar tanımladığını düşünerek değerlendirme yapmaları beklenmiştir. Her bir madde için “Öğrenciyi hiç tanımlamıyor” bir uçta, “öğrenciyi çok iyi tanımlıyor” diğer uçta olmak üzere beş dereceden oluşan seçenekler mevcuttur. Akran yardımcısı adaylarının her biri için iki ayrı öğretmenin “öğretmen sıfat listesi” doldurması sağlanmıştır. Öğretmenlerin sıfat sıfat listesindeki maddelere verdiği yanıtlar sayısal hale getirilmiştir. “Öğrenciyi hiç tanımlamıyor” ifadesi 1 puan olmak üzere, her bir derecedeki ifade birer puan artarak değerlendirilmiş ve “Öğrenciyi çok iyi tanımlıyor” ifadesi 5 puan değerinde hesaplanmıştır. Böylece öğrenci sıfat listesinden alınabilecek en yüksek puan 75 puan, alınabilecek en düşük puan 15 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin akran yardımcısı olabilmek için öğrenci sıfat listesinden en az 52.5 puanı alması gerekli görülmüştür.

3.4.Araştırma Süreci

Bu bölümde, akran destek programının hazırlık süreci, araştırmanın etik boyutu akran yardımcılarının eğitimi, pilot çalışma ve deney süreci başlıkları altında programın geliştirilmesinden ve uygulamanın bitimine kadar yürütülen işlemler sırasıyla özetlenmiştir.

3.4.1.Akran Destek Programının Hazırlık Süreci

İhtiyaçların farkında olarak belli bir ihtiyaca cevap verebilme amacıyla başlayan akran destek programlarına iyi bir temel atmak, programa ihtiyaç analiziyle başlamayı gerektirmektedir. İhtiyaç analizinde destek olunacak grubun ihtiyaçlarını belirleyip eldeki kaynaklarla bu ihtiyaçların karşılanıp karşılanamayacağını tespit etmek, olası problemleri görebilmek ve programın yürütülmesine eşlik edecek kimselerin (örneğin idareci, öğretmen, öğrenci, okul aile birliği üyeleri vs.) katılımını sağlamak gerekir. Aksi halde yeterli katılım olmaması veya çeşitli taraflarca programın engellenmesi söz konusu olabilmektedir. İhtiyaç analizi yoluyla projeye ilgilenebilecek kişilerin yeterli desteği verip vermeyeceğini, probleme dair araştırmacının fikirlerini paylaşıp görmek ve veri toplama, programda görev alma konularında ilgililerin gönüllülük durumlarını anlamak mümkün olabilmektedir. Bazı durumlarda projeden en çok yararlanabilecek kişiler bile görüş bildirme, anket doldurma veya bilgiye ulaşma konularında dışta kalmayı tercih edebildikleri için projeye katılım konusunda sorunlar ortaya çıkmaktadır. Öte yandan geliştirilen programlarda geniş bir katılımcı kitlesi söz konusuysa çelişkili bilgiler elde etmek olasıdır. Örneğin bir okulda öğrencilerden gelen bilgiler zorbalığın var olduğuna işaret ederken idare veya öğretmenler inkârcı bir yaklaşım içinde olabilirler. Çalışmaya başlamadan önce konuyla ilgili tüm tarafların görüşünü almak ve araştırmacı olarak başlangıç noktasını doğru ve gerçekçi şekilde tespit etmek önemlidir (Cowie, 2000).

Bu bilgilerden hareketle araştırmacı, uygulamadan bir yıl önce okul idaresi ve ikinci kademe öğretmenlerinden oluşan bir grup eğitimciyle ve ikinci kademe öğrencilerinden oluşan küçük öğrenci gruplarıyla ihtiyaç tespiti anlamında çeşitli toplantılar gerçekleştirmiştir. Bu toplantılarda yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yoluyla eğitimci ve öğrencilerin zorbalık olgusuna dair görüşleri ve bu konuda

yapılacak bir müdahale çalışmasının gerekli görüp görmedikleri ortaya konmuştur. Araştırmacı bu görüşmelerin sonucunda okulda zorbalık olgusunun yaşandığını, bir kavram olarak tanımlanmamakla birlikte bir sorun olarak görüldüğünü ve bir müdahale gerektirdiği sonucuna varmıştır. Bu doğrultuda zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programı geliştirmek üzere “akran yardımcıları eğitimi”nin içeriği hazırlanmıştır. Ardından, hazırlanan “akran yardımcıları eğitimi”nin uygulanabilirliğini sınamak amacıyla pilot çalışmaya geçilmiştir. Aşağıda araştırmanın etik boyutu, “akran yardımcıları eğitimi” ile pilot çalışma hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.4.2. Araştırmanın Etik Boyutu

Bu çalışmada zorbalıkla başa çıkmak için yardım alan öğrencilerin ve arkadaşlarına destek olacak akran yardımcısı öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları etik kodlar çerçevesinde gözetilmiştir. Program oluşturulurken ve yürütülürken “Türk Psikologlar Derneği Etik Kodları” ve “Türk PDR Derneği Etik Kodları” esas alınarak öğrencilerin gönüllülük, gizlilik, saygı görme haklarına duyarlı olacak şekilde yararlılık ve zarar vermeme ilkesi gözetilmiştir. Ayrıca akran destek programının okulda uygun şekilde tanıtılarak ve akran yardımı alan öğrencilerin damgalanmasına engel olacak şekilde “normalleştirilmesi”ne özen gösterilmiştir. Akran yardımcıları düzenli olarak süpervizyon almışlar, böylelikle aşırı yüklenme, sorumluluk sınırını geçme gibi problemlerin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmacı destek alan öğrencilere de akran destek programının ilkelerini açıklamıştır. Destek alan öğrenciler ve akran yardımcıları ile iletişimi her okul günü açık hale getirerek yardımı uygun şekilde alıp almadıklarını denetlemeyi hedeflemiştir. Akran destek programı zorbalık karşısında bir uzman müdahalesinin yerini alamayacağından, süpervizyon görüşmelerinde uzmanlık gerektiren durumlar tespit edildiğinde akran desteği uygun şekilde sonlandırılmıştır.

Ayrıca akran yardımcısı görevini alacak öğrencilerin bu programa katılmalarıyla ilgili olarak velilerinden onay alabilmek için *Akran Yardımcıları Grubu Veli İzin Formu* (Ek 9) hazırlanmıştır. Bu form araştırmacı tarafından velilere akran destek programının yapısı ve işleyişi hakkında verilen bilgiyi özetleyecek nitelikte olup, velinin ağzından öğrencinin programa katılmasını onayladığını bildiren bir izin kağıdı şeklinde

düzenlenmiştir. Formun sonunda velinin ihtiyaç duyduğunda araştırmacıya ulaşmasını kolaylaştırmak için araştırmacının telefon numaraları eklenmiştir.

3.4.3. Akran Yardımcıları Eğitimi

Araştırmacı tarafından akran yardımcılarının deney grubu öğrencileriyle uygun şekilde iletişim kurabilmelerini sağlamak amacıyla “Akran Yardımcıları Eğitimi ” (Ek 10) hazırlanmıştır. Eğitim çalışması “*Akran Yardımcılarının Zorbalıkla Baş Etme Eğitimi*” (Ek 10-A) ve “*Akran Yardımcılarının Yardım Becerileri Eğitimi*” (Ek 10-B) başlıklarını taşıyan iki modülden oluşmaktadır.

Zorbalıkla Baş Etme Eğitimi modülünde üç oturum bulunmaktadır. İlk oturumunda “Grup Kuralları ve Zorbalığa Giriş” başlığı altında akran yardımcılarının akran destek programının amaç ve işleyişleri tanıtılmakta, zorbalık kavramı ve öğrenci haklarına yer verilmektedir. İkinci oturum “Zorbalıkla Baş Etme” başlığı altında öğrencilere zorbalıkla baş etme biçimleri tanıtılmakta, zorbaca davranışlarla karşılaştıklarında neler yapabileceklerini öğrenmeleri hedeflenmekte ve atılgan davranışların sözel olmayan boyutuna yer verilmektedir. “Akran Yardımcılarının Kişisel Baş Etme Güçleri” başlığını taşıyan üçüncü oturumda üyelerin zorbalıkla ilgili kişisel deneyimlerini fark etmeleri hedeflenmektedir. Üçüncü oturumda üyelerin zorbalık kurbanlarıyla empati kurmalarına yardımcı olmak; üyelerin baş etmede “dur” ve “hayır” demenin önemini anlamaları ve üyelerin genel baş etme biçimlerini pekiştirmeleri hedeflenmektedir.

“Akran Yardımcılarının Yardım Becerileri Eğitimi” modülü ise 4 oturumdan oluşmaktadır. “Akran Yardımcılığı Sorumlulukları, İlkeleri Sınırları ve Özellikleri” başlığını taşıyan ilk oturumda üyelerin akran yardımcısı olmanın ilke ve sorumluluklarını anlamalarına yardım etmek; üyelerin akran yardımcısı olmanın sınırlarını anlamalarına yardım etmek; iyi bir akran yardımcısının özelliklerini tanımalarını sağlamak hedeflenmiştir. İkinci oturumda “Dinleme, Duyguları Anlama ve Empatik Tepki” başlığı altında üyelerin iletişimin öğelerini tanımalarını sağlamak; yardım sürecinde kullanacakları dinleme, destek alanı kabul etme, konuşmaya açık davet etme ve konuya odaklanma becerilerini geliştirmek; ayrıca üyelerin iletişim

engellerini tanımlarını sağlamak, yardım sürecinde kullanacakları duygu yansıtma becerilerini geliştirmek ve üyelerin empatik tepki verebilme becerilerini geliştirmek ve dinlemenin bedensel boyutunu önemi fark etmeleri hedeflenmiştir. Üçüncü oturum “Destek Alan Akranlara Uygun Tepkilerin Verilmesi” başlığını taşımaktadır. Bu oturumda üyelerin zorbalığa uğrayan kişilerin duygularını fark etmelerine ve empati duygusu geliştirmelerine yardımcı olmak; olumlu ve olumsuz duygu yansıtma tepkileri verebilmelerine yardımcı olmak; davranış yansıtma tepkileri verebilmelerine; çözüm odaklı soru sorabilmelerine; özetleme yapabilme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak ve destek alana tavsiyede bulunmalarını gerektiğini anlamalarına yardımcı olmak hedeflenmiştir. Son oturum olan dördüncü oturumda “Akranlara Yardım Etme Basamakları” başlığı altında üyelerin zorbalıkla baş etme biçimlerini tanımlarını sağlamak ve “akran yardımcıları grubu yardım basamakları”nı (YAPÇÖSÜM) anlamalarına yardımcı olmak hedeflenmiştir.

3.4.4.Pilot Çalışma

2009- 2010 Eğitim öğretim yılının ikinci döneminde deney süreci öncesinde olası aksaklıkların önceden belirlemek, deney sürecinde bu olası sorunların yaşanmaması için gerekli uyarlamaları gerçekleştirmek ve uygulamacının akran yardımcılarının eğitimi ve uygulama süreci ile ilgili deneyim sahibi olmasını sağlamak amacıyla pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot Çalışma için esas uygulamanın yapılacağı eğitim bölgesinde, benzer sosyo ekonomik düzeye sahip, işbirliği içinde çalışılabilecek gönüllülükte bir okul müdürü ve rehber öğretmeni bulunan İstiklal Ortaokulu seçilmiştir. Esas uygulamanın tüm basamakları takip edilerek 10 akran yardımcısı seçilmiş ve araştırmacı tarafından akran yardımcılarına *Zorbalıkla Baş Etme Eğitimi* ile “*Akran Yardımcılarının Yardım Becerileri Eğitimi*” verilmiştir. Pilot çalışmanın uygulama aşamasında 3 oturumda 12 öğrenciyle akran destek oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar sonrasında deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelere dayanarak edinilen bilgiler, akran yardımcılarından destek alan (deney grubu öğrencilerinin) pilot çalışma kapsamında zorbalıkla baş etme konusunda akran yardımcılarından yeterli desteği aldıklarına işaret etmiştir. Bununla birlikte akran yardımcıları eğitimindeki bazı eksikliklerin tamamlanabilmesi için değişiklikler yapılmasına gerek duyulmuştur.

Pilot Çalışma sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda akran yardımcıları eğitiminde gerekli değişiklikler yapılmış ve eğitim sürecinin daha etkili işlemesi için aşağıdaki tedbirler alınmıştır:

- Zorba-kurban olgusu zorbalıkla baş etme eğitimi oturumlarına eklenmiştir.
- Her oturum sonunda öğrencilerle kısa da olsa oturumun nasıl geçtiğine dair bir paylaşım yapılmıştır.
- Atılğan bireyin hakları öğrenci hakları başlıklı metinlere madde numarası konmuştur.
- Zorbalıkla baş etme konusunda akran yardımcılarının zorba ile kurban arasına girmemesi gerektiği vurgulanmıştır.
- Akran yardımcısının sınırları konusunda arkadaşlıkla akran yardımcılığının birbirinden ayrılabilmesi işlenirken akran yardımcıların iyi duygular beslemediği bir öğrenciye destek oturumu yapmayıp onu uygun bir şekilde başka bir akran yardımcısına yönlendirebileceği konusu eğitim oturumlarına dahil edilmiştir.
- Akran yardımcıların iletişim becerileri bölümüne akran yardımcıların kendilerini açmasının önemi eklenmiştir.
- Akran yardımcısı becerileri arasında yer alan amaçlı ve çözüm odaklı sorular bölümünde destek alan öğrencilere (deney grubu öğrencileri) “neden“ sorusunun sorulmaması yönünde bilgi verilmiştir. Ayrıca yansıtma becerisinin yardım alan kişiye bir çeşit ayna olma işlevi taşıdığı, herhangi bir yargı ve yorumdan kaçınılmasının öneminin vurgulanarak daha fazla rol alıştırması yapılmıştır.
- Rol çalışmalarında akran yardımcıların vermemesi gereken tepkiler de canlandırılarak olumsuz modelleri görmeleri sağlanmış, kaçınımları gereken davranışlar öğretilmeye çalışılmıştır.
- YAPÇÖSÜM basamaklarının yardım becerileri eğitiminin ilk oturumunda tanıtılarak ardından içeriğe geçilmiştir.

- Eğitim oturumları sırasında akran yardımcıları arasında bir grup bütünlüğünün kurulabilmesi ve grubun takım ruhunu hissedebilmesi için 2 etkinlik eklenmiştir.
- Araştırmacının öğrencilerle geçireceği zamanın kısıtlı olmaması için müdür yardımcısı ile görüşülerek ders programları yapılırken rehberlik ve sosyal etkinlik saatleri öncesine yerleştirilecek derslerin seçmeli dersler olmasına için çaba gösterilmiştir. Eğitim oturumlarının daha iyi özümsemesine katkı sağlayacağı düşünüldüğünden okul programı elverdiği sürece iki ders saatini kapsayan bir sürede olması sağlanmıştır.
- Akran yardımcılarının eğitim oturumlarında bilgi içerikli malzeme bir kitapçığa dönüştürülmüştür. Bunun yanında öğrencilere dosyalar, yaka kartları ve katılım belgeleri hazırlanarak çalışma motivasyonu arttırılmaya çalışılmıştır.
- Akran yardımcılarının deney grubu öğrencileriyle eşleştirilmelerinde destek alan öğrencilerin seçim yapmaları sağlanmıştır. Bununla birlikte akran yardımcıları görüşme yapmak istemedikleri kişilerle görüşmemiş ve gruptan gönüllü olan bir başka kişi onun yerine akran destek görüşmesi yapmıştır.
- Deney grubu öğrencilerinin programın tanıtım toplantılarında verdikleri geribildirimler doğrultusunda son eğitim oturumunda akran yardımcılarına gizlilik konusunda tekrar hatırlatma yapılarak destek oturumlarında görüştikleri öğrencilere bu yönde güven vermek için bir söz vermeleri istenmiştir.

3.4.5. “Akran Yardımcıları Eğitimi” nin Verilmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Akran Yardımcıları Eğitimi” pilot çalışma sonrası gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra, Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma için gerekli izin alınmıştır (Ek 11). Ardından, “Akran Yardımcıları Eğitimi” Ticaret Borsası Ortaokulunda, seçilen akran yardımcılarıyla 03.11.2010 ile 22.12.2010 tarihleri arasında 9 oturumda gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada 7 oturumda gerçekleştirilen eğitim sürecindeki 2 oturumluk artışın programa eklenen bazı etkinliklerin yanı sıra akran yardımcısı sayısının 16’ya çıkmış olmasıyla ilgilidir. Üye sayısının artışı ve eklenen etkinliklerden dolayı her bir oturumdaki rol çalışmaları ve paylaşımlar artmıştır.

Araştırmacının grup liderliğini yürüttüğü her bir eğitim oturumuna ait notlar ekte yer almaktadır (Ek 12).

3.4.6.Deney Süreci

Deney süreci, akran yardımcılarının deney grubu öğrencilerine zorbalıkla baş etmede yardım sürecini kapsayan akran destek oturumları, süpervizyon görüşmeleri ve deney sürecine ilişkin genel bilgilerden oluşmaktadır.

3.4.6.1.Akran Destek Oturumları

Akran destek oturumu, tanımlar bölümünde belirtildiği gibi, bir akran yardımcısı ile deney grubunda yer alan bir öğrencinin yaklaşık 20 dakika süren birebir gerçekleştirdikleri görüşmedir. Görüşmede akran yardımcılarını “akran yardımcılarını eğitimi”nde edindikleri bilgi ve beceriler doğrultusunda deney grubu öğrencilerine zorbalıkla baş etme konusunda yardım sunmuşlardır.

Akran destek oturumları çok amaçlı salon, sınıf veya rehberlik servisinde gerçekleşmiştir. Destek oturumları gerçekleştirilirken araştırmacı akran yardımcılarının ulaşabileceği bir mesafede olmakla birlikte konuşulanları duymayacak bir mesafede durmaktadır. Bu oturumlarda araştırmacı gerekli durumlarda akran yardımcılarının veya deney grubu öğrencilerinin sorularına cevap vermiştir.

3.4.6.2.Süpervizyon görüşmeleri

Her akran destek oturumunun arkasından akran yardımcılarıyla düzenli bir şekilde süpervizyon görüşmesi yapılmıştır. Süpervizyonda akran yardımcılarının görüşmelerinin nasıl gittiği denetlenmiş, yaşadıkları duyguların yansıtması yapılmış, sorularına cevap verilmiş, gerektiğinde yol gösterici olunmuştur. Süpervizyon görüşmelerinde ayrıca deney grubu öğrencilerinin yararı gözetilmiş, akran yardımcılarının görev sınırları içerisinde uygun davranıp davranmadıkları

denetlenmiştir. Araştırmacının akran destek oturumlarının süpervizyon toplantılarına ait notları ekte yer almaktadır (Ek 13).

3.4.6.3. Deney Sürecine İlişkin Genel Bilgiler

Deney grubu öğrencileri ile toplantı yapılarak akran destek programının başladığı haber verilmiş ve akran yardımcıları listesinden görüşme talebinde bulunabilecekleri açıklanmıştır. Akran yardımcılarıyla oluşturulan takvime göre destek oturumları 27.12.2010 tarihinde başlamış olup 24.01.2011 tarihinde son bulmuştur. Bu tarihler arasında deney grubundaki 42 öğrenciyle toplam 57 akran destek görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmelerden birinde bir öğrenci zorbalıkla ilgili sorununu dile getirmeyip sadece bilgi almayı tercih etmiştir. Diğer bütün görüşmelerde deney grubu öğrencileri zorbalıkla ilgili sıkıntılarını dile getirmişlerdir.

Akran Destek Görüşmeleri uygulama okulunun çok amaçlı salonunda, aynı anda tüm akran yardımcılarının birer öğrenciyle görüşebileceği şekilde salona aralıklarla yerleştirilen karşılıklı sandalye veya sıralarda yapılmıştır. Böylelikle bir ders saati içinde yapılan bir oturumda 16 akran yardımcısının 16 öğrenciye destek sunması sağlanmıştır. Akran Destek Görüşmeleri okulun Rehberlik ve Sosyal Etkinlik dersinin olduğu gün ve saatlerde düzenli olarak gerçekleştirilmiştir. Akran destek görüşmeleri 30.12.2010, 05.01.2011, 12.02.2011 ve 19.02. 2011 tarihlerinde olmak üzere arka arkaya dört hafta olmak üzere toplam dört oturumda gerçekleştirilmiştir. Akran yardımcılarının veya deney grubu öğrencilerinin planlanan oturumda yer alamadığı veya ek görüşme talebi olduğu durumda ise 27.12.2011 tarihinde bir görüşme boş sınıflardan birinde, 28.12.2011 tarihinde bir görüşme okul Aile Birliği Odasında; 03.01.2011, 13.01.2011, 21.01.2011 ve 24.01.2011 tarihinde Rehberlik Servisinde olmak üzere bir akran yardımcısı ve bir deney grubu öğrencisinin baş başa olduğu birebir görüşme şeklinde 6 görüşme yapılmıştır. Bu konuda akran yardımcıları, deney grubunda yer alan öğrenciler, cinsiyetleri, sınıfları ve görüşme sayılarına ilişkin dağılımı içeren “Akran Destek Oturumları Görüşme Dökümü” ekler bölümündedir (Ek 14).

Akran Destek Programında sözü geçen “YAPÇÖSÜM” basamaklarının tamamlanması hedef alınarak ve deney grubunda yer alan öğrencilerin ihtiyaçları göz

önüne alındığında akran yardımcıları 14 öğrenciyle ikişer görüşme, 28 öğrenciyle birer görüşme yapmışlardır. Deney grubu öğrencilerinin 27'si kız, 15'i erkek öğrencidir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin 35 kişisi akran yardımcısı olarak hemcinsleri ile, 7 kişisi karşı cinsle görüşmüşlerdir. Deney grubunda yer alan öğrencilerden hemcinsiyle görüşenlerden 23'ü kız, 12'si erkek öğrencidir. Karşı cinsiyle görüşen deney grubu öğrencilerinden 3'ü erkek öğrenci, 4'ü ise kız öğrencidir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin 23 kişisi kendi sınıflarında olan akran yardımcılarıyla ile, 15 kişisi ise sınıf arkadaşı olmayıp kendi sınıf düzeyinden akran yardımcılarıyla, 4 kişi ise kendinden büyük sınıfta (7.sınıf) bir akran yardımcısıyla ile görüşmüştür. Deney grubu öğrencileri arasında kendinden küçük sınıfta (6. Sınıf) akran yardımcısıyla ile görüşme yapmayı tercih eden öğrenci yoktur. Ayrıca deney grubu öğrencilerinden sadece bir kişi, iki farklı akran yardımcısıyla görüşme yapmıştır.

3.5.Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verilerinin toplanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin zorbalıkla baş etme durumlarını belirlemek amacıyla 04.10.2010 ile 11.10.2010 tarihleri arasında ön-test (“**Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu**”ndaki kurban ölçeği) uygulanmıştır. Ön-test ile aynı tarihlerde akran yardımcılarının seçimi için gerekli olan ölçme araçları (“**Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu**”ndaki zorba ölçeği, sosyometrik sorular, öğrenci sıfat listesi, öğretmen sıfat listesi, not ortalamaları) araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Akran yardımcılarının 03.11.2010 ile 22.12.2010 tarihleri arasında 9 oturumda gerçekleştirilen eğitiminden sonra, Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programı 27.12.2010 tarihinde başlamış olup 24.01.2011 tarihinde sona ermiştir. Akran destek programının sona ermesinden bir hafta sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine son-test uygulanmış, son-testin uygulanmasından dört hafta sonra ilk izleme ölçümü, sekiz hafta sonra da ikinci izleme ölçümü yapılmıştır. Bu çalışmada yansız atama yapılamaması, deney ve kontrol grupları arasında eşleştirme yapılamaması nedeniyle oluşabilecek yanlılıkta bir azalma sağlamak üzere, (deney ve kontrol grubunun ön test kurban puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemekle beraber) son testlerin karşılaştırılmasında elde verilerin analizi için ANCOVA kullanılmıştır.

ANCOVA genellikle öntest-sontest kontrol gruplu desenlerde deney ve kontrol grubunun sontest ölçümleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2001). Bu işlemde öntest puanları ortak değişken (covariate) olarak tanımlanmıştır. Ayrıca deney grubunun deneysel işlem sonrası kurban puanlarındaki değişmeyi görebilmek için elde edilen izleme verilerinin değerlendirilmesinde ise Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA tekniği kullanılmıştır. Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA analizi deney grubunun ön-test, son-test, ilk-izleme ve son-izleme ölçümleri için yapılmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunun ön-test, son-test, ilk-izleme ve son-izleme ölçümleri için Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Verilere ilişkin istatistik analizler için SPSS paket programı kullanılmış, tüm istatistik analizlerde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Deney grubunun programla ilgili görüşleri akran destek programının sona ermesinden bir hafta sonra “Destek Alan Öğrencilere Yönelik Görüşme Soruları” yöneltilerek nitel veri toplama yöntemlerinden “görüşme tekniği” ile gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup deney grubunda yer alan öğrencilerin izni alınarak ses kaydı yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler nitel veri kapsamında değerlendirilerek, içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin kodlama işlemi ve tema oluşturma işlemi QSR-Nvivo 9 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan temaların güvenilirliği için bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

Programın sosyal geçerlik açısından uygunluğunun sınanması için hazırlanan “Sosyal Geçerlik Formları” deneyin bitiminden on gün sonra araştırmacı tarafından toplanmıştır. Akran destek görüşmesinin akran yardımcısı tarafından değerlendirilmesini sağlayan “Akran Yardımcısı İçin Modeli Değerlendirme Formları” ise her bir akran destek görüşmesinin sonunda akran yardımcılarına doldurtularak elde edilen verilerdir. “Sosyal Geçerlik Formları” ve “Akran Yardımcısı İçin Modeli Değerlendirme Formları” yoluyla elde edilen veriler yüzde frekans analizi yoluyla incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yanıt bulabilmek amacıyla yapılan istatistiksel işlemler sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programı deneysel işlem olarak uygulanmıştır. Bu deneysel işlem öncesinde (ön test), deneysel işlem bitiminde (son test), deneysel işlemi izleyen bir ay sonra (ilk izleme) ve deneysel işlemi izleyen iki ay sonra (son izleme) hem deney grubunda hem kontrol grubunda yer alan öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeylerine ilişkin (kurban) puanları elde edilmiştir. Elde edilen puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Kurban Puanlarına İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarının Kurban Ölçeği Ön-test, Son-test, İlk-izleme ve Son-izleme Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	Ön-test		Son-test		İlk-İzleme		Son-izleme	
		X	s	X	s	X	s	X	s
Deney	42	99.29	23.22	89.00	22.98	76.95	18.09	74.36	16.12
Kontrol	42	105.29	18.97	89.71	21.96	87.33	25.07	81.19	23.57

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön ölçümlerden aldıkları kurban puan ortalamalarının [deney grubu ($X=99.29$), kontrol grubu ($X=105.29$)] birbirine yakın olduğu görülmektedir. Araştırmanın deney grubunu oluşturan öğrencilerin kontrol grubunu oluşturan öğrencilerle bir etkileşime girmemesi için deney ve kontrol grubunun farklı okullardan seçilmesine bağlı olarak, araştırmanın başlangıç aşamasında gruplar arasında oluşabilecek ön-test puan farklılıklarını belirlemek amacıyla, t-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ön ölçümlerden

aldıkları Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu Kurban Ölçeği puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde [deney grubu (X=99.29), kontrol grubu (X=105.29)] deney ve kontrol grubuna alınan öğrencilerin ön test kurban puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (t= .198; p> .01).

Araştırma kapsamında deneysel işlemin etkililiğini belirlemek üzere elde edilen ölçümler araştırma soruları çerçevesinde sırasıyla test edilmiş ve bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.Deney ve Kontrol Grubunun Zorbalıkla Baş Etme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada “zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programı”nın etkilerini incelemek üzere üç araştırma sorusu belirlenmiştir.

İlk araştırma sorusu “Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programına katılan ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri programın bitiminde programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde artacak mıdır?” olarak belirtilmiştir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla sonestlerin karşılaştırılmasında elde verilerin analizi için kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Burada ön-test puanları ortak-değişken (covariate) olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş kurban testi ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını test eden kovaryans analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Kurban Puanlarına İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Düzeltmiş Kurban Testi Puanlarının Gruba Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön-test	119.362	1	11936.152	32.787	.000
Grup	150.053	1	150.053	.412	.523
Hata	29488.420	81	364.055		
Toplam	29757.835	83			

Tablo 4’te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş son-test ortalama kurban puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(1-81) = .412, p > .05$]. Deney grubunun düzeltilmiş son test ortalama puanı ($X=90.70, s=2.96$); kontrol grubunun düzeltilmiş son test ortalama puanı ($X=88.01, s=2.96$) olarak belirlenmiştir. Buna göre Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programına katılan deney grubu öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

4.2. Deney ve Kontrol Grubunun Zorbalıkla Baş Etme Düzeylerinin İzleme Döneminde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada ikinci araştırma sorusu “akran destek programına katılan ve katılmayan öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeylerindeki farklılık uygulama sona erdikten sonra da (bir ay ve iki ay sonra) korunacak mıdır?” şeklinde belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında “akran destek programına katılan ve katılmayan öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmama ile birlikte, ön test kontrol edildiğinde ilk izleme ve son izleme puanları da ANCOVA ile

karşılaştırılmıştır. Aşağıda deney ve kontrol gruplarının ilk izleme ve son izleme testlerine ilişkin Kovaryans Analizi sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Kurban Puanlarına İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Düzeltilmiş Kurban (İlk İzleme) Testi Puanlarının Gruba Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön-test	9794.16	1	9794.16	16.62	.000
Grup	1092.94	1	1092.94	3.012	.086
Hata	29389.07	81	362.83		
Toplam	40176.17	84			

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş ilk izleme ortalama kurban puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(1-81) = 3.012, p > .05$]. Deney grubunun düzeltilmiş ilk izleme ortalama puanı ($X=78.50, s=2.95$); kontrol grubunun düzeltilmiş ilk izleme ortalama puanı ($X=85.79, s=2.95$) olarak belirlenmiştir. Buna göre Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programına katılan deney grubu öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin ilk izleme ölçümlerinde zorbalıkla baş etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

İlk izleme ölçümünden bir ay sonra yapılan son izleme ölçümüne ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Kurban Puanlarına İlişkin Deney ve Kontrol Grubu Düzeltilmiş Kurban (Son İzleme) Testi Puanlarının Gruba Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön-test	59.31.89	1	59.31.89	17.475	.000
Grup	403.14	1	403.14	1.188	.279
Hata	27496.27	81	339.46		
Toplam	33831.30	84			

Tablo 6’da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş son izleme ortalama kurban puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(1-81) = 1.188, p > .05$]. Deney grubunun düzeltilmiş son izleme ortalama puanı ($X=75.56, s=2.86$); kontrol grubunun düzeltilmiş son izleme ortalama puanı ($X=79.99, s=2.86$) olarak belirlenmiştir. Buna göre Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programına katılan deney grubu öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin son izleme ölçümlerinde zorbalıkla baş etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Buna göre; zorbalıkla baş etme düzeyleri açısından deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası ve izleme ölçümlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulguları deney ve kontrol gruplarının ölçümleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya koymamakla birlikte, deneysel işlemin etkililiğini daha iyi açıklayabilmek için deney ve kontrol gruplarının ölçümleri kendi içlerinde de ayrı ayrı incelenmiştir. Bu amaçla Tablo 3’te verilen hem deney grubunun ölçümleri hem de kontrol grubunun ölçümleri ayrı ayrı tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Bu analizlerden elde edilen bulgulara göre hem deney grubu ön-test, son-test, ilk izleme ve son izleme kurban puanları arasında anlamlı farklılık [$F(3-123) = 30.666, p < .05$] bulunmuş hem de kontrol grubu ön-test, son-test, ilk izleme ve son izleme testi kurban

puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F(3-123) = 18.279, p < .05$]. Söz konusu farklılığın hangi ölçümlerden kaynaklandığını belirlemek için ikili karşılaştırmalar incelendiğinde elde edilen bulgular, hem deney grubu öğrencilerinin hem kontrol grubu öğrencilerinin kurban puanlarında deney sonrasında ve izleme ölçümlerinde anlamlı bir azalmaya işaret etmiştir. Bu bulgular, Tablo 3'teki ortalamalardan da görülebileceği gibi, deney grubunda yer alan öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeylerinin akran destek programına katılmalarından sonra artış gösterdiğini ve bu artışın izleme ölçümlerinde de korunduğunu göstermektedir. Deney grubu ile benzer bir biçimde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeylerinin de artış gösterdiği, son testten sonra bu artışın devam ettiği ve bu artışın izleme ölçümlerinde de korunduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarının ölçümleri karşılaştırıldığında herhangi bir anlamlı farklılık görülmemekle birlikte, deney grubunun ölçümleri deneysel işlemin sonucunda öğrencilerin kurban puanlarının azaldığına işaret etmektedir. Ancak, deney grubundaki bu gelişme ile paralel biçimde kontrol grubundaki öğrencilerin kurban puanlarında da bir azalmanın gerçekleştiği görülmektedir.

4.3.Akran Destek Programına Katılan Öğrencilerin Programla İlgili Görüşlerine Ait Bulgular

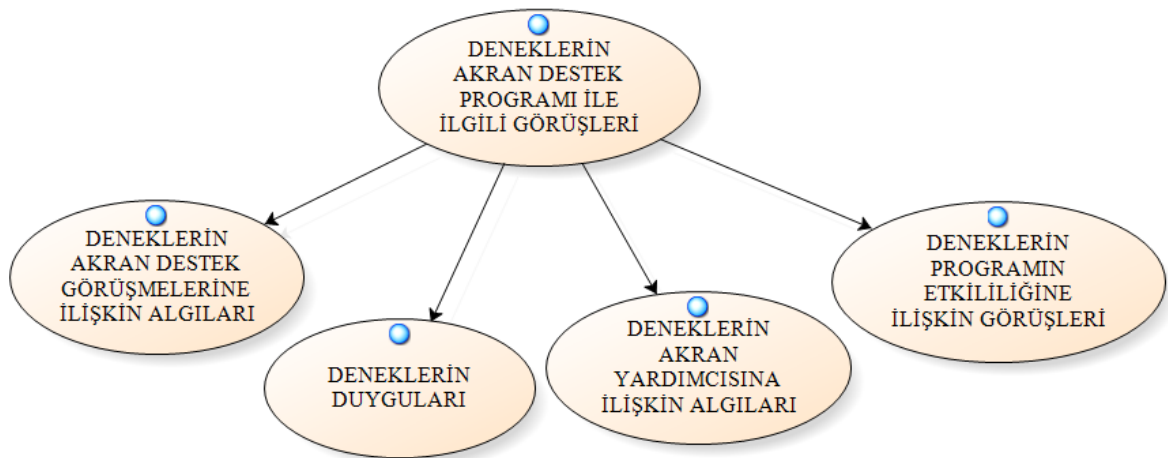
Bu bölümde “akran destek programına katılan öğrencilerin programın zorbalıkla baş etmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirtilen üçüncü araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla elde edilmiş olan, deney grubunda yer alan öğrencilerin akran destek programı ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular, akran yardımcıları açısından araştırmanın sosyal geçerlik durumuna ilişkin bulgular, deney grubunda yer alan öğrenciler açısından araştırmanın sosyal geçerlik durumuna ilişkin bulgular ve akran destek görüşmelerinin akran yardımcıları tarafından değerlendirilmesine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Akran Destek Programı ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin akran destek programı ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla deney grubunda yer alan öğrencilere dört görüşme sorusu (Ek 2) yöneltilmiştir:

1. Akran yardımcılarından destek alırken neler yaşadınız?
2. Destek alırken neler hissettiniz?
3. Size destek veren akran yardımcısının görüşmedeki durumu hakkında neler söyleyebilirsiniz?
4. Akran yardımcılarıyla yaptığınız görüşmenin zorbalıkla baş etme durumunuza etkisi oldu mu?

Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda deney grubunda yer alan öğrencilerin akran destek programı ile ilgili görüşlerinin sınıflandırılması Şekil.5'te gösterilmiştir.

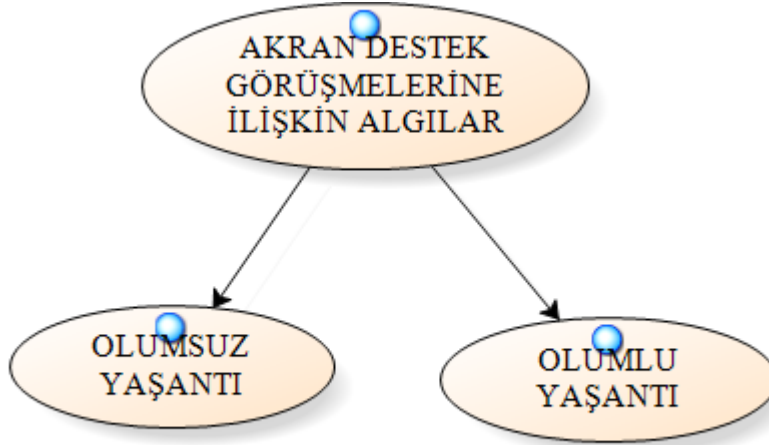


Şekil 5. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akran Destek Programı İle İlgili Görüşlerinin Sınıflandırılması

Şekilde görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşleri akran destek görüşmelerine ilişkin algıları, deneklerin duyguları, deneklerin akran yardımcısına ilişkin algıları ve programın etkililiğine ilişkin görüşleri başlıklarıyla

temalandırılmıştır. Her bir temaya ait görüşler kendi içerisinde gruplara ayrılarak alt temalar oluşturulmuştur.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin akran destek görüşmelerine ilişkin algıları Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akran Destek Görüşmelerine İlişkin Algıları

Şekilde görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin akran destek görüşmesindeki algıları **olumsuz yaşantı** ve **olumlu yaşantı** şeklinde iki alt temada betimlenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinden 2 katılımcının akran destek görüşmeleri sırasında olumsuz yaşantılar geçirdiği görülmüştür. Bu yaşantıların görüşme esnasında olup bitenlerle ilgili olmayıp akran yardımcılarıyla geçmişteki olumsuz deneyimlerinden kaynaklanan düşüncelerle ilgili olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda denek 10'un ifadelerine yer verilmiştir.

Denek 10:

“ akran yardımcılarından bazıları da bana önceden zorbalık yapıyordu, biraz garip oldum işte, bunlar niye burada filan diye”

Deney grubunda yer alan öğrencilerden 33 katılımcı akran destek görüşmelerinde “iyiydi, güzeldi”, “yaşantılarımı paylaştım” ve “çözüm yollarını konuştuk” şeklinde

özetlenebilecek **olumlu yaşantılar** geçirdiklerini dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda denek 10, denek 23 ve denek 31'in ifadelerine yer verilmiştir.

Denek 10:

“Hocam benim akran yardımcım M.D.'di, konuştuk, hangi tür zorbalığa uğradığımı falan söyledi, ee, çözüm yollarını yapıp yapmadığımı sordu, neler olduğunu söyledim. Yeni çözüm yolları önerdi”

Denek 23:

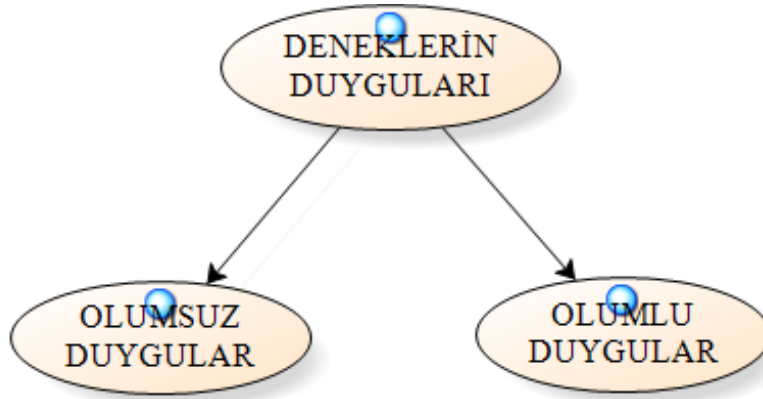
“Akran yardımcıları bana bilgi verdiler. Mesela zorbalıkla ilgili, karşılaştığım şeylerle ilgili kağıtta bir şeyler yazıyordu, onları gösterdi, "bunların hangisini uygulayabilirsin" dedi, ben de en kolay olanı, en kısa yoldan öğretmenlere söylemeyi tercih ettim.”

Denek 31:

“Güzel gitti, zorbalık karşısında nasıl baş edebileceğimi anlattılar, bir arkadaşım bana bir şey söylerse ya da vurursa nasıl şeyler söyleyeceğimi falan.”

Deney grubu öğrencilerinin betimlemelerinden elde edilen verilere göre deney grubu öğrencilerinin çoğunluğunun akran destek görüşmeleri sırasında programla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

Programın yürütülebilmesinde deney grubu öğrencilerinin akran destek görüşmelerinde zorbalıkla baş etme becerileri konusunda yardım alırken olumlu duygular yaşamaları büyük önem taşımaktadır. Deney grubu öğrencilerinin akran destek görüşmelerindeki duygularına dair görüşleri Şekil.7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Akran Destek Görüşmelerindeki Duygularına Dair Görüşleri

Akran destek görüşmeleri sırasında deney grubu öğrencilerinden, 8 katılımcı mutluluk, 6 katılımcı umutlanma, 5 katılımcı rahat hissetme, 14 katılımcı güven duyma şeklinde olumlu duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda denek 36, denek 11 denek 38 denek 41'in ve denek 29'un ifadelerine yer verilmiştir.

Denek 36:

“Yani çok mutlu oldum, arkadaşlarımı kırmadan kendimi savunabileceğim için.”

Denek 11:

“İçindekileri başkasına dökmek insanı rahatlatıyor.”

Denek 38:

“Destek alırken kendimin bunu yapabileceğini hissettim, yaptım da.”

Denek 41:

“(Akran yardımcı) zaten sınıf arkadaşım, iyi de geçiniyoruz, o yüzden rahatlıkla anlattım, kimseye söylemediğine de eminim yani.”

Denek 29:

“Kendimi kötü hissedeceğim diye düşünmüştüm ama daha çok beni rahatlattı”

Akran destek görüşmeleri sırasında deney grubu öğrencilerinden 14 katılımcının olumsuz duygular yaşadığı belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinden 2 katılımcı zorbalık yapan öğrencilerin yardım aldığı için daha fazla üstüne geleceğini düşünerek korku duyduğunu dile getirmiştir. Bu doğrultuda aşağıda denek 6'nın görüşlerine verilmiştir.

Denek 6:

“Arkadaşlarımdan birisi duyacak diye korktum, sonra gelip hep kavga edecekler diye korktum”

Akran destek görüşmelerinde deney grubu öğrencilerinden 3 katılımcı “tedirginlik”, 2 katılımcı “gerginlik”, 3 katılımcı ise “gizlilikle ilgili kaygı” birer katılımcı ise “utanç”, “üzüntü”, “güvensizlik” ve kendini bir başkasına açmakla ilgili olarak “yakın arkadaşına karşı suçluluk duygusu” ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda denek 3, denek 16 ve denek 8'in ifadelerine yer verilmiştir.

Denek 3:

“Arkadaşlarımla daha iyi bağlantı kurabilecek miyim, daha iyi öğrenebilecek miyim, o tür bir şey”

Denek 16:

“Nasıl olacağını bilmiyordum daha ilk geldiğim için, gergindim biraz...(Akran yardımcısının) en yakın arkadaşı, yani onun hakkında görüştim ben, zorbalık yapmıştı bana, acaba ona söyler mi, söylemez mi, yani onun için tedirgin oldum”

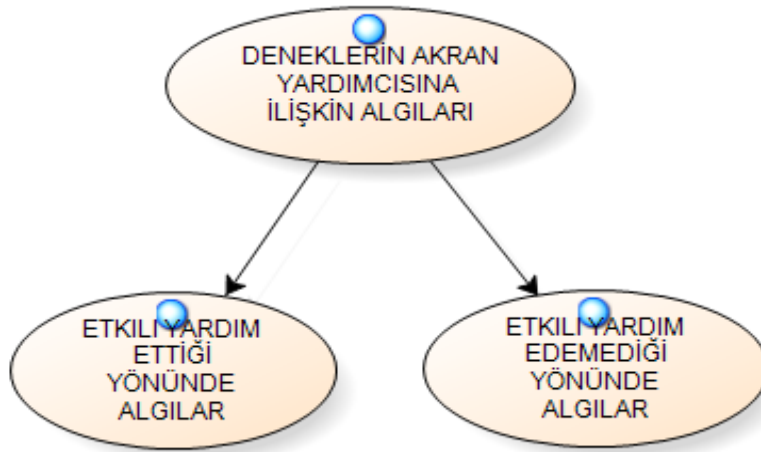
Denek 8:

“Destek alırken ilk baş böyle bir şüphelendim acaba söyler mi diye ama sonradan bana güven hissettirdi”

Deney grubu öğrencilerinin olumlu ve olumsuz duyguları genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun akran destek görüşmeleri sırasında olumlu duygular yaşadıkları belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin görüşmeler sırasında yaşadığı kaygı, güvensizlik, utanç gibi olumsuz duygularının akran

destek görüşmelerinden kaynaklanmadığı düşünülmektedir. Bir psikolojik yardım sürecinde bu tür olumsuz duyguların ortaya çıkması beklenmektedir. Deney grubu öğrencilerinin yaşadığı kaygı, güvensizlik, utanç gibi duygular deney grubu öğrencileri ile akran yardımcıları arasında terapötik bir iletişim kurulduğunu gösteren olumsuz duygulardır. Bunun yanında görüşmenin başlangıcında kaygı duyan bazı deneklerin görüşme ilerledikçe rahatlamış olduklarını belirttikleri göz önüne alındığında olumsuz duyguların en az seviyede yaşanmış olduğu sonucuna varılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin akran yardımcılarına ilişkin algıları programın etkililiğine ilişkin algılarını önemli ölçüde etkileyeceğinden deney grubu öğrencilerinin akran destek görüşmeleri sırasında akran yardımcısına ilişkin algıları Şekil.8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Deney Grubu Öğrencilerinin Akran Destek Görüşmeleri Sırasında Akran Yardımcısına İlişkin Algıları

Şekilde görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin akran destek görüşmeleri sırasında akran yardımcılarına algılamaları **etkili yardım ettiği yönünde algılar** ve **etkili yardım edemediği yönünde algılar** olarak betimlenmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu akran yardımcılarına kendilerine etkili bir biçimde yardım ettiğini düşünmektedirler. Deney grubu öğrencilerinden 7 katılımcı akran yardımcılarına “iyi anlatan”, 8 katılımcı “yakınlık sunan”, 2’şer katılımcı “etkili iletişim kuran”, “iyi dinleyen”, “sakin olan”, birer katılımcı ise “anlayışlı olan”,

“hoşgörülü olan”, “iyi davranan”, “küçümsemeyen dinleyen”, “iyi dinleyen”, “sabırlı davranan”, ve “sıkmadan soru soran”, “moral veren” ve “rahat hissettiren”, birer katılımcı ise “beni sevindiren” ve “teselli eden” şeklinde özetlenebilecek “*etkili iletişim becerilerine sahip*” kişiler olarak algılamışlardır. Bu doğrultuda denek 31, denek 30, denek 22, denek 34, denek 32, denek 16 ve denek 26’nın görüşlerine yer verilmiştir.

Denek 31:

“Çok güzel anlattı nasıl baş edebileceğimi”

Denek 30:

“Bana yardım etmeye çalıştı elinden geldiği kadar.”

Denek 22:

“Moral veriyordu bayağı.”

Denek 34:

“İşte beni teselli ediyordu falan.”

Denek 32:

“İyi anlattı. Mesela öğretmene şikayet edersem nasıl söyleyeceğimi söyledi hareketleriyle, iyiydi.”

Denek 16:

“Mesela bana daha yakın gibiydi diğer arkadaşlarımdan”

Denek 26:

“Akran yardımcıları görüşme esnasında benim arkadaşım gibi davranmadılar yani daha samimi daha güzel anlatıyorlar”

Deney grubu öğrencilerinin akran yardımcıları “*etkili iletişim becerilerine sahip*” kişiler olarak algılamalarının yanısıra 8 katılımcı akran yardımcıları “çözüm sunan”, 6 katılımcı “yardımcı olan”, birer katılımcı ise “işini iyi yapan” ve “başkalarına

da yardımcı olan” kişiler olarak algılamışlardır. Bu doğrultuda denek 5, denek 7 ve denek 14’ün görüşlerine yer verilmiştir.

Denek 5:

“B.Ö. ’den memnunum, diğer akran yardımcılarının da iyi olduğunu düşünüyorum. Zorbalığa uğrayan kişilere yardım ettiğini düşünüyorum. En iyi çözümleri aradı benim için yapabileceğime inandı.”

Denek 7:

“O da çözüm buluyor, yani gösteriyor, çözüm yolları sunuyor, “bunlardan birini seçebilirsin, şunları şunları yapabilirsin” falan diye yol gösteriyordu.”

Denek 14:

“Bence çok iyiydi öğretmenim, çok güzel eğitilmişler, işte tam bir böyle öğretmen gibi, yardımcı gibi, gerçek bir arkadaş gibi yardım ettiler.”

Deney grubu öğrencilerinin akran yardımcılarına dair **etkili yardım edemeyen** olarak betimlenen “tekrar eden” “ezbere anlatan” biçimindeki ifadeleri ise 3 katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Bu doğrultuda denek 15 ve denek 39’un görüşlerine yer verilmiştir.

Denek 15:

“Ama hep lafları tekrar etti.”

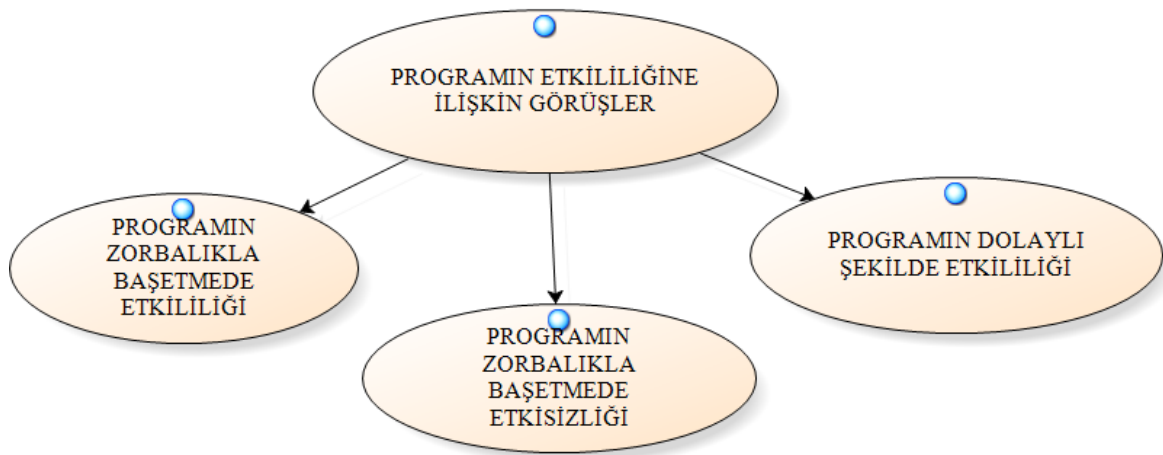
Denek 39:

“Hali tavrı çok ezberleydi yani, cana yakın değil de ezberlemiş de gelmiş gibiydi.”

Deney grubu öğrencilerinin akran destek görüşmelerindeki akran yardımcısına ilişkin algıları incelendiğinde, öğrencilerden pek azının akran yardımcılarına dair olumsuz görüşe sahip olduğu, büyük çoğunluğunun akran yardımcılarıyla ilgili görüşlerinin programın amaçlarına hizmet edecek şekilde olumlu olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu yöndeki ifadelerine dayanılarak akran yardımcılarını “*etkili yardım eden*” kişiler olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin akran destek görüşmelerindeki akran yardımcılarına ilişkin olumlu algıları akran

yardımcılarının zorbalıkla baş etme konusundaki yardım sürecinde yeterli özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin programın etkililiğine ilişkin görüşleri program sürecine ilişkin algılarının ötesinde bir önem taşımaktadır. Deney grubu öğrencilerinin programın etkililiğine ilişkin görüşlerinin programın zorbalıkla baş etmede **etkililiği**, programın zorbalıkla baş etmede **etkisizliği** ve programın **dolaylı şekilde etkililiği** olarak temalandırılabilceği görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin programın etkililiğine ilişkin görüşleri Şekil.9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. Deney Grubu Öğrencilerinin Programın Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Deney grubu öğrencilerinden 28 katılımcının programın zorbalıkla baş etmede **etkili** olduğunu dile getiren ifadeler kullandığı belirlenmiştir. Programın zorbalıkla baş etmede **etkili** olduğu yönünde **görüşlere** sahip öğrencilerin programın etkililiğini kendilerine aktarılan baş etme biçimleriyle tanımladıkları görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin ifadelerinden bazen sözel baş etme biçimlerini, bazen fiziksel baş etme biçimlerini bazen de her iki biçimi bir arada kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin kullandıkları baş etme biçimlerinin dağılımı incelendiğinde deney grubundan 16 katılımcının sözel baş etme tepkileri sergiledikleri belirlenmiştir. Bu katılımcılardan 6’sının olumsuz duygularını ifade edebilme, 4’ünün öğrenci haklarını bilme, 7’sinin “hayır/dur, hakkın yok” vs. tepkileri verme, 2’inin zorbalığa zorbalıkla karşılık vermeme, bir öğrencinin ise kendi yaptığı şakaları azaltma şeklinde sözel baş etme

tepkileri sergiledikleri görülmüştür. Bu doğrultuda denek 4, denek 2, denek 34, denek 15 ve denek 39'un görüşlerine yer verilmiştir.

Denek 4:

“Özellikle bir arkadaşımınla anlaşamıyordum ben. Bunu paylaştığım zaman şunu söylemişti: ”onların istemediği hareketleri yapma, senin istemediğin hareketleri söyle, hala sana zorbalık yaparlarsa yaptığı şeylerin zorbalık olduğunu onlara anlat” dedi. Ve ben de bunu anlattım.”

Denek 2:

“Ençok zorbalığa zorbalıkla karşılık vermemeyi öğrendim. Bundan hoşlanmadığımı biliyorsun, bunu yapmanı istemiyorum dedim.”

Denek 34:

Konuşarak, vurmadan, yani kimseyle kötü iletişim kurmadan yapabileceğimi anladım.

Denek 15:

“Okul kurallarını ya da öğrenci haklarını söyleyecektim, söyledim, oldu, memnun kaldım.”

Denek 39:

“Ondan sonra "hayır", "dur" daki sözleri falan söyledim, ondan sonra arkadaşım söylemedi. O zamandan beri şimdiye kadar hiç zorbalıkla karşılaşmadım.”

Deney grubundan 17 katılımcının fiziksel baş etme tepkileri sergiledikleri belirlenmiştir. Bu katılımcılardan 8'inin okulda bir öğretmen, idareci, rehber öğretmen gibi bir yetişkine veya aileden birine haber verme, 3'ünün ortam değiştirme, 5'inin sakin tepki verebilme, 2'sinin ise arkadaşlarına mesafe koyma şeklinde fiziksel baş etme tepkileri sergiledikleri görülmüştür. Bu doğrultuda denek 6, denek 35, denek 38 ve denek 41'in görüşlerine yer verilmiştir.

Denek 6:

“İlk başta “hepimiz öğrenciyiz” diye haklarımı savundum kendi haklarımı. Sonra “öğretmenime söylerim” diye bir kez uyardım, sonra öğretmenime söyledim, öğretmenimiz konuştu, yavaş yavaş düzelmeye başladı.”

Denek 35:

“Arkadaşlarım bana kötü söz söylerken ben aldırmadım, nefes uygulamasını yaptım. Onlar da zaten ben nefes uygulamasını yapınca söylememeye başladılar. Ben de sevindim. Bir daha da söylemeyeceklerini tahmin ediyorum öğretmenim.”

Denek 38:

“Sözel olarak içimden sayıyorum 10'a kadar, rahatlıyorum.”

Denek 41:

“Mesela bazen biri bana bir şey söylediği zaman kırıcı olabiliyordum ama artık öyle değil, daha uysal davranıyorum.”

Deney grubu öğrencilerinden 3 kişi programın zorbalıkla baş etme konusunda işe yaramadığı görüşünü paylaşarak programın **etkisizliği** yönünde görüş bildirmiştir. Bu doğrultuda denek 23, denek 24 ve denek 28'in, görüşlerine yer verilmiştir.

Denek 23:

“Şu an (etki) olmadı da yani deneyeceğim.”

Denek 23:

“(Görüşme) iyi gitti ama işe yaramadı.”

Denek 28:

“Bunlar karşısında bu çözümleri denedim, ama pek faydası olmadı, sorunlarımı çözebileceğime inanıyordum, ama çözemedim.”

Deney grubu öğrencilerinden bazıları da programın etkililiğini yaşamları üzerindeki dolaylı etkilerle ifade etmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinden 5 katılımcı *“baş etmeyi öğrendikleri ama henüz uygulamadıkları”*, 4 katılımcı *“arkadaşlarla daha iyi iletişim kurabildikleri”*, 1 katılımcı *“daha az üzüldüğü”*, ve 1 katılımcı *“derslerine çalışmaya başladığı”* şeklinde programın **dolaylı etkileri** olduğu yönünde görüşlerini

ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda denek 18, denek 42, denek 33, denek 40 ve denek 35'in görüşlerine yer verilmiştir.

Denek 18:

“Ç. 'lar benimle dalga geçiyordu, (akran yardımcısı) MT ile görüşme aldım, sonra artık onlar bir şey diyemiyorlar, bir derseler MT nin dediklerini derim.”

Denek 42:

“... Ondan sonra (akran yardımcısı) gösterdi işte “hayır” falan demelisin onları gösterdi... bu konuşmadan sonra (zorbalık yapan) yapmadı bir daha, o yüzden, söyleyecektim yapmadı bir daha.”

Denek 33:

“Ben (akran yardımcısı) M.T' nin açıkladığı şeylerle arkadaşlarıma bana daha iyi davrandığını düşündüm.”

Denek 35:

“Akran yardımcısından destek alırken gerçekten yararları bana çok oldu. Ee, arkadaşlarımla daha iyi iletişim kurmaya başladım. Kötü sözler onlar bana ederken artık etmiyorlar.”

Denek 40:

“Yani şimdi arkadaşımınla daha iyi geçiniyorum, eskisi gibi değil yani, şiddet falan, bir de suçsuzken öğretmene söyleme şeyi de kalktı gibi gözüküyor, benim için çok önemli.”

Deney grubu öğrencilerinin akran destek programının etkililiğine dair görüşleri incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun programın zorbalıkla baş etmede etkili olduğu yönünde görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin akran destek programında genel olarak olumlu yaşantılar geçirdikleri, olumlu duygulara yaşadıkları, akran yardımcılara dair olumlu görüşlere sahip oldukları ve akran destek programının zorbalıkla baş etme durumlarına olumlu yönde etki ettiği görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.2. Deney Grubu Öğrencileri Açısından Araştırmanın Sosyal Geçerlik Durumu

Araştırma kapsamındaki (Destek Alan Öğrenciler İçin) Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formundaki (Ek 3) ilk 12 madde ile toplanan verilerin frekans ve yüzdelik değerleri çıkartılmış ve metin içerisinde tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın sosyal geçerliğini test edebilmek için deney grubu öğrencilerine “Evet”, “Hayır” ve “Kararsızım” seçeneklerinin sunulduğu 12 madde verilmiştir. Bu maddelere ilişkin frekanslar analiz edildiğinde Tablo 7’de gösterilen bulgular elde edilmiştir:

Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu Sorularına Verdikleri Yanıtların Dağılımı (n=42)

Madde No	Madde	EVET		KARARSIZIM		HAYIR	
		f	%	f	%	f	%
1.	“Zorbalıkla başa çıkmak okul yaşamımı olumlu yönde etkiler.”	38	90,5	4	9,5	-	-
2.	“Rahatsız olduğum ve zarar gördüğüm olayları akran yardımcılarıyla paylaşmak benim için önemlidir.”	41	97,6	1	2,4	-	-
3.	“Akran destek programında hedeflenen beceriler benim kazanmayı önemseydiğim becerilerdir.”	39	92,9	2	4,8	1	2,4
4.	“Zorbalıkla baş etmeyi öğrenmek moralimi yükseltir.”	41	97,6	1	2,4	-	-
5.	“Akran yardımcıları ile birebir görüşme yaparak destek almak benim için uygundur.”	40	95,2	1	2,4	1	2,4
6.	“Akran yardımcılarının başka konularda da öğrencilere destek olabilmeleri iyi olurdu.”	38	90,5	3	7,1	1	2,4
7.	“Akran yardımcılarının görüşme sırasındaki tavır ve davranışları uygundur.”	41	97,6	1	2,4	-	-
8.	“Zorbalık karşısında ezilmediğimi hissetmek benim için önemlidir.”	37	88,1	4	9,5	1	2,4
9.	“Akran yardımcıları sayesinde yaşadığım kaygılar azaldığı için okula daha istekli geliyorum.”	36	85,7	6	14,3	-	-
10.	“Akran yardımcılarından aldığım taktikler zorbalık karşısında pek işime yaramadı.”	3	7,1	2	4,8	37	88,1
11.	“Zorbalıkla baş ederek çaresizliğimi yendiğim için kendimle gurur duyuyorum.”	37	88,1	3	7,1	2	4,8
12.	“Önceden zorbalıkla ilgili sorunlarımı kimseye anlatamıyordum, iyi ki akran yardımcıları var.”	36	85,7	5	11,9	1	2,4

Tablo 7’de görüldüğü gibi 1.Madde olan “Zorbalıkla başa çıkmak okul yaşantımı olumlu yönde etkiler” ifadesine deneklerin % 90.5’i “Evet”, % 9.5’i “Kararsızım” yanıtı vermiş, “Hayır” yanıtı veren olmamıştır.

2.Madde olan “Rahatsız olduğum ve zarar gördüğüm olayları akran yardımcılarıyla paylaşmak benim için önemlidir.” ifadesine deneklerin % 97.6’sı “Evet”, % 2.4’ü “Kararsızım” yanıtı vermiş, “Hayır” yanıtı veren olmamıştır.

3.Maddede “Akran destek programında hedeflenen beceriler benim kazanmayı önemseydiğim becerilerdir.” ifadesine deneklerin % 92.9’u “Evet”, % 2.4’ü “Hayır”, % 4.8’i “Kararsızım” yanıtı vermiştir.

4.Maddede “Zorbalıkla baş etmeyi öğrenmek moralimi yükseltir.” ifadesine deneklerin % 97.6’sı “Evet”, % 2.4’ü “Kararsızım” yanıtı vermiştir. “Hayır” yanıtı veren olmamıştır.

İlk dört maddede “hedeflenen amacın önemi” açısından sosyal geçerlik değerlendirilmeye çalışılmıştır. Verilen yanıtlara göre programın “hedeflenen amacı önemi” açısından sosyal geçerliğinin yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi 5. Maddede “Akran yardımcıları ile birebir görüşme yaparak destek almak benim için uygundu.” ifadesine deneklerin % 95.2’si “Evet”, % 2.4’ü “Hayır”, % 4.4’ü “Kararsızım” yanıtı vermiştir.

6. Maddede “Akran yardımcılarının başka konularda da öğrencilere destek olabilmeleri iyi olurdu.” ifadesine deneklerin % 90.5’i “Evet”, % 2.4’ü “Hayır”, % 7.1’i “Kararsızım” yanıtı vermiştir.

7. Maddede “Akran yardımcılarının görüşme sırasındaki tavır ve davranışları uygundu.” ifadesine deneklerin % 97.6’sı “Evet”, % 2.4’ü “Kararsızım” yanıtı vermiştir. “Hayır” yanıtı veren olmamıştır.

(5-7.) Maddelerde “yöntemin uygunluğu” açısından sosyal geçerlik değerlendirilmeye çalışılmıştır. Verilen yanıtlara göre programın “yöntemin uygunluğu” açısından sosyal geçerliğinin yeterli olduğuna karar verilmiştir.

8. Maddede “Zorbalık karşısında ezilmediğimi hissetmek benim için başarıdır.” ifadesine deneklerin % 88.1’i “Evet”, % 2.4’ü “Hayır”, % 9.5’i “Kararsızım” yanıtı vermiştir.

9. Maddede “Akran yardımcıları sayesinde yaşadığım kaygılar azaldığı için okula daha istekli geliyorum.” ifadesine deneklerin % 85.7’si “Evet”, % 14.3’ü “Kararsızım” yanıtı vermiştir. “Hayır” yanıtı veren olmamıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi 10. Maddede “Akran yardımcılarından aldığım taktikler zorbalık karşısında pek işime yaramadı.” ifadesine deneklerin % 7.1’i “Evet”, % 88.1’i “Hayır”, % 4.8’i “Kararsızım” yanıtı vermiştir.

11. Maddede “Zorbalıkla baş ederek çaresizliğimi yendiğim için kendimle gurur duyuyorum.” ifadesine deneklerin % 88.1’i “Evet”, % 4.8’i “Hayır”, % 7.1’i “Kararsızım” yanıtı vermiştir.

12. Maddede “Önceden zorbalıkla ilgili sorunlarımı kimseye anlatamıyordum, iyi ki akran yardımcıları var.” ifadesine deneklerin % 88.7’si “Evet”, % 2.4’ü “Hayır”, % 11.9’u “Kararsızım” yanıtı vermiştir.

(8-12.) Maddelerde “elde edilen bulgu ya da değişikliğin önemi” açısından sosyal geçerlik durumu değerlendirilmeye çalışılmıştır. Verilen yanıtlara göre programın “elde edilen bulgu ya da değişikliğin önemi” açısından sosyal geçerliğinin yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Bu veriler doğrultusunda programın deney grubu tarafından “hedeflenen amacın önemi”, “yöntemin uygunluğu” ve “elde edilen bulgu ya da değişikliğin önemi” açısından yeterli olarak değerlendirildiği ve programın sosyal geçerlilik açısından yeterli özelliklere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte **deney grubu öğrencilerine** sosyal geçerlik değerlendirme formunda üç adet açık uçlu sorulmuştur:

1. Akran destek programının en çok hoşunuza giden ve size en çok fayda sağlayan yönleri nelerdir?
2. Programın hiç hoşunuza gitmeyen ve size yetersiz gelen yönleri nelerdir?
3. Programın daha etkili yürütülmesi için önerilerinizi yazınız.

Deney grubunda yer alan 42 öğrencinin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar değerlendirildiğinde, programın en çok hoşunuza giden ve size en çok fayda sağlayan yönleri nelerdir? sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, “*baş etme biçimlerini öğrenme ve çözüm bulma*” şeklindeki yaşantılar 28 öğrenci tarafından; akran yardımcılarının “*etkili iletişim becerilerine sahip*” olmasıyla ilgili yaşantılar 10 öğrenci tarafından, akran yardımcılıyla “*sorunlarını paylaşmak*”la ilgili yaşantılar 7 öğrenci tarafından; akran destek görüşmelerinde “*destek almak*”la ilgili yaşantılar 7 öğrenci tarafından; akran destek görüşmelerinde “*rahatlama hissetmek*” le ilgili yaşantılar 7 öğrenci tarafından; akran destek görüşmelerinin “*gizlilik/sırdaşlık*” içinde yürütülmesiyle ilgili yaşantılar 5 öğrenci tarafından; akran yardımcısına “*güven duyma*” 3 öğrenci tarafından; programa katılmaktan dolayı “*mutluluk*” yaşantıları 3 öğrenci tarafından; kendini “*cesaretli ve güçlü hissetme*” yaşantıları 3 öğrenci tarafından; “*arkadaş ilişkilerinin gelişmesi*” ile ilgili yaşantılar 2 öğrenci tarafından; ve “*okula yönelik olumlu tutum gelişmesi*” ile ilgili yaşantılar 2 öğrenci tarafından paylaşılmıştır.

Deney grubu öğrencilerine yöneltilen “programın hiç hoşunuza gitmeyen ve yetersiz gelen yönleri nelerdir” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, “*programın yetersiz gelen ve hoş gitmeyen bir yönü olmadığı*” şeklindeki yaşantılar 19 öğrenci tarafından; “*programla ilgili her şeyin hoş ve yeterli olduğu*” şeklindeki yaşantılar 12 öğrenci tarafından; “*akran yardımcılarının bazı yetersizlikleri olduğu*” şeklindeki yaşantılar 4 öğrenci tarafından; “*zorbalıkla ilgili sorunların devam ediyor olduğu*” şeklindeki yaşantılar 4 öğrenci tarafından; “*program süresinin yetersiz olduğu*” şeklindeki yaşantılar 3 öğrenci tarafından; “*farklı konularda da program yürütülmesi gerektiği*” şeklindeki yaşantılar 2 öğrenci tarafından; “*derslerin aksadığı*” şeklindeki yaşantılar 1 öğrenci tarafından paylaşılmıştır.

Deney grubu öğrencilerine yöneltilen “programın daha etkili yürütülmesi için önerilerinizi yazınız” yönergesine verdikleri yanıtlar incelendiğinde “*destek oturumlarının daha uzun ve sık yapılması*” yönündeki görüşler 13 öğrenci tarafından; “*destek oturumlarının akran yardımcılıyla baş başa, sessiz bir ortamda yapılması gerektiği*” yönündeki görüşler 9 öğrenci tarafından; “*programın yeterli olduğu*” yönündeki görüşler 7 öğrenci tarafından; “*farklı konularda da program yürütülmesi gerektiği*” yönündeki görüşler 7 öğrenci tarafından; “*baş etme yöntemlerinin*

arttırılması gerektiği” yönündeki görüşler 6 öğrenci tarafından; *“akran yardımcılarının daha canayakın olması gerektiği”* yönündeki görüşler 3 öğrenci tarafından; *“akran yardımcılarının sayısının attırılması gerektiği”* yönündeki görüşler 2 öğrenci tarafından; *“akran yardımcılarının kaba olmaması gerektiği”* yönündeki görüşler 1 öğrenci tarafından paylaşılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerden pek azı akran yardımcılarıyla ilgili yetersizlikler olduğu ve zorbalıkla ilgili sorunlarının devam etmekte olduğu şeklinde programın yetersiz ve hoş gitmeyen yönlerini belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinden gelen önerilerin programın daha uzun sürmesi, oturumların daha sık yapılması, farklı konularda da program yürütülmesi, ortamın daha uygun hale getirilmesi konularında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu veriler doğrultusunda akran destek programının deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun hoşuna gittiği ve büyük çoğunluğunun programdan fayda sağladıklarını düşündükleri görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin “Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu” açık uçlu sorulara verdiği yanıtlarla birlikte diğer 12 maddenin frekans analizi bir bütün olarak değerlendirildiğinde programın sosyal geçerlilik açısından yeterli özelliklere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

4.3.3.Akran Yardımcıları Açısından Araştırmanın Sosyal Geçerlik Durumu

Araştırma kapsamındaki Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formundaki (Ek 4) ilk 12 madde ile toplanan verilerin frekans ve yüzdelik değerleri çıkartılmış ve metin içerisinde tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın sosyal geçerliğini test edebilmek için akran yardımcılarına “Evet”, “Hayır” ve “Kararsızım” seçeneklerinin sunulduğu 12 madde verilmiştir. Bu maddelere ilişkin frekanslar analiz edildiğinde Tablo 9’da gösterilen bulgular elde edilmiştir:

Tablo 8. Akran Yardımcıları Grubunun “Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu” Sorularına Verdikleri Yanıtların Dağılımı (n=16)

Madde No	Madde	EVET		KARARSIZIM		HAYIR	
		f	%	f	%	f	%
1.	“Uygulama aşamasında başkalarına yardımcı olmak benim için önemlidir.”	16	100	-	-	-	-
2.	“Aldığım eğitim sayesinde arkadaşlarımdan duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilmek hoşuma gidiyor.”	16	100	-	-	-	-
3.	“Akran yardımcısı olduğum için kendime daha fazla güvenmeye başladım.”	12	75	4	25	-	-
4.	“Zorbalığa maruz kalan akranlarıma yardım ederken yardım basamaklarını uygulayabildim.”	16	100	-	-	-	-
5.	“Rehber öğretmenin öğrettiği bilgi ve beceriler uygundu.”	16	100	-	-	-	-
6.	“Akran yardımcısı olarak aldığım sorumluluk ağır geldi.”	-	-	-	-	16	100
7.	“Karşılıklı görüşme yaparak arkadaşlarıma yardımcı olmak benim için uygundu.”	16	100	-	-	-	-
8.	“Arkadaşlarıma karşı daha empatik davranabildiğim için arkadaşlık bağlarım kuvvetlendi.”	13	81,3	3	18,8	-	-
9.	“Çevremdekilere yönelik sorumluluk duygumun arttığını hissediyorum.”	14	87,5	2	12,5	-	-
10.	“Eğitim programında öğrendiğim zorbalıkla baş etme becerileri benim de işime yaradı.”	14	87,5	2	12,5	-	-
11.	“Uygulama aşamasında başkalarına yardım etmenin keyifli tarafları olduğunu hissettim.”	16	100	-	-	-	-

Tablo 8’de görüldüğü gibi 1.Madde olan “Uygulama aşamasında başkalarına yardımcı olmak benim için önemlidir.” ifadesine akran yardımcılarının % 100’ü “Evet” yanıtı vermiştir.

2. Madde olan “Aldığım eğitim sayesinde arkadaşlarımdan duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilmek hoşuma gidiyor.” ifadesine akran yardımcılarının % 100’ü “Evet” yanıtı vermiştir.

3.Madde olan “Akran yardımcısı olduğum için kendime daha fazla güvenmeye başladım.” ifadesine akran yardımcılarının % 75’i “Evet”, % 25’i “Kararsızım” yanıtı vermiştir.

İlk üç maddede “hedeflenen amacın önemi” açısından sosyal geçerlik değerlendirilmeye çalışılmıştır. Verilen yanıtlara göre programın “hedeflenen amacın önemi” açısından sosyal geçerliğinin yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi 4.Madde olan “Zorbalığa maruz kalan akranlarıma yardım ederken yardım basamaklarımı uygulayabildim.” ifadesine akran yardımcılarının % 100’ü “Evet” yanıtı vermiştir.

5.Madde olan “Rehber öğretmenin öğrettiği bilgi ve beceriler uygundu.” ifadesine akran yardımcılarının % 100’ü “Evet” yanıtı vermiştir.

6.Madde olan “Akran yardımcısı olarak aldığım sorumluluk ağır geldi.” ifadesine akran yardımcılarının % 100’ü “Hayır” yanıtı vermiştir.

7.Madde olan “Karşılıklı görüşme yaparak arkadaşlarıma yardımcı olmak benim için uygundu.” ifadesine akran yardımcılarının % 100’ü “Evet” yanıtı vermiştir.

(4-7.)Maddelerde “yöntemin uygunluğu” açısından sosyal geçerlik değerlendirilmeye çalışılmıştır. Verilen yanıtlara göre programın “yöntemin uygunluğu” açısından sosyal geçerliğinin yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi 8.Madde olan “Arkadaşlarıma karşı daha empatik davranabildiğim için arkadaşlık bağlarım kuvvetlendi.” ifadesine akran yardımcılarının % 81’i “Evet”, % 18.8’i “Kararsızım” yanıtı vermiştir.

9.Madde olan “Çevremdekilere yönelik sorumluluk duygumun arttığını hissediyorum.” ifadesine akran yardımcılarının % 87.5’i “Evet”, % 12.5’i “Kararsızım” yanıtı vermiştir.

10.Madde olan “Eğitim programında öğrendiğim zorbalıkla baş etme becerileri benim de işime yaradı.” ifadesine akran yardımcılarının % 87.5’i “Evet”, % 12.5’i “Kararsızım” yanıtı vermiştir.

11.Madde olan “Uygulama aşamasında başkalarına yardım etmenin keyifli tarafları olduğunu hissettim.” ifadesine akran yardımcılarının % 100’ü “Evet” yanıtı vermiştir.

(8-11.) Maddelerde “elde edilen bulgu ya da değişikliğin önemi” açısından sosyal geçerlik değerlendirilmeye çalışılmıştır. Verilen yanıtlara göre programın “elde edilen bulgu ya da değişikliğin önemi” açısından sosyal geçerliğinin yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Bu veriler doğrultusunda programın akran yardımcıları tarafından “hedeflenen amacın önemi”, “yöntemin uygunluğu” ve “elde edilen bulgu ya da değişikliğin önemi” açısından yeterli olarak değerlendirildiği ve programın sosyal geçerlilik açısından yeterli özelliklere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte akran yardımcılarına sosyal geçerlik değerlendirme formunda, aşağıda belirtilen dört adet açık uçlu sorulmuştur:

1. Eğitim ve beceri oturumlarını, ayrıca destek alanlara yardım sunduğunuz uygulama aşamasını düşündüğünüzde karşılaştığınız olumsuzluklar nelerdir?
2. Programın olumlu bulduğunuz yönleri nelerdir?
3. İleride yine buna benzer bir programda akran yardımcısı olmak ister miydiniz? Neden?
4. Programın daha etkili yürütülebilmesi için önerilerinizi yazınız.

Onaltı akran yardımcısının açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar değerlendirildiğinde karşılaşılan olumsuzlukların her birinin en fazla iki üç kişi tarafından yaşandığı görülmektedir. Akran yardımcılarından dört öğrenci herhangi bir olumsuzluk belirtilmemiştir. Öğrencilerin yaşadığı olumsuzluklar arasında “deney grubu öğrencilerinin tavırları” ve “YAPÇÖSÜM basamaklarının uygulanmasındaki zorluklar” üçer öğrenci tarafından; “yetersizlik duygusu” iki öğrenci tarafından, “deney grubu öğrencilerinin üzüntüsü”, “deney grubu öğrencilerinin utangaçlığı”, “çözüm bulmada zorluk”, “mutsuzluk”, “heyecan” ve “bazı öğrencilerin akran yardımcılarının görevine ilişkin olumsuz tepkileri” birer öğrenci tarafından ifade edilmiştir.

Öğrencilerin programın olumlu yönlerine ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde, altı öğrenci tarafından belirtilen “yardım etmenin mutluluğu” akran yardımcılarından en olumlu bulunduğu yön olarak görülmüştür. “Yardım etmede başarı”, “arkadaşlık bağlarının güçlenmesi” ve “kendine güven duygusu” dörder öğrenci tarafından belirtilen olumlu yönlerdir. “Bilgi edinme” üç öğrenci tarafından programın olumlu yönü olarak görülürken, “akran yardımcısı olarak yeterlilik duygusu”, “olumlu duygular yaşama”, “sorumluluk duygusunda artış” ve “sürecin genelinin olumlu” olması ikişer öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Öte yandan “sürecin eğlenceli olması”,

“empatinin gelişmesi”, “grup dayanışması”, “olumlu davranışların gelişmesi”, “deney grubu öğrencilerinin mutlu olması”, “zorbalık yapmanın azalması” ve “zorbalıkla baş etmede gelişme” programın birer öğrenci tarafından belirtilen olumlu yönü olmuştur.

Akran yardımcısı öğrencilerden oniki kişi “birilerine yardımcı olma isteği” sebebiyle ileride de akran yardımcısı olarak görev alabileceklerini belirtmiştir. İki öğrenci “arkadaşlık bağlarının gelişmesi”ni ileride de akran yardımcısı olarak görev alma istekleriyle ilişkilendirmiştir. “Arkadaşlar arasında saygınlığın artması”, “bilgi edinmek”, “eğitim sürecinin olumlu geçmesi”, “empati kurmanın mutluluğu”, “kendine güven duygusunun artması”, “olumlu duygular yaşamak”, “programı beğenmek” ve “programın eğlenceli olması” yönündeki yaşantılar birer akran yardımcısı tarafından ileride de akran yardımcısı olarak görev alma istekleriyle ilişkilendirmiştir.

Programın daha etkili yürütülebilmesi için akran yardımcıları tarafından getirilen öneriler incelendiğinde dört öğrencinin programı yeterince etkili buldukları, üç öğrencinin “görüşme sayısının artması” yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. “Oturum süresinin artması”, “program süresinin artması”, “rol çalışmalarının artması”, “baş etme önerilerinin artması”, “zorbalık yapan kişilerle de görüşülmesi”, “akran yardımcılarının daha ciddi olması”, “akran yardımcılarının daha çok önemsenmesi” ve “görüşme salonunun genişlemesi” yönündeki öneriler birer kişi tarafından dile getirilmiştir. Bunun yanında akran yardımcılarının programa ilişkin diğer görüşleri arasında “grup liderine minnet duyulması” ve “programın etkisine inanç” iki öğrencide, “deney grubu öğrencileriyle samimiyet kurulması”, “olumsuzlukla baş etme inancı” birer öğrencide ortaya çıkmıştır.

Akran yardımcılarının açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrenciler açısından programın olumlu yönlerinin ağır bastığı, yaşanan olumsuzlukların öğrenciler açısından üstesinden gelinebilecek sorunlar olduğu ve ileride de benzer bir programda akran yardımcısı olmaya istekli oldukları söylenebilir. Özetle akran yardımcılarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar ile frekans analizi bir bütün olarak değerlendirildiğinde programın sosyal geçerlilik açısından yeterli özelliklere sahip olduğu kanısına varılmıştır.

4.3.4. Akran Destek Görüşmelerinin Akran Yardımcıları Tarafından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Her bir akran destek görüşmesinin akran yardımcısı tarafından değerlendirilmesini sağlamak ve araştırmacı tarafından görüşmede gerekli olan yardım etme basamaklarını denetlemek amacıyla hazırlanan “Akran Yardımcısı İçin Modeli Değerlendirme Formu”ndan (Ek 5) elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

“Görüştüğünüz konuyu kısaca yazar mısınız?” sorusuna verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, onaltı akran yardımcısı öğrencisinin deney grubundaki 42 öğrenciyle gerçekleştirdiği toplam 57 akran destek görüşmesinin 32’sinde sözel zorbalık, 19’unda fiziksel zorbalık, 9’unda sosyal zorbalık konusu, 6’sında sözel, fiziksel ve sosyal zorbalık konuları bir arada gündeme gelmiştir. Bunun yanında 2 görüşmede cinsel zorbalık, 2 görüşmede ise siber zorbalık konusu gündeme gelmiştir.

“Akran yardımı becerilerini görüşmede kullanabildiniz mi?” sorusuna verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, tüm öğrencilerin basamakları yeterince kullanmış olduğu görülmüştür.

“Yardım alan kişinin size karşı tavrı nasıldı?” sorusuna verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, akran yardımcılarının gözlemine göre deney grubundaki öğrencilerin çoğu akran destek görüşmelerinde kendilerini açmada rahat davranmışlardır. Bununla birlikte akran yardımcıları deney grubu öğrencilerinin sinirlilik, ümitsizlik, üzüntü, endişe tereddüt, utanç, dikkat dağınıklığı gibi bir psikolojik yardım sürecinde beklenebilecek duygusal tepkiler sergilediklerini gözlemlemişlerdir.

“Görüşmede herhangi bir güçlük yaşadınız mı?” sorusuna verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, akran yardımcıları görüşmeler sırasında bazı tıkanmalar, konunun dağılması gibi bazı durumlar yaşadıklarını belirtmekle birlikte bu öğrencilerin görüşmelerde yaşadıkları güçlüklerle başa çıkabilmiş olduğu ve büyük çoğunluğunun herhangi bir güçlük yaşamamış olduğu görülmüştür.

“Size göre görüşme nasıl gitti?” sorusuna verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, akran yardımcıları tutuk davranmak, anlatacaklarını yeterince anlatamamak gibi bazı

zorluklar yaşadıkları üç görüşme dışındaki tüm görüşmelerin başarılı geçtiğini belirtmişlerdir.

“Görüşmede hangi duyguları yaşadınız?” sorusuna verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, birkaç görüşmede yaşanan sıkıntı, üzüntü ve öfke duygularının dışında akran yardımcılarının büyük çoğunluğu görüşmeler esnasında en çok heyecan ve mutluluk yaşantılarını dile getirmişlerdir.

“Süpervizyon için belirtmek veya sormak istediğiniz bir şey var mı?” sorusuna verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, elliyedi görüşmeden sadece altısında akran yardımcıları tarafından araştırmacıya soru yöneltilmiştir. Bu sorular şöyledir: “Sınıf arkadaşlarım görüşmelerde ne konuşuldu diye baskı yapabilirler, onlara ne diyebilirim?”, “Destek alanlara gün içinde müdahalede bulunabilir miyiz?”, “(deney grubunda yer alan öğrenci kastediliyor) Beni küçümser tavırlarıyla düşük seviyelere indirdi, moralim bozuldu, bunla daha önce karşılaşmamıştım, ne yapacağımı bilemedim, elim ayağım karıştı. Akranım bütün çözümleri denemiş ama olmamış, başka hangi çözümleri uygulayabilir?”, “Öğrenci öğretmene söylediği halde hoca onu dinlemiyorsa ona ne diyebiliriz?”, “Konuyu dağıtmaya çalıştı, toparlamakta zorlandım, odaklanma cümleleri kullandım”, “Çok fazla heyecanlanıyorum ne yapabilirim?”.

Bu sorular dışında diğer görüşmelerde herhangi bir soru gündeme gelmemiştir. Akran yardımcılarının soruları araştırmacı tarafından yanıtlanmış, ayrıca süpervizyon toplantılarında da gündeme getirilerek diğer akran yardımcısı öğrencilerin de bilgilendirilmesi sağlanmıştır.

Akran yardımcılarının bu görüşleri doğrultusunda akran destek görüşmelerinde gereken yardım etme basamaklarının takip edilerek, programın esaslarına göre yapılmış olduğu, deneysel işlemin akran yardımcıları ve deney grubu öğrencileri açısından herhangi bir sorun olmaksızın gerçekleştiği, akran yardımcılarının deney grubuyla etkileşiminin yeterli düzeyde yürütüldüğü ortaya çıkmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde “zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programı”nın etkilerini incelemek üzere araştırma verilerinden elde edilen bulgular tartışılmış ve ileride yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

İlk araştırma sorusu doğrultusunda, program sonunda “zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programı”na katılan deney grubu öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri arasında bir fark görülmemiştir. İkinci araştırma sorusu doğrultusunda “zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programı”na katılan deney grubu öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri arasında uygulama sona erdikten sonra (bir ay ve iki ay sonra) bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada ortaya konmuş olan üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda ise programa katılan öğrencilerin programla ilgili görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında zorbalığa yönelik geliştirilen programlarda beklenen etkinin sağlanamamasına az da olsa rastlanmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin zorbalıkla ilgili tutum ve inançlarına yönelik geliştirilmiş olan bir eğitim programında oniki ila onbeş yaşları arasındaki ikibinden fazla öğrenci katılımcı olmuştur. Çalışmanın sonunda öğrencilerde zorbalıkla ilgili veya kurbanlarla ilgili beklenen tutum ve inanç değişikliğine rastlanmamıştır (Hunt, 2007). İlköğretim öğrencilerinde akran yardımcılığı ve veli mektuplaşmaları yoluyla okulda saldırgan davranışların azaltılması ve barışçıl bir ortam oluşturulması amacıyla “Barış Projesi Öğrencileri” adlı bir başka çalışmada herhangi bir müdahale etkisi tespit edilememiştir (Orpinas ve ark. 2000’den aktaran Astor ve ark., 2005). Ayrıca ilköğretim yedinci sınıf öğrencileriyle yürütülen bir başka çalışmada da Zorbalıkla Başa Çıkma Eğitimi Programının zorba davranışlar yapmayı ve

bu davranışlara maruz kalmayı azaltmada etkili olmadığı bulunmuştur (Kutlu, 2005). Norveç ve İrlanda’da zorbalığa karşı üç yıl boyunca yürütülmüş bütüncül programlarda (Midthassel, Minton, and O’Moore, 2009) da başlangıç aşamasında öğrencilerin zorba ve kurban olma durumlarında azalma görüldüğü halde bu etki uzun süreli olmamıştır. Benzer bir şekilde geniş kapsamlı bir “zorbalık karşıtı” bir programın parçası olarak geliştirilen bir akran danışmanlığı programında beklenen etki sağlanamamıştır (Houlston ve Smith, 2009). Zorbaca davranışlara müdahalede akran desteği programının etkilerini incelemek amacıyla yapılan bir çalışmanın (Cowie ve Olafsson, 2000) sonuçları da zorbalığa müdahalede akran destek programın etkisiz, hatta ters yönde etkili olduğunu göstermektedir. Bir başka çalışmada ise erkek öğrencilerin zorbalık karşıtı tutumlarında zayıflama görülürken, kız öğrencilerin zorbalık karşıtı tutumlarında artış görülmüştür (Dawn, Cowie ve Bray, 2006). Üstelik zorbalığın eğlenceli olduğunu düşünen ve zorbalara hayranlığını belirten öğrencilerin sayısı azımsanamayacak ölçüde yüksek çıkmıştır. Bu çalışmaya benzer şekilde Finlandiya’da yürütülen zorbalık karşıtı akran destek kampanyasında sadece kız öğrencilerin kurban durumlarına azalma görülürken erkek öğrencilerin zorbalığa yönelik sempatisinin artması şeklinde bir ters etki görülmüştür (Salmivalli, 2001).

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının ölçümleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmaması deneysel işlemin etkili olmadığı sonucuna işaret etmektedir. Bu çerçevede akran destek programının öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeylerini geliştirmede etkili olmadığı görülmekle birlikte hem deney grubunun hem kontrol grubunun ölçümlerinde zaman içerisinde bir gelişmenin gözlenmesi de programın etkili olabileceğine yönelik bir ipucu da verebilmektedir. Bu yüzden, geliştirilen programın kapsamında ve uygulama sürecindeki eksikliklerin giderilmesi için belli değişiklikler yapılması gerektiği görülmektedir. İlk olarak, programın hedef kitlesi, içeriği ve süresi gibi program kapsamı ile ilgili bazı eksikliklerden söz edilebilir. Bu çalışmada geliştirilen akran destek programının hedef kitlesini yani zorbalık mağdurlarını oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin zorbalık durumları araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu öğrencilerin zorbaca davranışları veya “zorba-kurban” durumları, programda öğretilen baş etme biçimlerine karşı tutumlarını etkileyebileceğinden zorbalığı bir baş etme yöntemi olarak kullanan öğrencilerin programda öğretilen becerileri kullanma düzeyi etkilenmiş olabilir.

Program içeriğiyle ilgili belirlenen eksikliklerden biri akran yardımcıları tarafından deney grubuna aktarılan baş etme biçimlerinin genellikle sözel yollarla aktarılmış olmasıdır. Baş etme biçimleri olarak (a) fiziksel biçimler (ortam değiştirmek, öğretmen veya idarecilerden yardım istemek), (b) sözel biçimler (okul kuralları, eşitlik, öğrenci hakları, nezaket kuralları gibi konularda tartışmak, davranışı “zorbalık” olarak tanımlamak, “dur” demek, “hayır” demek) (c) sosyal biçimler (arkadaş ilişkilerini ilerletmek, arkadaş sayısını arttırmak, grup olarak dolaşmak), (d) düşünsel biçimler (zorbanın değerlerini değil, kendi değerlerini ön planda tutmak, kendi güçlü yanlarının farkında olmak) deney grubuna aktarılmıştır. Sadece birkaç görüşmede akran yardımcıları ve deney grubu öğrencisi karşılıklı rol çalışması yaparak baş etme biçimlerini işlemişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin akran yardımcılarından baş etme biçimlerini sözel yollarla edinmeleri, bu becerilerin etkili bir biçimde hayata geçirilmesini kısıtlamış olabilir. Öte yandan deney grubu öğrencilerinin sosyal baş etme biçimlerini (arkadaş ilişkilerini ilerletmek, arkadaş sayısını arttırmak, grup olarak dolaşmak) ve (ii) düşünsel baş etme biçimlerini (zorbanın değerlerini değil, kendi değerlerini ön planda tutmak, kendi güçlü yanlarının farkında olmak) çok nadir kullanmış olmaları programın içerik açısından aksayan yönlerinden bir diğerine işaret etmektedir. Baş etme biçimleri olarak deneklere aktarılan sosyal biçimlerin ve düşünsel biçimlerin öğrenciler açısından bir ölçüde soyut düzlemde kalmış olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin sosyal becerileri kazanmaları (Fox ve Boulton, 2005; Hilooğlu, 2009; Ünalmış, 2010) ve benlik saygısı (Bektaş, 2007; Estévez, Murgui ve Musitu, 2009; Kapçı, 2004; Koç, 2006) ile öz-yeterlik (Özer, Totan ve Atik, 2011) geliştirebilmeleri zorbalıkla baş etmelerinde önemli yordayıcılar olduğundan deneklerin sosyal beceri ve benlik saygısı açısından güçlenmelerini sağlamak gerekmektedir. Bununla birlikte geliştirilen programın içeriği deneklerin sosyal beceri ve benlik saygılarını geliştirmelerine yeterince yardımcı olamamıştır. Kısaca söylemek gerekirse programdaki baş etme biçimlerinden (a) fiziksel biçimlerin ve (b) sözel biçimlerin yeterince prova edilemediğinden, (c) sosyal biçimlerin ve (d) düşünsel biçimlerin ise yeterince somutlaştırılmadığından etkisiz kalmış olabileceği düşünülmektedir.

Programın bir başka eksiği zaman sınırlılığıdır. Okul saatleri içerisinde akran yardımcılarının ve deney grubu öğrencilerinin bir araya gelmesi için gerekli koşulların elverdiği süre programın etkililiğini zayıflatmış olabilir. Deney grubu öğrencilerinden

14 kişi akran yardımcıları ile ikişer görüşme, 28 öğrenci ise akran yardımcılarıyla birer görüşme yapmışlardır. Bu çalışmada beş haftalık program süresinin görece kısa olması, akran destek oturumlarının haftada bir sıklıkla gerçekleşmesi ve oturumların yaklaşık 20 dakika sürmesi bazı deney grubu öğrencileri tarafından belirtildiği gibi öğrencilere yeterli gelmemiştir. Deney grubu öğrencileri programın daha etkili yürütülebilmesi için sundukları önerilerde daha sık ve daha uzun akran destek oturumları talep etmişlerdir. Dölek'in (2002) "Zorbalığı Önleme Tutumunun Geliştirilmesi" grup programının öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin azalmasında ve zorbalıkla baş etme tutumlarının artmasında bir etkisi olmamasında zaman kısıtlamasın değinilmekte ve program süresinin uzatılması yönünde görüşlere yer verilmektedir. Program süresinin uzunluğu programın etkili olmasının kesin bir garantisi olmasa da zorbalıkla baş etmeye yönelik bazı programların bir yıl (Hurst, 2001), iki buçuk yıl (Olweus, 1995), ve üç yıl (Midthassel, Minton, and O'Moore, 2009) boyunca sürdürüldüğü görülmektedir. Bu çalışmada deneklerin görüşleri ile desteklendiği üzere gerçekleştirilen uygulama süresinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Program sonunda kontrol grubunun zorbalıkla baş etme durumunda ortaya çıkan gelişme, araştırmanın kontrol grubu seçiminde yansız atama yapılamamış olması nedeniyle ortaya çıktığı düşünülen, araştırmacı tarafından tespit edilemeyen faktörlere bağlı görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin birbirlerine uyguladıkları zorbalık araştırma kapsamı dışında tutulduğundan deney öncesinde deney ve kontrol grubu kurban durumları arasında fark olmamasına rağmen, ortamdaki "zorbalık durumu" tespit edilmemiştir. Deney grubu açısından ortamdaki zorbalığı azaltabilecek herhangi bir etki gözlenmemiştir ancak kontrol grubu açısından ortamdaki zorbalığı azaltabilecek etkiler kontrol altına alınamamıştır. Araştırmacının kontrol grubuna ait izleme verilerini toplarken okul yöneticilerinden edindiği bilgiye göre kontrol grubu okulunda yürütülen "kredi puanı uygulaması" (Ek 15) çerçevesinde 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bazı davranışları okul müdür yardımcısı tarafından öğretim yılı boyunca "takip defteri"ne işlenerek denetim altına alınmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerine karşı davranışları, arkadaşlarına karşı davranışları, okul ödevlerini getirme, derslere düzenli devam etme şeklinde sınıflandırılacak davranışlar listesi oluşturularak her bir davranış kredilendirilmiştir. Öğrencilere başlangıçta verilen yüz puan kredinin sözkonusu davranışları yerine getirmediğinde belirlenen puanlara göre

düşürülmesi ve kredi notu düşen öğrencinin belirlenen yaptırımlarla karşı karşıya kalması esas alınmıştır. Kredi puanında düşüşler olduğunda teneffüse çıkmama, beden eğitimi derslerini tribünden izleme, okul nöbeti tutmama, okul gezilerine katılamama, turnuvalara katılamama, bayramlar ve önemli günlerde görev alamama şeklinde yaptırımlar belirlenmiştir. Müdür yardımcısı, okul müdürü ile birlikte öğretmen gözlemleri ve öğrenci gözlemlerine dayanarak işlediği takip defterlerini aylık öğretmenler kurulunda değerlendirmekle görevlendirilmiş ve öğrencilere uygulanacak yaptırımlar konusunda karara varılmıştır. Bu uygulamada yer alan arkadaşlarıyla kavga etme, arkadaşlarına fiziksel şiddet uygulama, argo konuşma, kendinden küçükleri rahatsız etme davranışlarının zorba davranışlar arasında yer alması sebebiyle, öğrencilerin zorbalık davranışlarının kısmi düzeyde denetim altına alınmış olduğu düşünülmektedir. Kısmi düzeyde de olsa zorbalık davranışlarının okuldaki yöneticiler tarafından denetim altına alınmış olmasının kurban öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeylerinde bir etki yaratması beklendiğinden, kontrol grubu okulunda yapılan bu uygulamanın, kontrol grubu öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyindeki gelişmeyi açıklamakta önemli bir yeri olduğu kanısına varılmıştır. Bu durum deneysel araştırmalarda kontrol grubu ile ilgili bağımlı değişkenin kontrol altına alınmaması sebebiyle ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada uygulamanın etkili çıkmamasının bir nedeni de programın uygulama güvenilirliğinin yapılmamış olmasıyla ilgili olabilir. Araştırmacı ve çalışma grubu açısından akran yardımcılarının eğitimi ve deney süreci yeterli özelliklere sahip olarak görülse de akran yardımcılarının eğitim sürecinde ve deney sürecinde uygulama güvenilirliği verilerinin toplanmamış olması sebebiyle araştırmadaki öğretimin planlandığı gibi uygulanmasına ilişkin sorunlar olmuş olabilir. Dolayısıyla uygulama güvenilirliği analizleri elde olmadığı için programın etkili olmaması akran yardımcılarının eğitimindeki eksikliklere bağlı olabileceği gibi, akran yardımcılarının her birinin yardım basamaklarını planlandığı gibi uygulayamamasıyla da ilgili olabilir.

Programın etkililiği sınıdığında istatistiksel bulgular programın etkili olmadığını gösterirken deney grubu öğrencilerinin programın etkili olduğu yönündeki görüşler sergilediği görülmektedir. Bu durum “deney etkisi” olarak bilinen, öğrencilerin deney sonrasındaki görüşmelerde araştırmacının beklentisine uygun yanıtlar vererek

programın etkililiğiyle ilgili olumlu görüş belirtmeleri, ölçeği yanıtlarken ise içlerinden geldiği gibi doldurmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, katılımcıların zorbalık ve kurban düzeylerine ilişkin kendi yanıtladıkları ölçme araçları (self-report instrument) ile adlandırma yoluyla (nomination) toplanan veriler arasında zaman zaman uyumsuzluklar ortaya çıkabilmektedir. Katılımcıların kendi yanıtladıkları ölçme araçlarına göre ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma oranları akran adlandırma (peer nomination) metodu ile ortaya çıkan zorbalık ve mağduriyet oranlarından daha düşük oranları gösterebilmektedir (Brockenbrough, 2001). Bu araştırmada da katılımcıların kendilerinin doldurduğu ölçme araçlarının kullanılmış olması bir sınırlılıktır. Bu yüzden, deney ve kontrol gruplarında görülen değişimin kurban durumlarını daha az bildirmeleriyle bağlantılı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarının yorumlanmasında bir başka bakış açısı ise, deney grubu öğrencilerinin programa katılmaları sebebiyle zorbalık olgusuyla ilgili farkındalıklarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla artması, deney sonrası “kurban puanları”nın beklenenden daha yüksek görülmesinde ve buna bağlı olarak programın etkisiz görülmesinde rol oynamasıdır (Brockenbrough, 2001). Deney grubu öğrencileri zorbalık karşısında daha bilgili ve hassas hale geldikleri için, ölçeği yanıtlarken deney öncesinde farkında olmayıp tanımlayamadıkları “kurban durumu”nu deney sonrasında yanıtladıkları ölçeklerde daha yoğun yansıtmış olabilirler. Bu yüzden deney grubu öğrencileri deney öncesine göre zorbalıkla daha iyi baş etmelerine rağmen, kurban puanlarındaki düşüşün beklenenin altında kalması söz konusu olabilir. Kontrol grubu öğrencilerinin zorbalıkla baş etme durumunda ortaya çıkan beklenmedik gelişme nitel bulgularla desteklenmemiştir. Kontrol grubu öğrencileriyle deney sonrası herhangi bir görüşme yapılmamış olması programın bir başka eksiğidir. Bu görüşmelerin yapılmamış olması kontrol grubundaki beklenmedik gelişmenin açıklanmasını zorlaştırmıştır.

Destek programına katılan deney grubu öğrencilerinin programla ilgili görüşleri son derece olumlu olup, öğrencilerin gözünde programın etkili olduğu yönünde bulgular ortaya konmuştur. Deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu programın zorbalıkla baş etme durumlarına katkı sağladığını düşünmektedirler. Ayrıca deney grubu öğrencileri program sürecinde genel olarak olumlu yaşantılar geçirerek, olumlu

duygular yaşadıklarını ve akran yardımcılarında olumlu düşüncelere sahip olduklarını bildirmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin akran destek programına dair olumlu görüşleri, akran yardımcılarının etkili şekilde çalışmalarına ilgili görülmektedir. Ergenlik dönemindeki öğrenciler için akran ilişkilerinin önemi ve yoğunluğu göz önüne alındığında zorbalığa uğrayan öğrencilerin yaşadıklarını en çok arkadaşlarıyla paylaşma eğiliminde oldukları (Alper, 2008; İrfaner, 2009; Kartal ve Bilgin, 2009; Ünalmiş, 2010) bilinmektedir. Bu çalışmada da deney grubu öğrencilerinin akran yardımcılarının kendilerine verdikleri destekle ilgili görüşleri çok olumludur. Deney grubu öğrencileri kendini açma, ilgi, saygı ve destek görme konusunda akran yardımcılardan oldukça memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Bu noktadan hareketle zorbalıkla baş etme programı geliştirilirken akran yardımcılarının seçim sürecinin yeterli özelliklere sahip olduğu düşünülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu akran destek programının zorbalıkla baş etme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu öğrenciler zorbalıkla baş etme biçimlerini anlayıp uyguladıklarını, tepki vererek haklarını savunabildiklerini ifade ederek uygulamada fayda gördüklerini bildirmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler arkadaşlarla daha iyi geçindiklerini, daha az üzüldüklerini, arkadaşlarıyla daha iyi iletişim kurabildiklerini, kavgaların azaldığını ifade ederek programdan elde ettikleri kazanımları bildirmişlerdir. Bu sonuç akran destek programlarının öğrencilerin zorbalıkla baş etmelerinde etkisi olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla (Cowie, Hutson, Öztuğ ve Myers, 2008; Hurst, 2001; McElearny, Roosmale-Cock, Scott and Stephenson, 2008; Naylor ve Cowie, 1999) tutarlıdır.

Deney grubu öğrencilerinin programın etkililiğine ilişkin olumlu görüşleri öğrencilerin arkadaşlarından destek algılamaları arttıkça zorbalığa maruz kalmalarının azaldığını öne süren görüşlerle açıklanabilir (Eşkisü, 2009; Gürsoy, 2011; Sönmezay, 2010). Öğrencilerin zorbalıkla baş etmelerinde istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı halde algıladıkları sosyal desteğe bağlı olarak zorbalıkla daha iyi baş ettiklerini düşünüyor olabilirler. Deney grubu öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyinin artması ise akran yardımcılarını ile ilgili olumlu yaşantıları ilgili görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğu akran destek görüşmelerinde “iyiydi, güzeldi”, “yaşantılarımı paylaştım” ve “çözüm yollarını konuştuk” şeklinde

özetlenebilecek olumlu yaşantılar geçirdiklerini dile getirmişlerdir. Kaygı, güvensizlik, utanç gibi bir psikolojik yardım sürecinde ortaya çıkması beklenen duyguların ortaya çıkması deney grubu öğrencileri ile akran yardımcıları arasında terapötik bir iletişim kurulduğunu göstermektedir. Bunun yanında görüşmenin başlangıcında kaygı duyan bazı deneklerin görüşme ilerledikçe rahatlamış olduklarını belirttikleri göz önüne alındığında olumsuz duyguların en az seviyede yaşanmış olduğu sonucuna varılmıştır.

Deney grubu öğrencileri akran yardımcılarının etkili iletişim becerilerine sahip olduğunu düşünmektedirler. Deney grubu öğrencileri akran yardımcılarını “iyi anlatan”, “yakınlık sunan”, “etkili iletişim kuran”, “iyi dinleyen”, “sakin olan”, “anlayışlı”, “hoşgörülü”, “iyi davranan”, “küçümsemeden dinleyen”, “iyi dinleyen”, “sabırlı davranan”, ve “sıkmadan soru soran” niteliklerine sahip kişiler olarak algılamışlardır. Ayrıca deney grubu öğrencileri akran yardımcılarını “çözüm sunan”, “yardımcı olan” niteliklerine sahip “*etkili yardım eden*” kişiler olarak algılamışlardır. Deney grubu öğrencilerinin akran destek görüşmelerindeki akran yardımcılarına ilişkin olumlu algıları akran yardımcılarının zorbalıkla baş etme konusundaki yardım sürecinde yeterli terapötik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç zorbalık karşısında bireyin etrafındakilerin desteğini alarak kendini savunmakta yalnızlık hissetmediğini ve kendine güveninin arttığını öne süren araştırma bulgularıyla (Bilgiç, 2007; Sipahi, 2008) tutarlıdır. Geliştirilen akran destek programının etkililiği istatistiksel anlamlılık taşıyor olsa da öğrencilerin programın etkililiğine ilişkin olumlu görüşleri programın klinik anlamlılığına işaret etmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun programın zorbalıkla baş etmelerinde etkili olduğu yönünde görüşleri olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerin programda kendilerine aktarılan baş etme biçimlerinden en çok sözel baş etme biçimleri (okul kuralları, eşitlik, öğrenci hakları, nezaket kuralları gibi konularda tartışmak, davranışı “zorbalık” olarak tanımlamak, “dur” demek, “hayır” demek) ve fiziksel baş etme biçimlerini (ortam değiştirmek, öğretmen veya idarecilerden yardım istemek, sakin kalabilmek) kullandıkları görülmektedir. Bu bulgu ilköğretim ikinci kademe öğrencileri öğrencileri arasında sözel zorbalığın en yaygın zorbalık türü olduğuna (Atik, 2006) dair bulgu ile tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin en yaygın karşılaştıkları sözel zorbalığa karşı uygun gelebilecek sözel baş etme tepkilerine yönelmiş oldukları düşünülebilir.

Deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun akran destek programına bağlı olarak olumlu yaşantıları göz önüne alındığında, yaşadıkları olumsuzluklar ve yetersizliklerin paylaşılma sıklığı son derece düşüktür. Bu bulgular akran desteği alan öğrencilerin kendilerini açmalarında arkadaşlarına güven duyma, yardım alma ve ne yapacaklarıyla ilgili açıklama yapılmasının önemini ortaya koyan araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Boulton, 2005).

Programın deney grubu tarafından ve akran yardımcıları tarafından “hedeflenen amacın önemi”, “yöntemin uygunluğu” ve “elde edilen bulgu ya da değişikliğin önemi” açısından yeterli olarak değerlendirildiği ve programın sosyal geçerlilik açısından yeterli özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılar açısından araştırmanın sosyal geçerliğinin yeterli görülmesiyle katılımcıların programın etkililiğine ilişkin görüşlerinin olumlu olması arasında bir tutarlılık olduğu ortaya konmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin programa bağlı olarak yaşadığı olumsuzluklar içerik veya süreçle ilgili değil, ortamın fiziksel koşullarıyla bağlantılı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu, akran destek programından beğeniyle bahsederek, fayda sağladıklarını belirtmişlerdir. Bunun ötesinde programın daha uzun sürmesini isteyen ve başka konularda da akran desteğinden yararlanmak isteyen öğrencilerin varlığı programın öğrencilere zorbalıkla baş etmede destek olmak üzere bir etkileşim modeli olarak hitap ettiğini göstermektedir. Ayrıca akran yardımcılarının süreçle ilgili görüşleri ve programla ilgili görüşleri de beklendik yönde olumludur. Zorbalıkla baş etme açısından araştırma amacına uygun bir etkililik sağlanamamış ise de yeterince eğitilmiş bir akran yardımcısı öğrencilerin çeşitli sorunlarına yardımcı olmada kabul göreceği ortaya çıkmıştır. Zorbalıkla baş etme programının “*Akran Yardımcılarının Yardım Becerileri Eğitimi*” modülü yeterli özelliklere sahip görülmektedir. Bu yüzden, akran yardımcıların eğitimi ve süpervizyonu ile ilgili geliştirilen “*Akran Yardımcıları Eğitimi*”nin ikinci modülü olan “*Akran Yardımcılarının Yardım Becerileri Eğitimi*” modülünün, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konularda geliştirilecek akran destek programları için ileriki çalışmalarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

5.2.Sonuç

Bu araştırmanın amacı zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının, ortaokul altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etmeleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için belirtilen ilk araştırma sorusu “Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programına katılan ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri programın bitiminde programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde artacak mıdır?” biçimindedir. İkinci araştırma sorusu “akran destek programına katılan ve katılmayan öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeylerindeki farklılık uygulama sona erdikten sonra da (bir ay ve iki ay sonra) korunacak mıdır?” biçimindedir. Üçüncü araştırma sorusu ise “Akran destek programına katılan öğrencilerin programın zorbalıkla baş etmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?” biçimindedir. Birinci ve ikinci araştırma sorusu doğrultusunda yapılan istatistikler zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programına katılan ortaokul altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeylerinin programın bitiminde ve izleme ölçümlerinde (bir ay ve iki ay sonra) programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı ölçüde artmadığını göstermiştir. Program öncesi, program sonrası ve izleme döneminde hem deney grubunun hem kontrol grubunun zorbalıkla baş etme becerilerinde gelişme ortaya çıkmıştır. Ancak, deney ve kontrol grubunun zorbalıkla baş etme düzeylerinde ortaya çıkan gelişme karşılaştırıldığında iki grubun zorbalıkla baş etme düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda elde edilen verilere göre ise programa katılan öğrencilerin programla ilgili görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular birlikte ele alındığında, zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerine etkisi olmadığı, bununla birlikte programın sosyal geçerlilik açısından yeterli özelliklere sahip olduğu ve katılımcıların akran destek programının etkililiğine dair olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

5.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Programla ilgili önerilen değişiklikler programın içeriği, işleyişi ve araştırmanın yöntemini kapsamaktadır. Bu bağlamda akran desteği yoluyla zorbalıkla baş etme konusunda gelecekte yapılacak araştırmacılar açısından aşağıda belirtilen öneriler saptanmıştır:

1. Araştırmada verileri toplayan, akran yardımcılarını eğiten ve süpervizyonları yapan kişinin yine araştırmacının kendisidir. Bu durumun getirdiği avantajların yanı sıra “hawthorne” etkisine sebep olabileceği ve araştırmacının kendisinde de bazı körleşmelere yol açmış olabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle veri toplama ve süpervizyon kısmında bir uzmandan yardım alınabilir.
2. Programın uygulama güvenilirliğinin yapılması önerilmektedir. Böylelikle akran yardımcılarını eğitimde ve uygulama sırasında oluşabilecek öğretimsel farklılaşmaların program üzerindeki etkisini değerlendirebilmek mümkün olabilecektir.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları çeşitlendirildiğinde, öğrencilerin kurban durumlarını belirlemede daha sağlıklı sonuçlar elde edilebilmesine kolaylaşacağından, öğrencilerin kendi yanıtladıkları (self-report) ölçeklerin yanı sıra kurban durumlarını belirlemede akran veya öğretmen değerlendirmelerini içeren araçlar kullanılabilir.
4. Araştırma değişkenleri belirlenirken zorba ve kurban olgusunun birlikte ele alınması ve buna bağlı olarak denek seçimi yapılması önerilmektedir.
5. Öğrencilerin zorbalıkla baş etmelerini etkileyebilecek aile desteği, okulda ya da dış ortamda alabilecekleri uzman desteği gibi değişkenler kontrol grubunda beklenmeyen değişimlere neden olabilmektedir. Bu yüzden deney ve kontrol gruplarının farklı okullardan seçilmesi halinde araştırmanın bağımlı değişkenini etkileyebilecek değişkenlerin varlığı titizlikle incelenmelidir.
6. Akran destek görüşmelerinden sadece ikisinde siber zorbalık ve cinsel zorbalık gündeme gelmişse de ileride geliştirilecek programların siber zorbalık ve cinsel zorbalığa ilişkin önleyici bir perspektife sahip olması önerilmektedir.

7. Kontrol grubunun programla ilgili görüşlerinin alınarak araştırmanın nitel aşamasına kontrol grubu da dahil edilebilir.
8. Baş etme biçimleri olarak deneklere aktarılan (i) sosyal biçimlerin (arkadaş ilişkilerini ilerletmek, arkadaş sayısını arttırmak, grup olarak dolaşmak) ve (ii) düşünsel biçimlerin (zorbanın değerlerini değil, kendi değerlerini ön planda tutmak, kendi güçlü yanlarının farkında olmak) geliştirilebilmesi amacıyla öz-güven ve arkadaş kabulünü değerlendiren ölçme araçlarının kullanılarak kurbanlar arasında spesifik ayrımlara gidilerek kurbanların duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına yönelik çalışmalarla akran destek programı zenginleştirilebilir.
9. Program süresinin uzatılması, sekiz ya da on haftaya kadar genişleyen bir sürede öğrencilerin akran yardımından daha fazla yararlanması sağlanabilir. Akran destek oturumlarının her bir denekle ortalama dört oturum halinde yapılandırılmasında fayda görülmektedir.
10. Akran yardımcıları grubu üzerinde programın ne gibi etkilere sebep olabileceği araştırılabilir.

5.4. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

“Akran Yardımcıları Eğitimi”nin ikinci modülü olan “Akran Yardımcılarının Yardım Becerileri Eğitimi” modülünün yeterli özelliklere sahip olduğu, buna karşın “Akran Yardımcıları Eğitimi”nin birinci modülü olan “Akran Yardımcılarının Zorbalıkla Baş Etme Eğitimi” adlı modülünün bazı değişikliklerle kullanılabilmesi düşünülmektedir.

1. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin akran yardımcılarına göre daha küçük yaşlardan seçilebilir, örneğin 6. ve 7. sınıftaki akran yardımcılarının 4. ve 5. sınıf öğrencilerine akran desteği sunulabilir.
2. Akran destek oturumlarındaki süreçle ilgili genel ve spesifik bilgiler (örneğin, öğrenci hakları) zorbalığa maruz kalan öğrencilere yapılandırılmış bir şekilde kitapçıkla verilebilir.

3. Akran destek oturumlarının geniş mekanda aynı anda gerçekleştirilmesi veya bağımsız bir odada birebir gerçekleştirilmesi zorbalığa maruz kalan öğrencilerin tercihlerine bırakılabilir.
4. Akran yardımcılarının zorbalıkla baş etmede rol modeli olabilmesi için zorbalığa maruz kalan öğrencilerin izleyebilecekleri dramalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Baş etme biçimleri olarak (i) deneklere aktarılan fiziksel biçimlerin (ortam değiştirmek, öğretmen veya idarecilerden yardım istemek, sakin kalabilmek) ve (ii) sözel biçimlerin (okul kuralları, eşitlik, öğrenci hakları, nezaket kuralları gibi konularda tartışmak, davranışı “zorbalık” olarak tanımlamak, “dur” demek, “hayır” demek) dramatizyon yoluyla deneklere izlettirilmesi ve deneklerin de rol almalarının sağlanarak baş etme biçimlerini prova edebilmelerine fırsat tanınması sağlanabilir. Ayrıca akran yardımcılarının görevleri arasına, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin öğretmenden yardım isteme seçeneğini uygulamak istedikleri durumlarda, gerçek yaşamda onların yanında bulunmaları şeklinde bir görev eklenebilir.
5. Baş etme biçimleri olarak zorbalığa maruz kalan öğrencilere aktarılan (i) sosyal biçimlerin (arkadaş ilişkilerini ilerletmek, arkadaş sayısını arttırmak, grup olarak dolaşmak) ve (ii) düşünsel biçimlerin (zorbanın değerlerini değil, kendi değerlerini ön planda tutmak, kendi güçlü yanlarının farkında olmak) ise somut düzlemde tarif edilerek deneklere sunulması önerilmektedir. Örneğin zorbalığa maruz kalan öğrencilere arkadaş edinme ve arkadaşlığı geliştirme ile ilgili bilgiler verilebilir. Aynı zamanda sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmen tarafından zorbalığa maruz kalan öğrencilerin güçlü yanları belirlenerek akran yardımcılarına bilgi verilmesi, akran yardımcılarının da bu bilgileri kullanması yoluyla zorbalığa maruz kalan öğrencilerin benlik saygılarının geliştirilmesine destek olunabilir.

EKLER

Ek 1	Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Ergen Formu.....	165
Ek 2	Destek Alan Öğrencilere Yönelik Görüşme Soruları.....	168
Ek 3	Destek Alan Öğrenciler İçin Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu.....	169
Ek 4	Akran Yardımcıları İçin Sosyal Geçerlik Değerlendirme Formu.....	172
Ek 5	Akran Yardımcısı İçin Modeli Değerlendirme Formu.....	175
Ek 6	Sosyometrik Sorular.....	176
Ek 7	Öğrenci Sıfat Listesi.....	177
Ek 8	Öğretmen Sıfat Listesi.....	178
Ek 9	Akran Yardımcıları Grubu Veli İzin Formu	179
Ek 10	Akran Yardımcıları Eğitimi.....	180
Ek 11	Valilik Oluru Ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Araştırma İzni.....	227
Ek 12	Akran Yardımcıları Eğitim Oturumlarına Ait Notlar.....	229
Ek 13	Akran Destek Oturumları ve Süpervizyon Toplantıları.....	238
Ek 14	Akran Destek Oturumları Görüşme Dökümü.....	244
Ek 15	Kontrol Grubunda Yürütülen Kredi Puan Uygulaması.....	247

AZBÖ ERGEN FORMU (Ek 1)

(Burada ölçeğin tamamı değil, 1, 11, 18, 23, 31, 34,38, 41, 44, 50 numaralı maddeleri görülmektedir)

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.

		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										
11	Kasıtlı olarak omuz atma, dirsek vurma, çarpma										
18	Adı ya da soyadıyla dalga geçme, hoşla gitmeyen, küçük düşürücü isimler (lakap) takma										
23	Oyuna ve çeşitli etkinliklere almama										
31	Hakkında çeşitli yerlere çirkin yazılar yazma										
34	Para ya da okul harçlığını zorla alma										
38	Kalem, kitap, defter vb eşyalarını kasıtlı olarak yırtma, kırma, atma, yakma										
41	Baskıyla telefonuna kontür yükletme										
44	Cinselliği çağrıştıran beden ve yüz ifadelerini kullanma (dudağını yalama, göz süzme, el-kol hareketleri yapma vb.)										
50	Rahatsız edici cinsel içerikli sözel şakalar yapma										



AZBÖ ERGEN FORMU KURBAN ÖLÇEĞİ KISMI (Ek 1-A)

(Burada ölçeğin tamamı değil, 1, 11, 18, 23, 31, 34,38, 41, 44, 50 numaralı maddeleri görülmektedir)

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 ne sıklıkla **uğradığınızı** 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.

		BANA YAPILDI				
		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman
1	El-kol şakası yaparak rahatsız etme					
11	Kasıtlı olarak omuz atma, dirsek vurma, çarpma					
18	Adı ya da soyadıyla dalga geçme, hoşça gitmeyen, küçük düşürücü isimler (lakap) takma					
23	Oyuna ve çeşitli etkinliklere almama					
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					
38	Kalem, kitap, defter vb eşyalarını kasıtlı olarak yırtma, kırma, atma, yakma					
41	Baskıyla telefonuna kontür yükletme					
44	Cinselliği çağrıştıran beden ve yüz ifadelerini kullanma (dudağını yalama, göz süzme, el-kol hareketleri yapma vb.)					
50	Rahatsız edici cinsel içerikli sözel şakalar yapma					

AZBÖ ERGEN FORMU ZORBA ÖLÇEĞİ KISMI (Ek 1-B)

(Burada ölçeğin tamamı değil, 1, 11, 18, 23, 31, 34,38, 41, 44, 50 numaralı maddeleri görülmektedir)

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 eylemleri 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.

		BEN YAPTIM				
		Hemen hemen hergün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	
1	El-kol şakası yaparak rahatsız etme					
11	Kasıtlı olarak omuz atma, dirsek vurma, çarpma					
18	Adı ya da soyadıyla dalga geçme, hoşla gitmeyen, küçük düşürücü isimler (lakap) takma					
23	Oyuna ve çeşitli etkinliklere almama					
31	Hakkında çeşitli yerlere çirkin yazılar yazma					
34	Para ya da okul harçlığını zorla alma					
38	Kalem, kitap, defter vb eşyalarını kasıtlı olarak yırtma, kırma, atma, yakma					
41	Baskıyla telefonuna kontür yükletme					
44	Cinselliği çağrıştıran beden ve yüz ifadelerini kullanma (dudağını yalama, göz süzme, el-kol hareketleri yapma vb.)					
50	Rahatsız edici cinsel içerikli sözel şakalar yapma					

DESTEK ALAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GÖRÜŞME SORULARI (Ek 2)

1. Akran yardımcılarından destek alırken neler yaşadınız?
2. Destek alırken neler hissettiniz?
3. Size destek veren akran yardımcısı(larının) görüşmedeki durumu hakkında neler söyleyebilirsiniz?
4. Akran yardımcılarıyla yaptığınız görüşmenin zorbalıkla baş etme durumunuza etkisi oldu mu?

DESTEK ALAN ÖĞRENCİLER İÇİN SOSYAL GEÇERLİK DEĞERLENDİRME
FORMU (Ek 3)

Değerli öğrenciler,

Aşağıda sizler gibi akran destek programından yararlanan öğrencilerin bu programla ilgili görüş ve değerlendirmeleri sorulmaktadır. Yanıtlarınızı verirken programın hem olumlu hem de olumsuz yönlerini düşününüz. Her bir ifadenin sizin için uygunluğunu, ifadenin yanındaki parantezin içine çarpı atarak (X) belirtiniz.

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

İkinci sayfadaki Açık Uçlu Sorular için, bırakılan boşluklara yazacaklarınız da gelecekteki programlar açısından oldukça önemli ve kıymetlidir. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Şebnem Türktan

Rehber Öğretmen

1. Zorbalıkla başa çıkmak okul yaşantımı olumlu yönde etkiler.

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

2. Rahatsız olduğum ve zarar gördüğüm olayları akran yardımcılarıyla paylaşmak benim için önemlidir.

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

3. Akran destek programında hedeflenen beceriler benim kazanmayı önemseydiğim becerilerdir.

Evet () **Hayır ()** **Kararsızım ()**

4. Zorbalıkla baş etmeyi öğrenmek moralimi yükseltir.

Evet () **Hayır ()** **Kararsızım ()**

5. Akran yardımcılarını ile birebir görüşme yaparak destek almak benim için uygundu.

Evet () **Hayır ()** **Kararsızım ()**

6. Akran yardımcılarının başka konularda da öğrencilere destek olabilmeleri iyi olurdu.

Evet () **Hayır ()** **Kararsızım ()**

7. Akran yardımcılarının görüşme sırasındaki tavır ve davranışları uygundu.

Evet () **Hayır ()** **Kararsızım ()**

8. Zorbalık karşısında ezilmediğimi hissetmek benim için başarıdır.

Evet () **Hayır ()** **Kararsızım ()**

9. Akran yardımcılarını sayesinde yaşadığım kaygılar azaldığı için okula daha istekli geliyorum.

Evet () **Hayır ()** **Kararsızım ()**

10. Akran yardımcılardan aldığım taktikler zorbalık karşısında pek işime yaramadı.

Evet () **Hayır ()** **Kararsızım ()**

11. Zorbalıkla baş ederek çaresizliğimi yendiğim için kendimle gurur duyuyorum.

Evet ()**Hayır ()****Kararsızım ()**

12. Önceden zorbalıkla ilgili sorunlarımı kimseye anlatamıyordum, iyi ki akran yardımcıları var.

Evet ()**Hayır****Kararsızım ()**

Açık Uçlu Sorular

Akran destek programının en çok hoşunuza giden ve size en çok fayda sağlayan yönleri nelerdir?.....

.....

.....

.....

.....

.....

Programın hiç hoşunuza gitmeyen ve size yetersiz gelen yönleri nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

Programın daha etkili yürütülmesi için önerilerinizi yazınız.

.....

.....

.....

.....

AKRAN YARDIMCILARI İÇİN SOSYAL GEÇERLİK DEĞERLENDİRME FORMU

(Ek 4)

Değerli öğrenciler,

Aşağıda akran destek programında görev alan akran yardımcısı öğrencilerin bu programla ilgili görüş ve değerlendirmeleri sorulmaktadır. Yanıtlarınızı verirken programın hem olumlu hem de olumsuz yönlerini düşününüz. Her bir ifadenin sizin için uygunluğunu, ifadenin yanındaki parantezin içine çarpı atarak (X) belirtiniz.

Evet ()**Hayır** ()**Kararsızım** ()

İkinci sayfadaki Açık Uçlu Sorular için, bırakılan boşluklara yazacaklarınız da gelecekteki programlar açısından oldukça önemli ve kıymetlidir. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Şebnem Türktan

Rehber Öğretmen

1. Uygulama aşamasında başkalarına yardımcı olmak benim için önemlidir.

Evet ()**Hayır** ()**Kararsızım** ()

2. Aldığım eğitim sayesinde arkadaşlarımda duygularım ve düşüncelerimi daha iyi anlayabilmek hoşuma gidiyor.

Evet ()**Hayır** ()**Kararsızım** ()

3. Akran yardımcısı olduğum için kendime daha fazla güvenmeye başladım.

Evet () Hayır () Kararsızım ()

4. Zorbalığa maruz kalan akranlarıma yardım ederken yardım basamaklarını uygulayabildim.

Evet () Hayır () Kararsızım ()

5. Rehber öğretmenin öğrettiği bilgi ve beceriler uygundu.

Evet () Hayır () Kararsızım ()

6. Akran yardımcısı olarak aldığım sorumluluk ağır geldi.

Evet () Hayır () Kararsızım ()

7. Karşılıklı görüşme yaparak arkadaşlarıma yardımcı olmak benim için uygundu.

Evet () Hayır () Kararsızım ()

8. Arkadaşlarıma karşı daha empatik davranabildiğim için arkadaşlık bağlarım kuvvetlendi.

Evet () Hayır () Kararsızım ()

9. Çevremdekilere yönelik sorumluluk duygumun arttığını hissediyorum.

Evet () Hayır () Kararsızım ()

10. Eğitim programında öğrendiğim zorbalıkla baş etme becerileri benim de işime yaradı.

Evet () Hayır () Kararsızım ()

11. Uygulama aşamasında başkalarına yardım etmenin keyifli tarafları olduğunu

hissettim.

Evet ()

Hayır ()

Kararsızım ()

Açık Uçlu Sorular

1. Akran yardımcılığı programını bir bütün olarak değerlendirmeye çalışınız.

Eğitim ve beceri oturumlarını, ayrıca destek alanlara yardım sunduğunuz uygulama aşamasını düşündüğünüzde karşılaştığımız olumsuzluklar nelerdir?

.....

.....

.....

2. Programın olumlu bulduğunuz yönleri nelerdir?

.....

.....

.....

3. İleride yine buna benzer bir programda akran yardımcısı olmak ister miydiniz?

Neden?

.....

.....

.....

AKRAN YARDIMCISI İÇİN MODELİ DEĞERLENDİRME FORMU (Ek 5)

Adınız Soyadınız:

Görüşme Tarihi:

Sınıfınız:

1. Akran yardımı verdiğiniz kişi kimdi?
2. Görüştüğünüz konuyu kısaca yazar mısınız?
3. Akran yardımı becerilerini görüşmede kullanabildiniz mi?
4. Yardım basamaklarını (“YAPÇÖSÜM”) kullanabildiniz mi?
5. Yardım alan kişinin size karşı tavrı nasıldı?
6. Görüşmede herhangi bir güçlük yaşadınız mı?
7. Size göre görüşme nasıl gitti?
8. Görüşmede neler hissettiniz?
9. Süpervizyon için belirtmek veya sormak istediğiniz bir şey var mı?

SOSYOMETRİK SORULAR (Ek 6)

Değerli Öğrenciler,

Aşağıdaki sorularda sınıf arkadaşlarınızla ilişkilerinize dair düşünceleriniz belirtmeniz istenmiştir. Kişi isimlerini öncelik sırasına belirtmeniz önemlidir. Lütfen her bir maddeyi içtenlikle yanıtlayınız. Teşekkür ederiz.

- a) Sınıfta en güvendiğiniz üç kişinin adları nedir?
- 1.
 - 2.
 - 3.
- b) Başınız sıkıştığında veya bir derdiniz olsa en çok kiminle paylaşmayı istediniz?
- 1.
 - 2.
 - 3.
- c) Sizce sınıfınızda ayırım gözetmeden herkesin haklarını savunabilecek kişiler kimdir?
- 1.
 - 2.
 - 3.

ÖĞRENCİ SIFAT LİSTESİ (Ek 7)

Değerli Öğrenciler,

Aşağıda çeşitli nitelendirmeler yer almaktadır. Bu nitelendirmelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek kendinizi samimi şekilde değerlendirmeniz beklenmektedir. Lütfen nitelendirmelerin size uygunluk derecesine göre kutucuklara “X” işareti yapınız.

Nitelendirmeler	Beni hiç tanımlamıyor	Beni tanımlamıyor	Kararsızım	Beni tanımlıyor	Beni çok iyi tanımlıyor
İçten					
Sır tutan					
Nazik					
Yardımsaver					
Güvenilir					
Dinlemeyi seven					
Kendine güvenen					
Sabırlı					
Sorumluluklarını bilen					
Saygılı					
Dürüst					
İyimser					
Açıksözlü					
Girişken					
Kurallara uyan					

ÖĞRETMEN SIFAT LİSTESİ (Ek 8)

Değerli Öğretmenimiz,

Aşağıda çeşitli nitelendirmeler yer almaktadır. Bu nitelendirmelerin aşağıda ismi geçen öğrenciyi ne kadar tanımladığını düşünerek değerlendirme yapmanız beklenmektedir. Lütfen nitelendirmelerin öğrenciyi uygunluk derecesine göre kutucuklara “X” işareti yapınız.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Sınıfı :

Nitelendirmeler	Öğrenciyi hiç tanımlamıyor	Öğrenciyi tanımlamıyor	Kararsızım	Öğrenciyi tanımlıyor	Öğrenciyi çok iyi tanımlıyor
İçten					
Sır tutan					
Nazik					
Yardımsaver					
Güvenilir					
Dinlemeyi seven					
Kendine güvenen					
Sabırlı					
Sorumluluklarını bilen					
Saygılı					
Dürüst					
İyimser					
Açıksözlü					
Girişken					
Kurallara uyan					

AKRAN YARDIMCILARI GRUBU VELİ İZİN FORMU (Ek 9)

Okulumuzda rehberlik servisinde çalışan uzman psikolojik danışman Şebnem Türktan tarafından yürütülecek olan “zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programı” hakkında programın amacı ve işleyiş biçimi hakkında bilgi edindim.

Yürütülen çalışmada akran desteği sunacak olan öğrencilerin 7 haftalık bir eğitim alacaklarını ve daha sonra 4 hafta boyunca uzman psikolojik danışman Şebnem Türktan ’ın gözetiminde zorbalığa maruz kalan arkadaşlarına yardımcı olacak şekilde görüşmeler yapacakları bilgisini edindim. Akran yardımcıları grubunu oluşturacak öğrencilerin yararına olabilecek konuların iletişim becerilerinin, sorumluluk duygularının ve zamanı daha iyi planlama olduğunu öğrendim. Yapılan çalışmanın gönüllülük esasına göre yürütüldüğünü ve öğrencilerin yararlarının gözetildiği bana açıklandı. Açıklama istemek veya bir kaygımı dile getirmek gibi konularda ihtiyaç duyduğum zamanlarda Şebnem Türktan’ı arayabileceğimi veya doğrudan okulda görüşebileceğimi öğrendim.

Velisi bulunduğum adlı öğrencinin sınıfında sevilen, güvenilir, ders başarısı yüksek, sorumluluk duygusu yüksek, empatik eğilime sahip olmak gibi olumlu özellikleri dolayısıyla akran yardımcıları grubuna aday gösterildiğini öğrendim. Çocuğumun “zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programı”nda akran yardımcısı grubunda yer alarak yapılacak çalışmalara katılmasına izin veriyorum.

Veli Adı Soyadı

İmza

Şebnem Türktan- Ticaret Borsası İ.Ö.O.

(iş) 315 10 56 (cep) 0532 610 87 23



AKRAN YARDIMCILARI EĞİTİMİ (Ek 10)

Grup Lideri: Şebnem Türktan

Katılımcılar: Akran Yardımcıları

AKRAN YARDIMCILARININ ZORBALIKLA BAŞ ETME EĞİTİMİ (Ek 10-A)

Akran Yardımcıları Eğitimi 1. Modül

1. OTURUM: Grup Kuralları ve Zorbaliğa Giriş

Oturum Amaçları:

- Katılımcı grup üyelerinin akran destek programını amaç ve işleyişleriyle genel olarak tanımalarını sağlamak.
- Üyelerin grup kurallarını tanımalarını sağlamak.
- Üyelerin katılımlarını onaylamak.
- Üyelerin zorbalık kavramını anlamalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin okuldaki haklarını gözden geçirmelerine fırsat vermek.

Etkinlikler :

Akran Yardımcıları Grubunun amaç ve işleyişinin kısaca tanıtımı.

Akran Yardımcıları Grubunun Katılım Sözleşmesinin imzalanması.

Zorbalık konusunun ele alınması.

Öğrenci haklarının ve atılgan bireyin haklarının tanıtılması.

Açıklama : Akran Yardımcıları Grubunun Amaç ve İşleyişi

Akran yardımcıları grubu “zorbalıkla baş etme” ve “yardım becerileri” eğitimi aldıktan sonra akranlarına zorbalıkla baş etme konusunda 5 hafta süreyle yardım sağlayacaktır. Eğitimleri ve yardım sürecindeki denetleme (süpervizyonu) ve raporlaştırma işleri grup lideri tarafından yürütülecektir.

Akran Yardımcıları Grubu Katılım Sözleşmesi

Bu çalışmanın grup lideri olan rehber öğretmenimiz tarafından, bizimle toplantı yapılarak Akran Yardımcıları Grubunun amaç ve işleyişini anlattı. Rehber Öğretmenimiz zorbalıkla baş edebilme konusunda arkadaşlardan alınan desteğin nasıl bir şey olduğunu anlattı. Bunun yanında akran yardımcıları grubunda yer almak için gerekli olan gönüllülük, gizlilik, akranların yararına çalışmak ilkelerinin ne olduğunu aktardı. Ayrıca rehber öğretmenimiz grup kurallarının gizlilik, birbirine saygılı davranma, iyi dinleme, etkinliklere katılma, liderin vereceği ev alıştırmalarını yapma olduğunu açıkladı. Rehber öğretmenimiz bize sorumluluğumuzun sadece akranlarımıza zorbalıkla baş etme konusunda okulda yardımcı olmakla sınırlı olduğunu anlattı. Son olarak rehber öğretmenimiz yardım etme işleyişinde sorumluluklarımızın akran oturumları ve görüşmeleri yapma, süpervizyon (denetim) alma modeli değerlendirme formlarını doldurma, gerekli toplantılara katılma olduğunu açıklamış ve sorularımıza cevap vermiştir.

Tüm bilgiler ışığında “Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Yardımcıları Grubu”na katılmak istiyorum, grubun ilke ve kuralları çerçevesinde rehber öğretmenin yönetiminde üzerime düşen sorumlulukları yerine getireceğime söz veriyorum.

İmza

Grup üyelerine zorbalığın tanımı yapılır. Aşağıda belirtilen tanımı, saldırganlıkla arasındaki farklılıklar, zorbalık bileşenlerinin ve türleri grup üyelerine açıklanır.

ZORBALIK

“Zorbalık, bir veya daha fazla öğrencinin sürekli ve kasıtlı biçimde bir veya daha fazla sayıda öğrenciye saldırganca davranışlarda bulunarak rahatsız etmesi ve zarar vermesidir.” Saldırganlıkla zorbalık arasında farklılıklar vardır. “Zorbalık bir saldırganlık türüdür, fakat zorbalıkta güç dengesizliği söz konusudur. Zorbalık yapan kişi kendini daha güçlü hissetmektedir, maruz kalan kişi ise kendini savunmasız

hissetmektedir. Eşit güçteki iki öğrencinin birbirine saldırganca davranmaları zorbalığa girmez. Aynı zamanda zorbalık birkaç defa ortaya çıkan bir olay değil, belli bir süre devam eden bir saldırganlık türüdür. Bir öğrencinin başka bir öğrenciyle bir kez kavga etmesi zorbalık sayılmaz.

ZORBALIĞIN BİLEŞENLERİ ve TÜRLERİ

Zorbalık olgusunda zorba, kurban, asistan, aktif pekiştirici, pasif pekiştirici, savunucu olarak

4 tip bileşen bulunmaktadır:

Zorba : Kasıtlı ve sürekli biçimde bir ya da daha fazla öğrenciye zarar verecek saldırgan davranışlar sergileyen kişidir.

Kurban: Zorbaca davranışlara maruz kalan kişidir.

Zorba –Kurban: Hem zorbaca davranışlar gösteren hem zorbalığa maruz kalan bireylerdir.

Asistan: Zorba kişiye kurbanı itip kakmasına ve kötü söz söylemesine eşlik ederek doğrudan yardım eden kişidir.

Aktif Pekiştirici: Zorbaya doğrudan yardım etmese de yaptıklarını gülerek veya beden diliyle onayladığını hissettiren kişidir.

Pasif Pekiştirici : Zorbalık olayını görmemiş gibi yaparak sessiz kalan kişidir.

Savunucu : Kurbanın yararına olacak şekilde zorbaya müdahale edip durdurmaya çalışan ve kurbanı savunan kişidir.

Zorbalık olgusu genel olarak fiziksel, sözel ve sosyal/dolaylı zorbalık olarak üç türde incelenmektedir:

Fiziksel Zorbalık

Vurmak, itmek, tekme –yumruk atmak, saç çekmek, omuz atmak, çelme takmak gibi bedence zarara yol açan zorbalık türüdür.

Sözel Zorbalık

Alay etmek, isim/lakap takmak, kaba sözler söylemek, hakaret etmek, sataşmak, küçük düşürücü imalarda bulunmak gibi duygusal açıdan zarar veren zorbalık türüdür.

Sosyal / Dolaylı Zorbalık

Arkadaşıktan dışlamak, arkasından kötü konuşmak, iftira atmak, söylenti yaymak, görmezden gelmek, eşyalarına zarar vermek, kişi hakkında olumsuz yazılar yazmak, gerekli bilgileri kasten gizlemek gibi kişiye sosyal ilişkileri açısından ve doğrudan olmayan yollarla zarar veren türdür.

Tartışma:

Grup lideri üyelerden kendi başlarına gelen ve gözledikleri zorbalık olaylarından örnek vermelerini, zorbalık karşısındaki duygularının ve tepkilerini paylaşmalarını ister. Ardından **Öğrenci Hakları** başlıklı form dağıtılarak zorbalık olaylarında bu hakların ihlal edildiği vurgulanır.

Form

ÖĞRENCİ HAKLARI

Okuldaki herkes haklar açısından eşittir.

Çeşitli üstün özelliklere sahip olmaları bireyleri diğerlerinden daha değerli yapmaz.

Okuldaki herkes eşit davranışlar görme hakkına sahiptir.

Herkesin okulda ve sınıfta kendini güvende hissetmeye hakkı vardır.

Herkesin kendi adını lakap takılmadan ve kötü isimlerle birleştirilmeden taşımaya hakkı vardır.

Herkes kurallara bağılı kalarak istediği oyunu istediği kişiyle oynama hakkına sahiptir.

Herkes zor durumda kaldığında yardım istemek ve yardım almak hakkına sahiptir.

Bir saldırı karşısında herkesin kendini savunmaya hakkı vardır. (Dölek, 2002)

Grup lideri zorba davranışlara hedef olan kişilerin genellikle geri çekildiklerini, misilleme ya da suçlanma korkusu sebebiyle karşı ıkamadıklarını veya yardım istemediklerini üyelere açıklar. Atılgan davranış biçimlerinin zorbalık karşısında etkili olduğunu vurgulayıp atılganlığın tanımını yapar, ardından “atılgan bireyin hakları” başlıklı formu üyelere dağtır.

Açıklama: Atılganlık, kişinin başkalarının haklarını küçük görmeden ve zedelemeksizin kendi haklarını koruması; düşünce, duygu ve inanışlarını doğrudan, dürüst ve uygun yollarla ifade etmesi atılganlık olarak tanımlanmaktadır (Jakubowski ve Spector ,1973, Akt: yatağan, 2005).

Form

Atılgan Bireyin Hakları

1. Herkes kendi duygu düşünce ve davranışlarının sorumluluğunu taşıma hakkına sahiptir.
2. Her birey başkalarına zarar vermedikçe davranışlarına gerekçe bulma veya özür göstermeme hakkına sahiptir.
3. Herkesin fikirlerini değiştirme hakkı vardır.
4. Herkesin hata yapma ve bundan sorumlu olma hakkı vardır.
5. Herkesin “HAYIR” deme hakkı vardır.
6. Herkesin “Bilmiyorum” deme hakkı vardır.
7. Herkesin “anlamadım” demeye hakkı vardır.
8. Herkes dışında kalmak istedikleri durumlarda “beni ilgilendirmez” deme hakkında sahiptir.
9. Başkaları beğenmese de herkesin bir fikre sahip olma ve bu fikri savunma hakkı vardır.

10. Herkes olumsuz bir durumdan şikayetçi olma hakkına sahiptir.
11. Herkesin başarılarıyla gurur duyma hakkına sahiptir.
12. Herkes başkaları başarılı olacağına inanmasa da başaramadığı şeyi tekrar tekrar deneme hakkına sahiptir. (Smith, 1998 ve Lindenfield, 1997'den akt., Ünal, 2007; Lazarus, 1973'ten akt., Yatağan, 2005)

Rol Oyunu: Boş sandalye tekniği kullanılarak gönüllü bir öğrencinin sözel saldırganlık karşısında “öğrenci hakları” ve “atılgan bireyin hakları”na ilişkin aklında kalanları kullanarak tepki vermesi istenir.

Grup lideri oturumun özetini yapar, sorusu olan öğrencilerin sorularını yanıtlar ve oturumu kapatır. Öğrencilerden kısaca oturumun nasıl geçtiğine dair fikir ve duygu belirtmeleri istenir.

2. OTURUM: ZORBALIKLA BAŞ ETME

Oturum Amaçları:

- Üyelerin zorbalıkla baş etme biçimlerini tanımlarını sağlamak.
- Öğrencilerin zorbaca davranışlarla karşılaştıkların neler yapabileceklerini öğrenmelerini sağlamak.
- Üyelerin atılgan davranışların sözel olmayan boyutunu tanımlarını sağlamak.
- Üyelerin grup bütünlüğünü hissetmelerini sağlamak.

Etkinlikler:

Baş etme kavramının ve baş etme biçimlerinin tanıtılması.

Açıklama: Bireyler zaman zaman hoş olmayan, stresli durumlarla karşılaşabilirler. Stresli olayların olabilecek en az zararla üstesinden gelebilmek çabasına baş etmek denir. Baş etmede en önemli nokta, karşılaşılan durumu değiştirmek değil, bireyin bu olaya verdiği tepkileri etkili hale getirmesidir.

Form

Baş Etme Biçimleri

Fiziksel Biçimler (Ortam değiştirmek, öğretmen veya idarecilerden yardım istemek)

Sözel Biçimler (Okul kuralları, eşitlik, öğrenci hakları, nezaket kuralları gibi konularda tartışmak, davranışı “zorbalık” olarak tanımlamak, “dur” demek, “hayır” demek)

Sosyal Biçimler (Arkadaş ilişkilerini ilerletmek, arkadaş sayısını arttırmak, grup olarak dolaşmak)

Düşünsel Biçimler (Zorbanın değerlerini değil, kendi değerlerini ön planda tutmak, kendi güçlü yanlarının farkında olmak)

Açıklama: Zorbalıkla baş etmede atılğan davranışların sözel olmayan boyutu önemlidir. Bir kimsenin ne söylediği kadar nasıl söylediği de iletişimi etkilemektedir. Destek alanların zorbalık yapan öğrencilere verdikleri tepkilerin güçlü olabilmesi için sözel olmayan becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaksınız.

Akran yardımcılarına “Zorbalıkla Baş Etmede Atılğan Davranışların Sözel Olmayan Boyutu” başlığını taşıyan form dağıtılır.

Form

Zorbalıkla Baş Etmede Atılğan Davranışların Sözel Olmayan Boyutu

Karşıdaki gözüne bakarak konuşmak.

Bedenin dik ve karşıdaki kişiye dönük olması.

Karşıdaki kişiyle aradaki mesafenin ne çok yakın nede çok uzak olması.

El kol hareketlerinin doğal, rahat ve aşırıya kaçmayacak şekilde olması.

Ses tonunun iyi ayarlanması (titirmeden, bağırmadan, kesik kesik olmadan).

Konuşmanın akıcı, telaşsız, uzatmadan kısa ve öz olması.

Konuşma zamanının iyi seçilmesi.

(Alberti ve Emmons, 2002; Akt:Yatağan, 2005)

Etkinlik: Grup üyelerine zorbalık karşısında yükselen kaygıyı azaltmak ve öfkeyi kontrol etmek için nefes alıştırıcıları kullanabilecekleri açıklanır. Nefes alıştırıcıları öğrencilerle birlikte yapılır.

Tartışma: Grup üyelerine zorbalıkla baş etmede uygun olmayan biçimlerin neler olabileceği sorulur. Üyelerin verdikleri tepkilerin doğurabileceği sonuçlar tartışılır. Sözel veya fiziksel saldırganlık türlerinin her türlüşünün ve zorbalık karşısında sinip sessiz kalmanın zorbalıkla baş etmede yararlı olmayacağı vurgulanır.

Rol Oyunu: Grup lideri üyelere fiziksel, sözel ve sosyal/dolaylı zorbalıkla ilgili durum örnekleri vererek üyeleri rol oyununa davet eder. Grup üyeleri hem zorba hem kurban rollerine girerek lakap takma ile ilgili bir sahne canlandırırlar. Zorba kurban rolündeki üyeyi “kuzu” olarak çağırır. Kurban rolündeki öğrenci çeşitli baş etme becerilerini ortaya koymaya çalışır.

Rol Oyunu: Grup üyeleri hem zorba hem kurban rollerine girerek düşük akademik başarısı olan bir öğrencinin aşağılanmasını canlandırırlar. Zorba rolündeki öğrenci kurbanı “kaç aldın fenden?”, “tahtada verdiğin cevap dahiceydi”, “proje ödevini Einstein’ a mı yaptırdın?”, “bize gel de kardeşim sana ders çalıştırısın” gibi sataşmalarla aşağılamaya çalışır. Kurban rolündeki öğrenci çeşitli baş etme becerilerini ortaya koymaya çalışır.

Rol Oyunu: Grup üyeleri hem zorba hem kurban rollerine girerek itilme, omuz atılma, sırtına kuvvetlice vurulma gibi fiziksel zorbalığa maruz kalan bir öğrencinin durumunu canlandırırlar. Kurban rolündeki öğrenci çeşitli baş etme becerilerini ortaya koymaya çalışır.

Rol oyunu: Grup üyeleri hem zorba hem kurban rollerine girerek “birilerini kötülediğine dair hakkında dedikodu üretilerek” dolaylı zorbalığa uğrayan bir öğrencinin durumunu canlandırırlar. Kurban rolündeki öğrenci çeşitli baş etme becerilerini ortaya koymaya çalışır.

Rol paylaşımları yapıldıktan sonra olası baş etme biçimlerinin hangi kategoride yer alacağı belirlenir, kategoriler tekrar edilir. Aynı zamanda akran yardımcılarının zorba ile kurban arasına girmemesi gerektiği vurgulanır.

ETKİNLİK: Grup lideri akran yardımcılarını grubundaki öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimin önemli olduğunu ifade eder. Ardından öğrencilere akran yardımcılarını grubunun ancak birlikte davranarak programın amacına hizmet edeceğini vurgulayıp bir “bütün içinde birey” olmanın nasıl olduğunun bir etkinlikle işleneceğini açıklar ve “Grup Robotu” etkinliğine geçilir.

Grup Robotu

Grup lideri üyeleri sahne olarak kullanılan alana davet ederek hep birlikte bir “robot” oluşturmalarını ister. Bu robot akran yardımcılarının gücünü temsil eden bir robot olarak çalışacaktır. Her üye robotun bir parçası olacaktır. İsteyen üyeler robotun aynı parçasını oynayabilirler (birden fazla üye aynı parçayı seçebilir) (Altınay, 2001). Üyeler seçtikleri parçanın işlevlerini, yararını anlatırlar. Lider üyelere diğer parçalarla bütün olduklarını hissettirmek üzere “robotun ayağı olmasaydı ne olurdu, beyni olmasaydı nasıl olurdu” gibi sorular sorar. Oyunun sonunda lider akran yardımcılarının da bir bütün olarak çalışmalarının önemini vurgular, yeri geldiği zaman birbirlerine yardımcı olmaları gerektiğini, hataları ve zayıf yanları karşısında destekleyici olmaları gerektiğini açıklar.

3. OTURUM: AKRAN YARDIMCILARININ KİŞİSEL BAŞ ETME GÜÇLERİ

Oturum Amaçları:

- Üyelerin zorbalıkla ilgili kişisel deneyimlerini fark etmelerini sağlamak.
- Üyelerin zorbalık kurbanlarıyla empati kurmalarına yardımcı olmak.
- Üyelerin baş etmede “dur” ve “hayır” demenin önemini anlamalarını sağlamak.
- Üyelerin genel baş etme biçimlerini pekiştirmelerini sağlamak.

Tartışma: Grup üyelerinin geçmişte kendi başlarına gelen ve gözledikleri zorbalık olaylarından örnekler vermeleri, zorbalık karşısındaki duygularının ve tepkilerinin tartışılması sağlanır. Üyelerden aşağıdaki formu doldurmaları istenir.

Form

Durum/Olay	DUYGU	DÜŞÜNCE	DAVRANIŞ
Lakap takılması	Öfke, çaresizlik	Bu çocuk ne zaman peşimi bırakacak?	Ağlamak “Git” demek

Açıklama: Zorbalık karşısında olumsuz duygular ve bazen uygun olmayan tepkiler ortaya çıkmaktadır. Zorbalığa karşı uygun olmayan tepkiler verildiğinde durum daha karmaşık ve zor hale gelebilmektedir. Alternatif düşünce ve davranış geliştirebilmeleri için grup üyelerinden aşağıdaki formu doldurmaları istenir.

Form

<p>Son zamanlarda karşılaştığınız bir zorbalık olayı</p> <p>.....</p> <p>Duygularınız</p> <p>Düşünceleriniz</p> <p>Davranışınız (nasıl tepki gösterdiğiniz).....</p> <p>İçinizden geçenler</p> <p>Alternatif düşünce ve davranışlar neler olabilirdi.....</p>

Etkinlik: Zorbalığa “Dur” ve “Hayır” akrostişleri. Grup üyelerinden zorbalığa karşı sözel olarak kullanılacak tepkiler bulmaları ve bu cümleleri aşağıdaki formlarda akrostiş halinde yazmaları istenir.

Form

<p>HAYIR</p> <p>H</p> <p>A</p> <p>Y</p> <p>I</p> <p>R</p>
--

Form

DUR	
D
U
R

Açıklama: Destek alanlara aşağıdaki formlarda yer alan sözel baş etme becerilerini öğrenmelerinde yardım edeceksiniz.

Form (Takış, 2007)

HAYIR	
H ıç hakkın yok	
A klımı kullanıyorum yumruğumu değil!	
Y alnız değilim	
İ srarlı davranışların sana zarar verir	
R ahatsızlık verirsen sen de rahatsız olursun	

Form (Takış, 2007)

DUR	
D ur! Beni incitemezsin.	
U nutma ki yalnız değilim.	
R ahatsızlık vererek gücünü kanıtlayamazsın.	

Baş Etme Biçimleri

Rol Oyunu: Grupta sözü edilen örneklerden üyeler tarafından seçilen iki tanesi canlandırılarak üyelerin zorba ve kurban rollerine girerek olası baş etme biçimlerini denemeleri sağlanır. Üyelere rol paylaşımı yaptırıldıktan sonra zorbalıkla baş etme biçimleri tekrarlanır, atılgan davranışların, “dur” ve “hayır” demenin ve “yardım istemenin” baş etmedeki önemi vurgulanır.

Baş etme eğitim programını başarıyla bitirdikleri için üyelere teşekkür edilir ve üyelere “Zorbalıkla Baş Etme Programı Katılım Belgesi” verilir. Grup lideri öğrencilerin izniyle fotoğraf çeker.

ZORBALIKLA BAŞ ETME PROGRAMI KATILIM BELGESİ

Ticaret Borsası Ortaokulu öğrencisi

2010/2011 Eğitim ve Öğretim yılında düzenlenen “Zorbalıkla Baş Etme Programı”nı tüm gereklerini yerine getirerek başarıyla tamamlamıştır.

Başarisından dolayı kendisini kutluyoruz.

Sevgilerimizle

Şebnem TÜRK TAN

İbrahim KAÇAR

Rehber Öğretmen

Okul Müdürü

Akran Yardımcıları Grubu Yardım Becerileri Eğitimi (Ek 10-B)

Akran Yardımcıları Eğitimi 2. Modül

1. OTURUM: AKRAN YARDIMCILIĞI SORUMLULUKLARI, İLKELERİ SINIRLARI VE ÖZELLİKLERİ

Oturum Amaçları:

- Üyelerin akran yardımcısı olmanın sorumluluklarını anlamalarına yardım etmek.
- Üyelerin akran yardımcılığının ilkelerini anlamalarına yardım etmek.
- Üyelerin akran yardımcısı olmanın sınırlarını anlamalarına yardım etmek.
- Üyelerin iyi bir akran yardımcısının özelliklerini tanımalarını sağlamak.
- Üyelerin yardım etme basamaklarını tanımalarını sağlamak.

Açıklama: Grup lideri aşağıdaki açıklamaları ve metinleri kullanarak bilgi verir.

Akran Yardımcılığı Sorumlulukları

Akran yardımcıları gizlilik ilkesini korumak, eşitlik ilkesini korumak, yardım etme basamaklarını kullanmak ve sınırlarını bilerek hareket etmekle ve yardım oturumları ile süpervizyon (denetim görüşmeleri) takvimlerine bağlı kalmakla sorumludur.

Gizlilik İlkesini Korumak

Akran yardımcıları yardım alan öğrencilerin kendilerine aktardıkları kişisel bilgileri grup lideri dışındaki kişilerle paylaşmazlar. Akran yardımcısı destek alan öğrenciyle arası bozulsa bile, destek alan kişi ona haksızlık yapsa bile edindiği kişisel bilgileri sır olarak saklarlar.

Yardım alan, akran zorbalığının ötesinde fiziksel, duygusal ya da cinsel olarak zarar gördüğünde, kendine veya başkasına zarar verme düşüncelerine sahip olduğunda veya kendine zarar veya başkasına zarar verme girişiminde bulunduğu grup liderine (buradaki durumda rehber öğretmen olarak bana) haber verilecektir. Gizlilik ilkesi grup lideri tarafından bozularak gerekli kişi ve kurumlardan destek alınır.

Yardım Etme Basamaklarını Kullanmak

Akran yardımcısının temel rolü destek alan akranının kendi çözümlerini bulmasına yardım etmektir. Akran yardımcısının destek alan öğrenciyi sadece dinliyor olması çözüme yardımcı bir etkidir. İlerideki oturumlarda incelenecek olan yardım etme basamaklarını öğrenip uyguladığında destek alanın çözüm bulmasına yardım etmiş olacaktır.

Akran yardımcıları destek alan arkadaşlarına tavsiye vermeyecek ve öneride bulunmayacaklardır. “senin yerinde olsaydım” , “benceyapmalısın” gibi cümleler uzun vadede yararsız olacağı için davranışlarının sorumluluğu destek alan öğrencilere bırakılacaktır.

Bir kişi için çözüm olan bir davranış, başkası için çözüm olmayabilir. Birisine yardımcı olacak durumları en iyi o kişinin kendisi değerlendirip karar verebilir. Akran yardımcısının verdiği fikir işe yaramadığında hem yardımcı olan kişinin hem de programın geneli başarısız olarak görülebilir. Ayrıca akran yardımcısının verdiği fikir veya tavsiye daha fazla probleme yol açabileceğinden destek alanın suçlamalarıyla karşılaşılabilir.

Destek alan öğrenci akran yardımcısından tavsiye vermesini rica ederse, “ne yapmam gerekir” diye sorarsa verilecek cevaplar şöyle olabilir:

“senin durumunu senin bildiğin kadar iyi değerlendiremem, seçeneklerine birlikte göz atalım?”

“sana ne yapacağımı söyleyemem ama çözümü bulmana yardımcı olabilirim.”

“sana tavsiyede bulunamam ama çözümleri aramana yardım edebilirim.”

“söylediklerinden yola çıkarak adım adım gittiğimizde seçeneklerden hangisinin senin için en uygunu olduğunu değerlendirelim.”

“birlikte her bir seçeneğin artısını ve eksisini değerlendirelim”

“çözüme dair tüm kararlar sana ait olacak, birlikte olası çözümlerinin senin için artı ve eksi yanlarını düşünelim”

Sınırlar

Akran yardımcıları olarak rolleriniz zorbalık olaylarına maruz kalan öğrencilere eğitimlerde öğrendiğiniz yardım becerilerini sergilemek ve yardım basamaklarını kullanmakla sınırlıdır.

Zorbalık dışı konularda yardım basamakları uygulanmayacaktır.

Okul dışı saatlerde destek verme sorumluluğu yoktur.

Akran yardımcısı destek verdiği kişinin kendisine bağımlı hale geldiğini hissediyorsa süpervizyonda grup lideri ile konuşmalıdır.

Yardım basamaklarının işe yaramadığı, yaramayacağı ciddi durumlarda derhal grup liderine haber verilecektir.

Gizliliğin bozulacağı haller yardım alanın akran zorbalığının ötesinde fiziksel duygusal ya da cinsel olarak zarar görmesi, kendine veya başkasına zarar verme düşünceleri veya kendine zarar veya başkasına zarar verme girişiminde bulunmasıdır.

Yardım ilişkisiyle arkadaşlık ilişkisi arasındaki ayırımı dikkat edilecektir. Akran yardımcısı yardım ederken, destek alanla iletişimde destek alanın zorbalıkla ilgili ihtiyacına odaklanmalıdır. Yardım oturumlarında akran yardımcısı destek alanla ilgili geçmişten gelen deneyimlerini işin içine karıştırmamalıdır.

Akran yardımcısı destek alan öğrenciye karşı olumlu duygular beslemiyorsa bu durumu grup lideriyle görüşmelidir. Olumsuz duyguların yardım sürecini etkilememesi açısından

görüşmeler başlamadan yardım alan öğrencinin bir başka akran yardımcısına yönlendirmesi yapılmalıdır.

Yardım Oturumları ve Süpervizyon Takvimlerine Bağlı Kalmak

Yardım oturumları yardım alan ve akran yardımcısının rehber öğretmen tarafından belirlenmiş olduğu haliyle haftada bir kez rehberlik veya kulüp saatlerinde rehberlik servisinde düzenli olarak gerçekleştirilecektir.

Öğrencilerden gelen isteğe bağlı oturumlar ise uzun teneffüslerde, öğle tatilinde veya okul çıkışlarında rehber öğretmenin planlaması yoluyla rehberlik saatlerinde gerçekleştirilecektir.

Akran yardımcıları, yardım eden olarak buldukları konunun üstünlüğünü bir baskı veya aşağılama aracı olarak kullanmayacaklardır. Eşitlikçi bir tutum içinde olmaları gerekmektedir.

Rol Oyunu: Değerler Pastası

Öğrencilere daire biçiminde kesilmiş kağıtlar verilir ve üzerlerine dilimler çizerek kendilerini değerli kılan özelliklerini yazmaları istenir. Her bir öğrenci kağıdını grupta paylaşır.

Değerler Pastası Oyununda bulunan değerlerden birer tane (güzel yazı yazmak, iyi bir abla olmak, uslu çocuk olmak gibi) seçerek her birine bir öğrenci olarak bu özelliklerinden dolayı birbirlerine üstünlük taslamalarını, bir öğrenciye de öğretmen olarak şikayetleri dinlemeleri söylenir. Rol paylaşımı yaptırılır.

Tartışma :

Grup lideri üyelere “Bireylerin çeşitli olumlu özellikleri onları bu özelliklere sahip olmayan bireylerden üstün hale getirir mi?” sorusunu sorar. Öğrencilerin fikirleri not

edilir ve en kapsayıcı bir cümle seçilerek büyük bir kartona “özlü söz” olarak yazılır, süslemeler yapılır.

Baskı, aşağılama ve eşitlik sözcükleri kağıtlara yazılarak çağrıştırdıkları altlarına yazılır. Öğrencilere akran yardımcılarının neden “eşitlikçi” davranmaları gerektiği sorulur. Her bir kavramın zorbalıkla ilişkisi üzerine öğrencilerden yorum yapmaları istenir. Yardım alan öğrencilere baskı veya aşağılama türü davranışlarda bulunmamaları gerektiği vurgulanır.

Rol Oyunu :

Öğrenciler çiftler halinde çalışırlar. Sırasıyla her biri diğerine göre fiziki olarak yüksek bir konuma geçerler (sandalyeye çıkarlar). Yüksekte olan öğrenci otoriter bir tarzda diğerine zorbalık karşısında öğretmenden yardım istemesi gerektiğini anlatır. Bu oyunu eşitlikçi bir hale getirmeleri söylenir.

Duyguların paylaşımı yaptırılarak yardım alan ve yardım veren konumunda olmanın üyeler üzerindeki etkisi tartışılır.

Açıklama :

İyi Bir Akran Yardımcısının Özellikleri

- a) Güvenilir olmak
- b) Yargılayıcı/eleştirici olmamak
- c) İyi bir dinleyici olmak
- d) Arkadaşça ve ulaşılabilir olmak
- e) Sırdaş olmak
- f) Nazik olmak
- g) Dürüst olmak

(Cowie ve Wallace, 2000)

Grup lideri üyelere eğitim programının esas amacının üyelerin yardım etme basamaklarını öğrenmeleri olduğunu açıklar. Bu oturumda yardım etme

basamaklarının içeriğine girilmeksizin kısaca tanıtımı yapılacağı söylenir ve üyelere “Akran Yardımcıları Grubu Yardım Basamakları (YAPÇÖSÜM)” formu dağıtılır.

Form

<p>Akran Yardımcıları Grubu Yardım Basamakları (YAPÇÖSÜM)</p> <p>Y ANSİT: DİNLE -DUYGU/DAVRANIŞ</p> <p>A LTERNATİFLERİ TARTIŞ</p> <p>P LAN YAP</p> <p>Ç ÖZÜME ODAKLAN</p> <p>Ö ZETLE</p> <p>S ORUMLULUĞU AKRANINA VER</p> <p>Ü MİTLENDİR VE YENİDEN GELMESİ İÇİN CESARETLENDİR</p> <p>M ODELİ DEĞERLENDİR</p>
--

Grup lideri oturumda ele alınan ilkeler, sorumluluklar, sınırlar ve yardım etme basamaklarıyla ilgili konuları özetleyerek kapanış yapar.

2. OTURUM: DİNLEME, DUYGULARI ANLAMA VE EMPATİK TEPKİ

Oturum Amaçları:

- Üyelerin iletişimin öğelerini tanımalarını sağlamak.
- Üyelerin yardım sürecinde kullanacakları dinleme becerilerini geliştirmek.
- Üyelerin destek alanı kabul etme, konuşmaya açık davet etme ve konuya odaklanma becerilerini geliştirmek.
- Üyelerin iletişim engellerini tanımalarını sağlamak.
- Üyelerin yardım sürecinde kullanacakları duygu yansıtma becerilerini geliştirmek.
- Üyelerin empatik tepki verebilme becerilerini geliştirmek.
- Üyelerin “OYGAR” kurallarını tanımalarını sağlamak.
- Grup bütünlüğünü geliştirmek.

Etkinlikler:

Grup lideri üyelere “iletişimin öğeleri” metnini ve şemasını dağıtarak bilgi verir. Öğrencilere yardım becerilerinin büyük ölçüde karşımızdaki kişiyi anlamaya ve kendimizi onun yerine koyabilme becerisine dayandığı açıklanır. Kendimizi başkasının yerine koyabilme becerisinin empati olarak adlandırıldığı ifade edilir. Karşımızdakinin anlamının ve empati geliştirebilmenin de iyi bir dinleyici olabilmekle mümkün olduğu belirtilir.

Açıklama: Akran yardımcılarına aşağıdaki açıklamalar yapılır.

İletişimin Öğeleri

Gönderici : Bilgiyi (ileti/mesaj) aktaran kişi veya kurum

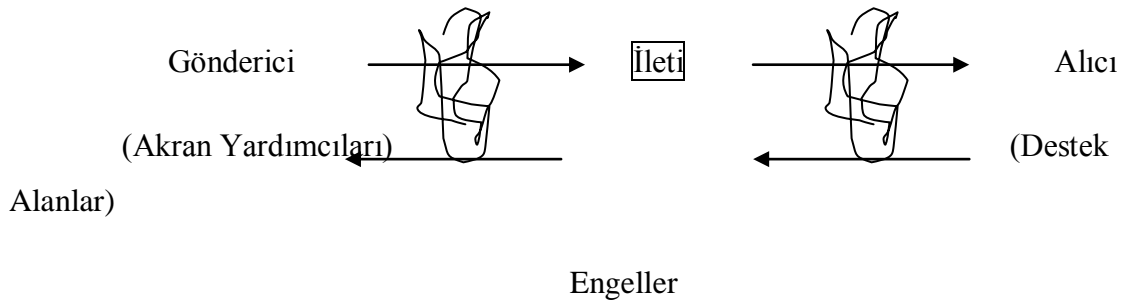
Alıcı : Bilginin aktarılmak istendiği kişi veya kurum

Bilgiyi (ileti/mesaj) : Aktarılmak istenen içerik.

Engeller : Bilginin aktarılmasını engelleyen her türlü faktör.

Açıklama:

İletişim Engelleri



Tartışma:

Grup lideri “Nasıl Dinlemeliyiz?” Ve “İyi Dinlemediğimizde Neler Olur?” soruları üzerine tartışma başlatır. Destek alan öğrenciyi iyi dinlemenin önemi vurgulanarak etkin dinleme ve edilgin dinleme tanımları için aşağıdaki açıklama yapılır:

Açıklama:

Edilgin dinleme (sessizlik): Karşısındakinin konuşmasına olanak verme. Edilgin dinleme kişiye:

- Duygularımı duymak istiyorum
- Duygularımı kabul ediyorum
- Benimle paylaşmak istediğin konuda vereceğin karara güveniyorum
- Bu sorunun sorumluluğunu taşıyorsun gibi güçlü mesajlar verir.

Kabul ettiğini gösteren tepkiler: Sessizlik iletişimi engelleyebilir ve karşımızdaki kişiye kabul edilmediği izlenimini verir. Ona gerçekten tüm dikkatimizi verdiğimizi göstermeliyiz.

- ♣Bunu yapmak içinse karşımızdakine sözlü ve sözsüz mesajlar iletmeliyiz.

♣Hı hı, evet, seni anlıyorum.....gibi sözlü mesajlarla;

♣Baş sallama, jestler ve mimiklerle, beden duruşu gibi sözsüz mesajlarla karşımızdakine onu dinliyor hissini vermemiz gerekir.

Etkinlik :

Grup üyeleri üçer kişi olarak bölünür. Her bir grupta bir kişi anlatıcı bir kişi aktarıcı bir kişi de dinleyici rolü alır. Anlatıcı üyeler için yeterli sayıda zorbalıkla ilgili bir durum anlatan 5 dakikalık konuşma süresini geçmeyen durum örnekleri dağıtılır. Dinleyici üye kendi grubundan uzakta durur. Anlatıcı üye dinleyici kişi uzaktayken metindeki olayı aktarıcı üyeye anlatır. Aktarıcı üye dinleyici üyeyi çağırır ve olayı kendi başından geçmişçesine aktarır. Aktaranın olayı ne derece orijinale yakın anlattığı üzerinde durulur.

Geniş grupta öğrencilerin kendi hatalarını veya başka öğrencilerin hatalarını tartışmalarına izin verilmez. Öğrencilerin neleri dinlemekte ve neleri akıllarında tutmakta zorlandıkları üzerinde vurgu yapılır. (Cowie ve Wallace, 2000; Altınay, 2001)

Açıklama:

Konuşmaya açık davet: Bazen insanlar sorun ve duygularını dile getirmekte güçlük çekerler. Konuşmak için yüreklendirilmek isterler. Destek alan öğrenciler çeşitli sebeplerle sessiz kalabilirler. Akran yardımcıları bir-iki dakikadan fazla sessizliğe izin vermemelidirler. Çünkü sessizlik hem destek alanda hem akran yardımcısında gerilime yol açar. Şu örnek cümlelerle konuşmaya davet sağlanabilir:

- Biraz daha konuşmak ister misin?
- Bu olay karşısında neler hissettin?
- Bana örnek verir misin?
- Bu konuda neler düşünüyorsun? gibi.

Konuya Odaklanma: Akranları konuşmaya davet etmek onun aralıksız ve uzun konuşmalarına izin vermek değildir. Yardım alan öğrenci kendini kaptırıp konuşabilir, bu durumda akran yardımcısı uygun bir şekilde akranını durdurmalıdır. Destek alanın gereksiz ayrıntılara girmeksizin konuya odaklanabilmesi için ara verme ve toplama cümlelerine ihtiyaç vardır. Örneğin:

“bir dakika seni daha iyi anlayabilmem için adım adım gidelim”

“buraya kadar söylediklerini kaçırmadığımdan emin olmak istiyorum”

“seni daha iyi anlayabilmem için burada bir mola verelim ve özetleme yapalım”

“dediğin bazı ayrıntıları kaçırmış olabilirim, buraya kadar anlattıklarımı bir özetleyeyim, eksik bıraktığım noktaları sen tamamla”

“özet olarak şunu söyleyebilir miyiz? X sana zorbaca davrandığında sen(akranın tepkisi)

Kendini Açma : Kendini açma, destek alana cesaret vermek ve kendisini açmasını kolaylaştırmak amacıyla akran yardımcısının **samimi olarak, zorbalıkla ilgili konularda ve uygun ölçüde** kendi yaşantılarını destek alanla paylaşmasıdır. Akran yardımcısı başından geçmeyen herhangi bir zorbalık olayını samimi olmayan bir şekilde yaşamış gibi anlatmamalıdır. Kendini açma destek alan öğrencinin yararına olacak şekilde, kısa ve öz bir anlatımla olmalı, sonucunda destek alan öğrencide anlaşılma, cesaret ve kendini açma duygusu uyandırmalıdır.

“ ben de bir süre sözel zorbalığa maruz kalmıştım, şimdi başa çıkabiliyorum.”

“ fiziksel zorbalığa maruz kaldığımda ben de çok incinmiş ve utanmıştım, şimdi nasıl başa çıkacağımı öğrendim” gibi.

Etkinlik:

Rol Oyununda öğrenciler çiftler halinde çalışırlar. Her bir çift dönüşümlü olarak destek alan ve akran yardımcısı rolüne girerek dış görünüşüyle “şişko, ayı” gibi sıfatlarla dalga geçilen bir zorbalık olayında dinleme becerilerini geliştirmeye gayret ederler.

Açıklama:

Zorbalıkla İlgili İletişim **Engelleri** Biçimleri ve Örnekler

1-Emir vermek – yönlendirmek.

“Şimdi doğruca öğretmene gidip durumunu anlat”

2-Uyarmak

“ zorbalığa uğramak istemiyorsan istiyorsan biraz aktif ol.”

“ O çocukla konuşursan başın derde girer ”

3- Ahlak dersi vermek.

“İyi biri olmak istiyorsan benim dediklerimi dinlemelisin.”

4-Öğüt vermek – çözüm ve öneri getirmek

“ Şimdi senin yapacağın şey, yanına birkaç arkadaş alıp teneffüse çıkmak. Ondan sonra bütün sıkıntıların geçer”

5-Öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek.

“ Ben senin yerinde olsaydım, hiç kafaya takmazdım, benim de zamanında başıma geldi de (şöyle şöyle yaptım) ”

6-Alay etmek, etiketlemek

“ O kişi de seni iyi benzetmiş yani”

“ Senin gözlükler de hakikaten dalga geçilecek kadar varmış yani! ”

“ Bu pısrıklıkla bir yere varamazsın ”

7- Aşağılamak, küçük düşürmek

“ Sen buna kendini savunmak mı diyorsun ? ”

“ Böyle giderse sınıfın palyaçosu olacaksın haberin olsun ”

“ Bebek gibi ağlama ! ”

10-Yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak

“bunu dikkat çekmek için yapıyorsun ” “ evdeki sorunların yüzünden böyle çekingensin galiba”

11-Sözünden dönmek, oyalamak, başından savmak, konuyu saptırmak

“ya bu konuyu başka zaman mı konuşsak?”, “ hadi dün akşamki maçtan bahsedelim de neşemiz yerine gelsin”

12-Sınamak, sorguya çekmek

“senin de bu işte payın vardır herhalde”, “niye o kişiyle yakınlık kurmuşun?”

Açıklama :

Etkili Dinlemede Dikkat Edilecekler : “**OYGAR**”* kuralları

Grup lideri üyelere bedensel duruşun ve rahatlığın iyi bir dinleyici olmağın önemini açıklayarak her birine “OYGAR” kurallarının akrostiş halinde yazılı olduğı formu dağıtır.

Form

OYGAR KURALI

O: Ona doğru hafifçe eğilin

Y: Yüzüne bakarak dinleyin

G: Göz teması kurun

A: Açık bir duruşa sahip olun

R: Rahat olun

Rol Oyunu : Öğrenciler dönüşümlü olarak destek alan ve akran yardımcısı rolüne girerek dış görünüşüyle “şişko, ayı” gibi dalga geçilen bir zorbalık olayında dinleme becerilerini OYGAR kuralları çerçevesinde geliştirmeye gayret ederler.

Etkinlik: Sevgi Makinası

Grup lideri üyelerden bir sevgi makinası oluşturmalarını ister. Bu makine akran yardımcılarının destek alana ve birbirlerine duyduğu sevgiyi pekiştirmelerine yarayacaktır. Lider üyelerden biri zor duruma düştüğünde makinanın neler yapabileceğini göstermek için makinayı görevlendirir. *Orijinali “FELOR” (Cowie ve Wallace, 2000) olan bir akrostiştir, Türkçe’ye araştırmacı tarafından uyarlanmıştır.

Rol Oyunu:

Üyelerden biri destek alana nasıl yaklaşacağını bilememiştir ve üzgündür. Makinadan üyeye destek olmasını ister. Makinayı oynayan öğrenciler çeşitli fikirler üretirler (Altınay, 2001).

Grup lideri üyeler arasındaki işbirliği ve yardımseverlik duygularının programın etkililiğini arttıracaklarını belirterek akran yardımcılarının gerektiği hallerde birbirlerine bilgi ve danışmanlık vermelerinin tüm gruba güç katacağını vurgular.

3. OTURUM :DESTEK ALAN AKRANLARA UYGUN TEPKİLERİN VERİLMESİ

Oturum Amaçları :

- Öğrencilerin zorbalığa uğrayan kişilerin duygularını fark etmelerine ve empati duygusu geliştirmelerine yardımcı olmak.
- Üyelerin olumlu duygu yansıtma tepkileri verebilmelerine yardımcı olmak.
- Üyelerin olumsuz duygu yansıtma tepkileri verebilmelerine yardımcı olmak.
- Üyelerin davranış yansıtma tepkileri verebilmelerine yardımcı olmak.
- Üyelerin çözüm odaklı soru sorabilmelerine yardımcı olmak.
- Üyelerin özetleme yapabilme becerilerine yardımcı olmak.
- Üyelerin destek alana tavsiyede bulunmamaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olmak.

Açıklama : Yardımcı olacağınız arkadaşınızı anlayabilmeniz için onun duygusunu düşüncesini ve davranışını anlayabilmeniz gerekir. Sadece anlamak yeterli değildir, duygu-düşünce-davranış üçlüsünü birbirinden ayırt edebilmeniz çok önemlidir. Dinleme becerilerinizi kullanırken akranlarınızın duygusunu, düşüncesini ve davranışlarını onlara tekrar söyleyeceksiniz. Biz kişinin yaşadıklarını kendisine tekrar iletmeye “**yansıtma**” diyoruz. Yansıtma yapmak sakinlik gerektirir. Akran yardımcıları uygun tepkiyi verme telaşına girip iyi dinlemeden hemen konuya atlamamalıdır. Öncelikle duygu-düşünce ve davranış arasındaki farklılıkları görelim.

Üyelere aşağıdaki formda yer alan duygu-düşünce ve davranış tablosu dağıtılır. İki örnek olay hakkında öğrencilerin yorumları alınır. Üçüncü örnek olayla ilgili boş bırakılan duygu-düşünce-davranış kutularını doldurmaları istenir. Üyelerin yazdıkları tartışılır, değişik bakış açılarına vurgu yapılır.

Form

Durum / Olay	Duygu	Düşünce	Davranış
1) Arkadaşım söz verdiği saatte buluşmaya gelmedi.	Merak Öfke Hayal kırıklığı Üzüntü Korku	Nerede kaldı acaba? Zaten hiç sözünde durmaz ki? Başına bir şey gelmiş olmalı.	Beklemeye devam etmek. Çekip gitmek. Evden veya cepten aramak.
2) Fen bilgisi karne notunuz beklediğinizden yüksek geldi.	Şaşkınlık Sevinç Gurur Endişe Umut	Hoca beni kayırmış. Yaşasın! Annemler de çok sevinecek. Zaten hak ediyordum. Yanlışlık mı oldu ki? Artık daha çok çalışırım.	Karneyi arkadaşlara göstermek. Sevinçle eve koşmak. Ole! Diyerek bağırarak. Öğretmene teşekkür etmek.
3) Arkadaşınız yaptığınız resme bakıp “alınma ama hiç güzel olmamış, çocuk resmi gibi” dedi.			

Açıklama : Aşağıdaki metin kullanılarak üyelere destek alan öğrencilere verebilecekleri uygun tepkiler konusunda bilgi verilir.

Duygu Yansıtma Tepkileri

Destek alan kişi zorbalıkla ilgili duygularını ifade edebilir, bu duyguları kendisine iletmeye yansıtma denir. Yardım becerilerinin en önemlisi duygu yansıtma sayılabilir. Özellikle duygularını ifade etmeyen akranlarınıza, onun söylediklerinin gerisindeki duyguları ifade etmeniz çok önemlidir. Böylelikle akranlarınız anlaşıldıklarını ve kabul gördüklerini hissedecekler, size güvenecek ve işbirliğine gideceklerdir.

Grup lideri tüm gruba çeşitli yüz ifadelerinin bulunduğu resimler göstererek fotoğraflardaki kişilerin duygularını not etmelerini ister. Öğrencilerin yazdıkları notlar okunur ve grup liderinin de katkısıyla aşağıdaki duygu yansıtma sözcüklerinden oluşan liste yapılır:

Olumsuz Duyguları Yansıtma

İnciniyorsun

Canın yanıyor

Üzülüyorsun

Öfkeleniyorsun/kızıyorsun

Küçük düştüğünü hissediyorsun

Utaniyorsun

Korkuyorsun

Kırılıyorsun

Kendini değersiz hissediyorsun

Çaresiz kalıyorsun

Yalnız hissediyorsun

Aşağılanmış hissediyorsun

Cesaretin kırılıyor

Ne yapacağını bilemiyorsun

Hak etmediğin davranışlara maruz kalıyorsun

Boyun eğmek zorunda hissediyorsun

Kalbin kırılıyor

Hayal kırıklığına uğruyorsun

Mahcup oluyorsun

Grubun dışında kalıyorsun

Kendine güvenemiyorsun

Tartışma:

Grup lideri üyelere olumlu duygu yansıtma tepkileri vermelerini ister. Örnekler üzerinde konuşulduktan sonra aşağıdaki liste üyelere dağıtılır, listede yer almayan örnekler listenin en altına eklenir.

Olumlu Duyguları Yansıtma

Sevinçli görünüyorsun

Rahatlamış görünüyorsun

Galiba sıkıntıların azaldı

Kendine daha çok güveniyor gibisin

Sanırım işler yolunda gidiyor

Sanki omzundan bir yük kalkmış

Arkadaşların arasında kabul gördüğünü hissediyorsun

Kendini daha değerli hissediyorsun

Kendi değerinin daha çok farkına varmış gibisin

Etkinlik: Davranış Yansıtma Tepkileri

Grup üyelerine üye sayısı kadar zorbalık olayı içeren durum örneklerinin bulunduğu kartlar dağıtılır. Her bir durum örneğinde zorbalık mağdurunun çeşitli davranışsal tepkilerini incelemeleri istenir. Üyelerden kartların altına uygun buldukları tepkiyi yazmaları istenir. Üyelere aşağıdaki formda yer alan söz kalıbı gösterilerek kartlara yazmış oldukları yanıtları gözden geçirmeleri, fazlalıkları sadeleştirerek tepkilerini düzenlemeleri istenir. Her bir üyenin son yazdığı tepki grupta paylaşılır.

Form

..... yaptığında/söylediğinde sen.....(davranış)

Örnek1

Kimse seninle konuşmadığında köşeye çekiliyorsun, seni aralarına almalarını bekliyorsun.

Örnek 2

Arkadaşların sana isim taktığında sen de onlara isim takıyorsun

Örnek 3

Arkadaşlarının alaylarına kaba kuvvetle karşılık veriyorsun

Açıklama: Grup lideri aşağıdaki metni kullanarak tüm gruba destek alana soru sormakla ilgili esasları açıklar.

Çözüm Odaklı Soru Sorabilme

Akran yardımcıları amaçlı soru ve yardımcı sorular sorabilirler. Sadece soru sormuş olmak için, boşluk doldurmak için veya meraktan soru sormamalıdır. Sorular belli bir amaca hizmet etmeli ve destek alanı çözüme yaklaşıtııcı olmalıdır. Öğrencilerde kendini savunmaya dönük olumsuz duygulara yol açacağından akran yardımcıları “**neden, niçin**” gibi sorulardan kaçınmalıdır. Akran yardımcıları destek alanın davranışının altında yatan nedeni merak duygularını yenmeli ve nedene değil “**nasıl**”a odaklanarak konuyu baş etme becerilerine getirmelidir.

Üyelere aşağıdaki soru örnekleri verilir.

- Başka ne yapabilseydin kendini savunmasız hissetmezdin?
- Kendini koruman için daha farklı neler yapabileceğini birlikte düşünelim mi?
- Daha önce zorbalığa karşı denemiş olduğun, işine yaramış tepkiler nelerdi?
- Denediğin çözümler arasında işine yaramayanlar neler oldu?
- Zorbalıkla karşılaştığında neler hissediyorsun?
- Zorbalıkla karşılaştığında sana destek olabilecek birileri var mı?
- Ne olmasını isterdin?
- İstediklerinin olabilmesi için ne yapabilirsin?
- Nasıl gitti? Ne oldu?
- Ne gibi zorluklarla karşılaştın?
- Ne gibi değişiklikler oldu?
- Bundan sonrası için sence neler olabilir?

Özetleme

Grup lideri tüm gruba destek verirken yapılması gereken özetleme ile ilgili açıklama yapar.

Açıklama: Destek verme oturumunun sonunda veya uzun konuşmaları toparlamak, konuya odaklanmayı sağlamak için akran yardımcısının kısa cümlelerle yansıtmaları

yapmasına özetleme denir. Sessizlik anlarında da akran yardımcısı özetlemeyi kullanabilir.

Tavsiye/Öneri Vermeme

Grup lideri destek verirken sorumluluğun destek alanda olduğunu belirterek, üyelere destek alana tavsiyede bulunmamaları gerektiğini açıklar.

Açıklama:

Tavsiye almak destek alanı pasif ve zayıf bir konuma getirerek kendine değil size güvenmesine neden olabilir. Tavsiye almak destek alanla akran yardımcıları arasındaki eşitliği bozar. Tavsiye almak destek alanın diğer alternatif çözüm önerilerini görmesini engeller.

Rol Oyunu:

Grup rol oyunu için üçerli küçük gruplara bölünür, her bir küçük grupta bir destek alan, bir destek veren bir de gözlemci bulunur. Destek alan öğrenciye zorbalıkla ilgili bir durum örneği içeren bir kart verilerek canlandırma yapılması istenir. Destek alan rolündeki üyeden oyunun başında ve ortasında yardımcıdan tavsiye istemesi söylenir. Akran yardımcısına ise yardım basamakları (YAPÇÖSÜM) kartı verilir. Gözlemci akran yardımcısının tepkilerini kısaca not eder. Destek alan üyenin tavsiye istemesi üzerine akran yardımcısının uygun tepkileri vererek sorumluluğu akranına vermesi beklenir. Gözlemci akran yardımcısına olumlu ve olumsuz geribildirim verir. Geniş grupta en etkili tepkilerin neler olduğu tartışılır.

Üyelerin olumsuz örnekleri oynamaları için grup lideri akran yardımcısının vermemesi gereken tepkileri canlandırır. Lider gruptan bir lider seçer, kendisi akran yardımcısı olur, bir üye yardım alan rolüne girer ve lider yardım alana uygun tepkileri vermeyen, uygunsuz sorular soran bir akran yardımcısını oynar. İzleyen grup üyeleri ve grup liderini oynayan öğrenciye paylaşım yaptırılarak verilmemesi gereken tepkiler vurgulanır ve uygun tepkilerin ne olması gerektiği tartışılır.

Oturumda ele alınan konuların özetlemesi yapılarak oturum sonlandırılır.

4. OTURUM : AKRANLARA YARDIM ETME BASAMAKLARI

Oturum Amaçları:

- Üyelerin zorbalıkla baş etme biçimlerini tanımlarını sağlamak.
- Üyelerin “yardım etme basamakları”nı anlamalarına yardımcı olmak.

Grup lideri “Zorbalıkla Baş etme Programı”nın ikinci ve üçüncü oturumda gündeme gelen baş etme biçimlerini bir form olarak grup üyelerine dağıtır.

ZORBALIKLA BAŞ ETME BİÇİMLERİ

- Fiziksel Biçimler (Ortam değiştirmek, öğretmen veya idarecilerden yardım istemek, gevşeme çalışması yaparak sakinleşmek)
- Sözel Biçimler (Okul kuralları, eşitlik, öğrenci hakları, nezaket kuralları gibi konularda tartışmak, davranışı “zorbalık” olarak tanımlamak, “bu yaptığına zorbalık denir” demek , “dur” demek, “hayır” demek, “beni kontrol edemezsin”, “bana istediğini yaptıramazsın”, “hepimiz öğrenciyiz ve eşit haklara sahibiz”, “sen benim değerimi ölçemezsin”, “sana uymayacağım”, “kendime güveniyorum”, “kendi isteklerim daha önemli”, “kendime verdiğim değer bana yeter”, demek)
- Sosyal Biçimler (Arkadaş ilişkilerini ilerletmek, arkadaş sayısını arttırmak, grup olarak dolaşmak)
- Düşünsel Biçimler (Zorbanın değerlerini değil, kendi değerlerini ön planda tutmak, kendi güçlü yanlarının farkında olmak)

Açıklama: Grup lideri üyelere yardım etme basamaklarını açıklar.

Akran Yardımcıları Grubu Yardım Basamakları (YAPÇÖSÜM)

Y ANSIT: DİNLE -DUYGU/DAVRANIŞ

A LTERNATİFLERİ TARTIŞ

P LAN YAP

Ç ÖZÜME ODAKLAN

Ö ZETLE

S ORUMLULUĞU AKRANINA VER

Ü MİTLENDİR VE YENİDEN GELMESİ İÇİN CESARETLENDİR

M ODELİ DEĞERLENDİR

Lider üyelere her bir basamağın açıklamasının kendi içinde olduğunu ifade eder. Bununla birlikte önceki oturumlarda edinilen becerilerle bağlantılı olarak kısaca açıklar. Son basamaktaki “akran yardımcısı için modeli değerlendirme formu”nu üyelere tanıtarak destek alanlarla yapacakları görüşmelerin sonunda her bir görüşme için formu doldurmaları gerektiğini anlatır. Formda görüşmenin nasıl gittiğine dair kişisel notlarının çok kıymetli olduğu vurgulanır.

Rol Oyunu:

Grup rol oyunu için üçerli küçük gruplara bölünür, her bir küçük grupta bir destek alan, bir destek veren bir de gözlemci bulunur. Destek alan öğrenciye zorbalıkla ilgili bir durum içeren bir kart verilerek canlandırma yapması istenir. Gözlemci akran yardımcısının tepkilerini kısaca not etmekle görevlidir. Akran yardımcısı “YAPÇÖSÜM” kartındaki basamakları kullanarak destek alanla etkileşimini sürdürür.

Yardımcı rolündeki üye karttaki basamakları sonlandırdığında gözlemci rolündeki üye ile destek alan rolündeki üye ile hep birlikte değerlendirme yaparlar. Grup lideri akran yardımcısı rolüne giren üyelerin olumlu eleştiriler almasına dikkat eder, eksik ve hatalı yansımaların normal olduğunu, basamakların gitgide daha akıcı hale geleceğini belirtir.

Grup lideri grubu yeniden üçerli küçük gruplara bölerek her bir üyenin farklı roller almasını sağlar ve aynı süreç tekrarlanır.

Grup lideri yardım etme basamaklarını kullanmakta güçlük çeken üye olup olmadığını kontrol eder, gerekli gördüğü üyelere akran yardımcısı rolünü tekrar deneme fırsatı verir.

Oturumun sonunda grup lideri özetleme yaparak üyelere eğitimi başarıyla bitirdikleri için teşekkür eder. Üyelere “Akran Yardımcıları Grubu Yardım Becerileri Eğitim Programı Katılım Belgesi” dağıtılarak üyelerin başarısı kutlanır.

Eğitimde Kullanılan Zorbalıkla İlgili Durum Örnekleri:

Durum 1

Birileri benim dedikodumu yapıyor, beni başkalarına kötülüyorlar. Yüzüme söylemeseler de birbirlerine fısıldıyorlar, anlamlı anlamlı bakıyorlar, bazen gülüşüyorlar. Bir şey dediğimde “sana demedik” falan diyorlar. Tartışmada birbirlerinin tarafını tutuyorlar. Öğretmenler sorduğuna birbirlerini korumak için yalan söylüyorlar, işlerine geldiği gibi anlatıyorlar.

Durum 2

Bazen sınıfta bilerek çarpıyorlar bana, gülüyorlar. Yapmayın falan diyorum, şakadan anlamıyorsun diyorlar, öğretmene söylerim dediğimde ise “zaten ispiyonculuk sana çok yakışır” diyorlar, “süt çocuğu” diyorlar, kimi zaman umursamıyorum kimi zaman evde ağlıyorum.

Durum 3

Arkadaşlarım beni sevmiyor, yanlarına gittiğimde konuşmayı kesiyorlar, bakışlarını çeviriyorlar, bazen de açıkça “özel konuşuyoruz gider misin” diyorlar. Teneffüste beraber bahçeye gidecek kimse bulamıyorum, ben de kantine uğrayıp geliyorum. Sanki herkes sınıfın sahibi de ben misafirmişim gibi oluyor. Sanki aralarında anlaşıp beni dışlamaya karar vermişler gibi yalnız kalıyorum. Annemlere okulumu değiştirmelerini söyleyeceğim.

Durum 4

Bazı kızlar çok havalı, kimileri de çok alaycı, saçımla, ayakkabılarımla dalga geçiyorlar. Bana ve yakın bir arkadaşşıma “ezikler” diye isim taktılar. Masama “ezikler

hoşgeldiniz” diye not bırakmışlardı. Bir kere kavga ettik ama çok kişi onlardan yana oldu, biz haksız çıktık.

Durum 5

Derse ne zaman kalksam birkaç kişi fısıldaşmaya ve gülüşmeye başlıyor. Yanlış bir cevap falan versem zaten yandım, hemen sinsi sinsi gülüyorlar, “alık bu” “beyinsiz”, “salak” falan diyorlar. Doğru bir şey yapsam gene onlardan kurtulamıyorum bu sefer de “vaay zekai”, “kendine yeni beyin mi taktırdın”, “yeni beynini nerden aldın, biz de alalım” falan diyorlar. Sanki ne yapsam kabahat. Bir öğretmen beni övse “senin gibi yalakaları her hoca sever” diyorlar. Okuldan soğudum.

Durum 6

Sınıfta iki çocuk var, isimlerini vermeyeyim, benden birkaç kez para istediler, verdim, geri vermediler. Paramı geri isteyince beni “kötü arkadaş” olmakla suçladılar. Israrlı davranınca okul çıkışı dövmekle tehdit ettiler. Üstlerine gitmedim bu sefer yine para istediler, vermezsem okul çıkışı ağabeylerini çağırıp beni dövüreceklerini söylediler. Okul çıkışlarında korkuyorum.

Durum 7

Başka bir sınıfta benden hoşlanan bir çocuk varmış, bir arkadaşım haber verdi, tenefüste konuştuk bir iki defa, çıkmak gibi ama tam değil yani, sadece okulda. Sonra onun sınıfında eskiden çıktığı bir kız varmış, yanında birkaç arkadaşıyla tuvalette beni sıkıştırdılar, “onunla görüşmeyeceksin” dediler. Ben önce aldırış etmedim, her gördükleri yerde “sonun kötü olur”, “çocuğun peşini bırak” diyorlar, yumruk işareti yapıyorlar.

Durum 8

Benim fazla arkadaşım yok, en yakın arkadaşım ile bir küsüyor bir barışıyoruz. Benden hep bir şeyler istiyor ve kendi istedikleri olsun istiyor. Artık ödevlerini bile ben yapıyorum. Kantine gidip onun istediklerini alıyorum, yine de bir istediğini yapmasan “iyi arkadaş değilsin” diyor, küsmekle tehdit ediyor. Bazen küsüyor, sonra barışıyoruz. Nasıl barışıyoruz, ona hediye almamı istiyor, param olmadığını söylesem evden bir şeyler getirmemi istiyor, bir kere annem fark etti, kızdı onunla konuşmamamı söyledi ama çaresiz dediğini yapıyorum. Arkadaşsız kalmamak için.

Durum 9

Sınıfta hakkımda dedikodu çıkarmışlar, ben erkek arkadaşlarımla evde buluşuyormuşum filan, bir sürü erkek arkadaşım varmış, kantinde sarmaş dolaş olabiliyormuşum, rahatmışım, birileri gelip senin hakkında bunları diyorlar diyor. Sanki bütün okul beni konuşuyor, başkalarının arasını bozuyormuşum. Adımı çıkarıyorlar, nasıl temizleyeceğimi bilemiyorum. Öğretmenlerim bile sanki bana daha farklı bakıyor, hele annem ve babam duyarsa diye çok korkuyorum. Rezil oldum.

Durum 10

Geçen gün sıramda otururken kalem kutumu aldı birisi ve birbirlerine atmaya başladılar, ortada sıçan oynar gibi kaldım, otursam kızdıracaklar, almaya çalışırken de kızdırıyorlardı. Bir de şakadan anlamıyorsun diye üste çıkıyorlar, sinirimden ağladım.

Durum 11

Tam teneffüse çıkacakken çelme taktı bana, ya iter, ya dürter zaten, bu sefer canım yandı, başka zaman olsa umursamazdım, ben de ona tekme attım, ayırmaya çalışan bir arkadaşım oldu, ona da vurunca iş iyice büyüdü, sıralar falan devrildi, nöbetçi öğretmen gelmeseydi çok kötü olacaktı.

Durum 12

Aslında bazen iyi geçiniyoruz onunla ama hep kaba şakalar yapar, ben çoğu zaman alttan alıyorum, başkaları yanımda olunca daha fazla yapıyor sanki. Dün su içiyordu, önce elindeki şişeyi hafifçe salladı su sıçrattı, ben de sakındım, bir şey demedim başta, sonra kafamdan boşalttı şişeyi, her tarafım ıslandı, çok kızdım, küfür ettim. Küfürü hiç sevmem, ailem ve öğretmenlerimden çekinirim, arkadaşlarıma karşı da ayıp olur bence. Islanmışıma mı yanayım, küfür kullandığıma mı bilmiyorum, çok sinir oldum.

Durum 13

Soyadımı bir kraker markasına benzeterek lakap takıyor, yapma dedim, öğretmene söylerim dedim, bir süre söylemiyor ama sonra tekrar başlıyor. Annemler okula gelip müdüre anlatacaklardı ama daha çok üstüme gelir diye korkuyorum.

Durum 14

Ben birileriyle konuşurken arkamdan veya uzaktan bir yerden çeşitli hareketler yapıyor. Diyelim ben teneffüste arkadaşım ile konuşuyorum, arkadaşım gülmeye başlıyor durup dururken, biraz kambur duruyorum diye beni taklit ediyor, ben bakınca toparlanıyor yapmıyor. Bir iki kez “niye böyle yapıyorsun” dedim, “sana yapmıyorum üstüne niye alınıyorsun” diyor, bir yalancı, çünkü yüzüme karşı yaparsa onu dövebilirim, benden korkuyor, yine de yapıyor.

Durum 15

Bu kişi sınıfın en yaramazıdır, kimisine isim takar, kimisini de iter kakar. Benimse kitap defterime, eşyalarıma taktı kafayı, ille söyleyecek bir şey buluyor, “Pazar çantası” diyor, kalemlerimi alıyor, geri vermiyor. Salı günü proje ödevimizi kartona yapmıştık, tam sıraya oturacakken birden sıraya koydu ödevi, üstüne oturunca ödevim kırıştı tabii ki, çok üzüldüm.

Durum 16

Geçen sene yaz tatiline girmeden önce arkadaşıma bir sırrımı anlatmıştım, babam abimi dövmüştü, abim evden kaçmıştı falan. Okul açıldı arkadaşımınla kavga ettik, sırrımı bütün sınıfa yaymış, abisi esrarkeş diyormuş, benim için de “uyuşturucuya alışır” diyormuş. Halbuki abim eve döndü çoktan, öyle şeylerle de ilgisi yoktur, arkadaşım tamamen uyduruyor.

AKRAN YARDIMCISI İÇİN MODELİ DEĞERLENDİRME FORMU

1. Akran yardımı verdiğiniz kişi kimdi?
2. Görüştüğünüz konuyu kısaca yazar mısınız?
3. Akran yardımı becerilerini görüşmede kullanabildiniz mi?
4. Yardım basamaklarını (“YAPÇÖSÜM”) kullanabildiniz mi?
5. Yardım alan kişinin size karşı tavrı nasıldı?
6. Görüşmede herhangi bir güçlük yaşadınız mı?
7. Size göre görüşme nasıl gitti?
8. Görüşmede neler hissettiniz?
9. Süpervizyon için belirtmek veya sormak istediğiniz bir şey var mı?

**AKRAN YARDIMCILARI GRUBU YARDIM BECERİLERİ EĞİTİM
PROGRAMI KATILIM BELGESİ**

Ticaret Borsası Ortaokulu öğrencisi

2010/2011 Eğitim ve Öğretim yılında düzenlenen “Akran Yardımcıları Grubu Yardım Becerileri Eğitim Programı”nı tüm gereklerini yerine getirerek başarıyla tamamlamıştır.

Başarisından dolayı kendisini kutluyoruz.

Sevgilerimizle

Şebnem TÜRKTAN

İbrahim KAÇAR

Rehber Öğretmen

Okul Müdürü

VALİLİK OLURU ve MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NÜN ARAŞTIRMA İZİNİ (Ek 11)

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4MEM.4.26.00.02.310 (44) /
KONU : Araştırma İzni

09.07.2010* 11779

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: a-Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 14.05.2010 tarih ve 459-5775 sayılı yazısı.
b-Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Şebnem TÜRK TAN'ın "Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programının İlköğretim 5., 6., 7. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalıkla Baş Etme Becerilerine Etkisi" konulu doktora tez kapsamında Müdürlüğümüze bağlı Ticaret Borsası İlköğretim Okulu öğrencilerine araştırma çalışması uygulama izin talebi incelenmiştir.

Anadolu Üniversitesi tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüze muhafaza edilen veri toplama aracının, Müdürlüğümüze bağlı Ticaret Borsası İlköğretim Okulu 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerine; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında bir ders saatini geçmeyecek şekilde uygulanması ilgi (b) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim ÖZELAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

7./07/2010

Ekrem BALIN
Vali e
Vali Yardımcısı



Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Eğitim-Öğretim Bölümü
Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı
No:247 ESKİŞEHİR

Tel : (0222) 239 72 00 - 419
Faks : (0222) 239 39 22
egitimogretim26@meb.gov.tr
http://eskisehir.meb.gov.tr

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Şebnem TÜRK TAN
Kurumu / Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Eskişehir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlköğretim
Araştırmanın konusu	Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programının İlköğretim 5., 6., 7. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalıkla Baş Etme Becerilerine Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	ZKBÖ Ergen Formu, Sosyometrik sorular, Sıfat Listeleri
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
1. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKUL VE KURUMLARDA YAPILACAK ARAŞTIRMA VE ARAŞTIRMA DESTEĞİNE YÖNELİK İZİN VE UYGULAMA YÖNERGESİ gereğince her iki dönemde okulların kapanmasından önceki üç hafta hariç olmak ve uygulamalar için velilerden yazılı izin alınması şartıyla uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon kararı	KABUL Oybirliği ile alınmıştır.
Muhafif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;.....
.....
.....

KOMİSYON

06/07/2010
Komisyon Başkanı
Kenan TUĞAN
Milli Eğitim Md. Yard.

Üye
Mine AKSOYLAR
Öğretmen (Yüksek Lisans)

Üye
Ahmet TATAR
Uzman Öğretmen (Yüksek Lisans)



AKRAN YARDIMCILARI EĞİTİM OTURUMLARINA AİT NOTLAR (EK 12)

Akran Yardımcılarının Zorbalıkla Baş Etme Eğitimi 1. Modül

Zorbalıkla Baş Etme Eğitimi 1. Oturum

3
Kasım 2010
Oturum
süresi: 40 dak.

Akran yardımcılarının zorbalıkla baş etme eğitimi 1. Oturumu 15 öğrenciyle başladı. Öğrenciler oturuma saatinde geldiler. Oturum planına göre izlenen çalışma 40 dakika sürdü. Öğrencilerin oturum boyunca katılımları istenen düzeydeydi. Öğrencilere katılım sözleşmeleri imzalatıldı. “Akran Yardımcılarının El Kitabı” verilerek grup kuralları ve öğrenci hakları konuları işlendi. Öğrenciler kendi başlarına gelen ve başkalarının başlarına gelen zorbalık olaylardan örnekler verdiler. Atılganlık konusuna kadar gelindi. Oturum sonunda planlanan etkinlik gerçekleştirilemedi.

Oturum sonunda öğrencilerden duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istendi. Öğrencilerin hepsi sevinç, gurur, “değişik bir duygu gibi” diye tanımladıkları olumlu duygulardan bahsettiler. 4 öğrenci kendi yaptıkları hataların farkına varmış olduklarını ifade etti. 5 öğrenci birilerine yardımcı olabilmenin heyecanını şimdiden yaşadığını söyledi.

Zorbalıkla Baş Etme Eğitimi 2. Oturum

10 Kasım 2010
Oturum süresi: 60 dak.

Akran yardımcılarının zorbalıkla baş etme eğitimi 2. Oturumu 16 öğrenciyle başladı. Öncesinde çalışmaya katılmayacağını bildiren bir öğrencinin hafta arası başvurusu üzerine çalışmaya katılması üzerine akran yardımcılarının sayısı 16 oldu. Öğrenciler

oturuma saatinde geldiler. 6. sınıftaki akran yardımcıları müze gezisinden dönmedikleri için onların beklendiği sürede geçen haftanın tekrarı yapıldı, sınıflarında kurban konumundaki öğrencilerden örnekler verdiler. Bunun üzerine kurban konumundaki öğrencilerin adları not edildi. Cinsel zorbalığa şahit olup olmadıkları soruldu. Öğrenciler bu konuda bir olaydan söz etmediler. 6. sınıf öğrencilerinin gelmesiyle oturuma tüm grup olarak devam edildi.

Oturum planına göre izlenen çalışma 60 dakika sürdü. Öğrencilerin oturum boyunca katılımları istenen düzeydeydi. “Atılgan bireyin hakları”, “zorbalıkla baş etme biçimleri” ve “zorbalıkla baş etmede atılgan davranışların sözel olmayan boyutu” konuları işlendi. Boş sandalye etkinlikleri gerçekleştirildi. zorbalıkla baş etmede uygun olmayan biçimler konusuna gelindi.

Oturum sonunda öğrencilerden duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istendi. Öğrencilerin hepsi güzel, süper, eğlenceli olarak tanımladıkları olumlu duygulardan bahsettiler. Grup lideri öğrencilere onlarla gurur duyduğunu, çalışmanın çok iyi geçtiğini ve keyif duyduğunu ifade ederek teşekkür etti.

Zorbalıkla Baş Etme Eğitimi 3. Oturum

24 Kasım 2010

Oturum süresi: 40 dak.

Grup lideri öğrencilere vaktinde geldikleri için teşekkür ederek oturumu açtı.

Akran yardımcılarının zorbalıkla baş etme eğitimi 3. Oturumu eksiksiz olarak 16 öğrenciyle başladı. “zorbalıkla baş etmede atılgan davranışların sözel olmayan boyutu” hatırlatılarak oturum planına göre devam edildi. Nefes egzersizi öğretildi. Zorbalıkla baş etmede uygun olmayan biçimler konusu işlendi. Rol oyunları sırasında duyguların dile getirilmesinin önemine değinildi.

Öğrencilerin oturum boyunca katılımları istenen düzeydeydi. A. A. ve B. D. biraz hareketliydi. Rol oyunlarında öğrenciler rollerini layıkıyla yerine getirdiler ve rol paylaşımları yaptırıldı. Bu paylaşımlar sırasında Ceren fiziksel zorbalık yapan kişi rolüdeyken kurbanın kendisine aynı şekilde karşılık vermemesine şaşırıldığını dile

getirdi. Zorbalık karşısında verilen uygun tepkilerin olayın akışını değiştirdiği, zorbaca davranan kişinin dūřüncelerini de değiştirebileceği vurgulandı. Zorba rolünü yapan kişiler kurbanın bař etme biçimleri karşısında söyleyecek bir řey bulamadıklarını dile getirdiler. Öğrenciler rol oyunu için verilen zorbalık örneklerini çok etkili buldular, uygun tepki bulmaya çalışırken akıllarına saldırganca tepkiler geldi ve zorbalığa saldırganlıkla yanıt vermenin sonuçları tartışıldı.

Oturum sonunda öğrencilerden duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istendi. Öğrencilerin çoğu güzel, süper, eğlenceli olarak tanımladıkları olumlu duygulardan bahsettiler. Yalnızca Halit kurban rolündekilerin kendilerini yeterince savunamadıklarını düşündüğünü söyledi. Grup lideri henüz baş etme konusunun bitmediğini ve zamanla daha etkili baş etme örnekleri sergileneceğini belirtti. Ardından grup lideri katılımcılara teşekkür etti.

Zorbalıkla Baş Etme Eğitimi 4. Oturum

1 Aralık 2010

Oturum süresi: 80 dak.

Grup lideri öğrencilere oturumlarla ilgili geri bildirim vererek oturumu açtı. Geçen hafta (A.A. ve B.D.) biraz hareketli öğrencilerin dikkati dağıtması sebebiyle öğrencilerin bir kız bir erkek olarak oturması istendi, önce şikayet etseler de oturma düzeni buna göre yapıldı.

Akran yardımcılarının zorbalıkla baş etme eğitimi 4. Oturumu B.Ö.'nun o gün okulda olmaması sebebiyle 15 öğrenciyle başladı. Geçen oturumdan kalan sosyal zorbalık olgusunun canlandırılmasıyla oturum planına devam edildi.

Grup insanı oyununda her biri robotun bir parçası olduklarında olumlu duygularını dile getirdiler. Robotun fotoğrafı çekildi.

Öğrencilerin oturum boyunca katılımları istenen düzeydeydi. Rol oyunlarında öğrenciler rollerini layıkıyla yerine getirdiler ve rol paylaşımları yaptırıldı. Öğrenciler kendi başlarına gelen zorbalık olayıyla ilgili paylaşımlar yaptılar. Uygun olmayan tepkiler üzerinde konuşuldu. Çaresiz kaldıklarında saldırganca davranıp

davranamayacaklarını sordular. Zorbalık karşısında verilen uygun tepkilerin olayın akışını değiştirdiği, zorbaca davranan kişinin düşüncelerini de değiştirebileceği vurgulandı.

Akrostişle “HAYIR” ve “DUR” kavramlarına cümle yazarken oldukça etkili cümleler bulan üyeler oldu, grup lideri tarafından bu cümlelerle ilgili olumlu geribildirim verildi.

Oturum sonunda öğrencilerden duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için vakit kalmadı. Bir sonraki oturumda konuşulması için not edildi.

Zorbalıkla Baş Etme Eğitimi 5. Oturum

8 Aralık 2010

Oturum süresi: 40 dak.

Akran yardımcılarının zorbalıkla baş etme eğitimi 5. Oturumu 15 öğrenciyle başladı. B.M. hasta olduğu için okulda yoktu. Grup lideri geçen haftaki duygu ve düşüncelerini sorarak oturumu açtı. Öğrenciler oturumu zevkli, eğitsel, neşeli bir oturum olarak değerlendirdiler. Öğrencilerin kendiliğinden bir kız bir erkek olarak oturduğu gözlemlendi, bir uyarıya gerek kalmadı.

Geçen oturumdan kalan “hayır” ve “dur” demenin önemi vurgulanarak oturum planına göre devam edildi.

Öğrencilerin oturum boyunca katılımları istenen düzeydeydi.

Oturum sonunda öğrencilere katılım belgeleri verildi ve tebrik edildiler.

Öğrencilere oturumların planlanan takvimde bitirilerek yardım sürecine geçilebilmesi için ek oturuma ihtiyaç duyulduğu açıklandı. Hafta içi çağrıldıklarında ek bir oturum yapıp yapılamayacağı sorularak ek oturum planlandı.

Akran Yardımcıları Eğitimi 2. Modül

Akran Yardımcıları Grubu Yardım Becerileri Eğitimi 1. Oturum

9 Aralık 2010

Oturum süresi: 80 dak.

Akran yardımcılarının yardım becerileri eğitimi 1. oturumu akran yardımcılarının tamamı olan 16 öğrenciyle başladı. Öğrencilere oturumların planlanan takvimde bitirilerek yardım sürecine geçilebilmesi için ek oturma ihtiyacı duyulduğu ve bunun için ek çaba göstererek zaman ayırdıkları için teşekkür edildi.

Oturum planı dahilinde çalışıldı. Değerler pastası oyunu için daha önce rol almamış öğrencilerin role girmeleri sağlandı. Bireylerin eşitliği ile ilgili konuda “özlü söz” bulunamamakla beraber öğrencilerin cümleleri ve fikirleri akran yardımcılığı için gerekli olgunluğu taşıyordu. Baskı, aşağılama ve eşitlik sözcükleri ile ilgili olarak öğrencilerin ortaya koydukları çağrışım sözcükleri ve duygu ifadeleri de öğrencilerin empati kurabilecek kavramlara sahip olduklarını gösteriyordu.

İletişim konusu işlendi ve her bir konu okunurken okuyan öğrenciyle grup lideri karşılıklı role girerek canlandırma yaptılar. Grup lideri akran yardımcısının vermemesi gereken tepkileri oynayıp ardından doğru tepkileri oynamış ve model olmuştur. Akran yardımcısının vermesi gereken tepkiler konusunda tartışılarak öğrencilerin uygun tepkileri canlandırması sağlanmıştır.

İletişim engelleri konusunda grup lideri akran yardımcısını oynadı ve engelleyici cümleleri destek alan rolündeki öğrencilere söyledi. Öğrencilerin bu tepkiler karşısında hem eğlendikleri hem de uygun olmayan yönleri fark ederek duyguları yakaladığı görüldü.

Oturum sonunda öğrenciler olumlu duygu ve düşüncelerini ifade ettiler.

Akran Yardımcıları Grubu Yardım Becerileri Eğitimi 2. Oturum

15 Aralık 2010

Oturum süresi: 80 dak.

Akran yardımcıları grubu yardım becerileri eğitimi 2. oturumu hasta olduğu için izin alan B. G. olmadığından 15 kişi ile başladı.

“Zorbalıkla ilgili iletişim engelleri, biçimleri ve örnekler” konusundan devam edildi. Grup liderinin oynadığı iletişim engeli kullanan kişi karşısında akran yardımcıları duygularını dile getirdiler. Rol oyununda destek alan kişiyi oynayan ve iletişim engeli ile karşılaşan üyeler, öfke ve aşağılanma duygusu yaşadıklarını belirttiler. Rol oyunları oynanırken özellikle izleyici olan üyelerin oldukça eğlendiği görüldü. OYGAR kuralları anlatılırken, olmaması gereken duruş biçimlerini oynayan grup liderini izlerken oldukça keyif aldıkları gözlemlendi. Öte yandan izleyiciler destek alanın neler hissediyor olabileceği ile ilgili sorulara uygun yanıtlar verdiler. Yansıtma konusu işlenirken, destek alan öğrenciye yaşadığı olayın “zorbalık çerçevesinde tanımlanması” gerektiği belirtildi ve kitaplarına not ettirildi.

Sevgi Makinası adlı oyunda duygu düşünce ve davranışlardan oluşan bir makine oluşturarak zorluk çeken üyeleri canlandıran kişiye etkili yansıtma yapabildiler. Örneğin bu konuyu grup lideri konuşabilirsin, kitapçığımızı tekrar gözden geçirelim, sen bizim grubumuzun parçasısın gibi destek cümleleri ürettiler.

Grup üyelerine gelecek hafta son oturum olacağını, bu yüzden tüm kitapçığı okuyup gelmeleri gerektiği söylendi.

Oturum sonunda öğrenciler olumlu duygu ve düşüncelerini ifade ettiler. Grup lideri de oturumlardaki ilerlemeden duyduğu memnuniyeti dile getirerek teşekkür etti. Akranlara Yardım Etme Basamakları başlıklı son oturuma gelindi.

Akran Yardımcıları Grubu Yardım Becerileri Eğitimi 3. Oturum

21Aralık 2010

Oturum süresi: 30 dak.

Akran yardımcıları grubu yardım becerileri eğitimi 3. oturumu öğle tatilinin 30 dakikası kullanılarak yapıldı. Grup lideri destek alacak öğrencilerden 6/A grubuyla yaptığı hakkında kısa bilgi verdi. Öğrencilerin çoğunun destek almaya gönüllü olduğunu, artık son oturuma yaklaşıldığını belirtti.

Bu oturumda üyeler destek alan ve akran yardımcısı rollerini oynadılar. Bir üye her zamanki gibi role girmek istemediğini ifade etti. Role girmezse gruptan çıkarılacağı çünkü rol almadan akran yardımcısı olamayacağı ifade edildi. Bunun üzerine destek alan rolüne giren üyeye gelecek oturumda akran yardımcısı rolü oynaması gerektiği hatırlatıldı. Destek alan rolündeki üyenin tavsiye istediği durumlarda neler söyleyebilecekleri tekrar gözden geçirildi. Rol alan üyeler süreçler ilgili fikirlerini belirttiler, bir üye akran yardımcılarının “OYGAR KURALLARINI” yeterince kullanmadığını dile getirdi. Grup lideri role giren üyelerin yeterince kullandığını, yine de dikkat edilmesi gerektiğini belirtti. Rol oyunlarında akran yardımcısının tıkanıdığı noktada izleyici öğrencilerden uygun cümleler söylemeleri istendi. Grup üyelerine destek oturumlarında kitapçıklarının yanlarında olacağı, bununla beraber kitabı etkili şekilde kullanabilmek için tüm kitapçığı okuyup gelmeleri gerektiği söylendi.

Grup lideri ertesi günkü oturumda üyelerin “YAPÇÖSÜM” basamaklarını ne derece kullanabildiklerini izleyeceğini, ihtiyaç duyulursa ek bir oturum daha yapabileceklerini belirtti.

Oturum sonunda öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine vakit kalmadı.

Akran Yardımcıları Grubu Yardım Becerileri Eğitimi 4. Oturum

22 Aralık 2010

Oturum süresi: 80 dak.

Akran yardımcıları grubu yardım becerileri eğitimi 4. oturumu tüm üyelerin katılımıyla yapıldı. Grup lideri destek alacak öğrencilerle yaptığı toplantılar sonrası hemen hemen her bir akran yardımcısı için öğrencilerin görüşme talep ettiğini ifade etti. Öğrencilere yaka kartları dağıtılarak ne zamanlarda kullanmaları ile ilgili görüşleri soruldu. Akran yardımcılarından bazı üyeler kendilerini yaka kartlarıyla özel hissettiklerini ve kendileriyle gurur duyduklarını ifade ettiler. Üyelerin yaka kartlarını sürekli olarak takma istemeli üzerine grup lideri bunun sürekli olmasının diğer öğrencilerde kıskançlık duygusu yaratabileceğini, bir üstünlük havası olarak algılanabileceği ifade etti. Bu görüş tüm grup tarafından kabul gördü ve yaka kartlarının destek oturumu olduğu günler takılmasına karar verildi.

Destek alan öğrencilerle yaptığı tanıtım toplantısında öğrencilerden gelen sorular doğrultusunda grup lideri tarafından tekrar gizlilik ilkesini hatırlatılarak akran yardımcılarının görüşmelerin başında destek alan öğrencilere bir gizlilik sözü vermesinin güven ilişkisine yardımcı olacağı belirtilmiştir. Destek alan öğrencilerden gelen talepler doğrultusunda akran yardımcılarının kimlerle görüşme yapacakları açıklanmıştır. Bir öğrencinin bu kişiyle arasının iyi olmadığını belirterek talebe karşılık veremeyeceğini söylemesi üzerine bir başka öğrenci bu destek görüşmesini yapmaya gönüllü olduğunu belirtmiş ve değişikliği uygun şekilde bildirme görevini üstlenmiştir. Destek alanlarla görüşme saatleri konusunda ayarlama yapıldı, gelecek hafta rehberlik ve sosyal etkinlik saatine genel deneme sınavının rastlaması sebebiyle grubun ikiye bölünerek üyelere uygun olan bir ders saatlerinin alınması planlandı. 6. sınıftaki akran yardımcılarının pazartesi günü bir ders saati, 7. sınıftaki akran yardımcılarının gelecek hafta Perşembe günü bir ders saati destek oturumu yapmaları kararlaştırıldı. Oturum sonunda kullanmaları için dosyalarına koymak üzere “Akran Yardımcısı İçin Modeli Değerlendirme Formu” dağıtıldı.

Bu oturumdaki rol oyununda birkaç kez, öncelikle grup lideri akran yardımcısı rolünü kasıtlı olarak kötü oynadı, ardından önce gözlemci rolündeki üyenin sonra tüm grubun

fikirleri soruldu. Üyelerin yaptıkları eleştirilerden destek oturumlarının basamaklarını iyi takip edebildikleri, beden dilinin uygunluğunu ve iletişim engellerini yakalayabildikleri fark edildi.

Daha sonra üyeler gözlemci, destek alan ve akran yardımcısı rollerini oynadılar. Rol oyunları sırasında öğrencilerden ikisi destek alanın olabilecek tüm baş etme biçimlerini kullandığı halde zorbalıkla başa çıkamadığını söylediğini ne diyeceğini bilemediğini söyledi. Bir başka öğrenci “YAPÇÖSÜM” basamaklarından “ç” de tıkanıldığını ifade etti. Bunun üzerine grup sonunda tüm gruba gerekli açıklama yapıldı. Çözüm odaklanma basamağında destek alanla planlanan çözümün uygunluğunun test edilmesi gerekliliği vurgulandı. Destek alanların başa çıkma biçimlerini denemiş olabilecekleri, diyecek bir şey kalmamışsa, baş etme biçimlerinde sürekliliği vurgulamaları ve umut aşılımları gerektiği, destek alan öğrenciyi haftaya tekrar edebilecekleri ve destek görüşmesi hala yararlı görünmüyorsa rehber öğretmene yönlendirme yapabilecekleri açıklandı.

Grubun sonunda öğrencilere görüşmeler sırasında kitapçıklarının yanlarında olmasının iyi olacağı, tıkanıklıkları noktalarda kitapçıklara dönebilecekleri, grup liderinden destek isteyebilecekleri açıklandı. İhtiyaç duydukları takdirde üyelere destek oturumları öncesinde zaman ayrılabilceği belirtildi.

Öğrenciler kendilerini görüşme yapmak konusunda yeterli hissettiklerini ve hazır olduklarını belirttiler, bir an önce başlamak konusunda hevesli gözüktüler. Grup lideri öğrencilere kendileriyle gurur duyduğunu ifade ederek teşekkür etti.

Oturum sonunda katılım belgeleri verildi ve fotoğraf çektirildi.

AKRAN DESTEK OTURUMLARI VE SÜPERVİZYON TOPLANTILARI (Ek 13)

Akran Destek Oturumu-1

27.12. 2010

Oturuma 6/ A sınıfındaki 3 akran yardımcısı ile aynı sınıftan 3 destek alan öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin görüşmesi 20 dakika kadar sürmüştür. Görüşmenin bitiminde destek alanlar sınıflarına dönmüşler, akran yardımcıları “Akran Yardımcısı İçin Modeli Değerlendirme Formu”nu doldurmuşlardır. Ardından süpervizyon toplantısına geçilmiştir. Öğrencilerin üçü de görüşmelerin çok iyi geçtiğini, “YAPÇÖSÜM” basamaklarını kullanabildiklerini, kendilerini mutlu ve gururlu hissettiklerini belirtmişlerdir. M.T. destek alanın ağlamaklı olması üzerine ona fiziki olarak daha da yaklaştığını ve elini omzuna koyarak destek olmaya çalıştığını, “ağlama” dediğini ifade etmiştir. M.T.’ye tepkisiyle olumlu geribildirim verilerek ağlayan bir kişinin ağlamasına izin vermek gerekliliği açıklanmıştır. B.Ö. de destek alanın ağlamaklı olduğunu ve kendisini tutmaya çalışıp güçlü gözüküğünü ifade etmiştir. R.E. ise görüşmenin başlangıcında çok heyecan duyduğunu, yavaş yavaş yendiğini söyleyerek destek alanın çok öfkeli olması üzerine nefes egzersizi yaptıklarını belirtmiştir. Grup lideri öğrencilere destek alanlarla çok iyi empati kurabildikleri yönünde geribildirim vermiştir. Ayrıca modeli değerlendirme aşamasını destek alana açıklamakta zorlandığını ifade eden R.E.’ye açıklamak yapmasına gerek olmadığı, sadece formu doldurmasının yeterli olduğu açıklanmıştır. Görüşme talebinde bulunan öğrenciler planlama yapmıştır.

Grup lideri görüşmelerin yapıldığı salonda görüşmeleri uzaktan göz ucuyla izlediği kadarıyla destek alan öğrenciyle aralarında ilişkinin ve ortamda oluşan havanın olumlu olduğu, kullandıkları beden dilinin gayet uygun olduğu yönünde geri bildirim vererek akran yardımcılarına teşekkür etmiş, harika bir iş başardıklarını ve kendileriyle gurur duyduğunu belirtmiştir.

Akran Destek Oturumu-2

28.12. 2010

Oturuma 6/ A sınıfındaki 1 akran yardımcısı ile aynı sınıftan 1 destek alan öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin görüşmesi 20 dakika kadar sürmüştür. Görüşmenin bitiminde destek alan öğrenci sınıfına dönmüş, akran yardımcısı “Akran Yardımcısı İçin Modeli Değerlendirme Formu”nu doldurmuştur. Ardından süpervizyon toplantısına geçilmiştir. Akran yardımcısı görüşmede heyecan duyduğunu, “YAPÇÖSÜM” basamaklarını kullanabildiğini, bazen tıkanıldığını ve kafasının karıştığını, bununla birlikte görüşmenin iyi gittiğini belirtmiştir. Grup lideri kısmen duyduğu kadarıyla görüşmenin olumlu gittiğini, akran yardımcısının etkili yansıtma cümleleri kurduğunu, görüşme sonunda destek alanın çözüme yönelik davranışları sıralayabildiğini ifade ederek tebrik etmiştir. Ayrıca akran yardımcısına kendisiyle gurur duyduğunu belirterek bundan sonraki görüşmelere ilişkin duygu ve düşüncesini sormuştur. Akran yardımcısı kendisine daha fazla güven duyduğunu ve cesaret kazandığını belirtmiştir. Akran yardımcısının kafasına takılan bir şey olmaması üzerine grup lideri teşekkür ederek süpervizyon görüşmesini sonlandırmıştır.

Akran Destek Oturumu-3

30.12.2010

7/B sınıfındaki 8 akran yardımcısı görüşmelerini yapmışlardır. Öğrencilerin görüşmesi 20 dakika kadar sürmüştür. Görüşmenin bitiminde destek alanlar sınıflarına dönmüşler, akran yardımcıları “Akran Yardımcısı İçin Modeli Değerlendirme Formu”nu doldurmuşlardır. Ardından süpervizyon toplantısına geçilmiştir. Öğrencilerin çoğu görüşmelerin çok iyi geçtiğini, “YAPÇÖSÜM” basamaklarını kullanabildiklerini, kendilerini mutlu ve gururlu hissettiklerini belirtmişlerdir. M.D. destek alan öğrencinin tüm alternatifleri zaten denemiş olduğunu ve söyleyecek bir şey bulamadığını belirtmiş ve yardım edemediğini dile getirmiştir. Grup lideri “herhangi bir zamanda işe yarayacak olan çözümleri sorabileceğini” ve “birlikte yeni yollar arayalım ve bunların eksilerini artılarını tartışalım” demesini önermiştir. Ayrıca bu görüşmeyi yaparak ve sadece

dinleyici olarak da yardımcı oldukları, destek alanların sorunlarını çözmekle yükümlü olmadıkları hatırlatılmıştır. B.M. destek alanın belli bir sorun getirmemesi üzerine sorun yaşarsa neler yapabileceği hakkında bilgilendirme görüşmesi yaptığını ifade etmiştir. C.G. destek alanın görüşmenin sonunda dedikodu gibi ilgisiz konulara girmeye çalıştığını ve “konumuza dönelim” gibi cümlelerle topladığını ifade etmiştir. H.G. ise destek alanın zorbalıkla ilgili öğretmenden yardım almak istediğini fakat öğretmenin kendisini dinlemediğini, bu durumda ne diyeceğini bilemediğini ifade etmiştir. Grup lideri bu durumlarda sadece yansıtma yapmanın da yeterli olduğunu açıklamış, diğer alternatifler üzerinde durabileceğini söylemiştir.

Grup lideri akran yardımcılarının duygularına odaklanmalarını sağlamaya çalışmış, heyecanlarını ve heveslerini takdir ettiğini belirtmiş, gözlediği kadarıyla görüşmelerin olumlu gittiğini ifade ederek tüm üyeleri tebrik etmiştir. Ayrıca tüm üyelerle gurur duyduğunu söylemiş ve teşekkür etmiştir.

Oturum sonunda gelecek haftaki görüşmelere dair takvim oluşturulmuştur.

Akran Destek Oturumu-4

30.12.2010

7/A Sınıfındaki iki akran yardımcısı görüşme yapmışlardır. Öğrencilerin görüşmesi 20 dakika kadar sürmüştür. Görüşmenin bitiminde destek alanlar sınıflarına dönmüşler, akran yardımcıları “Akran Yardımcısı İçin Modeli Değerlendirme Formu”nu doldurmuşlardır. Ardından süpervizyon toplantısına geçilmiştir.

B.G. görüşmenin başında destek alanın tepeden bakan tavırları karşısında elinin ağasının dolaştığını, kitapçıkta yerini bildiği konuları bile unuttuğunu, sonrasında ise yansıtma cümleleri ve alternatif başa çıkma biçimleriyle rahatladığını, destek alanın da kendisini daha fazla açtığını belirtmiştir. Destek alanın üç türlü zorbalık olayını anlattığını ve hepsi için ayrı için “YAPÇÖSÜM” basamaklarını kullanabildiğini belirtmiş, görüşmenin olumlu sonlandığını ifade etmiştir. Grup lideri destek alanın bu tavırlarının arka planında neler olabileceğini sorarak akran yardımcısının onunla empati kurmasına ve gerginliğini anlamasına yardımcı olmuş ve yaşadığı zorlukla çok iyi baş

ettiği için tebrik etmiştir. R.B. ise destek alanın kendisini kolaylıkla açtığını, onun yalnızlığına üzüldüğünü dile getirmiştir.

Grup lideri akran yardımcılarının harika bir iş başardıklarını ifade ederek onlarla gurur duyduğunu söylemiş ve teşekkür etmiştir.

Oturum sonunda gelecek haftaki görüşmelere dair takvim oluşturulmuştur.

Akran Destek Oturumu-5

30.12.2010

6/B sınıftaki iki akran yardımcısı görüşme yapmışlardır. Öğrencilerin görüşmesi 20 dakika kadar sürmüştür. Görüşmenin bitiminde destek alanlar sınıflarına dönmüşler, akran yardımcıları “Akran Yardımcısı İçin Modeli Değerlendirme Formu”nu doldurmuşlardır. Ardından süpervizyon toplantısına geçilmiştir.

A.A. Destek alanla görüşmesinin iyi gittiğini, süpervizyonla ilgili soruya nasıl yanıt vereceğini bilemediğini söylemiştir. Grup liderinin açıklamasından sonra destek alanın da saldırgan ve hatalı davranışları olduğunu, bunları söylemekle ilgili tereddüt ettiğini, saldırganlığa saldırganca yanıt vermemesi gerektiğini söylediğini dile getirmiştir. Grup lideri yargılayıcı ve eleştirel olmaksızın nasıl söyleyebileceğine dair bazı örnekler vermiştir. A.A. destek alanın sınıf içinde hatalı davranışları olursa “konuştuğumu gibi davranmalısın” türünden bir uyarıda bulunup bulunamayacağını sormuştur. Grup lideri destek alanların gündelik davranışlarına müdahale etmenin akran yardımcılığı sınırları dışında olduğunu, “sorumluluğun destek alan” öğrencide olduğunu, aksi halde olumsuz sonuçlar doğacağını açıklamıştır. M.B. görüşmesinin iyi geçtiğini ifade etmiştir, bununla birlikte sınıflarında iki kişinin ne konuştuğuyla ilgili üçüncü kişilerin hep baskı kurduklarını ifade ederek şimdi de aynı baskıya maruz kalacağından endişe duyduğunu açıklamıştır. Grup lideri akran yardımcılığı ilke sorumluluklarını hatırlatarak kendisine baskı kuracak kişilere nasıl cevap verebileceğini açıklamıştır.

Grup lideri akran yardımcılarının harika bir iş başardıklarını ifade ederek onlarla gurur duyduğunu söylemiş ve teşekkür etmiştir. Oturum sonunda gelecek haftaki görüşmelere

dair takvim oluşturulmuştur. Üyeler hafta arası kendilerine uygun saatlerde destek alanlarla konuşacaklarını, ihtiyaç duyarlarsa görüşmeye devam edeceklerini, duymazlarsa da yeni kişilere yardım etmek istediklerini dile getirmişlerdir.

Akran Destek Oturumu-6

03.01. 2011

Oturuma 6/ A sınıfındaki 1 akran yardımcısı ile aynı sınıftan 1 destek alan öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin görüşmesi 20 dakika kadar sürmüştür. Görüşmenin bitiminde destek alan öğrenci sınıfına dönmüş, akran yardımcısı “Akran Yardımcısı İçin Modeli Değerlendirme Formu”nu doldurmuşlardır. Ardından süpervizyon görüşmesine geçilmiştir. Akran yardımcısı B.Ö. görüşmesinin iyi geçtiğini, ilk görüşmeye göre heyecanının azaldığını, görüşmenin başında, ortasında ve sonunda “YAPÇÖSÜM” basamaklarına göz atmanın kendisine faydalı olduğunu belirtmiştir. B.Ö. destek alan öğrencinin bir defasında kendisinden görüşme talep ettiğini, görüşme bitiminde anlattıklarının hepsinin uydurmaca olduğunu söylediğini ve şaşırılmış olduğunu, onu incitmemek için de bir tepki vermemiş olduğunu dile getirdi. Grup lideri B.Ö.nün duygularını yansıtmış ve destek alanın bu davranışının bir çeşit güven testi olabileceği hakkında fikir yürütmüştür. B.Ö. destek alan öğrencinin akran yardımcılarından M.T. hakkında söylediği olumsuzluklar karşısında da zorlandığını ifade etmiş ve M.T.nin arkadaşlarına kaba davranışlarının akran destek programı eğitimleri sonrası azalmakla birlikte sürdüğünü dile getirmiştir. Grup lideri bu konuda M.T.’ye gerekli uyarıyı yapacağını ifade etmiştir.

Grup lideri akran yardımcısı olmanın zorluklarıyla ilgili yansıtma yaptığında B.Ö. bazı sınıf arkadaşlarının ona haksızlık ederek “sen ne biçim akran yardımcısısın” dediklerini, bazen da görüşme planladığı kişilerle ilgili olarak “onunla görüşme, o zaten kendisi zorba” gibi tepkiler verdiklerini ve kendini baskı altında hissettiğini belirtmiştir. Grup lideri B.Ö. ile bu durumlar karşısında uygun tepkilerin neler olabileceğini konuşmuştur. B.Ö. akran destek programı eğitimlerinde kendisinin de zorbalıkla nasıl baş edeceğini anlamış olduğunu, artık uygun tepkileri verebildiğini söylemiştir. Görüşmeler esnasında

destek alanlardan da bazı şeyler öğrenme fırsatı bulunduğunu ve bunun kendisine yarar sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca bazı arkadaşlarının zorbalık karşısında onun kullandığı cümleleri kullanmaya başladığını dile getirmiştir. Akran yardımcısı olarak rol modeli olmasının çok sevindirici bir durum olduğu grup lideri tarafından söylenerek olumlu geribildirim verilmiştir. Süpervizyon görüşmesi sonunda grup lideri B.Ö.'ye teşekkür ederek kendisiyle gurur duyduğunu ifade etmiştir.

AKRAN DESTEK OTURUMLARI GÖRÜŞME DÖKÜMÜ

(Ek 14)

No.	AKRAN YARD. SINIF ve ŞUBE	AKRAN YARDIMCISI Öğrenci Adlarının Baş Harfleri ve Cinsiyeti	DESTEK ALAN ÖĞRENCİ Adlarının Baş Harfleri	Destek Alan Öğrenci Cinsiyetİ	Destek Alan Öğrencilerin sınıfı	Görüşme SAYISI
1	6/A	B.Ö.(KIZ)	Ç.S.K.	KIZ	6.Sınıf (sınıf arkadaşı)	2
			E.Ö.	KIZ	6.Sınıf (sınıf arkadaşı)	2
			E.E.	KIZ	6.Sınıf (sınıf arkadaşı)	2
2	6/A	R. E.(KIZ)	Y.T.	ERKEK	6.Sınıf (sınıf arkadaşı)	2
			C.G.	KIZ	6.Sınıf (sınıf arkadaşı)	1
			S.G.	KIZ	6.Sınıf (sınıf arkadaşı)	1
3	6/A	M. T.(ERKEK)	D.Z.	ERKEK	6.Sınıf (sınıf arkadaşı)	1
			M.K.	ERKEK	6.Sınıf	1
			C.Y.	KIZ	6.Sınıf	1
			Ş.D.	KIZ	6.Sınıf	1
4	6/B	A.C.A.	M.Ö.	KIZ	6.Sınıf (sınıf arkadaşı)	1
			S.D.Ç.	KIZ	6.Sınıf	1
			T.Ş.	ERKEK	6.Sınıf (sınıf arkadaşı)	1
5	6/B	G.D. (KIZ)	G.Ç.	ERKEK	6.Sınıf (sınıf arkadaşı)	2



			A.E.	KIZ	6.Sınıf (sınıf arkadaşı)	1
			M.S.	KIZ	6.Sınıf (sınıf arkadaşı)	1
6	6/B	M.B.(KIZ)	M.Y.	KIZ	6.Sınıf (sınıf arkadaşı)	2
			Ö.Y.	KIZ	6.Sınıf	1
7	7/A	B.G.(ERKEK)	E.İ.	ERKEK	6.Sınıf	2
			U.A.	ERKEK	7.Sınıf (sınıf arkadaşı)	1
8	7/A	R.B.(KIZ)	G.M.	KIZ	7.Sınıf (sınıf arkadaşı)	1
			Z.M.	KIZ	7.Sınıf (sınıf arkadaşı)	1
			A.B.	KIZ	7.Sınıf (sınıf arkadaşı)	1
			Ö.Ö.	KIZ	7.Sınıf (sınıf arkadaşı)	1
9	7/B	H.G.(ERKEK)	S.Y.A.	ERKEK	7.Sınıf	2
			B.K.	ERKEK	7.Sınıf (sınıf arkadaşı)	1
10	7/B	B.M. (KIZ)	A.Ş.	KIZ	7.Sınıf	1
			E.N.Ö.	KIZ	7.Sınıf (sınıf arkadaşı)	1

			Ö.Ö.	KIZ	7.Sınıf (sınıf arkadaşı)	2
11	7/B	B.G.(KIZ)	B.S.	KIZ	7.Sınıf	1
			E.F.Y.	KIZ	6.Sınıf	2
			M.Y.	KIZ	6.Sınıf	1
12	7/B	C.G. (KIZ)	A.N.Ü.	KIZ	7.Sınıf	1
			E.N.K.	KIZ	7.Sınıf	2
			S.S.K.	KIZ	6.Sınıf	1
13	7/B	M.D.	O.C.	ERKEK	7.Sınıf	2
14	7/B	A.A.	A.Ö.	KIZ	7.Sınıf	1
			D.K.	ERKEK	6.Sınıf	1
			S..K.	ERKEK	7.Sınıf	1
15	7/B	B.D.Ö.	Z.M.M.	ERKEK	7.Sınıf	2
			U.D.	ERKEK	7.Sınıf (sınıf arkadaşı)	1
16	7/B	G.B.	A.S.Y.	ERKEK	7.Sınıf	2
			F.G.	KIZ	6.Sınıf	2

KONTROL GRUBUNDA YÜRÜTÜLEN KREDİ PUAN UYGULAMASI (Ek 15)

KREDİ PUANI UYGULAMASI
KREDİ PUANI DÜŞMEYE SEBEP OLACAK DAVRANIŞLAR
DÜŞÜLECEK KREDİ DEĞERLERİ

A Grubu Davranışlar 25 puan

Öğretmenlerine karşı haddini aşan, saygısızca söz söyleme ve davranışta bulunma
 Öğretmenlerinin uyarılarını dinlememeyi alışkanlık haline getirme
 Okula ve okul malzemelerine bilinçli zarar verme
 Arkadaşının malzemesini, eşyasını hırsızlığı andırarak şekilde alma
 Arkadaşlarına fiziksel şiddet uygulama

B Grubu Davranışlar 10 Puan

Öğretmenlerinin uyarılarını dinlememe
 Ders düzenini bozmayı alışkanlık haline getirme
 Ödev yapmamayı alışkanlık haline getirme
 Arkadaşları ile kavga etme
 Küfürlü konuşma

C Grubu Davranışlar 5 Puan

Ders düzenini bozma
 Okula mazeretsiz geç gelme
 Ders işlenişine yönelik malzeme getirmeme
 Argo konuşma
 Kendinden küçükleri rahatsız etme
 Arkadaşının malzemesini izinsiz kullanma
 Takip defterini düzenli tutmama, getirmeme
 Yapılan toplu etkinliklerde veya törenlerde program akışını engellemek
A-B Grubu Davranışlar, Öğretmenlerin dilekçe vermesi halinde aynı zamanda Öğrenci Davranışları Değerlendirme Kurulu (Disiplin Kurulu) tarafından da değerlendirilecektir.

**Aylık periyotlarla Öğretmenler Kurulu toplantısında kredi notu düşen öğrencilerin durumu görüşülecek, değerlendirme neticesinde akademik çalışma yada davranışlarda düzelme görülen öğrencilerin kredi puanları iade edilecektir.*

YAPTIRIMLAR

Kredi notu 95'a indiğinde ; 10 ders günü tenfüse çıkmama / derste sıralanmama
 Kredi notu 90'a indiğinde ; 4 ders saati Beden Eğitimi dersine tribünden katılma
 Kredi notu 85'e indiğinde ; Okul nöbeti tutmama
 Kredi notu 80'e indiğinde ; Okul il içi (tiyatro/sinema) gezilerine katılmama
 Kredi notu 75'e indiğinde ; 1 dönem okul turnuvalarına katılmama
 Kredi notu 70'e indiğinde ; Okul pikniklerine katılmama
 Kredi notu 65'e indiğinde ; İl dışı gezilere katılmama
 Kredi notu 60'a indiğinde ;23 Nisan/19 Mayıs programlarında görev almama
 Kredi notu 55'e indiğinde ; Öğrencinin okul değişikliği gerekliliğini Veli ile görüşme

KREDİ PUANI ARTTIRILACAK DURUMLAR
KREDİ DEĞERLERİ

Deneme sınavlarında notunu bir önceki sınava göre arttıranlarda her puanlık dilim için 1 kredi(taban puanınız 1.deneme sınavınız olacaktır.)
 Deneme sınavlarında sınıf birinciliği için 5 kredi
 İl içi yarışmalarda 4.cülük 5 kredi 3.cülük 7 kredi 2.cilik 10 kredi 1.cilik 15 kredi(Takım yarışmalarında ilgili öğretmen ve okul yönetiminin taktiri ile takımda yer alan her öğrenci)
 Başarı panosunda resmin sergilenmesi 2 puan
 Şeref panosunda resmin sergilenmesi 15 puan
 Ayın en iyi DUT öğrencisi (Öğretmenler Kurulu Kararı) 2 puan
 Davranışlarıyla kredi puanını arttırılmasına Öğretmenler Kurulu ile karar verilecek öğrencilerin puanı kurul tarafından belirlenecektir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2009). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve psikolojik belirtiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ada, Ş. (2010). Erzurum'daki ilköğretim 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Çevrimiçi sürüm]. *Eğitim ve Bilim*, 35, 158, 90-100.
- Akduman, G. G. (2007). *Suçta karışan 12-15 yaş grubundaki çocuklarda akran istismarı ve kendilik algısının karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akgün, S. (2005). *Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne-baba ergen ilişkisi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aladağ, M. (2005). *Bir Akran danışmanlığı programı geliştirme ve etkililiğini inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Albayrak, S. (2012). *Okulda uygulanan zorbalığı önleme programının zorbalığın azaltılmasında etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Alper, S. İ. (2008). *İlköğretimde zorbalık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Altınay, D. (2001). *Psikodrama grup psikoterapisi 300 ısınma oyunu*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Anlı, İ. (2010). *Psikanalizde narsisizm*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Ardalı, C. ve Erten, Y.(1999). *Psikanalizden dinamik psikoterapilere*. İstanbul: Alfa.
- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Aronson, E., Wilson, T. D. ve Akert, R. M. (1999). *Social Psychology*. New York: Longman.

Arslan, S. Ö. (2008). *Lise öğrencilerinde öz-kavram ve aile ilişkisinin akran zorbalığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Astor, R.A., Meyer, H.A., Benbenishty, R., Marachi, R. ve Rosemond M. (2005). School safety interventions: best practices and programs [Çevrimiçi sürüm]. *Children and Schools*. Vol. 27(1), 17-32.

Atik, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Ayas, T. (2008). *Tüm okul yaklaşımına dayalı zorbalığı önleme programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Balanuye, I. D. (2007). *Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Baldry, A. C. Ve Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles [Çevrimiçi sürüm]. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17-31.

Bandura A. (2004). Health promotion by social cognitive means [Çevrimiçi sürüm]. *Health Education and Behavior*, 31(2), 143-164.

Barkley, H., Wilborn, B., ve Towers, M. (1984) .Social interest in a counseling training program. *The Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*. Vol. 40 Issue 3, 295-299.

Baron, A. R. ve Richardson, D. R. (1994). *Human Aggression*. New York: Plenum Press.

Baron, R. A. ve Byrne, D. (2000). *Social Psychology*. London: Allyn and Bacon.

Bayar, Y. (2010). *Okul sosyal iklimiyle geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: genellenmiş akran algısının aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bektaş, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okul zorbalığının yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Berkowitz, L. (1993) .*Aggression: Its Causes, Consequences, and Control*. USA: McGraw-Hill, Inc.

Bilgiç, E. (2007). *İlköğretim 1. Kademe görülen zorba davranışların sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Björkqvist, K. (1997). Learning aggression from models: from a social learning toward a cognitive theory of modeling. “Feshbach, S. ve Zagrodzka, J. (Ed.) *Aggression* içinde. New York: Plenum Press.

Bolat, S. D. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutum ve zorba-kurban olma durumlarının aile içi şiddet açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat.

Borntrager, C. Davis, J. L., Bernstein, A. ve Gorman, H. (2009). A cross-national perspective on bullying [Çevrimiçi sürüm]. *Child Youth Care Forum*, 38:121–134.

Boulton, M. (2005). School peer counseling for bullying services as a source of social support: a study with secondary school pupils [Çevrimiçi sürüm]. *British Journal of Guidance and Counseling*, 33(4), 96-114.

Brehm, S. S., Kassin, S. M., ve Fein, S. (1999). *Social Psychology*. USA: Houghton Mifflin Company.

Brewer, M. B. ve Crano, W. D. (1994). *Social Psychology*. New York: West Publishing Company.

Brockenbrough, K. K. (2001). Peer victimization and bullying among middle school students. (Doktora Tezi, University of Virginia) [Çevrimiçi sürüm]. *Dissertations and Theses Full Text*.

Bulgurcu, S. (2011). *İstanbul ilinde bir ilköğretim okulunda 6-8. sınıflarda akran zorbalığı sıklığının araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Burnukara, P. (2009). *İlk ve orta ergenlikte geleneksel ve sanal akran zorbalığına ilişkin betimsel bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel Desenler*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Camodeca M. ve Goossens, F. A. Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims [Çevrimiçi sürüm]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46:2, 186-197

Carey, A. T. (2001). The method of levels: Offering a different approach to peer counseling programs[Çevrimiçi sürüm]. *International Journal of Reality Therapy*, 21(1), 13-16.

Corey, G. (1996). *Theory and Practice of Counseling*. USA: Brooks/Cole Publishing Company.

Cossa, M.(2006). How rude! Using sociodrama in the investigation of bullying and harrasing behavior and in teaching civility in educational communities [Çevrimiçi sürüm]. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry*, 58 (4), 182-194

Coşkun, G. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile problemleri internet kullanımları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Cowie, H. (2011). Peer support as an intervention to counteract school bullying: Listen to the children [Çevrimiçi sürüm]. *Children and Society*,25, 287–292.

Cowie, H. ve Hutson, N. (2005). Peer support: A strategy to help bystanders challenge school bullying [Çevrimiçi sürüm]. *Pastoral Care*, 23(2), 40- 44.

Cowie, H., Hutson, N., Öztuğ, O. ve Myers, C. (2008). The impact of peer support schemes on pupils' perceptions of bullying, aggression and safety at school [Çevrimiçi sürüm]. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(1), 63-71.

Cowie, H. ve Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression [Çevrimiçi sürüm]. *School Psychology International*, 21(1), 79-95.

Cowie, H. ve Wallace, P. (2000). *Peer support in action: from bystanding to standing* [Çevrimiçi sürüm]. London: Thousand Oaks.

Craig, W. M; Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice [Çevrimiçi sürüm]. *Canadian Psychology*, 48(2), 86-93.

Çağrı, R. (2010). *Zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan çocukların kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Çetinkaya, B. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde siber zorbalığın yaygınlığı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Çiftçi, S. (2010). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sanal zorbalık düzeyleri ile empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dawn, J., Cowie, H. ve Bray D. (2006). 'Bully dance': Animation as a tool for conflict resolution [Çevrimiçi sürüm]. *Pastoral Care*, March, 27-32.

Deveci, S. E., Açık, Y. ve Ayar, A. (2008). A survey of rate of victimization and attitudes towards physical violence among school-aged children in Turkey [Çevrimiçi sürüm]. *Child: Care, Health and Development*, 34(1), 25-31.

Egbochuku E O. ve Obiunu, J. J. (2006). The effect of reciprocal peer counselling in the enhancement of self-concept. *Education*, 126(3), 504-508.

Elinoff, M.J. (2005). Friends against bullying: Evaluation of peer mentoring programme to reduce bullying in schools. (Doktora Tezi, University of Connecticut) [Çevrimiçi sürüm]. *Dissertations and Theses Full Text*.

Elmacı, F. (2009). Çocukların korunması ve refahlarının artırılmasında okulun rolü: İngiltere örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 69-84

Ergül, A. (2009). *Bir grup süreci olarak akran zorbalığı: katılımcı rolü gruplarında tepkisel-amaçlı saldırganlık ve toplumsal konum*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ergün, D. (2011). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) ortaöğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığının yaygınlığı ve risk faktörlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Eron, L. D. (1994). Theories of Aggression. Huessmann, L. R. (Ed.). *Aggressive Behavior* içinde New York: Plenum Press..

Ertan, D. (2012). *Akran zorbalığında aileye ve okula ilişkin risk ve koruyucu faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Mercha, J. A., Pereira, B. ve Smith, P. K. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries [Çevrimiçi sürüm]. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.

Estévez, E., Murgui, S. ve Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence [Çevrimiçi sürüm]. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (4), 473-483.

Eşici, H. (2007). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile zorbacı davranışlar arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Eşkişu, M. (2009). *Liseli öğrencilerin zorbalık düzeyleri ile aile işlevleri ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Feldman, R. S. (1998). *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Feshbach, S. (1997). *The psychology of aggression: insights and issues*. “Feshbach, S. ve Zagrodzka, J. (Ed.) *Aggression*. New York: Plenum Press.
- Fiedler, J. A. (2007). Characteristics of bullying interventions and effectiveness of a middle school peer mediation program. (Yüksek Lisans Tezi, California State University) [Çevrimiçi sürüm]. *Dissertations and Theses Full Text*.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life [Çevrimiçi sürüm]. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636-649.
- Foster-Harrison, E. S. (1994). Peer helping in the elementary and middle grades: A developmental perspective [Çevrimiçi sürüm]. *Elementary School Guidance and Counseling*, 30, 94-104.
- Fox, C. L. ve Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions [Çevrimiçi sürüm]. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328.
- Franzoi, S. L. (2003). *Social Psychology*. USA: The McGraw-Hill Companies Inc.
- Gay, L.R., Mills, G. E. ve Airasian, P. (2009). *Educational Research*. N.Y.: Pearson.
- Geen, R. G. ve Donnerstein, E. (1998). *Human aggression*. San Diego: Academic Press.
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Geçtan, E. (1994). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Gini, G. (2004). Bullying in Italian schools: An overview of intervention programmes [Çevrimiçi sürüm]. *School Psychology International*, 25(1), 106-116.
- Golden, C. J., Peterson-Rohne, A., Jackson, M. L., ve Gontgovsky, S. T. Neuropsychological factors in violence and aggression. (2000). “Van Hasselt, V. B. ve Hersen, M. (Ed.) [Çevrimiçi sürüm]. *Aggression and violence* içinde. Boston: Allyn Bacon.
- Goldstein, A. P., Nensen, R., Daleflod, B. ve Kalt, M. (2004). *New perspectives on aggression replacement training*. USA: John Wiley and Sons Ltd.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gregoric, C. ve Owens, L. (2008). The effectiveness of peer support leadership training in a south Australian school [Çevrimiçi sürüm]. *International Journal of Adolescence and Youth*, 14, 93-112.
- Güner, F. (2009). *İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinden akran zorbalığı zorba ve kurbanlarının okul başarı düzeyleri ve sosyometrik statülerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Gürsoy, E. C. (2010). *Ergenlerde sosyodemografik özellikler ve algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalmanın incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güvenir, T. (2005). *Okulda Akran İstismarı*. Ankara: Kök Yayınları.
- Hageman, H. B. (2005). The role of adolescent peer witnesses as means of confronting the bullying problem in schools. (Doktora Tezi, University of Connecticut) [Çevrimiçi sürüm]. *Dissertation Abstract International*.
- Hall, K. R. (2006). Solving problems together: A psychoeducational group model for victims of bullies [Çevrimiçi sürüm]. *The Journal For Specialists in Group Work*, 31(3), 201–217.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 106. (2003). Sekizinci Kısım, Birinci Bölüm Öğrenci Davranışlarını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme [Çevrimiçi sürüm]. *MEB Mevzuat Bankası*.

İrfaner S. (2009). *Öğrenciler arasında gerçekleşen zorbalık eylemleri ve zorbalık konusunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutum ve görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Johnson, B. ve Christensen, L. (2001). *Educational Research* [Çevrimiçi sürüm]. Los Angeles: Sage Publication.

Kabil, M. (2010). *Sınıflardaki öğrenci sayılarının zorbalık üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Kakçı, K. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile duygu zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kanık, B. (2010). *Öğretmenlerin okul zorbalığına ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kapçı, G. E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi [Çevrimiçi sürüm]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 1-13.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karataş, H. (2011). İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Karcher, M. (2009). Increases in academic connectedness and self esteem among high school student who serve as cross-age mentors [Çevrimiçi sürüm]. *Professional School Counseling*, 12(4), 292-299.

Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2009, 7(3), 539-562.

Kavuk, M. (2011). *İlköğretim okulu öğrencilerinin sanal zorba ve sanal kurban olma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kavşut, F. (2009). *Ergenlerde akran zorbalığı davranışları ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal üniversitesi, Bolu.

Keskin, T. (2010). *İlköğretim okullarındaki öğrencilerin akran zorbalığının benlik saygısıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Kılıç, N. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması (Konya ili Cihanbeyli ilçesi ilçe merkez örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kılıççı, Y. (2000). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kim, M. J., Catalano, r. F., Haggerty, K. P. ve Abbot, R. D. (2011). Bullying at elementary school and problem behavior in young adulthood: a study of bullying, violence and substance use from age 11 to 21 [Çevrimiçi sürüm]. *Criminal Behavior and Mental Health*, 21: 136-144.

Kocaşahan, N. (2012). *Lise ve üniversite öğrencilerinde akran zorbalığı ve sanal zorbalık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Krahé, B. (2001). *The Social Psychology of Aggression*. UK: Psychology Press Ltd.

Kristensen, S. M. ve Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to

different (hypothetical) types of bullying [Çevrimiçi sürüm]. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479–488.

Kutlu, F. (2006). Saldırgan davranış çeşidi olarak akran zorbalığı. *Çalışma Ortamı*, Mart-Nisan, Sayı: 85.

Kutlu, F. (2005). *The effect of bullying management training on bullying behaviours of elementary school students*[Çevrimiçi sürüm]. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Latham, A. S. (1997). Peer counseling: Proceed with caution [Çevrimiçi sürüm]. *Educational Leadership*, October, 77-78.

Lepkowska, Dorothy. (2005). Peer programmes reduce bullying [Çevrimiçi sürüm]. *Times Educational Supplement*. 6(3), 10-19.

McAdams, D. P. (2006). *The Person, A New Introduction to Personality Psychology*. USA: John Wiley and Sons, Inc.

McCormack, C. ve West, D. (2006). Facilitated group mentoring develops key career competencies for university women: A case study [Çevrimiçi sürüm]. *Mentoring and Tutoring*, 14, (4), 409-431.

McElearny, A., Roosmale-Cock, S., Scott, J., ve Stephenson, P. (2008). Exploring the anti-bullying role of a befriending peer support programme: a case study within the primary school setting in Northern Ireland [Çevrimiçi sürüm]. *Child Care in Practice*, 14(2), 109-130.

Mc Kay, D. B. (2007). The implementation of peer mediation in a middle school setting and its effect on bullying and school climate [Çevrimiçi sürüm]. (Doktora Tezi, Widener University). *Dissertations and Theses Full Text*.

Mc Kinnon, E. J. (2001). An examination of bullying from a group-dynamic perspective: the third party role of peers in bullying incidents [Çevrimiçi sürüm]. (Doktora Tezi, University of Waterloo). *Dissertations and Theses Full Text*.

Midthassel, U.V., Minton, S. J. and O'Moore, A. M. (2009). Conditions for the implementation of anti-bullying programmes in Norway and Ireland: a comparison of contexts and the strategies [Çevrimiçi sürüm]. *A Journal of Comparative and International Education*, 39(6), 737-750.

Minton, S. J. ve O'Moore, A. M. (2008). The effectiveness of a nationwide intervention programme to prevent and counter school bullying in Ireland [Çevrimiçi sürüm]. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 1-12.

Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Moshman, D.(2005). *Adolescent psychological development*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Myers, D. G. (2002). *Social Psychology*. USA : The McGraw-Hill Companies Inc.

Naylor, P. ve Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support system in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils [Çevrimiçi sürüm]. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479.

Newman-Carlson, D. ve Horne, A. M. (2004). Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students [Çevrimiçi sürüm]. *Journal of Counseling and Development*, 82, 259- 267.

O'connell, P., Pepler, D. ve Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention [Çevrimiçi sürüm]. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-451.

Oğur, M. E. (2010). *İlköğretim öğrencilerinde, zorbalık eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Olafsen, R. N. ve Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stres in school among 10-to-12-year-old pupils in Aland, Finland [Çevrimiçi sürüm]. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65.

Olweus, D. (1994). Bullying at school. Huessmann, L. R. (Ed.). *Aggressive Behavior*. içinde. New York: Plenum Press..

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: facts and intervention [Çevrimiçi sürüm]. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.

Orpinas, P., Horne, M. A. ve Staniszewski, D. (2003). School bullying: changing the problem by changing the school [Çevrimiçi sürüm]. *School Psychology Review*, 32(3), 431-444.

Ögel, K.; Tarı, I. ve Eke, C.Y. (2005). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*, İstanbul, <http://www.alopsikolog.net/pdf/p31.pdf> 10.05.2010

Özcebe, H., Üner S. ve Çetık, H. (2006). Adolesanlarda şiddet davranışları [Çevrimiçi sürüm]. *1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu Bildiri Özetleri*, İstanbul, ss. 27.

Özer, A., Totan T., ve Atık, G. (2011). Individual correlates of bullying behavior in Turkish middle schools [Çevrimiçi sürüm]. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 21(2), 186-202.

Özkal, U. Ü. (2011). *Üniversite öğrencileri arasındaki zorbalık ve zorbalığın psikolojik sorunlarla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Pekel, N. (2004). *Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Pelendecioğlu, B. (2011). *Lise öğrencilerinde zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve empati değişkenleri bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Pellegrini, A. D. ve Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school [Çevrimiçi sürüm]. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.

- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2007). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formunun geliştirilmesi. *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitabı*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Pişkin, M. (2006). Okul Şiddeti: Tanımı, Yaygınlığı ve Önleme Stratejileri. *Kamuda Sosyal Politika*, 1(2), 43-62.
- Pişkin, M. (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun: akran zorbalığı. *VII. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitabı*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory and Practice*, 2(2), 531-562.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L. ve Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior [Çevrimiçi sürüm]. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.
- Renfrew, J. W. (1997). *Aggression and its causes*. New York: Oxford University Press.
- Reuter-Rice, K. E. (2005). Psychosocial responses by adolescent male victims to peer bullying [Çevrimiçi sürüm]. (Doktora Tezi, University of San Diego). *Dissertation Abstract International*.
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at schools?: The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers [Çevrimiçi sürüm]. *Social Psychology International*, 26(2), 147-161.
- Rodkin, P. C. (2011). Bullying and Power of Peers [Çevrimiçi sürüm]. *Educational Leadership*, White House Report, September, 11-16.
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited? [Çevrimiçi sürüm]. *Educational Research*, Winter, Vol. 43.

Sanchez, E., Robertson, T. R., Lewis, C. M., Rosenbluth, B., Bohman, T. ve Casey, D. M. (2001). Preventing bullying and sexual harassment in elementary schools: the expect respect model [Çevrimiçi sürüm]. *Journal of Emotional Abuse*, Vol.2, no.2/3 157-180.

Sarak, Ö. (2012). *Lise öğrencilerinde sanal zorbalık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Sarıbeyoğlu, N. S. (2007). *Lise öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ile zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Sarıtaş, M. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde gözlenen zorba davranışların aile sorunlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sian, G. (1985). *Accounting for Aggression*. London: George Allen and Unwin.

Sipahi, H. T. (2008). *İzmir ili Bornova ilçesinde ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı, etkileyen ve eşlik eden faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Siegel, N. M. (2008). Kids helping kids: the influence of situational factors on peer intervention in middle school bullying [Çevrimiçi sürüm]. (Doktora Tezi, The State University of Chapel Hill). *Dissertation and Full Text*.

Song, Y. (2006). The role of protective peers and peer relationships in school bullying: how can peers help [Çevrimiçi sürüm]. (Doktora Tezi, University of Nebraska). *Dissertation and Full Text*.

Soydaş, D. K., (2011). *Ergenlerde ebeveyn izlemesi, sanal zorbalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin cinsiyete göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Sönmezay, H. (2010). *Lise öğrencilerinde zorbalığın iletişim becerileri ve algılanan sosyal destek ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Stevens, V. P. ve deBourdeaudhuij, I. (2000). The Effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behaviour [Çevrimiçi sürüm]. *Journal of Adolescence*, 23, 21-34.

Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, J. W. ve Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimisation: The relationship between depression, anxiety and bully/victim status [Çevrimiçi sürüm]. *Journal of Emotional Abuse*, 2(3), 95-121.

Şahin, M. (2007). *İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Taştan, N. (2004). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Takış, Ö. (2007). *Ortaöğretim kurumları için geliştirilen zorbaca davranışlarla baş edebilme programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tapper, K. ve Boulton, M. J. (2005). Victim and peer group responses to different forms of aggression among primary school children [Çevrimiçi sürüm]. *Aggressive Behavior*, 31, 238-253.

Taylı, A. (2006). *Akran yardımcılığı uygulaması aracılığıyla lise öğrencilerinde kişisel ve sosyal sorumluluğun artırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Taylor, S. E., Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2000). *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.

Thomson, M. G. (1997). Peer Pleasure, Peer Pain. *Independent School*, 57, 14-27.

- Tiryaki, E. (2008). *Trabzon ili ortaöğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin öğrenciler arası zorbalığa ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Toksöz, E. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ve aile tutumu arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: Eskişehir ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Topçu, Ç. (2008). *The relationship of cyber bullying to empathy, gender, traditional bullying, internet use and adult monitoring*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Totan, T. ve Kabakçı, Ö.F. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Zorbalığı Yordama Gücü. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 23 (2), 575-600.
- Totan, T. (2007). Okulda zorbalığı önlemede eğitimcilere ve ebeveynlere öneriler. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 190-202.
- Tura, G. (2008). *Akran zorbalığına maruz kalmayı yordayan özellikler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Turgut, A. (2005). *The relationship between tendency, parental acceptance-rejection and self-concept among seventh grade students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Uğürol, Y. (2010). *Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin zorbalığa uğrama düzeylerinin azaltılmasına etkisi: YİBO örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Umutlu, Ç. (2010). *“Çocuk Dostu Okul” projesi kapsamında olan ve olmayan ilköğretim okulu öğrencilerinin özgüvenleri ile zorbalık eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, S. (2007). *Atılganlık becerileri eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin atılganlık düzeyi ve benlik saygısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ünalmiş, A. (2010). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında yaşanan zorbalığın farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Ünalmiş, M. (2010). *Lise 1. Sınıf öğrencilerinin zorba ve kurban davranışları ile sosyal becerileri ve şiddete yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Van Acker, R. (2007). Antisocial, aggressive and violent behavior in children and adolescent within alternative education settings: prevention and intervention [Çevrimiçi sürüm]. *Preventing School Failure*, 51(2), 5-12.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. ve Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence [Çevrimiçi sürüm]. *Educational Psychology Review*, 23, 329–358.
- Warden, D. ve Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem solving strategies [Çevrimiçi sürüm]. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Whitted, K.S. ve Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools [Çevrimiçi sürüm]. *Children and Schools*, 27(3), 17-175.
- Wilcox, C. (2005). Needs assessment and development of bullying prevention program for elementary school students [Çevrimiçi sürüm]. (Doktora Tezi, The State University of New Jersey). *Dissertation and Full Text*.

Yaban, E. H. (2010). *Ergenlerin arkadaş niteliği, ebeveynden ve okul ortamında öğretmenlerden algılanan destek ile akran zorbalığı/zorbalığına maruz kalma arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yoneyama, S. ve Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate [Çevrimiçi sürüm]. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.

Yatağan, T. (2005). *Atılganlık eğitim programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenler ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim*, 192, 43-61.

Yavuzer, Y. ve Üre, Ö. (2010). Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programının lise öğrencilerindeki saldırganlığı azaltmaya etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 389-405.

Yeşil, S. (2011). *Okula giden ve tutukevinde bulunan ergenlerin zorbalık tanımları ve zorbalık davranışlarının zorbalığın ahlaki kabulü ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, S. (2001). *The relationship of bullying, family environment and popularity*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Yıldız, E. Ç. ve Sümer, Z. H. (2010). Saldırgan davranışları yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 161-173.

Yöndem, Z. D. ve Totan, T. (2008). Ergenlerde zorbalık ve başetme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 53-68.

Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 3- 13.

Yurttaş, A. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.