



**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE
AKRAN ZORBALIĞI FARKINDALIK PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Simay ERDEM

Eskişehir 2025

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE
AKRAN ZORBALIĞI FARKINDALIK PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Simay ERDEM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Danışman: Prof. Dr. Aydoğan Aykut CEYHAN

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Simay ERDEM'in "İlkokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı Farkındalık Programının Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı tezi 16/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Ana Bilim dalında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı Adı Soyadı

İmza

Üye (Danışman): Prof. Dr. Aydoğan Aykut CEYHAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÖZER

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Asiye DURSUN BUDAK

.....
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE AKRAN ZORBALIĞI FARKINDALIK PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Simay ERDEM

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2025

Danışman: Prof. Dr. Aydoğan Aykut CEYHAN

Bu araştırmanın temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Zorlayıcı Yaşam Olaylarında Psikoeğitim Projesi (ZOYOP) kapsamında Yılmaz ve Cenksezen Önder (2021) tarafından geliştirilen 5 oturumluk “Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul”un, ilkokul öğrencilerinin akran zorbalığı (zorba ve mağdur/kurban olma durumları bağlamında) farkındalık düzeylerini artırmadaki etkisini incelemektir. Araştırmada eşzamanlı karma yöntem kullanılmıştır. Bu kapsamda nicel yöntem olarak öntest-sontest-izleme ölçümlü tek gruplu zayıf deneysel desen ve nitel yöntem olarak fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırma Eskişehir’deki bir ilkokulun üçüncü ve dördüncü sınıflarından birer deney grubu olmak üzere iki sınıf ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri “Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu” ve “Akran Zorbalığı Bilgi Formu” ile, nitel verileri yarı yapılandırılmış katılımcı öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ile elde edilmiştir. Nicel bulgulara göre, 3. sınıf grubunda zorbalık puanlarında ön-test ile son-test ($z=-2.417$, $r=.624$, $p<.05$) ve ön-test ile izleme ($z=-2.596$, $r=.649$, $p<.05$) arasında anlamlı düşüş gözlenirken; 4. sınıf grubunda mağdur puanlarında ön-test ile izleme ölçümleri arasında ($z=-2.251$, $r=.563$, $p<.05$) anlamlı düşüş gözlenmiştir. İki sınıf düzeyinde de öğrencilerin kavramsal bilgi düzeylerinde artış sağlanmıştır. Nitel bulgular, öğrencilerin akran zorbalığı farkındalıklarında olumlu yönde değişimler yaşandığını ortaya koymuştur. Öğretmen görüşmeleri de programın kısmi olumlu etkiler bıraktığını doğrulamıştır. Sonuç olarak, bulgular "Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul"un, öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin farkındalık düzeylerini bilişsel, davranışsal, deneyimsel ve duygusal boyutlarıyla geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Akran zorbalığı, Zorba, Mağdur, İlkokul, Farkındalık programı

ABSTRACT

EXAMINING THE EFFECTIVENESS OF PEER BULLYING AWARENESS PROGRAM IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Simay ERDEM

Department of Educational Sciences

Programme in The Guidance And Psychological Counseling

Graduate School of Anadolu University, June 2025

Supervisor: Prof. Dr. Aydoğan Aykut CEYHAN

The primary aim of this study is to examine the effectiveness of the five-session “Peer Bullying Awareness Program-Primary School”, developed by Yılmaz and Cenkseven Önder (2021) under the Psychoeducation Project for Challenging Life Events (ZOYOP) of the Turkish Ministry of National Education (MoNE), in increasing the peer bullying awareness levels of primary school students (in terms of both bullying and victimization roles). A concurrent mixed method design was employed in the study. A one-group pretest-posttest-follow-up weak experimental design was used for the quantitative part, and a phenomenological design for the qualitative part. The study was conducted with two experimental groups, one from third grade and one from fourth grade, at a public primary school in Eskişehir, Türkiye. Quantitative data were collected through the “Peer Bullying Scale: Child Form” and the “Peer Bullying Knowledge Form”, while qualitative data were gathered via semi-structured interviews with students and teachers. According to the findings, the third-grade group showed a significant decrease in bullying scores between pretest and posttest ($z=-2.417$, $r=.624$, $p<.05$), and pretest and follow-up ($z=-2.596$, $r=.649$, $p<.05$). In the fourth-grade group, victimization scores significantly decreased between pretest and follow-up ($z=-2.251$, $r=.563$, $p<.05$). Both groups also showed improved conceptual knowledge on peer bullying. Qualitative results revealed positive changes in students’ peer bullying awareness, and teacher interviews confirmed that the program had partially positive effects. In conclusion, the findings indicate that the “Peer Bullying Awareness Program-Primary School” is effective in enhancing students’ peer bullying awareness across cognitive, behavioral, experiential, and emotional dimensions.

Keywords: Peer bullying, Bully, Victim, Primary school, Awareness program

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimi kıymetli hocalarımın, sevgili ailemin ve değerli arkadaşlarımın desteği ile tamamladım. Öncelikle değerli geribildirimleri ile bu sürece katkı sunan, hem bir birey olarak, hem de bir psikolojik danışman olarak gelişmemi sağlayan saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Aydoğan Aykut CEYHAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans sürecinde bana yardım ettikleri için Arş. Gör. Dr. Ecmel YAŞAR, Abdullah Can GÜMÜŞ, Fadime UYAR, Seçkin ŞİRİN ALGÜL, Arif TUZAKLI, Duygu TEKKALMAZ, Zıdtika YASAK, Buket COŞKUN hocalarıma çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Melih ZİYAN ve Seda Nur FERAH başta olmak üzere tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim. Bu süreçteki desteğiniz benim için çok değerli...

Son olarak her zaman sevgileri ve sınırsız destekleri ile yaşamıma anlam katan, arkamda dağ gibi duran, yeri geldiğinde benim adıma sinirlenip, benim adıma üzülen sevgili annem ve babam Saynur ERDEM ve Ünver ERDEM'e özel olarak çok teşekkür ederim. Tezimi ise, bu süreçte ailemizden eksilen kıymetli canlarımıza ve onların bundan hiçbir zaman haberleri olmayacak olsa da, ruhuma en büyük destek, çalışmama ise köstek olan Daisy ve Sunny'e ithaf ediyorum.

Simay ERDEM

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

(İmza)

Simay ERDEM

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT üretken yapay zekâ programından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programından çeviri ve akademik dil düzeltmesi desteği aldım. Üretken yapay zekâ programından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
(İmza)

Simay ERDEM

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKA KULLANIM BEYANI	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	6
1.4 Varsayımlar	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	8
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1 Akran Zorbalığı Kavramı ve Türleri	9
2.1.1 Sözlü zorbalık	10
2.1.2 Fiziksel zorbalık	10
2.1.3 İlişkisel zorbalık	11
2.1.4 Siber zorbalık	11

2.2 Akran Zorbalığına Yönelik Kuramsal Açıklamalar	11
2.2.1 Sosyal bilgi işleme kuramı	11
2.2.2 Zihin kuramı	13
2.2.3 Biyoekolojik sistemler kuramı	14
2.2.4 Sosyal öğrenme kuramı	15
2.2.5 Ahlak gelişimi kuramı	16
2.3 Akran Zorbalığının Nedenleri ve Etkileri	17
2.4 İlkokulda Akran Zorbalığı	21
2.4.1 İlkokul yıllarında gelişim	21
2.4.1.1 İlkokul öğrencilerinin fiziksel gelişimi	22
2.4.1.2 İlkokul öğrencilerinin bilişsel gelişimi	23
2.4.1.3 İlkokul öğrencilerinin psikososyal gelişimi	23
2.4.2 İlkokul yıllarında akran zorbalığı davranışı	24
2.5 İlkokulda Akran Zorbalığını Önleyici Çalışmalar ve Müdahale Programları.25	
2.5.1 İlkokulda akran zorbalığını önleme	25
2.5.2 İlkokulda akran zorbalığını önleyici müdahale programları	27
2.5.3 ZOYOP kapsamında “Akran zorbalığı farkındalık programı-İlkokul”	29
2.6 İlgili Araştırmalar	31
2.6.1 Akran zorbalığına yönelik betimsel araştırmalar	31
2.6.2 Akran zorbalığını önlemeye yönelik uygulamalı araştırmalar	36
3. BÖLÜM: YÖNTEM	42
3.1 Araştırma Modeli	42
3.2 Katılımcılar	44
3.3 Veri Toplama Araçları	45
3.3.1 Akran zorbalığı ölçeği: çocuk formu	45
3.3.2 Akran zorbalığı bilgi formu	47

3.3.3 Öğrenci görüşme formu	47
3.3.4 Öğretmen görüşme formu	48
3.4 İşlemler	48
3.4.1 Deney öncesinde gerçekleştirilen işlemler	48
3.4.2 Deney uygulaması sürecinde gerçekleştirilen işlemler	52
3.4.3 Deney sonrasında gerçekleştirilen işlemler	53
4. BÖLÜM: BULGULAR	59
4.1 Deney Gruplarının Deneysel Süreçte Puanlarındaki Değişim	59
4.2 Zorbalık Düzeylerine İlişkin Nicel Bulgular	62
4.3 Zorbalığa Maruz Kalma (Mağdur) Düzeylerine İlişkin Nicel Bulgular	64
4.4 Akran Zorbalığı Farkındalıklarındaki Değişime İlişkin Bulgular	66
4.4.1 Bilgi düzeyindeki değişime ilişkin nicel bulgular	66
4.4.2 Farkındalığa ilişkin nitel bulgular	68
4.4.2.1 Ön-testte öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular	69
4.4.2.2 Son-testte öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular	76
4.4.2.3 İzlemede öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular	83
4.4.2.4 Ön-test, son-test ve izlemede öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulguların karşılaştırılması	90
4.4.2.5 İzlemede öğretmen görüşmelerinden (I. ayda) elde edilen bulgular	99
4.4.2.6 İzlemede öğretmen görüşmelerinden (II. ayda) elde edilen bulgular	102
5. BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	106
5.1 Tartışma	106
5.1.1 Zorbalık düzeyindeki değişimin tartışılması	107
5.1.2 Zorbalığa maruz kalma (mağdur) düzeyindeki değişimin tartışılması	109
5.1.3 Akran zorbalığı farkındalığındaki değişimin tartışılması	111
5.2 Sonuç	121

5.3 Öneriler	123
5.3.1 Sınıf öğretmenlerine yönelik öneriler	123
5.3.2 Okul rehberlik servisine yönelik öneriler	124
5.3.3 Araştırmacılara yönelik öneriler	125
KAYNAKÇA	127
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Araştırma Sürecindeki İşlemler	43
Tablo 3.2 Katılımcıların Sınıf Düzeyine ve Cinsiyete Göre Dağılımı	44
Tablo 3.3 Akran Zorbalığı Ölçeği İçin Yapılan Normallik Testi Sonuçları	56
Tablo 4.1 Deney Gruplarının Zorbalık Puanlarındaki Değişim	59
Tablo 4.2 Deney Gruplarının Mağdur Puanlarındaki Değişim	61
Tablo 4.3 Deney Gruplarının Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Zorbalık Puanlarının Karşılaştırılması	62
Tablo 4.4 3. Sınıf Deney Grubunun Zorbalık Puanlarının Ön-test, Son-test ve İzleme Testi İkili Karşılaştırmaları	63
Tablo 4.5 Deney Gruplarının Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Mağdur Puanlarının Karşılaştırılması	64
Tablo 4.6 4. Sınıf Deney Grubunun Mağdur Puanlarının Ön-test, Son-test ve İzleme Testi İkili Karşılaştırmaları	65
Tablo 4.7 3. ve 4. Sınıf Deney Gruplarının Bilgi Düzeyi Frekans Dağılımı	67
Tablo 5.1 Zorbalık ve Mağdur Düzeylerindeki Genel Değişim Özet Tablosu	106

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Altı Ardışık Bilgi İşleme Adımı	12
Şekil 3.1 Programa Katılım ve Analize Dahil Edilme Sürecine İlişkin Akış Diyagramı ..	55
Şekil 4.1 Deney Gruplarının Zorbalık Puanlarına Ait Ortalama Değişim Grafiği	60
Şekil 4.2 Deney Gruplarının Mağdur Puanlarına Ait Ortalama Değişim Grafiği	61
Şekil 4.3 Ön-test Sürecinde “Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi”	69
Şekil 4.4 Ön-test Sürecinde “Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları”	71
Şekil 4.5 Ön-test Sürecinde “Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi”	74
Şekil 4.6 Son-test Sürecinde “Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi”	76
Şekil 4.7 Son-test Sürecinde “Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları”	79
Şekil 4.8 Son-test Sürecinde “Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi”	81
Şekil 4.9 İzleme Sürecinde “Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi”	84
Şekil 4.10 İzleme Sürecinde “Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları”	86
Şekil 4.11 İzleme Sürecinde “Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi”	88
Şekil 4.12 Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisinde Değişim	91
Şekil 4.13 Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışlarında Değişim	93
Şekil 4.14 Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisinde Değişim	97
Şekil 4.15 İzleme Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre (I. Ayda) “Program Etkililiği”	99
Şekil 4.16 İzleme Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre (II. Ayda) “Program Etkililiği”	103

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ZOYOP: Zorlayıcı Yaşam Olaylarında Psikoeğitim Projesi



1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konmuş, çalışmanın amacı, önemi ve gerekçesi açıklanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında oluşturulan varsayımlar belirtilmiş, çalışmanın sınırlılıklarına değinilmiş ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Gelişim psikolojisi, bireyin yaşamı boyunca geçirdiği değişim ve gelişimleri inceleyen bir disiplindir. Yaşam boyu gelişim, bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreçtir ve süreklidir. Bu süreç, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlardaki değişimlerle biçimlenmektedir (Santrock, 2016). Her kişinin gelişimi, kendisine özgüdür ve bu özgünlük, her bireyin genetik yapısı ile içinde bulunduğu çevrenin etkileşimi ile oluşur. Bireyin her yaş döneminde yerine getirmesi gereken bazı gelişimsel görevler bulunmaktadır. Bu görevlerin sağlıklı bir şekilde tamamlanması, bireyin bir sonraki gelişim dönemine daha uyumlu geçmesini sağlar. Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemleri, bireyin sosyal çevresiyle kurduğu ilişkilerin, içinde bulunduğu gelişim sürecinde belirleyici olduğu önemli dönemlerdir (Erikson, 1968; Rubin vd., 2006).

Akran ilişkileri, çocukların sosyal dünyayı anlamlandırmalarında ve bu dünyada kendilerine bir yer edinmeleri konusunda, temel belirleyicilerden biridir (Sullivan, 1953). Özellikle ilköğretim yılları, çocukların hem arkadaşlık ilişkileri kurmaya başladıkları hem de bu sosyal ilişkileri sürdürme becerileri kazandıkları önemli bir dönemdir (Berk, 2021). Bu gelişim döneminde çocuklar, akranlarıyla iletişim kurmayı, birlikte hareket etmeyi ve ortaya çıkan çatışmaları çözmeyi, kendileri deneyimleyerek öğrenirler. Ancak bu dönem her zaman olumlu sosyal etkileşimlerle geçmemektedir; bazı durumlarda çocuklar, akran zorbalığı gibi olumsuz sosyal deneyimlerle karşı karşıya kalabilirler. Zorbalık davranışları, çocukların yalnızca o anki ruhsal iyilik hallerini değil, aynı zamanda ergenlik ve yetişkinlik gibi sonraki gelişim dönemlerindeki ruh sağlığını da olumsuz yönde etkileyebilir (Juvonen & Graham, 2014; Olweus, 1993; Smith, 2016).

Çocuklar sağlıklı akran ilişkileri kurdukça bu durum özsaygılarının gelişmesine, sosyal beceriler kazanmalarına katkı sağlar. Fakat zorbalık gibi olumsuz sosyal deneyimler yaşayan çocuklar, kendilerini dışlanmış hissedebilirler; bu durum, üzüntü yaşamalarına sebep olduğu kadar kaygı düzeylerinde artışa ve okul başarılarında ise düşüşe yol açabilir.

Uzun vadeli biçimde zorbalığa maruz kalan bireylerin psikolojik iyilik halleri ciddi biçimde bozulabilir. Bu olumsuz etkiler zamanla depresyon ya da intihar gibi daha ağır sonuçlara yol açabilir (Ladd, 2005; Rubin vd., 2006; Hawker & Boulton, 2000).

Erken yaşlarda karşılaşıldığında ciddi ve uzun vadeli sonuçlar doğurabilen zorbalık, sadece günümüz toplumlarına özgü değildir. Tarihsel süreçte, özellikle baskın hiyerarşik düzenlerin bulunduğu toplumlarda ortaya çıkan sindirme ve yıldırma davranışları, zorbalığın ilk örnekleri arasında değerlendirilmektedir (Smith, 2016). Günümüzde ise zorbalık; bireyler arasında tekrar eden, sürekli, kasıtlı olarak gerçekleştirilen ve güç eşitsizliğine dayanan zarar verici davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ve bir saldırganlık biçimidir. Bu alanda öncü kabul edilen Olweus'un 1970'li yıllarda yaptığı çalışmalar, zorbalığın özellikle okul ortamlarında ciddi bir problem olduğunu ve öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de psikososyal gelişimlerini olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymuştur (Olweus, 1993; Yıldırım, 2012; Taner Derman, 2022).

Zorbalık davranış biçimi bazen doğrudan fiziksel zarar verme yoluyla ortaya çıkarken, bazen de sözel ifadelerle bireyin psikolojik bütünlüğüne zarar verebilmektedir. Bunun yanında, ilişkisel zorbalık ise daha dolaylı yoldan gerçekleşmektedir. İlişkisel zorbalık, bireyin sosyal çevresinden dışlanması ve küçük düşürülmesi gibi yollarla gerçekleştirilmektedir ve bu tür zorbalık da ciddi psikolojik etkiler yaratabilmektedir. Çocuklarda oldukça sık görünmekle birlikte, bireyin psikolojik dayanıklılığını uzun vadeli biçimde olumsuz yönde etkileyebilmektedir. (Crick & Grotpeter, 1995; Cillessen & Mayeux, 2004).

İlkokul düzeyinde karşılaşılan zorbalık vakaları, çoğu zaman öğretmenler ya da ebeveynler tarafından sıradan çocuk çatışmaları olarak algılanmakta ve yeterince ciddiye alınmamaktadır. Oysa ki çatışma ile zorbalık arasında önemli farklar vardır. Bu farkların doğru şekilde anlaşılması, etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşır. Çatışmalar genellikle eşit güçteki bireyler arasında ortaya çıkar. Tarafların ortak bir çözüme ulaşma ihtimali bulunur. Ancak zorbalık durumunda, güç dengesizliği söz konusudur ve en önemlisi de zarar verme amacı taşıyan bu davranışlar süreklilik gösterir (Gürhan, 2017; Espelage & Swearer, 2003).

Zorbalığa karşı müdahale ve önleme çalışmaları, olabildiğince erken yaşlarda gerçekleştirilmelidir. Çünkü zorbalığa maruz kalan bireyler, kaygı, üzüntü ve endişe gibi

olumsuz duygular yaşamının yanı sıra, ciddi sağlık sorunları geliştirebilir ve ilerleyen yaşam dönemlerinde intihar riski ile karşılaşabilirler. Kendilerini güçlü hissetme motivasyonu ile hareket eden zorbalılar ise genellikle benmerkezci muhakeme profiline sahiptirler. Toplumdan ahlaki bir kopuş sergileyebilirler. Ayrıca, zorbalığın sadece zorbalık olayından doğrudan etkilenen bireyler üzerinde değil, zorbalık olayına tanıklık eden ve zorbalık olayıyla dolaylı olarak ilişkili olan diğer bireyler üzerinde de olumsuz etkiler yarattığı saptanmıştır (Jennifer & Cowie, 2012).

Zorbalık olaylarında bireyler zorba, mağdur, izleyici gibi farklı roller üstlenebilmektedirler. Ayrıca zorbalığın türleri de bağlama göre çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, okullarda akranlar arasında gerçekleşen zorbalık türü "akran zorbalığı" olarak betimlenmektedir. Akran zorbalığı kavramı, ilk kez 1970'li yıllarda İskandinav'daki araştırmalarla akademik alanyazına girmiştir. Bu çalışmalar, zorbalığın okul ortamında ne kadar yaygın olduğunu ve öğrenciler üzerindeki etkilerini gözler önüne sermiştir. Günümüzde akran zorbalığı, dört temel başlık altında incelenmektedir: sözlü, fiziksel, ilişkisel ve siber zorbalık (Seyran & Gürhan, 2021). Her bir zorbalık türü, mağdur üzerinde derin psikolojik ve sosyal etkiler bırakmakta, özellikle çocuk ve ergenlerin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Akran zorbalığı kavramı ve türleri, kuramsal çerçevede detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Okul ortamında yaşanan bu zorbalık olayları, çoğu zaman yalnızca mağdur ve zorba bireyler arasında geçen sıradan bir çatışma veya sadece söz konusu kişiler arasındaki bir sorun gibi algılsa da, gerçekte çok daha geniş bir etki alanına sahiptir ve kritik sonuçlar doğurabilir. Bu tür olumsuz deneyimler, bireyler arasındaki güven duygusunu zedeleyerek okul ve sınıf ortamında psikolojik bir huzursuzluk yaratabilir. Öğretmenler ve diğer öğrenciler de bu durumdan dolaylı olarak etkilenebilir. Zorbalık vakaları, mağdurların akademik başarılarını düşürmekle kalmaz, aynı zamanda okulun genel atmosferini olumsuz yönde etkileyerek eğitim sürecinin verimliliğini azaltabilir. Ve öğrencilerin yetişkinlikteki psikososyal durumlarını da etkileyebilir. Bu nedenle, zorbalık yalnızca bireysel bir problem olarak değil, tüm toplumu etkileyen bir mesele olarak ele alınmalıdır (Espelage & Swearer, 2010).

Zorbalık davranış biçiminin toplumun gelecekteki sosyal yapısını ve ilişkisel dinamiklerini şekillendirme potansiyeline sahip olması zorbalığın yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal düzlemde de önemli bir sorun olarak ele alınması gerekliliğini

gösterir. Uzun vadede, zorbalığa maruz kalan çocuklar genellikle özgüven eksikliği, depresyon ve sosyal izolasyon gibi sorunlarla mücadele ederken; zorbalık yapan bireylerin saldırgan davranışları zamanla kalıcı hale gelebilir ve bu durum, yetişkinlikte suça yönelimle sonuçlanabilir. Dolayısıyla, okul temelli müdahalelerle zorbalığı önlemeye yönelik stratejiler geliştirmek ve bunları eğitim ortamlarına entegre etmek büyük önem taşımaktadır. Alanyazındaki bulgular, dünya genelinde zorbalığın hâlâ yaygın bir problem olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, İngiltere’de yapılan bazı araştırmalarda öğrencilerin %4 ila %36’sının zorbalık mağduru olduğu bildirilirken (Pişkin, 2002), İtalya’da yürütülen çalışmalarda bu oranın ilkökul düzeyinde %40’a kadar çıktığı görülmektedir (Genta vd., 1996). Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar ise uluslararası bulgular ile paralel sonuçlar ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin %10 ila %25’inin zorbalığa maruz kaldığını ortaya koyarken, aslında vakaların büyük çoğunluğunun yetkililere bildirilmediği ve zorbalığın sıklıkla görmezden gelindiği de vurgulanmaktadır. Özellikle öğretmenler ile ebeveynlerin zorbalık konusundaki farkındalık düzeylerinin yetersiz oluşu, mağdur olan öğrencilerin gerekli desteğe ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Diğer bir yandan, pek çok öğrenci zorbalık olaylarına tanıklık etse de, bu durumlara müdahale etmek yerine sessiz kalmayı tercih etmektedir. Bu pasif tutum, zamanla çocukların zorbalığı olağan ve sıradan bir durum olarak algılamalarına neden olmakta; böylece zorbalığın okul ortamında normalleşmesine zemin hazırlamaktadır (Erk, 2022; Pişkin, 2002).

Zorbalık davranışlarının arkasında yatan başlıca etkenler arasında empati yoksunluğu, yeterince gelişmemiş problem çözme becerileri ve çocukların çevresinden edindiği olumsuz sosyal örüntüler bulunmaktadır (Gini vd., 2007). Dolayısıyla, özellikle ilkökul düzeyinde zorbalıkla mücadelede etkili bir yaklaşım olarak farkındalık programları dikkat çekmektedir. Bu tür programlar kapsamında uygulanan empati eğitimi ve sosyal-duygusal becerileri geliştirmeye yönelik müdahalelerin, öğrencilerin zorbalık davranışlarını azalttığı ve etkili bir grup olan izleyicilerin, mağdur olan arkadaşlarına destek olma eğilimlerini güçlendirdiği belirlenmiştir. Aynı şekilde, öğretmenler ile ebeveynlere yönelik düzenlenen bilinçlendirme ve farkındalık kazandırma çalışmalarının da zorbalık oranlarını düşürmede kayda değer katkılar sağladığı ifade edilmektedir. Türkiye’de bu tür yapılandırılmış ve sürdürülebilir programların eğitim sistemine entegre edilmesi, okul içi zorbalığın önlenmesi açısından önemli bir adım olabilir (Salmivalli vd., 2005; Şahin, 2006; Ttofi & Farrington, 2011).

Zorbalıkla mücadeleye yönelik programlar kapsamında dikkat çeken örneklerden biri, Finlandiya’da geliştirilen KiVa Anti-Bullying Programı’dır. Söz konusu program, zorbalığın önlenmesinde etkili bir model olarak kabul görmekte ve öğrenciler arasında empatiyi artırmayı hedefleyen yapısıyla öne çıkmaktadır. Benzer bir şekilde, Türkiye’de de bilinçli farkındalık temelli yaklaşımlar ile empati geliştirmeye odaklanan müdahale çalışmalarının zorbalık davranışları üzerindeki olumlu etkileri üzerine çeşitli araştırmalar yürütülmektedir. Ancak mevcut alanyazın incelendiğinde, bu tür uygulamaların uzun vadede ne derece etkili olduğuna ilişkin bilimsel bulguların henüz sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Salmivalli vd., 2005; Baydar Hasırcı, 2024; Gökkaya & Tekinsav Sütçü, 2015; Şahin, 2006). Bu bağlamda, zorbalık farkındalığını artırmayı amaçlayan müdahale ve önleme programlarının etkililiğini, kapsamlı biçimde değerlendiren araştırmalara gereksinim vardır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Zorlayıcı Yaşam Olaylarında Psikoeğitim Projesi (ZOYOP) kapsamında Yılmaz ve Cenkseven Önder (2021) tarafından geliştirilen 5 oturumluk “Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul”un, ilkokul öğrencilerinin akran zorbalığı (zorba ve mağdur/kurban olma durumları bağlamında) farkındalık düzeylerini artırmadaki etkisini incelemektir. Bu bağlamda, karma desendeki araştırmanın aşağıdaki sorulara ve bu sorulara ilişkin hipotezlere yanıt vermesi amaçlanmaktadır:

1. Akran Zorbalığı Farkındalık Programı, ilkokul öğrencilerinin akran zorbalığında zorbalık (**zorba olma**) düzeylerini azaltmada anlamlı bir biçimde etkili midir?

Hipotez 1: Deney gruplarının akran zorbalığında zorbalık düzeylerine ilişkin son-test ve izleme testi puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

2. Akran Zorbalığı Farkındalık Programı, ilkokul öğrencilerinin akran zorbalığında zorbalığa maruz kalma (**mağdur/kurban olma**) düzeylerini azaltmada anlamlı bir biçimde etkili midir?

Hipotez 2: Deney gruplarının akran zorbalığında zorbalığa maruz kalma düzeylerine ilişkin son-test ve izleme testi puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

3. Akran Zorbalığı Farkındalık Programı, ilkokul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarında nasıl bir değişim sağlamaktadır?

1.3 Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Akran zorbalığı, çocuğun ruh halinden fiziksel gelişimine kadar birçok etkisi bulunan, kritik bir olgudur. Akran zorbalığı; bir çocuğun, yaşıtları tarafından tekrarlayıcı biçimde itme, çelme takma, alay etme, küçük düşürme, dışlama ya da hakkında dedikodu yapma gibi eylemlere maruz kalmasıdır. Bu tür davranışlar, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyebilir. Zorbalık mağduru olan çocuklarda zamanla çekingenlik, içe kapanma ya da depresyon gibi çeşitli belirtiler ortaya çıkabilir ve bu belirtiler, bazen yetişkinlik dönemine kadar sürebilir (Elmacıgil, 2021). Bu durum, hem akademik başarıyı hem de çocukların akran ilişkilerini olumsuz etkileyerek, genel yaşam kalitelerinde belirgin bir düşüşe neden olabilir.

Gelişimin herhangi bir evresinde zorbalık gibi saldırganca davranışların sıradanlaşması kabul edilebilir bir durum değildir. Özellikle ilkokul çağında bu tür davranışların erken fark edilmesi ve uygun müdahale yöntemlerinin uygulanması önemlidir. Bu süreçte okul yönetimi, aileler ve öğrencilerin akran zorbalığına dair farkındalık düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Farkındalık çalışmaları, hem önleyici adımların atılmasında hem de mevcut zorbalık vakalarına etkili şekilde müdahale edilmesinde güçlü bir temel oluşturmaktadır (Tezcan, 2022). Çocukların akran zorbalığına maruz kaldıklarında nasıl tepki vereceklerini bilmeleri, bu durumlarla başa çıkabilmeleri açısından son derece önemli ve gereklidir. Akran zorbalığı kavramının ve zorbalıkla baş etme stratejilerinin çocuklara erken yaşlardan itibaren öğretilmesi, uzun vadede saldırganca eğilimlerin azaltılmasına da katkı sağlayabilir (Koyutürk Koçer & Gültekin Akduman, 2022). İlkokul dönemi ise, bu tür kazanımların sağlanabileceği kritik bir dönem olarak öne çıkmaktadır.

İlkokul çağındaki çocukların akran zorbalığına ilişkin farkındalık düzeylerinin artırılması, yalnızca bireysel gelişimlerine katkı sunmayacak; aynı zamanda okul içindeki sosyal ilişkilerin daha sağlıklı bir şekilde yapılandırılmasına ve sürdürülmesine destek olacaktır. Özellikle bu yaş grubuna yönelik olarak, MEB tarafından ZOYOP kapsamında Yılmaz ve Cenkseven Önder (2021) tarafından geliştirilen 5 oturumluk Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul, çocukların zorbalıkla başa çıkma becerilerini erken yaşta edinmelerine yardımcı olmayı amaçlamakta ve ileriki dönemlerde bu tür davranışların önlenmesi açısından önemli bir potansiyel taşımaktadır.

Program, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından halihazırda ilkokullarda uygulanmakta olan bir içerik sunmasına rağmen, mevcut literatürde bu programın etkililiğini inceleyen herhangi bir bilimsel çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu durum, programın etkilerine ilişkin bilimsel temelli veriye olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Söz konusu programın etkililiğinin değerlendirilmesi, uygulamanın başarısını ve geliştirilmeye açık yönlerini ortaya koyarak hem eğitim politikalarının hem de okul temelli akran zorbalığını önleme ve müdahale stratejilerinin verimli biçimde şekillendirilmesine olanak sağlayacaktır. Bu yönüyle çalışma, okul rehberlik servislerinin ve sınıf öğretmenlerinin zorbalıkla mücadele kapsamında yürüteceği temel önleme çalışmalarına katkı sunabilecek niteliktedir. Benzer içerikli programların tasarlanması için bir örnek teşkil edebileceği gibi, eğitim alanında akran zorbalığına yönelik farkındalık artırıcı yeni girişimlere de zemin oluşturabileceği için önemli ve gereklidir.

1.4 Varsayımlar

- Beş oturumluk “Akran Zorbalığı Farkındalık Programı” ilkokul öğrencilerinin akran zorbalığı farkındalığını geliştirmek için yeterli içeriğe sahip bir programdır.
- Araştırmada kullanılan “Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu”, ilkokul öğrencilerinin zorba ve mağdur olma durumlarını güvenilir ve geçerli bir biçimde ölçmektedir.
- Araştırmada kullanılan “Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu”ndan elde edilen zorba ve mağdur olma puanlarındaki azalma, öğrencilerin bu rollerde sergiledikleri davranışlarda bir azalma olduğunu ve buna bağlı olarak akran zorbalığına ilişkin farkındalık düzeylerinin de arttığını işaret etmektedir.
- Deney gruplarında yer alan katılımcıların araştırma süresince maruz kaldıkları deney dışı çevresel etkiler, katılımcıların akran zorbalığı düzeylerini anlamlı düzeyde etkilememiştir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır:

- Araştırmanın katılımcıları Eskişehir İl Merkezinde bulunan bir ilkokulun üçüncü sınıflarından bir deney ve dördüncü sınıflarından bir deney olmak üzere toplam iki deney grubunu oluşturan iki sınıfın öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma deneysel yöntem açısından zayıf deneysel desenin içerdiği sınırlılıklara sahiptir.

- Araştırmada, ilkokul düzeyinde akran zorbalığı farkındalığını doğrudan ölçmeye yönelik bir ölçek bulunmadığı için, farkındalık düzeyindeki değişim; davranışsal açıdan Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu'ndan, bilişsel açıdan Akran Zorbalığı Bilgi Formu'ndan, deneyimsel ve duygusal açıdan ise öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler birlikte dikkate alınarak değerlendirilmiştir.
- Araştırmada deneysel işlemin yapıldığı sınıflarda/gruplarda yer alan ve bu sınıflarda/gruplarda öğrenim gören öğrencilerden yabancı uyruklu olup Türkçe dil sınırlılıkları olan öğrenciler ile kaynaştırma programı öğrencileri deneysel işlemde yer almakla birlikte, verilerin analizine dahil edilmemişlerdir.

1.6 Tanımlar

Akran zorbalığı: Bir kişi veya bir grup tarafından, fiziksel veya psikolojik olarak güç eşitliğinin olmadığı durumlarda sürekli, tekrarlı olarak gerçekleşen saldırgan davranışlar (Olweus, 1993, s. 8-9).

Zorba: Kasıtlı ve sürekli bir şekilde kendisinden daha güçsüz bir bireye saldırganca davranışlarda bulunan kişi.

Mağdur/Kurban: Sürekli biçimde, zorbalık davranışlarına maruz kalan kişi.

İzleyici: Akran zorbalığına şahit olan kişi. Akran zorbalığını destekleyebilir, karşı çıkabilir veya görmezden gelebilir.

Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul: MEB tarafından, ZOYOP kapsamında Yılmaz ve Cenkseven Önder (2021) tarafından hazırlanmış olan 5 oturumluk program, öğrencilerin akran zorbalığını tanımlamalarını, akran zorbalığı olan ve olmayan davranışları ayırt edebilmelerini, akran zorbalığında farklı rollerin (zorbalığı yapan, maruz kalan ve izleyici) farkına varmalarını, empati kurmalarını, izleyici ve mağdur olarak zorbalıkla baş etme yollarını öğrenmelerini sağlamayı amaçlayan bir programdır.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, akran zorbalığı kavramı ve türleri, akran zorbalığına yönelik kuramsal açıklamalar, akran zorbalığının nedenleri ve etkileri, ilkokulda akran zorbalığı, ilkokulda akran zorbalığının önlenmesi ve müdahale programları incelenmiş; ardından ilgili araştırmalar başlığı ele alınmıştır.

2.1 Akran Zorbalığı Kavramı ve Türleri

Okul dönemi, gelişimsel süreçlerin olumlu şekilde ilerleyebilmesi için oldukça kritik bir dönemdir. Okul dönemi, bireylerin yalnızca akademik bilgi edinmekle kalmayıp aynı zamanda kimliklerini ve değer yargılarını inşa ettikleri, güven ilişkileri kurdukları önemli bir toplumsal uyum sürecidir. Bu süreçte öğrenciler, bireysel gelişimlerinin yanında sosyal çevreyle etkileşim kurarlar ve sosyal beceriler kazanırlar. Örneğin okullardaki grup temelli çalışmalar ve birlikte yürütülen projeler sayesinde, öğrenciler hem sorumluluk almayı hem de işbirliğini öğrenirler. Bunun yanında, topluluk içinde kendilerine anlamlı roller edinmeleri de sosyal işlevsellik açısından önemlidir (Wentzel & Caldwell, 1997).

Okul döneminin her zaman olumlu deneyimlerle ilerlediğini söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve akademik başarılarını olumsuz etkileyen temel sorunlardan biri, sosyal bir problem olan "akran zorbalığı"dır. Akran zorbalığı, bir öğrencinin başka bir öğrenciye yönelik olarak bilinçli ve sürekli olacak biçimde uyguladığı fiziksel ya da psikolojik zarar verici davranışların bütünüdür (Olweus, 1993). Bu davranışlar çoğu zaman zorba ve mağdur arasında önceden kurulmuş bir ilişki zemininde gerçekleşir. Ortaya çıkan zarar, yalnızca fiziksel boyutta kalmaz; mağdur duygusal ve sosyal yönlerden de ciddi biçimde etkilenebilir (Smith vd., 2008). Bu davranışları diğer çatışmalardan ayıran temel unsur ise tekrarlayıcı, diğer bir deyişle süreklilik gösteren bir yapıya sahip olmalarıdır. Bu özellik, zorbalığı sıradan anlaşmazlıklardan ayırarak daha karmaşık ve sık sık müdahale gerektiren bir sorun haline getirir (Espelage & Swearer, 2003).

Akran zorbalığı türleri, uygulama biçimlerine göre çeşitli alt başlıklar altında ele alınmaktadır. Örneğin; fiziksel zorbalık, doğrudan saldırganlık içeren davranışlarla, yani itme, vurma gibi eylemlerle kendini gösterir. Buna karşılık, sözel zorbalık ise daha çok

dil aracılığıyla gerçekleştirilen dalga geçme, hakaret etme ya da tehdit etme gibi davranışları kapsar. İlişkisel zorbalık ise, örtük biçimlerde uygulanır; mağdurun sosyal çevresinden soyutlanarak yalnız bırakılması, dışlanması bu tür zorbalığa örnek olarak verilebilir (Olweus, 1993; Crick & Grotpeter, 1995). Ayrıca teknolojinin hayatın her alanına yayılmasıyla birlikte, zorbalık dijital ortamlarda da bir boyut kazanmıştır. Siber zorbalık; bireyin dijital platformlar aracılığıyla tehdit edilmesi, küçük düşürülmesi ya da özel bilgilerinin izinsiz olarak paylaşılması gibi zarar verici davranışları kapsamaktadır (Kowalski vd., 2012). Araştırmalar, çocukluk döneminde yoğun olan fiziksel zorbalığın, ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde daha çok sözlü veya ilişkisel zorbalık biçimlerine dönüşebildiğini söylemektedir. Tüm zorbalık türlerinin, yaş ilerledikçe azalmakta olduğu, fakat özellikle fiziksel zorbalık davranışlarının çok daha seyrek görüldüğü ifade edilmektedir (Olweus, 1993; Slee & Skrzypiec, 2016). Akran zorbalığının sözlü, fiziksel, ilişkisel ve siber zorbalık olmak üzere dört türü aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1 Sözlü zorbalık

Sözlü zorbalık, bireyin sözcükler aracılığıyla diğerine zarar vermeyi amaçladığı bir zorbalık türüdür. Bu tür zorbalık, alay etme, hakaret etme, tehdit etme veya aşağılayıcı ifadeler kullanma gibi davranışları içerir. Araştırmalar, sözlü zorbalığın, mağdurların özgüvenini zedeleyerek psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde yaygın olan bu zorbalık türü, mağdurların okul performansını ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyebilmekte ve bireye psikolojik zarar verebilmektedir (Crick vd., 2002; Erk, 2022).

2.1.2 Fiziksel zorbalık

Fiziksel zorbalık, zorbalığın fiziksel eylemlerle gerçekleştirildiği bir türüdür. Vurma, itme, çelme takma veya mağdurun eşyalarına zarar verme gibi davranışlar fiziksel zorbalığa örnek olarak verilebilir. Bu tür zorbalık, genellikle küçük yaş gruplarında daha yaygın olarak gözlemlenir ve ilerleyen yaşlarda sıklığı azalır. Ancak, fiziksel zorbalık mağdurları sıklıkla travma, fiziksel yaralanma ve uzun vadeli psikolojik etkilerle karşı karşıya kalmaktadırlar (Erk, 2022; Olweus, 1993).

2.1.3 İlişkisel zorbalık

İlişkisel zorbalık, mağdurun sosyal ilişkilerini bozmayı hedef alan, genellikle dolaylı yani örtük yollarla gerçekleşen bir zorbalık türüdür. Zorba, mağduru dışlamak, dedikodu yaymak veya onu sosyal anlamda izole etmek gibi yöntemlerle mağdurun sosyal çevresi üzerinde kontrol sağlamaya, mağduru yalnızlaştırmaya çalışır. İlişkisel zorbalık mağdur üzerinde düşük özgüven, yalnızlık hissi yaşama ve depresyon gibi etkiler bırakabilmektedir (Crick & Grotpeter, 1995; Espelage & Swearer, 2003).

2.1.4 Siber zorbalık

Teknolojinin hızla yayılmasıyla birlikte ortaya çıkan siber zorbalık, dijital ortamda bireylere yönelik hakaret, tehdit, ifşa veya dışlama gibi davranışları içeren bir zorbalık türüdür. Siber zorbalık, geleneksel zorbalığın dijital dünyadaki bir uzantısı olarak değerlendirilmektedir ve fiziksel olarak uzak durma imkânı sunmadığı için bazı durumlarda mağdurlar üzerinde daha uzun süreli ve derin psikolojik etkiler yaratabilir. Çevrimiçi oyunlarda zorbalığa maruz kalan mağdurlar, yalnızlık, öfke ve özgüven kaybı gibi sorunlar yaşayabilirler (Tezcan, 2022; Smith vd., 2008).

2.2 Akran Zorbalığına Yönelik Kuramsal Açıklamalar

Zorbalık ile ilgili birçok kuramsal görüş ve açıklama bulunmaktadır. Bu bölümde araştırmacılar tarafından sıklıkla vurgulanan, zorbalığın nedenlerine açıklık getirmeye çalışan beş kuramsal görüş açıklanacaktır.

2.2.1 Sosyal bilgi işleme kuramı

Sosyal girdilerin belli aşamalardan geçerek işlenmesi sonucunda davranışların oluştuğunu söyleyen bu kuram, girdilerin işlenmesi aşamalarından herhangi birinde bir önyargı veya eksiklik bulunması durumunda saldırganlık ve zorbalık davranışlarının açığa çıkabileceğini söylemektedir. Döngüsel şekilde dizili 6 ardışık bilgi işleme adımı vardır. Birinci adımda birey sosyal girdiyi kodlar, ikinci adımda bu kodları anlamlandırmaya çalışır, üçüncü adımda duygusal girdiyi netleştirir. Dördüncü adımda mevcut durumu değerlendirerek cevaplar arar, beşinci adımda hangi cevapların en iyi olduğunu belirler ve son olarak altıncı adımda davranışsal tepki gösterir (Tekce, 2019).

Sosyal bilgi işleme süreci adım adım ilerleyen, basamaklı bir işlem süreci olmasına rağmen katı ve doğrusal değildir. Her bir basamak birbirini etkileyebileceği gibi, basamaklar birleştirilerek basamak sayısında bir azalma da meydana gelebilir ve bir

kişinin bu basamaklarda nasıl davranışlar sergileyeceği farklılık gösterebilir (Dodge, 1986'dan akt. Gözün Kahraman, 2022). Tekce (2019) tarafından ele alınan altı bilgi işleme adımı Şekil 2.1'de şemalaştırılarak gösterilmiştir.

Şekil 2.1

Altı Ardışık Bilgi İşleme Adımı



Kaynak: Tekce, 2019, s.39-40'dan uyarlanmıştır.

Şekil 2.1'de görüldüğü üzere, sosyal bilgiyi işlemenin altı adımı bulunmaktadır. Bir bireyin, sosyal bir duruma nasıl tepki vereceği, sosyal bilgiyi bu basamaklardan geçirme sürecine bağlıdır. Bireyin bir sosyal durumu nasıl algıladığı ve değerlendirdiği, söz konusu duruma nasıl bir tepki vereceğini belirler. Zorbalık bağlamında ele alındığında ise, bireylerin sosyal bilgi işleme süreçlerinde yaptıkları bilişsel hatalar ya da sahip oldukları önyargılar, saldırgan tepkilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir. Kuramın pratik uygulamaları, bireylerin bu bilişsel süreçlerde karşılaştıkları hatalı değerlendirmeleri fark etmelerine ve bu hataları düzeltmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Böylece bireylerin, çevrelerindeki kişilerin davranışlarını yanlış ve tehditkâr biçimde yorumlamalarının önüne geçilmesi hedeflenir (Crick & Dodge, 1994; Hudley & Graham, 1993).

Sosyal bilgi işleme sürecinde yer alan problem çözme aşamalarının güçlendirilmesi, zorbalık eğilimindeki bireylerin sosyal çatışmalara saldırganlıktan uzak, daha yapıcı yollarla yaklaşmalarını mümkün kılabilir. Çocukların empati kurma ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri amacıyla uygulanan rol yapma ve simülasyon etkinlikleri de bu süreçte etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Rol yapma aktiviteleri, çocukların sosyal bilgi işleme adımlarını gerçekçi bir bağlamda uygulayabilmelerine imkân tanır (Dodge vd., 2003; Zins & Elias, 2007; Hudley & Graham, 1993).

Teknolojik araçlar da sosyal bilgi işleme kuramının uygulamalarına katkı sunmaktadır. Bilgisayar destekli eğitim simülasyonları ve siber zorbalık bağlamında, dijital ortamdaki etkileşimlerin sosyal bilgi işleme süreçleriyle nasıl bağlantılı olduğunu ele alan müdahale programları sayesinde, çocuklar çeşitli sosyal durumları analiz etmeyi öğrenebilirler. Ayrıca bu durumlara uygun, saldırgan olmayan tepkiler geliştirme becerisi kazanabilirler (Miller & Vernon Feagans, 2014; Kowalski vd., 2012).

Çocuğun, bahsedilen çeşitli uygulamaların çerçevesini oluşturan Sosyal Bilgi İşleme Kuramı'nda önemli bir kavram olan "sosyal girdilerle" sık sık karşılaşmaya başladığı, akranlarıyla sosyalleştiği önemli dönemlerden biri olan ilkökul dönemi, sosyal girdilerin anlamlandırılmasındaki önyargı ve eksikliklerin giderilebileceği önemli bir yaştır. Dolayısıyla ilkökulda akran zorbalığı, dikkatle ele alınması ve ebeveynlerin bilgilendirilmesi gereken bir konudur.

2.2.2 Zihin kuramı

Zihin Kuramı, bireylerin kendi zihinsel durumlarına ek olarak, başkalarının zihinlerinde neler olduğunu anlama kapasitesini ifade eder. Bu kurama göre, bireyler kendi zihinlerindeki çerçeveleri temel alarak, diğer kişilerin düşüncelerini, duygularını, algılarını, inançlarını ve niyetlerini çıkarım yoluyla tahmin edebilirler. Zihinsel çerçeveleri gelişmiş bireyler, başkalarının duygu ve düşüncelerini daha doğru bir şekilde tahmin edebilme yeteneğine sahiptirler. Bu durum, iletişim sürecinde önemli bir avantaj sağlar; zira bireyler, diğerlerinin bakış açılarını ve niyetlerini anlayarak, onlarla daha etkili bir iletişim kurabilirler (Barik, 2020).

Zorbalık davranışlarında bulunanların sıklıkla zihinsel becerilerini başkalarının duygusal hassasiyetlerini fark edip manipüle etmek amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Zorbalık eğiliminde olan çocuklar, zihinsel becerilerini başkalarının zayıflıklarını tespit etmek ve bu bilgileri kendi lehlerine kullanmak amacıyla stratejik şekilde devreye sokabilirler.

Zorbalık davranışı, kimi zaman bu bireylerin sosyal statü kazanma stratejilerinin bir parçası haline gelebilmektedir (Sutton vd., 1999; Gini & Pozzoli, 2009; Kutlu, 2020).

Kuram, bireylerin sosyal durumları nasıl yorumladıklarını ve bu yorumlara nasıl tepkiler verdiklerini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, çocukların zorbalık davranışlarına neden ve nasıl katıldıklarını açıklamak için işlevsel bir çerçeve sunar. Bu nedenle Zihin Kuramı, ilkokul çağındaki çocukların zorbalıkla ilişkili davranışlarını anlamada ve önlemeye yönelik müdahalelerin tasarlanmasında önemli bir kuramsal temel oluşturmaktadır. Ayrıca, çocukların zihinsel becerilerindeki gelişimin, sosyal ilişkilerdeki başarılarını ve çatışma çözme becerilerini de doğrudan etkilediği görülmektedir (Kutlu, 2020).

2.2.3 Biyoekolojik sistemler kuramı

Araştırmanın temel çerçevesi olarak kullanılan, Bronfenbrenner'in geliştirdiği biyoekolojik sistemler kuramı, insanların dillerinin, düşünme becerilerinin, sosyal becerilerinin gelişmesiyle ve fiziksel yeterliliklerinin oluşmasıyla eş zamanlı olarak bulundukları çevreye uyum sağladıklarını söylemektedir. Biyoekolojik sistemler kuramına göre okulda zorbalık davranışlarını etkileyen faktörler iç içe geçmiş dairesel yapılardır. Bireyin kişisel özellikleri kadar çevresiyle kurduğu karmaşık, kişiler arası ilişkiler ve bağlamsal özellikler de incelenmelidir. Bireyler çevrelerindeki karmaşık sistemler tarafından da şekillenmektedirler. Kuram, mikrosistem, mezosistem, ekosistem, makrosistem ve kronosistem olmak üzere birbiri ile ilişkili beş sistem ana bileşeninden oluşmaktadır (Tekce, 2019; Bronfenbrenner, 1979).

Mikrosistem, bireyin günlük yaşamında doğrudan etkileşimde bulunduğu sosyal çevresini kapsar. Çocuklar açısından bakıldığında, aile üyeleri, öğretmenler ve yakın arkadaş grupları bu sistemin başlıca unsurlarıdır. Mezosistem, mikrosistemler arasındaki etkileşimleri kapsar ve bu ilişkiler de, çocuğun sosyal uyum sürecinde belirleyici bir rol oynar. Bu düzeyde dikkat çeken bağlantılardan biri, okul ile aile arasındaki iletişimidir. Ekosistem, bireyin doğrudan katılım göstermediği ancak yine de davranışlarını dolaylı biçimde etkileyen çevresel unsurları kapsamaktadır. Örneğin öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri ya da okul yönetimlerinin zorbalık karşıtı politikaları, çocukların davranış biçimlerini etkileyebilir. Makrosistem, bireyin doğrudan deneyimlemediği ancak dolaylı biçimde yaşamını etkileyen toplumsal, kültürel ve politik yapıların bütününe ifade eden daha geniş bir bağlamdır. Bu düzeydeki normlar ve kültürel değerler,

bireylerin davranış eğilimlerini etkiler. Kronosistem, bireyin yaşam süresi boyunca karşılaştığı olayları ve bu olayların zaman içerisindeki etkilerini dikkate alır. En geniş bağlama sahip sistemdir. Yaşamda meydana gelen ölüm, taşınma, ebeveynlerin boşanması ya da sosyal çevredeki köklü değişiklikler gibi durumlar, bireyde zorbalık davranışlarını tetikleyebilecek stres kaynakları yaratabilir. (Swearer & Hymel, 2015; Hong & Espelage, 2012; Rivers vd., 2009; Anderson vd., 2003; Espelage vd., 2012; Bradshaw vd., 2007).

Biyoeolojik Sistemler Kuramına dayalı olarak geliştirilmiş olan akran zorbalığına müdahale programları zorbalıkla mücadelede çok boyutlu bir yaklaşım sunar. Bu programlar, mikrosistemden makrosisteme kadar her seviyede zorbalığa müdahale etmeyi hedefleyebilir. Bu kuram çerçevesinde yapılandırılan araştırmalar, genellikle sistemler arası ilişkilerin zorbalık davranışlarına nasıl etki ettiğini ortaya koyar (Swearer vd., 2010; Pepler vd., 2008; Hong & Espelage, 2012).

Biyoeolojik Sistemler Kuramı, bireyin davranışlarını, içinde bulunduğu çok katmanlı çevrelerin etkisiyle açıklar. Akran zorbalığı çerçevesinde değerlendirildiğinde, mikrosistemde yaşanan olumsuz etkileşimler, çocukların zorbalık yapma ya da bu tür davranışlara maruz kalma olasılığını artırmaktadır. Mikrosistem ve mezosistem öğelerinin ani artışıyla, bireyin ekosistemden etkilenme düzeyinin de yükselmesi beklenebilir. Bu sebeple ilkökul çağında akran zorbalığı, özellikle önemli bir konudur. Çocuğun ilkökulda ailesiyle, çevresiyle ve akranlarıyla kurduğu karmaşık ilişkiler ile bağlamsal özellikler, akran zorbalığı davranışlarını etkileyebilir. Biyoeolojik Sistemler Kuramı, bu araştırma için de genel bir çerçeve sunmaktadır. Bu araştırmada, çocukların arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan akran zorbalığı sorununu nasıl algıladıkları ve bu konudaki farkındalık düzeylerinin uygulama sonrası değişimi mikrosistem (birey-akran ilişkisi ve birey-öğretmen ilişkisi) bağlamında ele alınmaktadır.

2.2.4 Sosyal öğrenme kuramı

Davranışı açıklayan kavramlar, gözlemlenebilir uyarıcı-tepki ilişkisi çerçevesinde ele alınmakta ve kişiliğin öğrenildiğini vurgulamaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin davranışlarını model alma ve taklit etme yoluyla öğrendiklerini savunur. Bu süreçte dikkat etme, akılda tutma, uygulama ve güdüleme aşamaları yer alır. Birey, gözlemlediği davranışları aklında tutar ve bu davranışları uygularken, sonuçlarına göre motive olur ya da davranıştan vazgeçer (Barik, 2020).

Çocuklar, sergiledikleri davranışların sonuçlarına göre bu davranışları pekiştirir ya da terk ederler. Eğer bir çocuk, saldırgan bir tutum sergilediğinde olumlu bir geri bildirim alıyor veya bir şekilde ödüllendirildiğini hissediyorsa, bu davranış tekrarlanmaya ve zamanla kalıcı hale gelmeye başlar. Çocuğun saldırgan davranışı, ona istenilen bir sonuç sağladığı sürece devam edecektir. Öte yandan, saldırgan davranışları sonucunda olumsuz bir deneyim yaşadığında ya da cezalandırıldığını fark ettiğinde, bu davranışlardan geri adım atma eğilimindedir. Yani, çocuk olumsuz sonuçlar karşısında, zamanla bu tür davranışlardan vazgeçer. Davranışın pekişmesi ya da sona ermesi, çocuğun çevresinden aldığı geri bildirimlere doğrudan bağlıdır. Bu geri bildirimlerin türü ve çocuğun algısı, uzun vadede davranışların biçimlenmesinde önemli bir rol oynar (Taner Derman, 2022).

2.2.5 Ahlak gelişimi kuramı

Ahlaki gelişim kuramı, bireylerin zaman içerisinde ahlaki yargılarının ve davranışlarının nasıl evrildiğini açıklar. Bu kurama göre bireyler; ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki güdüleme ve ahlaki karakter olmak üzere dört temel bileşen üzerinden ahlaki olgunluğa ulaşırlar. Bu süreçte sosyal çevre, bilişsel gelişim ve bireyin yaşantıları önemli bir rol oynar (Tekce, 2019). Bu kuramın en bilinen temsilcilerinden Kohlberg (1984), bireylerin ahlaki gelişimlerini altı evreye ayırmış ve bu evrelerin bireyin adalet anlayışı, kurallara bağlılığı ve empati yeteneğiyle yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Ahlaki gelişim kuramı, akran zorbalığının anlaşılması ve önlenmesinde önemli katkılar sunar. Nucci (2001), ahlaki gelişim düzeyi yüksek olan bireylerin zorbalık davranışlarına karşı daha duyarlı olduklarını ve bu tür davranışları etik açıdan sorgulama eğiliminde olduklarını vurgular. Bu bağlamda, zorbalık davranışlarının sadece sosyal norm ihlali değil, aynı zamanda ahlaki bir problem olduğu görülmektedir. Ahlaki yargıları gelişmemiş olan bireylerin, başkalarının haklarını ihlal eden davranışları içselleştirmeleri daha olasıdır. Bu nedenle, zorbalıkla mücadele eden eğitim programlarının bireylerin ahlaki muhakeme becerilerini desteklemesi ve sadece davranışsal değil, aynı zamanda bilişsel ve duygusal bir değişimi de hedeflemesi gerekmektedir (Nucci, 2001; Tekce, 2019).

Ele alınan kuramsal yaklaşımlar, zorbalık olgusunu çok boyutlu bir şekilde incelemektedir. Sosyal Bilgi İşleme Kuramı, bireylerin sosyal durumları algılama ve yorumlama süreçlerindeki hataların saldırgan davranışlara yol açabileceğini vurgularken; Zihin Kuramı, başkalarının düşünce ve duygularını anlama kapasitesinin sosyal

ilişkilerdeki rolüne dikkat çeker. Biyoekolojik Sistemler Kuramı, zorbalığın yalnızca bireysel değil, aynı zamanda çevresel sistemlerin etkisiyle şekillenen bir davranış olduğunu ortaya koyar. Sosyal Öğrenme Kuramı, zorbalık davranışlarının model alma ve pekiştirme yoluyla öğrenildiğini belirtirken; Ahlak Gelişimi Kuramı, bireyin ahlaki muhakeme düzeyinin bu tür davranışlara yönelik tepkilerini belirlediğini savunur. Bu çerçevede, zorbalığın bilişsel, duygusal, ahlaki ve sosyal öğrenme süreçleriyle şekillendiği söylenebilir. Tüm bu kuramsal görüşler, şu anda akran zorbalığının nedenlerini ve etkilerini incelemeyi mümkün kılmakta ve günümüz alanyazınının biçimlenmesinde bir temel oluşturmaktadır.

2.3 Akran Zorbalığının Nedenleri ve Etkileri

Akran zorbalığı, çoğu zaman bireysel saldırganlıktan öte, öğrenilmiş ve sosyal bağlamda şekillenen bir davranıştır. Kuramsal görüşler, zorbalığın temelinde çocuğun başkaları üzerinde kontrol kurma, güçlü hissetme ya da sosyal çevrede kabul görme motivasyonunun yattığını ortaya koymaktadır. Kendini yetersiz, değersiz ya da dışlanmış hisseden çocuklar, bu duygularla baş edebilmek adına zorbalığa yönelebilir. Daha önce zorbalığa maruz kalan bir çocuğun ilerleyen süreçte zorba rolüne geçmesi de olasıdır. Sosyal öğrenme kuramı bu döngüyü destekler niteliktedir; çünkü çocuklar çevrelerinde gözlemledikleri davranışları model alma yoluyla öğrenirler. Ailede ya da okulda popüler ve baskın figürlerin zorbalıkla öne çıktığını gören çocuklar, benzer yollarla statü kazanmaya çalışabilir. Özellikle akran baskısının yoğun yaşandığı dönemlerde, zorbalık sosyal kabul görmenin, gruba dahil olmanın ve dışlanmaktan kaçınmanın bir aracı haline gelebilir (Bandura, 1977; Salmivalli, 2010; Salmivalli vd., 1996; Vaillancourt vd., 2003).

Medyada veya popüler kültürde tanık olunan şiddet ve zorbalık içeren davranışların da çocuklar üzerinde güçlü bir modelleme etkisi olduğu bilinmektedir. Özellikle televizyon, video oyunları ve sosyal medyada zorbalık davranışlarının normalleştirilmesi veya ödüllendirilmesi, çocukların bu tür davranışları alışkanlık haline getirmelerine neden olabilir. Yapılan araştırmalar, medyada şiddet içeren içerikler ile sıkça karşılaşan çocukların, akranlarına yönelik saldırgan tutumlarının arttığını ortaya koymuştur. Sıkça şiddet içeren içeriklere maruz kalan bireylerin saldırgan davranışları içselleştirme olasılıkları da artmaktadır (Coyne vd., 2010; Anderson & Bushman, 2001).

Çocuğun aile ortamında yeterli ilgi ve sevgiyi görememesi, ihmal edilmesi, duygusal olarak desteklenmemesi ona saldırgan davranışların dikkat çekici bir yol olduğu mesajını

verebilir. Bu bağlamda, çocukların olumsuz davranışlar sergileyerek ilgi çekme motivasyonunun da zorbalık davranışlarını tetikleyebileceği söylenebilir. Aile içindeki disiplin anlayışı da bu noktada önemli bir rol oynamaktadır. Sert disiplin yöntemleri, otoriter ebeveynlik stilleri veya aşırı kontrolcü ebeveynlik tarzları, çocukların saldırgan tepkiler geliştirme olasılıklarını artırabilir. Ebeveynlerin sıcak ve destekleyici tutum sergilemeleri ise, çocukların empati kurma becerilerini geliştirmelerine ve saldırgan davranışları azaltmalarına yardımcı olabilir (Carlo vd., 2012; Olweus, 1994a; Erk, 2022; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Gershoff, 2002). Baumrind (1991)'in ebeveynlik stillerine ilişkin çalışmalarında da, otoriter ebeveynlik tarzının çocuklarda saldırganlık eğilimlerini artırdığı, demokratik ebeveynlik tarzının ise empatiyi ve sosyal becerileri geliştirdiği, saldırganlık davranışlarını ise azalttığı vurgulanmıştır.

Zorbalığın biyolojik ve nöropsikolojik faktörlerden de etkilendiği ileri sürülmektedir. Örneğin, düşük serotonin seviyeleri veya amigdala hiperaktivitesi gibi nörolojik faktörlerin, bireylerde saldırganlık eğilimlerini artırdığı söylenmektedir. Ayrıca, hormonal değişimler, özellikle ergenlik döneminde artan testosteron seviyeleri ile zorbalık eğilimlerinin artışı arasında bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Espelage & Swearer, 2010). Biyolojik süreçlerin psikolojik ve sosyal bağlamla birleşerek davranışları şekillendirdiği bir "biyopsikososyal model" önerilmektedir. Nöropsikolojik araştırmalar ise, beyindeki prefrontal korteks işlevlerinin düşük olması durumunda, bireyin saldırgan dürtülerini ve zorbalık davranışlarını kontrol etmekte daha fazla zorlandığını ortaya koymaktadır (Ttofi & Farrington, 2011; Blair, 2013).

Bunun yanı sıra, sosyal çevre de zorbalık davranışlarının şekillenmesinde önemlidir. Okul ortamı, akran ilişkileri ve öğretmenlerin tutumları, çocukların zorbalık davranışları sergileyip sergilemeyecekleri konusunda belirleyicidir. Özellikle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin zorbalığa karşı net bir tutum sergilememesi veya yetersiz müdahaleler gösterilmesi, bu tür davranışların yaygınlaşmasına neden olabilir. Okullarda uygulanacak sosyal-duygusal gelişimi destekleyici, zorbalığı önleme ve müdahale programları, çocukların empati becerilerini artırarak saldırgan davranışlarının azaltılmasına katkıda bulunabilir (Rigby, 2008; Smith vd., 2019).

Birçok sebep sonucunda ortaya çıkan akran zorbalığının, özellikle mağdurlar üzerindeki etkisi uzun vadeli ve derin olabilmektedir. Mağdurlar, depresyon, anksiyete, düşük özsaygı ve hatta intihar düşünceleri gibi ciddi psikolojik sonuçlarla karşı karşıya

kalabilirler. Zorbalığa maruz kalan çocuklar akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmakta güçlük çekebilirler ve zamanla sosyal izolasyon yaşayabilirler. Sosyal izolasyon, ilerleyen yıllarda kaygı bozukluklarına sebep olabilir. Yalnızlık duygusunun artışı ve akademik başarının düşmesinin yanında çeşitli psikolojik ve sosyal problemlere de yol açabilir. Ayrıca, zorbalığa maruz kalan bireylerde ilerleyen yaşlarda travma sonrası stres bozukluğu belirtileri de gelişebilir (Hawker & Boulton, 2000; Arseneault, 2018).

Okullardaki akran zorbalığı, diğer bir deyişle, kasıtlı yapılan şiddet içerikli, süregelen davranışlar, en başta eğitim ortamını olumsuz etkilemektedir. Hemen hemen her yaşta, her sınıfta zorbalık davranışı gösteren öğrenciler bulunmaktadır. Yaşanan bu zorbalıklar, mağdur öğrenciye uygulanan devamlı psikolojik ve fiziksel şiddet nedeniyle sınıfta güvensizliğe ve mutsuzluğa sebep olmaktadır. Ve sadece zorba ile mağdur çocuğu değil, diğer öğrencileri de etkilemektedir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında güvensizlik ortamı oluştuğunda, öğrenme dinamikleri bozulur ve akademik başarı genel olarak düşüş gösterir (Swearer & Hymel, 2015).

Öğretmenlerin zorbalık olaylarına müdahalede yetersiz kalması, mağdurların kendilerini yalnız ve çaresiz hissetmelerine neden olabilir. Öğretmenlerin zorbalık karşısındaki tutumları, öğrencilerin bu tür olumsuz davranışlara devam edip etmeyeceklerini belirleyebilir. Sınıf içi zorbalık dolayısıyla ortaya çıkan mutsuzluk ve güvensizlik, okuldan kaçma, devamsızlık oranlarının artması, akademik performansın düşmesi ve öğretmenlere güvensizlik gibi olumsuzluklara sebebiyet vermektedir. Ayrıca okul içinde zorbalık olaylarının sık yaşandığı kurumlarda öğretmenlerin de motivasyonları düşmektedir (Espelage vd., 2015; Elmacıgil, 2021; Erk, 2022; Bradshaw, 2015; Rivers vd., 2009).

Akran zorbalığı, öğrencilerin başarısı, okula karşı ilgi ve tutum, okul ortamındaki huzur, öğretmenin ders motivasyonu, sınıf içi etkileşim ve aile düzeni gibi birçok faktörden etkilenmekte ve bu faktörleri etkilemektedir (Doğan & Keleş, 2022). Akademik başarı ile zorbalık arasındaki ilişkiye dair yapılan çalışmalarda, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okul devamsızlıklarının arttığı ve zamanla akademik başarının düştüğü ortaya konmuştur. Zorbalık mağduru olan öğrenciler, yaşadıkları stres ve kaygı nedeniyle sınav performanslarında düşüş yaşayabilmekte ve bilişsel işlevlerini tam olarak kullanamamaktadırlar. Uzun süreli stresin, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve

problem çözüme becerilerini azalttığı da rapor edilmiştir (Juvonen & Graham, 2014; Arseneault, 2018; Baldwin vd., 2018).

Sınıf içi etkileşim gibi birçok faktörden etkilenen zorbalık, bu sebeple zorbalığa maruz kalan çocuk tarafından ifade edilmesi güç bir olguya dönüşebilir. Zorbalığa maruz kalan çocuklar, bu durumu çeşitli sebeplerle sözlü olarak güvendikleri bir yetişkine ifade etmekte güçlük yaşayabilirler. Özellikle utanç duygusu, mağdurun sessiz kalmasına neden olabilir. Çocukların davranışlarının ilgiyle gözlemlenmesi ile zorbalığa maruz kalan çocuk anlaşılabilir. Öncelikle zorbalığa maruz kalan çocukların başlıca özelliği kaygılı davranışlar göstermeleridir. Çevreye karşı tedbirli, duyarlı ve sessizdirler. Zorbadan herhangi bir saldırı karşısında içe kapanma ve ağlama eğilimi gösterebilirler, duygu dalgalanmalarını normalden fazla yaşayabilirler. Okulla ilgili birçok şeyden de kaçınma eğilimi gösterebilirler. Özellikle okul fobisi ve sosyal anksiyete bozukluğu gibi psikolojik sorunlar, zorbalığa uzun süre maruz kalan bireylerde yaygındır (Erk, 2022; Takizawa vd., 2014).

Mağdurların endişe ve korku gibi duygularını göstermeleri zorbaları cesaretlendirebilmektedir. Çünkü zorbalık, zorba çocuk için başkaları üzerinde kontrol sağlama, güçlü hissetme motivasyonudur. Karşısındakinin, kendisinden daha güçsüz duran görüntüsü, zorbalık davranışını pekiştirebilir. Zorba da olsa, mağdur da olsa, yapılan araştırmalar bu bireylerin akademik başarıları ve okula bağlılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir (Olweus 1994a; Erk, 2022).

Çocukluk döneminde zorbalık mağduru olan bireylerin, yetişkinlik dönemlerinde depresyon ve kaygı bozuklukları yaşama olasılıklarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Uzun vadede, zorbalık bireyin antisosyal kişilik bozukluğu geliştirme riskini arttırmaktadır. İş hayatında güven problemleri ve düşük öz yeterlilik göstermesi ile de ilişkilendirilmektedir. Ayrıca çocukluk döneminde zorbalığa maruz kalan bireylerin, ilerleyen yaşlarda fiziksel sağlık problemleri yaşama riski de artmaktadır. Bu durum, zorbalığın uzun vadeli biyolojik etkilerinden kaynaklanmaktadır (Copeland vd., 2013; Baldwin vd., 2018; Lereya vd., 2015; Farrington & Ttofi, 2011).

Sonuç olarak, akran zorbalığının psikolojik, akademik ve biyolojik etkileri oldukça geniş kapsamlıdır. Sadece mağdurlar değil, zorbalığa şahit olan öğrenciler, öğretmenler ve aileler de bu süreçten etkilenmektedir. Zorbalıkla mücadelede erken müdahale ve bilinçlendirme çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Okul temelli zorbalık karşıtı

programların uygulanması, empati geliştirme çalışmalarının artırılması ve psikolojik destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, uzun vadede bireylerin ruh sağlığını korumaya ve güvenli eğitim ortamları oluşturmaya katkı sağlayacaktır (Smith vd., 2019).

2.4 İlkokulda Akran Zorbalığı

Bu bölümde ilkokul yıllarında gelişim özellikleri ve ilkokul yıllarında akran zorbalığı konusu detaylarıyla incelenmiştir.

2.4.1 İlkokul yıllarında gelişim

Son çocukluk dönemi, yaklaşık altı yaşından on iki yaşına kadar süren bir dönemi kapsar. Bu dönemde, bireyin fiziksel, bilişsel ve sosyal becerilerinde önemli ilerlemeler gerçekleşir. Bilişsel açıdan, Piaget'nin "somut işlemler dönemi" bu dönemi tanımlar. Çocuklar, mantıksal düşünme becerilerini geliştirirler ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurarlar. Ayrıca, matematiksel kavramlar ve okuma-yazma gibi akademik beceriler hızla gelişir (Piaget, 1952).

Bu evrede çocuklar gerçek nesnelerle uygulanan somut işlemleri gerçekleştirebilirler. Çocukların fiziksel gelişiminde büyüme hızında bir yavaşlama görülse de motor beceriler daha da gelişir. Çocuklar, takım oyunlarında ve spor etkinliklerinde daha koordineli ve başarılı hale gelirler. Bu dönemde fiziksel aktivite, hem sağlıklı büyüme hem de sosyal ilişkiler açısından önemlidir (Plotnik, 2009; Santrock, 2016).

Vygotsky'nin sosyokültürel kuramına göre, çocukların öğrenme süreçleri bireysel çabalardan ziyade sosyal etkileşimler aracılığıyla şekillenir. Bu kurama göre, öğrenme, bireyin içinde bulunduğu kültürel bağlam ve daha yetkin bireylerle kurulan ilişkiler sayesinde gelişir. Vygotsky, öğrenmeyi sosyal bir fenomen olarak ele almıştır. Bu bağlamda, çocuğun yakın çevresindeki yetişkinler veya akranlar, öğrenme sürecinde önemli bir rol oynar (Vygotsky, 1978).

Psikososyal olarak, Erikson'un psikososyal gelişim kuramında tanımladığı "başarıya karşı yetersizlik" aşaması, özellikle orta çocukluk dönemine denk gelir. Bu aşamada çocuklar, hem akademik hem de sosyal alanlarda başarı elde etmek için çaba harcarlar. Erikson'a göre, bu dönemdeki temel psikososyal çatışma, bireyin çevresinden gelen geri bildirimlere bağlı olarak ya bir yeterlilik duygusu geliştirmesi ya da yetersizlik hissi ile baş etmek zorunda kalmasıdır (Erikson, 1968).

İlkokul döneminde çocukların akademik başarıları kadar, sosyal etkileşimleri ve akran ilişkileri de psikososyal gelişimlerinde belirleyici bir rol oynar. Çocukların, bu dönemde arkadaşlık ilişkileri yoluyla iş birliği, karar verme ve problem çözme gibi sosyal becerileri gelişir. Sosyal gruplarda yer alma ve arkadaşlık ilişkileri kurma çabası, çocukların hem sosyal becerilerini geliştirmelerine hem de duygusal doyum elde etmelerine olanak sağlar (Wentzel & Caldwell, 1997). Aşağıda, ilkökul öğrencilerinin gelişimi fiziksel, bilişsel ve psikososyal gelişim boyutlarında daha geniş bir biçimde açıklanmaktadır.

2.4.1.1 İlkokul öğrencilerinin fiziksel gelişimi

İlkokul döneminde çocuklar genellikle 6-12 yaş aralığında bulunur ve bu yaş grubunda fiziksel gelişim belirli bir düzen içinde devam eder. Bu süreçte büyüme hızında okul öncesi döneme kıyasla bir yavaşlama görülse de, boy ve kilo artışı düzenlidir. Kemiklerin sertleşmesi ve kas yapısının gelişmesi, çocukların motor becerilerinin daha hassas ve koordineli olmasına olanak sağlar. Özellikle yazı yazma, çizim yapma ve makas kullanma gibi ince motor beceriler akademik görevlerin başarıyla yerine getirilmesi açısından önemlidir (Haywood & Getchell, 2019; Piek vd., 2008).

Kaba motor beceriler açısından, çocuklar futbol, basketbol gibi fiziksel aktivitelerde daha yetkin hale gelirler. Bu tür aktiviteler, yalnızca fiziksel sağlık açısından değil, aynı zamanda öz güven, disiplin ve takım çalışması gibi sosyal becerilerin gelişimi açısından da önemlidir. Spor etkinlikleri veya grup oyunları, çocukların fiziksel kapasitelerini artırmanın yanı sıra, sosyal bağlarını güçlendirmelerine de yardımcı olur. Ayrıca, bu yaş grubunda beden farkındalığı artmakta ve çocuklar fiziksel yeteneklerini ve sınırlarını daha iyi anlamaya başlamaktadır (Stodden vd., 2008; Gallahue vd., 2012; Côté & Fraser Thomas, 2007).

Sağlıklı fiziksel gelişim, yalnızca biyolojik faktörlere değil, aynı zamanda çevresel etmenlere de bağlıdır. Sağlıklı beslenme, düzenli uyku alışkanlıkları ve fiziksel aktiviteler, çocukların büyüme süreçlerini olumlu etkiler. Bununla birlikte, dengesiz beslenme, yetersiz fiziksel aktivite veya uyku eksikliği gibi faktörler, fiziksel gelişimi olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin düzenli uyku, hem büyüme hormonlarının salgılanmasını destekler hem de öğrenme ve konsantrasyon becerilerini güçlendirir (Taheri, 2006; Owens vd., 2016).

2.4.1.2 İlkokul öğrencilerinin bilişsel gelişimi

İlkokulda bilişsel gelişime bakıldığında ise, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre, ilkokul çağındaki çocuklar "somut işlemler dönemi" içinde yer alır. Bu dönemde çocuklar, mantıksal düşünme becerileri kazanmaya başlar ve somut olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi geliştirir. Bununla birlikte, dikkat süresi ve bellek kapasitesi de artar; bu, bilgilerin işlenmesi ve uzun süreli hafızada tutulması açısından önemlidir. Çocukların bu dönemdeki düşünme süreçleri, somut kavramlara dayanır; soyut düşünce ise henüz gelişim aşamasındadır (Piaget, 1952; Flavell, 1963; Case, 1992).

Vygotsky'nin sosyokültürel kuramına göre, bilişsel gelişim yalnızca bireysel süreçlerden değil, aynı zamanda çevresel faktörler ve sosyal etkileşimlerden de etkilenir. Yakınsal gelişim alanı (YGA) kavramı, çocukların daha yetkin bir bireyden gelecek olan rehberlik ve destekle öğrenme kapasitelerinin artırılabilceğini ifade eder. Örneğin, bir öğretmenin rehberliğinde bir beceriyi öğrenen çocuk, ilk başta yalnız başına yapamayacağı bu görevi, kendi başına başarma yeteneği kazanır. Sosyal etkileşimler ve işbirlikçi öğrenme süreçleri, bu dönemdeki bilişsel gelişimi destekler (Vygotsky, 1978; Rogoff, 1990).

2.4.1.3 İlkokul öğrencilerinin psikososyal gelişimi

Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre, ilkokul dönemi "başarıya karşı yetersizlik" aşamasıyla tanımlanır. Bu aşamada çocuklar, akademik ve sosyal alanlarda başarılı olma çabası içindedir. Çevrelerinden aldıkları olumlu geri bildirimler, özsaygılarını ve özgüvenlerini artırırken, başarısızlık ve olumsuz eleştiriler yetersizlik duygularına yol açabilir. Bu dönemde, çocukların başarıyı deneyimleyebilmeleri için destekleyici ve özgüvenlerini arttırıcı bir ortamın sağlanması önemlidir (Erikson, 1968; Bee & Boyd, 2019).

Akran ilişkileri, ilkokul çağındaki çocukların psikososyal gelişiminde belirleyici bir role sahiptir. İlkokul çağındaki çocuklar, duygularını ifade etme ve düzenleme becerilerinde önemli ilerlemeler kaydederler. Bu dönemde çocuklar, kendi duygusal durumlarını daha iyi anlamanın yanı sıra, başkalarının duygularını da tanıyabilir ve bu doğrultuda empati yapabilirler. Arkadaşlık ilişkileri aracılığıyla empati, iş birliği ve liderlik gibi sosyal becerileri geliştirirler. Grup oyunlarına ve takım etkinliklerine katılım, sosyal etkileşimleri artırır, duygusal zekalarının gelişimine katkıda bulunur ve çocukların, kişiler arası ilişkilerde daha yetkin hale gelmelerini sağlar. Sosyal öğrenme ortamları, çocukların

işbirliği yapmayı öğrenmesi ve sosyal bağlar kurması açısından önem taşır (Denham vd., 2003; Rubin vd., 2006; Goleman, 1995; Bandura, 1977).

Duygusal farkındalık ve duygusal düzenleme becerileri, sosyal ilişkilerdeki çatışmaları çözmede ve sağlıklı bağlar kurmada fazlasıyla önemlidir. Ancak, bu becerilerdeki eksiklikler, çocukların çatışma durumlarında uygun olmayan tepkiler vermesine yol açabilir (Eisenberg vd., 2010). Akran zorbalığı gibi fiziksel ve psikolojik olarak kişiyi örseleyici deneyimler, çocukların sağlıklı gelişiminin önünde önemli bir sorundur ve incelenmelidir.

2.4.2 İlkokul yıllarında akran zorbalığı davranışı

İlkokul dönemi, çocukların sosyal etkileşimlerinin arttığı, yeni arkadaşlıklar kurdukları önemli bir dönemdir. Çocuklar, bu dönemde sosyal becerilerini geliştirirler, akranlarıyla etkileşimlerini artırır ve grup içi dinamikleri deneyimlerler (Berk, 2021). Ancak, bu süreç her zaman olumlu bir şekilde ilerlemeyebilir; bazı çocuklar, grup içinde güç kazanma veya statü elde etme amacıyla zorbalık davranışları sergileyebilirler. Özellikle ilkokul çağındaki çocukların zorbalık davranışlarına katılım oranı, ergenlik dönemine kıyasla daha yüksektir. Bunun temel nedeni, küçük yaşlardaki çocukların empati becerilerinin tam olarak gelişmemiş olması ve sosyal problem çözme stratejilerini yeterince kullanamamalarıdır (Sentse vd., 2007; Camodeca & Goossens, 2005).

İlkokul dönemindeki zorbalık, sınıf dinamikleri ve akran gruplarının rolüyle şekillenmektedir. Sınıf ortamında zorbalık davranışları, yalnızca zorbalar ve mağdurlar arasında gerçekleşmez; gözlemciler de sürecin bir parçası olabilir. Özellikle, akran gruplarının zorbalık yapan çocuğu sosyal olarak ödüllendirmesi veya mağdurun çaresizliğine tepki göstermemesi, bu davranışların pekişmesini sağlayabilir (Salmivalli, 2010). Yapılan araştırmalar, ilkokul sınıflarında zorbalık olaylarının yaklaşık %85'inin diğer öğrenciler tarafından gözlemlendiğini, ancak çoğu durumda müdahale edilmediğini ortaya koymaktadır (Craig & Pepler, 1997).

Öğretmenlerin zorbalık olaylarını hafife alma veya sıradan bir çatışma olarak değerlendirme eğilimi, mağdurların korunmasını zorlaştırabilir ve zorbalık döngüsünü sürdürmeye neden olabilir. Bu nedenle, ilkokul çağındaki çocuklarla çalışan eğitimcilerin, zorbalık belirtilerini tanıma, akran ilişkilerini olumlu yönde teşvik etme ve okul ortamında kapsayıcı bir atmosfer oluşturma konusunda bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Yoon & Bauman, 2014; Rigby, 2012).

İlkokul çağındaki zorbalık olaylarının sıklığı kültürel, bölgesel ve okul ortamına bağlı olarak değişse de, yapılan araştırmalar bu yaş grubunda zorbalığın yaygın bir sorun olduğunu göstermektedir. Örneğin, Finlandiya’da yapılan bir araştırmada, ilkokul öğrencilerinin yaklaşık %30’unun zorbalığa maruz kaldığı, %10’unun ise düzenli olarak zorbaca davranışlar sergilediği belirlenmiştir (Kärnä vd., 2010). Türkiye’de yapılan çalışmalar ise, ilkokul çağındaki öğrencilerin yaklaşık %25’inin zorbalık mağduru olduğunu, ancak çoğu olayın öğretmenler veya veliler tarafından fark edilmediğini ortaya koymaktadır (Pişkin, 2002). Bu nedenle, ilkokul düzeyinde zorbalıkla mücadelede bütüncül bir yaklaşım benimsenmeli, öğretmenler, öğrenciler ve velileri içeren sistematik müdahale programları geliştirilmelidir (Ttofi & Farrington, 2011). Bu bulgular ışığında, akran zorbalığını önlemeye yönelik önleyici çalışmaların ve müdahale programlarının büyük önem taşıdığı değerlendirilmektedir.

2.5 İlkokulda Akran Zorbalığını Önleyici Çalışmalar ve Müdahale Programları

Bu bölümde akran zorbalığının önlenmesi konusu incelenmekte ve daha sonra var olan önleyici müdahale çalışmalarına değinilmektedir.

2.5.1 İlkokulda akran zorbalığını önleme

Okulda zorbalık söz konusu olduğunda, bu tür davranışların izleyici veya mağdur rolü ayırt edilmeksizin yetkili birine bildirilmesi önemli bir adımdır. Ancak birçok çocuk, zorbadan korktuğu veya zorbalığı ihbar etmenin ispiyonculuk olarak algılanacağından endişelendiği için yaşadığı durumu saklamayı tercih edebilmektedir. Bu durum, çocukların yalnız hissetmelerine ve zorbalıkla kendi başlarına baş etmeye çalışarak daha fazla zarar görmelerine yol açabilir. Öğrencilerin, zorbalığın kabul edilebilir bir davranış olmadığını, böyle bir durumda yalnız olmadıklarını ve bununla başa çıkabilmek için yetişkinlerden destek almanın en güvenilir yöntemlerden biri olduğunu anlamaları gerekmektedir (Özbek & Taneri, 2022).

Hall ve Cook (2012), çocukların koşulsuz kabul edilmesi ve onaylanmasının, onların kendilerini zorbalık karşısında daha güçlü hissetmelerini sağladığını vurgulamaktadır. Çocuğun duygularının ciddiye alınması, ona zorbalık konusunda yalnız olmadığı hissettirilerek desteklenmesi, zorbalıkla baş etme becerileri geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda, ailelerin ve öğretmenlerin, çocukları yargılamadan ve eleştirmeden dinlemeleri, onların hislerini anlamaya çalışmaları, çocukların kendilerini

daha güvende hissetmelerine ve yaşadıkları zorlukları daha kolay paylaşımlarına olanak tanımaktadır.

Çocukların yakın çevreleri tarafından sağlanması beklenen koşulsuz kabulün yanında, zorbalık davranışlarını önleyebilmek için çocuklara erken yaşlardan itibaren zorbalık kavramının da öğretilmesi gerekmektedir. Çocukların zorbalık türleri ve bunların doğurabileceği olumsuz sonuçlar hakkında bilgilendirilmesi, bu davranışların kabul edilemez olduğunun net bir şekilde açıklanması çok önemlidir. Aynı zamanda, zorbalık sadece fiziksel saldırganlıkla sınırlı değildir; sözel zorbalık, duygusal zorbalık ve siber zorbalık gibi farklı biçimlerinin de olduğunu çocuklara anlatılmalıdır. Bu bilgilendirme, çocukların hem zorbalık yapmaktan kaçınmalarını hem de başkalarının maruz kaldığı zorbalığı daha kolay fark edebilmelerini sağlayacaktır. Öğrenciler, zorbalıkla ilgili eğitimler ve farkındalık kazandırma çalışmaları yoluyla, bu tür davranışlara karşı nasıl tepki vereceklerini öğrenmeli ve zorbalıkla mücadelede nasıl hareket etmeleri gerektiği konusunda yönlendirilmelidirler (Erk, 2022).

Saldırganlığın ve zorbalığın önlenmesinde sosyal duygusal yeterlik becerileri olan öfke yönetimi, problem çözme ve empati becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği de araştırmalarca gösterilmiştir. Özellikle empati becerisi okullardaki akran zorbalığında kilit bir rol oynamaktadır. Empatinin azlığı, zorbalığı arttırmakta ve zorbalık ise, davranış devam ettiği müddetçe zorba bireyin empati becerisini azaltmaktadır. Bu becerilerin yanı sıra çocuklarda stres yönetimini, akran ilişkilerini, akran arabuluculuğunu, çatışma çözme becerilerini, değerleri, sosyal becerileri ve kendini ayarlama becerilerini geliştirmek önemlidir. Siber zorbalık karşısında ise bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerin yanında çocukların bilgisayar kullanımında yetişkin gözetimini sağlamak gerekmektedir. Ayrıca akran destekli uygulamaların da faydalı olabileceği tespit edilmiştir (Garandau vd., 2022).

Zorbalığın önlenmesi için öğrencilerin zorbalığı görmezden geldiklerinde aslında zorbalığı destekliyor olduklarını anlamaları da önemlidir. Öğrencilerin zorbalığa karşı tutumları olumsuz olsa da gerçek zorbalık anında buna uygun davranmayabilirler. Zorbalığın kınanması gereken bir davranış olduğu öğrencilere öğretilmeli ve zorbalık karşısında güç sahibi oldukları gerekli olduğu sıklıkla hatırlatılmalıdır. Yetişkinlerin de bu süreçte örnek davranışlar sergilemeleri, zorbalığı kınamaları ve asla görmezden gelmemeleri önemlidir. Bunun yanında, zorbalılar toplum tarafından ahlaki açıdan kusurlu

olarak kabul edildiklerinden yetişkin ceza vermeye yönlenebilmektedir. Zorba davranışın kınanmasının yanı sıra olumlu davranışların pekiştirilmesi unutulmamalıdır. Ceza yerine önleme, müdahale ve rehabilitasyona odaklanılmalıdır (Koyutürk Koçer & Gültekin Akduman, 2022; Kafel, 2020).

Zorbalıkla mücadelede önleme ve müdahale programları, okullarda güvenli bir ortam sağlamak, zorbalık mağdurlarını desteklemek ve zorbalık yapan bireyleri rehabilite etmek için önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, kapsamlı ve bütüncül yaklaşımların önemini belirtmektedir. Özellikle okul temelli programların, zorbalık oranlarını önemli ölçüde azalttığı bildirilmektedir (Smith vd., 2019).

2.5.2 İlkokulda akran zorbalığını önleyici müdahale programları

İlkokulda akran zorbalığını önleyici nitelikte birçok program bulunmaktadır. Olumlu davranışların pekiştirilmesi gibi pozitif müdahale yöntemleri, zorbalık davranışını önlemede ve mağdurların dayanıklılığını artırmada etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır. Bu kapsamda, Finlandiya’da geliştirilen KiVa Anti-Bullying Programı, zorbalıkla mücadelede en başarılı programlardan biri olarak kabul edilmektedir. KiVa programı, yalnızca zorba ve mağdurlara yönelik değil, aynı zamanda tüm öğrenci topluluğunu kapsayan, okul kültürünü değiştirmeye odaklanan çok boyutlu bir müdahale modeli içermektedir. Program, öğrencilere zorbalıkla ilgili farkındalık kazandırmayı, empati eğitimleri sunmayı ve akran desteğini teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Yapılan çalışmalar, KiVa’nın uygulandığı okullarda zorbalık oranlarını %30’a kadar düşürdüğünü göstermektedir (Garandau vd., 2022; Salmivalli & Poskiparta, 2012; Salmivalli, 2014).

KiVa programı üç ana bileşene dayanmaktadır: öğrencilere yönelik doğrudan eğitimler, öğretmenlerin farkındalık kazanmasını sağlayan profesyonel gelişim programları ve okullarda genel zorbalık karşıtı politikaların uygulanması. Programın önemli bir özelliği, öğretmenlere ve okul yöneticilerine, zorbalık olaylarına nasıl müdahale edeceklerini sistematik olarak öğreten modüller sunmasıdır. Ayrıca, öğrencilere grup çalışmaları, oyunlar ve tartışmalar yoluyla empati geliştirme fırsatları sunulmaktadır (Kärnä vd., 2013).

Norveç’te uygulanan Olweus Zorbalık Önleme Programı ise, zorbalıkla mücadelede en eski ve en etkili programlardan biri olarak bilinmektedir. Dan Olweus tarafından geliştirilen bu program, okul genelinde zorbalık karşıtı politikalar oluşturmayı, öğretmenleri ve ebeveynleri bilinçlendirmeyi ve zorba davranışları sergileyen

öğrencilerle bireysel düzeyde çalışmayı hedeflemektedir. Olweus programı, öğretmenlere zorbalığı nasıl tanımlayacakları ve nasıl müdahale edecekleri konusunda eğitimler sunarak, müdahale süreçlerini daha sistematik hale getirmektedir (Olweus, 1994b).

Bu programın uygulandığı okullarda, fiziksel ve sözel zorbalık oranlarında %35 ila %50 oranında azalma gözlemlenmiştir. Özellikle programın, öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirerek okul ortamını daha güvenli hale getirdiği belirtilmektedir. Ayrıca, ebeveynlerin programa dahil edilmesi, çocukların okul dışında da zorbalıkla mücadelede desteklenmesini sağlamaktadır (Ttofi & Farrington, 2011; Solberg & Olweus, 2003; Limber & Olweus, 2017).

İspanya’da yürütülen SAVE (Seville Anti-Bullying in School Project) programı, zorbalık olaylarının önlenmesine yönelik bütüncül bir okul yaklaşımı sunmaktadır. Program kapsamında öğrencilere kişiler arası ilişkiler, duygusal farkındalık ve akran desteği konularında eğitim verilmiştir. SAVE programı, zorbalık eğilimlerinin azaltılmasının yanı sıra, öğrencilerin empati düzeylerinin artırılmasını da amaçlamaktadır (Ortega & Lera, 2000).

ABD’de geliştirilen Second Step programı ise, öğrencilere sosyal-duygusal beceriler kazandırmayı ve zorbalıkla mücadelede empati eğitimini teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Program kapsamında, öğrenciler duygu düzenleme, problem çözme ve çatışma yönetimi becerileri kazanmaktadır. Özellikle ilkökul ve ortaokul öğrencileri için etkili olduğu belirlenen program, öğretmen rehberliğinde aşamalı olarak uygulanmaktadır (Frey vd., 2005; Low vd., 2015).

Türkiye’de de zorbalıkla mücadeleye yönelik çeşitli programlar geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Özellikle Bilinçli Farkındalık Temelli Müdahaleler (Mindfulness Temelli Programlar), zorbalıkla başa çıkma kapasitelerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Örneğin, Baydar Hasırcı (2024) tarafından gerçekleştirilmiş Mindfulness Temelli Akran Zorbalığını Azaltma Psikoeğitim Programı, Gökkaya ve Tekinsav Sütçü (2015) tarafından uygulanmış olan Bilişsel-Davranışçı Teknikler İçeren Grup Terapisi Programı ve Şahin (2006) tarafından gerçekleştirilmiş Öfke Kontrolü ve Saldırganlık Önleme Programı gibi programlar, bilişsel davranışçı tekniklerle çocukların zorbalık davranışlarını azaltmayı hedefleyen programlardır.

Türkiye’de uygulanan önemli programlardan bir diğeri, Akran Arabuluculuk/Akran Destek Programı’dır. Bu program, öğrencilerin çatışma çözme becerilerini geliştirerek,

zorbalık vakalarına karşı kendi akranları arasında arabuluculuk yapmalarını teşvik etmektedir. Uygulama sürecinde öğrenciler, zorbalık vakalarına şahit olduklarında nasıl müdahale edebileceklerini öğrenir ve şiddetsiz iletişim tekniklerini kullanarak sorunları çözmeye çalışır (Günay & Can, 2018).

Ayrıca sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyen programlar uygulanmaktadır. Örneğin, Olumlu Davranış Geliştirme Etkinlik Programı, Kale ve Demir (2020) tarafından ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu program, öğrencilerin olumlu davranışlarını artırmayı ve zorbalık davranışlarını azaltmayı hedeflemiştir. Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitim Programı'nı uygulayan Kutlu ve Hamiden Karaca (2021) da, 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirdikleri programda, öğrencilerin akran zorbalığına yönelik bilgi düzeylerini arttırmayı hedeflemişlerdir. Benzer şekilde Öfke ve Saldırganlığı Azaltmaya Yönelik Psikolojik Danışma Programı'nı, Özdemir (2015) 5. sınıf öğrencilerine yönelik olarak uygulamıştır. Şahin ve Akbaba (2010) ise, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik Empati Geliştirme Eğitim Programı'nı uygulayarak etkililiğini incelemişlerdir. Program, öğrencilerin empati becerilerini artırarak zorbalık davranışlarını azaltmayı amaçlamıştır.

Bu araştırmada ise, ilkokul çağındaki öğrencilerin akran zorbalığı konusundaki farkındalıklarının artırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin sadece bireysel gelişimlerini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda okul ortamındaki sosyal dinamiklerin iyileştirilmesine ve öğrenciler arasındaki işbirliğinin artırılıp zorbalığa karşı tutumların olumlu yönde değişmesine katkıda bulunulacaktır.

Özellikle ilkokul döneminde uygulanmak üzere, MEB tarafından, ZOYOP kapsamında Yılmaz ve Cenkseven Önder (2021) tarafından hazırlanmış olan 5 oturumluk Akran Zorbalığı Farkındalık Programı, çocukların zorbalıkla başa çıkma becerilerini erken yaşta kazanmalarına yardımcı olacak ve gelecekteki zorbalık davranışlarını önleme potansiyeline sahip olacaktır. Programın etkililiğinin değerlendirilmesi, uygulamanın başarısı ile programın geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koyacak, bu da eğitim stratejilerinin daha etkili bir şekilde şekillendirilmesine olanak tanıyacaktır.

2.5.3 ZOYOP kapsamında “Akran zorbalığı farkındalık programı-İlkokul”

Araştırmada uygulanacak olan 5 oturumluk Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul, öğrencilere akran zorbalığını tanıtmak, zorbalığın farkında olmalarını sağlamak ve zorbalıkla baş etme becerileri kazandırmak amacıyla MEB tarafından, ZOYOP

kapsamında Yılmaz ve Cenkseven Önder (2021) tarafından hazırlanmıştır.^{1*} Program, halihazırda okullarda uygulanmaktadır. Programın temel hedefleri şu şekilde kısaca özetlenebilir (Yılmaz & Cenkseven Önder, 2021):

- Öğrencilerin akran zorbalığını tanımlamalarını, akran zorbalığı olan ve olmayan davranışları ayırt edebilmelerini sağlamak.
- Akran zorbalığında farklı rollerin (zorbalığı yapan, maruz kalan ve izleyici) farkına varmalarını ve mağdur ile izleyici konumundaki öğrencilerle empati kurmalarını desteklemek.
- İzleyici olarak, yardım etme yollarını öğrenmelerini sağlamak.
- Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin bu durumla nasıl baş edebileceklerini öğrenmelerini sağlamak.
- Akran zorbalığı davranışı gösteren öğrencilerin bu davranışlarını değiştirebilmeleri için gerekli farkındalığı kazanmalarını sağlamak.

Akran Zorbalığı Farkındalık Programı, ilkokul öğrencilerinin akran zorbalığına dair bilgi, duyarlılık ve baş etme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan toplam beş oturumluk yapılandırılmış bir müdahale sürecidir. Her bir oturum belirli kazanımları hedeflemektedir. Oturumlar birbirini tamamlayan bir yapıda ilerlemektedir. Aşağıda her oturum kısaca özetlenmiştir (Yılmaz & Cenkseven Önder, 2021):

- İlk oturum olan “Fark Et”, öğrencilerin akran zorbalığını tanımalarını ve bu kavramı saldırgan davranışlardan ayırt etmelerini hedefler. Etkinliklerde arkadaşlık ve zorbalık kavramları karşılaştırılarak tahtada görselleştirilir, zorbalığa dair bir hikâye okunur ve öğrencilerden zorbalığı tanımlamaları istenir.
- İkinci oturum olan “Arkadaşımı Anlıyorum”, öğrencilerin zorbalık sürecinde yer alan üç temel rolü (zorba, mağdur, izleyici) fark etmeleri ve bu rollerle empati kurabilmeleri amacıyla yapılandırılmıştır. Öğrencilerle hikâye temelli bir tartışma yürütülür ve bu rollerin hissettikleri duygular üzerine düşünmeleri sağlanır.

¹ Program ile ilgili daha fazla detay ve ZOYOP kapsamında hazırlanmış olan tüm materyallere Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB, 2024) resmi web sitesinden, <https://orgm.meb.gov.tr/www/akran-zorbaligi/icerik/2085> linkinden ulaşılabilir.

- Üçüncü oturum olan “Başa Çıkıyorum”, özellikle mağdur öğrencilerin baş etme becerilerini güçlendirmeye ve zorba rolündeki öğrencilerin alternatif, olumlu sosyal etkileşim yolları geliştirmelerine odaklanır. Öğrenciler, verilen senaryoları analiz ederek olumlu ve olumsuz tepkileri değerlendirir ve güvenilebilecekleri yetişkinleri belirlemeye yönlendirilir.
- Dördüncü oturum olan “Sessiz Kalma”, izleyici konumundaki öğrencilerin pasif kalmak yerine, zorbalığa karşı yapıcı müdahalelerde bulunabilme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Beyin fırtınası, örnek olay tartışmaları ve sunumlar yoluyla öğrenciler, tanık oldukları zorbalıklara karşı nasıl tepkiler verebileceklerini öğrenirler.
- Son oturum olan “Kendimi Değerlendiriyorum” ise öğrencilerin tüm program süresince edindikleri bilgi ve becerileri gözden geçirmelerini sağlar. Etkileşimli tartışmalar, canlandırmalar ve değerlendirme formları aracılığıyla öğrenciler, zorbalığı önlemeye yönelik düşünsel ve davranışsal farkındalıklarını pekiştirirler.

2.6 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akran zorbalığını betimleyici araştırmalar ile akran zorbalığını önlemeye yönelik uygulamalı araştırmalara değinilmiştir. Bu çerçevede öncelikle alanyazındaki ilköğretim öğrencilerine yönelik araştırmalara bu başlıkta yer verilmiştir. Ayrıca önceki yıllarda eğitim sisteminde ilköğretim düzeyinin kapsamının ilköğretim olarak yer almasından hareketle alanyazındaki ilköğretim birinci kademe öğrencilerini içeren çalışmalara da yer verilmiştir. Aşağıda alanyazında ilköğretim birinci kademe öğrencilerini kapsayan çalışmalara ilişkin bulgular özetle verilmektedir.

2.6.1 Akran zorbalığına yönelik betimsel araştırmalar

Alanyazında akran zorbalığına yönelik çok sayıda betimsel araştırma bulunmaktadır. Örneğin Demir (2024) gerçekleştirdiği araştırmasında ergenlerde okulun anlamı, güçlü yönleri kullanma, akran zorbalığı, akademik iyi oluş ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Okul anlamı, güçlü yönleri kullanma, akademik ve öznel iyi oluş değişkenleri birbirleri ile pozitif ilişki içerisindeyken, değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde, akran zorbalığının diğer değişkenlerle negatif ilişkiler sergilediği saptanmıştır.

Luo ve ekibi (2022), Çin genelinde ergenler üzerinde yürüttükleri araştırmada, okul zorbalığı ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, yüksek düzeyde anksiyete yaşayan, kendine zarar verme veya intihar düşüncesi olan ergenlerin, zorba, zorba-mağdur ya da mağdur olarak okul zorbalığı sürecine dahil olma olasılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sezgin ve arkadaşları (2022), ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında akran zorbalığının eğitim motivasyonu üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında 252 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, akran zorbalığına maruz kalma veya zorbalık yapma düzeyleri arttıkça, öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarının azaldığı tespit edilmiştir. Zorbalık davranışlarında, sınıf seviyesi ve kardeş sayısı gibi değişkenlerde farklılık gözlemlenmezken, yerleşim yeri ve okul öncesi eğitim durumu anlamlı farklılıklar göstermiştir. İlçe merkezinde yaşayan öğrencilerin ve erkeklerin daha fazla zorbalık yaptıkları belirlenmiş, okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin ise zorbalığa uğrama deneyimlerini daha fazla dile getirdikleri görülmüştür. Bu durum, anasınıfında aldıkları eğitimin farkındalıklarını artırmasıyla açıklanmıştır. Genel olarak, akran zorbalığının eğitim motivasyonu üzerinde olumsuz bir etki yarattığı sonucuna varılmıştır.

Koyanagi ve ekibi (2019), zorbalığa maruz kalmanın intihar girişimleri üzerindeki etkisini 48 ülkedeki 12-15 yaş arası çocuklar üzerinde incelemiştir. Araştırmaya 134.229 ergen katılmış ve sonuçlar, zorbalık mağduriyeti ile intihar girişimi arasında güçlü bir nedensel bağ olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, küresel düzeyde zorbalığın yol açtığı intihar vakalarının önlenmesi için mağdurlara yönelik özel destek programlarının geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Karaca (2019) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmada, zorbalığın yaygınlığı ve zorba ile mağdurların depresyon ve anksiyete düzeyleri incelenmiştir. 890 öğrenciden elde edilen veriler, hem zorbaların hem de mağdurların okul ortamında önemli bir yer tuttuğunu göstermiştir. Ayrıca, zorba olmanın ve mağdur olmanın depresyon ve anksiyeteye yol açabileceği belirlenmiştir.

Chan ve Wong (2019) tarafından Hong Kong'da kız ve erkek ergenler üzerinde yapılan araştırmada, geleneksel okul zorbalığı ile siber zorbalığın psikososyal etkileri incelenmiştir. Bulgular, siber zorbalık ile geleneksel zorbalık arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Erkek ergenlerin, kız ergenlere kıyasla daha fazla zorbalık yaptığı

belirlenmiş, ancak psikososyal risk faktörleri açısından her iki cinsiyetin de benzer düzeyde risk taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Brunstein Klomek ve ekibi (2019) tarafından yapılan araştırma, fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık mağduriyeti ile depresyon, intihar düşünceleri ve girişimleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, 10 Avrupa ülkesinde 2,933 ergen ile 3 ve 12 aylık aralıklarla boylamsal olarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, ilişkisel, sözel ve fiziksel zorbalık türleri ile depresyon arasında iki yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Sürekli olarak ilişkisel zorbalığa maruz kalanların intihar düşüncesi geliştirme olasılığının arttığı, fiziksel zorbalığa sürekli maruz kalanların ise intihar girişiminde bulunma olasılığının yükseldiği görülmüştür. Bu bulgular, müdahale programlarının zorbalık mağdurları ve savunmasız ergenler üzerine odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Dantchev ve ekibi (2019) tarafından yapılan başka bir araştırma ise, çocukluk döneminde kardeş ve akran zorbalığının, yetişkinlikte kaygı, depresyon, intihar düşünceleri ve kendine zarar verme üzerindeki etkilerini incelemiştir. 3,881 genç üzerinde yapılan bu çalışma, bireylerin 12 yaşındaki değerlendirmeleri ile 24 yaşında tekrar değerlendirilmesi yoluyla yürütülmüştür. Sonuçlar, erken yaşlarda kardeş ve akran zorbalığına maruz kalan bireylerin, yetişkinlik döneminde klinik depresyon belirtileri, intihar düşünceleri ve kendine zarar verme eğilimlerinin arttığını göstermiştir. Ayrıca, akran ve kardeş zorbalığı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Gökkaya (2018) tarafından yapılan çalışmada, farklı zorbalık rollerinde yer alan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri incelenmiş ve 1.740 ortaokul öğrencisinden elde edilen verilere göre en düşük benlik saygısı, zorba-mağdur rolünde bulunan öğrencilerde gözlemlenmiştir. En yüksek benlik saygısına ise izleyici/seyirci grubundaki öğrenciler sahip olmuştur.

Walters ve Espelage (2018) ise ergenlerdeki zorbalık mağduriyeti ile zorbalık yapma arasındaki ilişkiyi, düşmanlık, öfke ve depresyon değişkenleriyle birlikte incelemişlerdir. 718 ergenle yapılan çalışmada, düşmanlık ve öfkenin zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasında belirleyici bir rol oynadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, mağduriyet sırasında yaşanan öfke ve düşmanlık duygularının zorba-mağdura dönüşen vakaları açıklamada önemli bir katkı sunmaktadır.

Copeland ve arkadaşları (2013) tarafından Amerika'da yapılan bir çalışmada, zorbalığın çocukluk ve genç yetişkinlik dönemlerinde ortaya çıkardığı psikolojik sorunlar

incelenmiştir. Araştırmada katılımcılar, 9-16 yaş aralığında farklı dönemlerde değerlendirilmiştir. Sonuçlar, mağdurlar ve zorba-mağdurların genç yetişkinlik döneminde daha fazla psikolojik rahatsızlık yaşadığını ve ailevi problemlerinin daha sık olduğunu göstermiştir. Mağdurların özellikle agorafobi ve yaygın anksiyete düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Zorba-mağdurlar ise depresyon, panik bozukluğu, agorafobi ve intihar eğilimleri açısından daha yüksek risk taşımaktadır. Zorbalar ise antisosyal kişilik bozukluğu riski ile karşı karşıya kalmıştır.

Pişkin (2010) Ankara’da 4,5,6,7 ve 8. Sınıfa giden 1154 öğrenci ile yaptığı çalışmada okullardaki zorbalığın sıklığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Zorbalığı cinsiyet, eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey açısından da incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin %35,1’inin mağdur, %30,2’sinin zorba, %6,2’sinin ise hem mağdur hem de zorba olduklarını bulmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok zorbalık mağduru olduklarını, okulda gözlemlenen en yaygın zorbalık türünün sözel zorbalık olduğunu, zorbalığın en çok sınıflarda gerçekleştiğini ve üst sosyo- ekonomik düzeydeki okullarda, orta ve alt düzey okullara göre daha fazla zorbalık olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Gökler (2007) tarafından 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, zorbalık ile empati, özsaygı, problem çözme, içe dönüklük-dışa dönüklük ve kaygı arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırmaya 576 öğrenci katılmış ve katılımcıların %10’u zorba, %27’si mağdur, %21’i ise zorba-mağdur olarak belirlenmiştir. Cinsiyet dağılımına göre, hem zorba hem de zorba-mağdur gruplarında erkek öğrencilerin ağırlıkta olduğu bulunmuştur. En yaygın zorbalık türü ise fiziksel ve sözel zorbalık olarak tanımlanmıştır. Empati düzeyi en yüksek olan grup seyircilerdir. Özsaygı düzeylerinde ise gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Erkeklerde en iyi problem çözme becerisine sahip grup zorbalar iken, kızlarda bu becerinin en yüksek olduğu grup zorba-mağdurlar olarak saptanmıştır. Dışa dönüklük açısından, seyirciler en yüksek seviyede bulunmuş, ardından zorbalar, zorba-mağdurlar ve son sırada mağdurlar gelmiştir. Her iki cinsiyette de en yüksek kaygı düzeyi zorbalar arasında bulunmuş, onları zorba-mağdurlar, mağdurlar ve seyirciler takip etmiştir.

Satan (2006) ortaokulda öğrenim gören 496 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada katılımcı öğrencileri yaş, cinsiyet, anne ve babanın eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi gibi farklı değişkenler açısından karşılaştırarak ele almıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkek

öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık davranışı gösterdikleri, anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin zorbalık davranışlarını sergileme eğilimlerinin düştüğü görülmüştür.

Pekel Uludağlı ve Uçanok (2005) Ankara’da 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören 701 öğrenci ile yapılan araştırmada, akran zorbalığı gruplarını tespit ederek bu zorbalık gruplarını akademik başarı, akran reddi ve kabulü, yalnızlık gibi farklı değişkenler ile karşılaştırarak incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda zorba/mağdur öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğunu, daha çok akran reddi deneyimlediklerini, daha yalnız olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla alay etme gibi sözel zorbalık davranışları ile ilişkisel zorbalık davranışlarına maruz kalarak mağdur durumuna düştükleri, erkek öğrencilerin ise kızlara oranla daha fazla zorbalık davranışları gösterdikleri ve zorba rolüne büründükleri bulunmuştur.

Kapçı (2004) ilkökul 4. ve 5. Sınıfa devam eden 206 öğrenci ile yaptığı çalışmada, okullarda gerçekleşen zorbalık türlerini, zorbalığın ne sıklıkta meydana geldiğini, zorbalık türlerinin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre durumunu ve zorbalığın özsaygı ile ilişkisi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin %40’ının zorbalığa uğradığını, yarısından fazlasına lakap takıldığını yani sözlü zorbalığa maruz kaldıklarını, fiziksel zorbalıkta ise en çok itme davranışının görüldüğünü tespit etmiştir. En seyrek görülen sözlü zorbalık, tehdit edilmedir. İlişkisel/duygusal zorbalıkta ise en fazla eşyasına zarar verme davranışı gerçekleşirken, en az görülen zorbalık davranışının ise dışlanma olduğunu bulmuştur. Zorbalığa uğrayan öğrencilerin benlik saygılarının daha düşük olduğunu, duygusal zorbalığın diğerlerine oranla daha fazla öz saygıyı etkilediğini de belirtmiştir.

Betimsel araştırmalar, akran zorbalığının bireyin ruh sağlığı, sosyal becerileri, akademik başarısı ve benlik algısı üzerinde çok yönlü etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Zorbalıkla depresyon, anksiyete, intihar düşünceleri ve kendine zarar verme davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş; bu durum, zorbalığa maruz kalmanın yalnızca anlık değil, uzun vadeli ruhsal sorunlara da zemin hazırlayabileceğini göstermiştir (Luo vd., 2022; Karaca, 2019; Brunstein Klomek vd., 2019; Dantchev vd., 2019; Copeland vd., 2013). Bununla birlikte, zorbalığa karışan bireylerin benlik saygısının düşük olduğu ve empati gibi sosyal-duygusal becerilerinin de sınırlı olduğu tespit edilmiştir (Gökkaya, 2018; Gökler, 2007; Walters & Espelage, 2018; Kapçı, 2004). Zorbalığın ortaya

çıkmasında cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, okul öncesi eğitim alma durumu gibi değişkenlerin etkili olduğu; erkek öğrencilerin daha sık zorbalık davranışında bulunduğu, kız öğrencilerin ise özellikle sözel ve ilişkisel zorbalığa maruz kaldığı belirlenmiştir (Pişkin, 2010; Satan, 2006; Sezgin vd., 2022; Pekel Uludağlı & Uçanok, 2005). Ayrıca, zorbalık davranışlarının öğrencilerin eğitim motivasyonu ve akademik başarıları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı da vurgulanmıştır (Sezgin vd., 2022; Pekel Uludağlı & Uçanok, 2005). Bu bulgular, akran zorbalığının karmaşık yapısını ve çok yönlü etkilerini anlamada betimsel araştırmaların önemli bir zemin oluşturduğunu göstermektedir. Bir sonraki bölümde, bu bilgi birikiminden yola çıkılarak geliştirilen uygulamalı müdahale programlarına yer verilecektir.

2.6.2 Akran zorbalığını önlemeye yönelik uygulamalı araştırmalar

Alanyazında akran zorbalığını önlemeye ve müdahaleye yönelik çok sayıda uygulamalı araştırma bulunmaktadır. Aşağıda bu bağlamda akran zorbalığı davranışları meydana gelmeden bu davranışları önlemeye ve akran zorbalığına yönelik farkındalık geliştirmeye yönelik hazırlanmış birincil önleme çalışmalarına ve akran zorbalığı davranışları meydana geldikten sonra müdahaleye yönelik geliştirilmiş ikincil önleme çalışmalarına değinilmiştir.

Birincil önleme çalışmaları aşağıdaki gibidir:

Alanyazında akran zorbalığına ilişkin çocukların farkındalıklarını geliştirmeye yönelik çeşitli araştırmalar vardır. Bu araştırmalardan Baydar Hasırcı (2024) tarafından yapılan araştırmada, mindfulness (bilinçli farkındalık) temelli bir psikoeğitim programının, çocukların mindfulness becerileri ve zorbalık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İzmir'de, 5. sınıfa devam eden 205 öğrenci (95 kız, 110 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğrencilere "BAU Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği" ve "Akran Zorbalığı Anketi-Çocuk Formu" uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir. Buna göre, mindfulness düzeyleri düşük ve zorbalık puanları yüksek olan 32 öğrenci, çalışmanın ikinci aşamasına dahil edilmiştir. Bu 32 öğrenci, 16'sı deney grubu (7 kız, 9 erkek) ve 16'sı kontrol grubu (6 kız, 10 erkek) olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, deney grubuna 6 oturumdan oluşan "Mindfulness Temelli Akran Zorbalığını Azaltma Psikoeğitim Programı" uygulanmıştır. Sonuçlar, bu programın çocukların zorbalık davranışlarını azaltmada ve mindfulness becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Kutlu ve Hamiden Karaca (2021), akran zorbalığı farkındalık eğitim programının 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığına yönelik görüşlerine etkisini incelemişlerdir. Nicel araştırma yöntemlerinden zayıf deneysel yöntemle tek grup ön-test-son-test desen kullanılmıştır. Uygulanan programın sonucunda öğrencilerin akran zorbalığına yönelik bilgi sahibi oldukları ve zorbalıkla nasıl baş edebileceklerine dair fikir edindikleri görülmüştür.

Kale ve Demir (2020) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencileri arasında olumlu davranış geliştirme etkinlik programının etkisi incelenmiştir. Araştırmada 70 öğrenciye, her hafta 1 oturum olmak üzere 6 hafta süren bir eğitim verilmiştir. Sonuçlar, deney grubunun öntest ve sontest puanları ile kontrol grubunun sontest puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Programın, deney grubundaki öğrencilerin zorbalık düzeylerini olumlu yönde etkilediği, kontrol grubunda ise herhangi bir değişiklik meydana gelmediği bulunmuştur.

Özdemir (2015) tarafından yapılan çalışmada, öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bir psikolojik danışma programı 4. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma grubunu 180 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubuna 8 oturumluk bir eğitim programı verilmiş ve sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir azalma olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yaş arttıkça saldırganlık puanlarının yükseldiği belirlenmiştir.

Salmivalli, Kaukiainen ve Voeten (2005) tarafından Finlandiya'da gerçekleştirilen çalışmada, zorbalık olaylarını azaltmak amacıyla kapsamlı bir program uygulanmıştır. Çalışmada 4., 5. ve 6. sınıf seviyelerinde toplam 1220 öğrenci yer almıştır. Öncelikle 48 öğretmene, zorbalık olaylarına karşı nasıl önlem alınması gerektiği konusunda bir yıllık eğitim verilmiştir. Eğitim sonrası öğretmenler, öğrencilere yönelik çeşitli etkinlikler uygulamışlardır. Araştırma sonuçları, öğrenci zorbalığı ve mağduriyetinin yanı sıra dışarıdan gözlenen saldırganlık olayları ve zorbalıkla ilgili tutumlarda olumlu bir etki sağlandığını göstermiştir. Program uygulama seviyelerine göre okullar iki gruba ayrılmıştır: düşük seviyede program uygulanan okullarda 4. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapma oranları %47, mağduriyet oranları ise %29 azalmıştır; yüksek seviyede program uygulanan okullarda ise 5. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapma oranları %80, mağduriyet oranları ise %57 azalmıştır.

Smith ve Sharp (2002) tarafından Amerika'da yapılan bir araştırmada, zorbalığı önleme programı ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 24 okulda 7.000 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, ilkokullarda zorbalığın daha yaygın olduğunu ortaya koymuştur. Ortaokul öğrencilerinin %12'si bir önceki eğitim döneminde zorbalığa uğradıklarını, %4'ü ise haftada en az bir kez zorbalığa maruz kaldıklarını ifade etmiştir. En fazla karşılaşılan zorbalık türü ise lakap takma olarak belirlenmiştir.

Ortega ve Lera (2000) tarafından İspanya'da yürütölen çalışmada, zorbalıkla mücadele için bütöncöl bir okul yaklaşımına dayalı bir müdahale programı uygulanmıştır. Programın içeriğinde, kişiler arası ilişkileri geliştirme, grup çalışmaları, duyguları anlama ve kontrol etme, olumlu davranış geliştirme, değerler eğitimi ve risk grubundaki öğrencilere müdahale gibi konular yer almıştır. Araştırmanın sonucunda, SAVE (Seville Anti-Bullying in School Project) isimli müdahale programı geliştirilmiş ve 8-16 yaş aralığındaki öğrencilere uygulanmıştır. Deney grubundaki okullarda zorbalık davranışlarında önemli bir azalma gözlemlenmiştir.

Olweus (1991) tarafından Norveç'te yürütölen araştırmada, 42 eğitim kurumunda 2500 öğrenci ile bütöncöl yaklaşıma dayalı zorbalığı engelleme programı uygulanmıştır. Uygulamanın başlangıcından 8 ay ve 20 ay sonra yapılan değerlendirmelerde, öğrenciler arasındaki zorbalık davranışlarının %50 oranında azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, saldırganlık, kavga, alkol kullanımı ve hırsızlık gibi olumsuz davranışlarda da azalmalar gözlemlenmiştir.

İkincil önleme çalışmaları aşağıdaki gibidir:

Alanyazında akran zorbalığına ilişkin zorbalık davranışına yönelik müdahale içeren çeşitli araştırmalar vardır. Bu araştırmalardan Sezgin (2023) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, akran zorbalığını önlemeye yönelik bir psikoeğitim programı deney grubunda uygulanmıştır. Uygulama sonrasında, deney grubunun zorbalık düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla azaldığı, izleme ölçümünde ise deney grubundaki zorbalık düzeyinin azalmaya devam ettiği, kontrol grubunda ise sınırlı da olsa bir düşüş yaşandığı tespit edilmiştir.

Günay ve Can (2018) tarafından gerçekteştirilen çalışmada, zorbalıkla mücadele için bir akran destek programının etkililiği incelenmiştir. Çalışma, yarı deneysel bir desende yürütölmüş olup 42 öğrenci deney grubunda, 42 öğrenci kontrol grubunda ve 16 öğrenci akran yardımcısı grubunda yer almıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda akran

destek programı uygulamasından sonra anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Ancak, kontrol grubunda mağdur puanlarında da beklenmedik bir düşüş yaşanmıştır.

Chatters ve Zalaquett (2018) tarafından gerçekleştirilen eğitim çalışmasında, akran zorbalığına maruz kalanlara yardım etme sürecinde sosyal ilgi ve başkalarını kabullenmenin önemine odaklanılmıştır. Araştırmada, kontrol grubunun zorbalık puanları aynı seviyede kalırken, deney grubundaki öğrencilerin zorbalık puanlarında belirgin bir azalma gözlemlenmiştir.

Gökkaya ve Tekinsav Sütçü (2015) tarafından geliştirilen çalışmada, ilkokul çocukları arasında zorbalığı azaltmayı ve programın etkililiğini değerlendirmeyi hedefleyen bilişsel-davranışçı teknikler içeren bir grup terapisi programı uygulanmıştır. Araştırmaya 5. ve 6. sınıflardan toplam 54 öğrenci katılmıştır; bunlar arasında 20 öğrenci deney grubunda, 18 öğrenci kontrol grubunda ve 16 öğrenci ise plasebo grubunda yer almıştır. Araştırma sonucunda, deney ve plasebo gruplarının zorbalık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir.

Şahin ve Akbaba (2010) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanan empati eğitim programının etkileri incelenmiştir. 10 oturumdan oluşan araştırmada, 18 kişilik bir çalışma grubu yer almıştır. Sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin zorbalık düzeylerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir azalma yaşadığını göstermiştir.

Şahin (2006) tarafından 10-11 yaşlarındaki ilkokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada, öfke kontrolü eğitimi ile saldırgan davranışları engellemeye yönelik bir program uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde, kontrol grubundaki öğrencilere göre önemli bir azalma sağlanmış ve bu etki izleme ölçümlerinde de sürdürülmüştür.

Kutlu (2005) tarafından ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen eğitim, zorbalık davranışlarıyla başa çıkmayı amaçlamıştır. Ancak, zorba ve mağdur olarak belirlenen öğrenciler arasında yapılan değerlendirmelerde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Eğitim programının zorbalık davranışlarını ve mağduriyeti azaltmada etkili olmadığı bulunmuştur.

Dölek (2002), İstanbul'daki ilk ve orta dereceli okullardaki zorbalık olgusunun var olan durumunu saptamak ve "Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirilmesi" için bir grupla danışma programı geliştirme amacıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma

sonucunda okullarımızda zorbalık miktarının arttığını, kızlardan daha çok erkek çocukların zorbalık davranışlarında bulunduğunu, yaş ilerledikçe zorbalığın azaldığını, öğretmenlerin zorbalığa müdahale etmekte istikrarsız olduklarını ve öğrencilerin zorbalık konusunda karşıt bir tutum sergiliyor olmalarına rağmen bir yetişkinden yardım istememe eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Araştırmanın sonucunda, uygulanan grup danışma programının öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin azalmasında ve zorbalıkla baş etme tutumlarının artmasında bir etkisi olmamıştır.

Akran zorbalığını önlemeye yönelik uygulamalı, birincil ve ikincil önleme araştırmaları, çeşitli psikoeğitim, grup danışma ve sosyal-duygusal öğrenme programlarının hem zorbalık davranışlarını azaltmada hem de öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bilinçli farkındalık, empati, öfke kontrolü ve olumlu davranış geliştirme temelli programların, öğrencilerin zorbalık düzeylerinde anlamlı düşüş sağladığı, benzer şekilde saldırganlık ve sosyal izolasyon gibi riskli davranışların da azaldığı bulgulanmıştır (Baydar Hasırcı, 2024; Özdemir, 2015; Şahin, 2006; Kale & Demir, 2020; Şahin & Akbaba, 2010). Bilişsel-davranışçı tekniklere dayalı grup programlarının da zorbalık davranışlarını azaltma yönünde etkili olduğu gözlemlenmiştir (Gökkaya & Tekinsav Sütçü, 2015). Empati ve sosyal ilgi temelli müdahaleler, özellikle zorbalık mağdurlarının güçlendirilmesine ve akran destek sistemlerinin önemine işaret etmektedir (Chatters & Zalaquett, 2018; Şahin & Akbaba, 2010). Ayrıca uygulama kapsamı geniş olan çok düzeyli okul programlarının, sadece bireysel öğrenciler değil tüm okul ortamı üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu ve zorbalık oranlarını büyük ölçüde azalttığı görülmektedir (Salmivalli vd., 2005; Ortega & Lera, 2000; Olweus, 1991). Bazı çalışmalarda uygulanan programların etkisi sınırlı kalmış olsa da (Kutlu, 2005; Dölek, 2002), genel olarak uygulamalı araştırmalar, akran zorbalığına yönelik yapılandırılmış, çok yönlü ve gelişim düzeyine uygun müdahalelerin zorbalık davranışlarının önlenmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin olumsuz duygusal deneyimlerin üstesinden gelme ve stres verici ya da potansiyel travmatik deneyimler karşısında uyum sağlayıcı örüntüler sergileme yeteneğini güçlendirmeyi amaçlayan, MEB tarafından, ZOYOP kapsamında Yılmaz ve Cenkseven Önder (2021) tarafından hazırlanmış olan 5 oturumluk Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul, bu gerekliliği karşılamak için önemli bir adım olarak öne çıkmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Dolayısıyla, bu tür projeler eğitim

sisteminde kalıcı bir değişim yaratma fırsatı sunmaktadır. Bu programın etkililiğinin değerlendirilmesi, gelecekte benzer programların geliştirilmesi ve uygulanması için de sağlam bir model oluşturma potansiyeline sahiptir.

İlgili alanyazında, akran zorbalığı ile ilgili araştırmalar genellikle ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Zorbalıkla baş etme becerisi dahil olmak üzere, birçok önemli yaşam alışkanlığının şekillendiği ilkokul dönemine odaklanan daha fazla nleme çalışması gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu dönemde, çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve sağlıklı ilişki dinamiklerinin oluşturulması, ilerleyen yaşlarda zorbalık davranışlarının azalmasına katkı sağlayabilir. İlkokul ağındaki öğrenciler için özel olarak tasarlanmış programlar ve müdahale stratejileri, bu olumsuz davranışların önlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, deney öncesinde, deney sürecinde ve deney sonrasında gerçekleştirilen işlemler ile verilerin analizi ele alınmıştır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada, hem nicel hem nitel verileri içeren eşzamanlı karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu karma yöntemde nicel verilerle öğrencilerin akran zorbalığına dair farkındalık düzeyleri ölçülürken, nitel verilerle bu farkındalık düzeyine ilişkin derinlemesine görüşler elde edilmektedir. Bu araştırmada kullanılan eşzamanlı karma yöntem, özellikle eşzamanlı tasarıma dayanmaktadır. Bu desende nicel ve nitel veriler aynı anda toplanır ve analiz edilir, her iki veri türüne de eşit derecede önem verilir. Veri analizleri genellikle ayrı ayrı gerçekleştirilmekte, ancak yorumlama aşamasında birleştirilip, veriler karşılaştırılarak bulguların tutarlılığı, farklılıkları ya da birbirini nasıl desteklediği tartışılmaktadır. Bu yaklaşım, araştırma sonuçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak, ayrıca elde edilen verilerin daha bütüncül biçimde değerlendirilmesini sağlamak açısından etkilidir (Baki & Gökçek, 2012).

Deneyisel araştırmalar, belirli değişkenler üzerinde yapılan değişikliklerin, bağımlı değişken üzerinde ne tür etkiler yarattığını test etmeyi amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2022). Deneyisel yöntem deseni olarak ise bu araştırmada öğrencilerin devam etmekte olduğu sınıflar deneyisel işlemin yapıldığı deney grupları olarak dikkate alındığı için öntest-sontest-izleme ölçümlü tek gruplu zayıf deneyisel desen kullanılmıştır. Bu kapsamda deney gruplarından öntest, sontest ve izleme ölçümleri ile nicel veriler elde edilmiştir.

Eş zamanlı karma yöntem ile gerçekleştirilen bu araştırmada nitel yöntem olarak ise fenomenolojik/olgubilim araştırma yöntemi ile nitel veriler elde edilmiştir. Nitel veriler için de görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme tekniği, esnek bir veri toplama aracıdır. Verilerin hem sözel hem de sözel olmayan biçimlerde, duyularak, görülerek, konuşularak ve hatta görüşmenin online yapıldığı durumlarda olabileceği gibi yazılı olarak elde edilmesine olanak sağlamaktadır (Cohen vd., 2018). Görüşmenin avantajları arasında şunlar sayılabilir: araştırma sürecinin herhangi bir aşamasında kullanılabilecek

esnek bir araç olması, görüşmecinin katılımcıların sorularını anında cevaplandırabilmesi ve karmaşık yönergeleri açıklayabilmesi, araştırmacı ve katılımcı arasındaki işbirliğinin ve güven duygusunun sağlanmasında en etkili yol olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2022). Eşzamanlı karma yöntem ile gerçekleştirilen araştırmanın yöntemsel işlemleri aşağıda Tablo 3.1’de verilmektedir.

Tablo 3.1

Araştırma Sürecindeki İşlemler

Ölçümler	Deney Grupları (3.ve 4. Sınıf)
Ön test	Nicel (ölçek ve bilgi formu) + Nitel (deney gruplarından ikişer olmak üzere dört katılımcı ile bireysel görüşme)
Son test	Nicel (ölçek ve bilgi formu) + Nitel (deney gruplarından ikişer olmak üzere dört katılımcı ile bireysel görüşme)
İzleme	Nicel (ölçek ve bilgi formu) + Nitel (deney gruplarından ikişer olmak üzere dört katılımcı ile bireysel görüşme) *Deney gruplarını oluşturan sınıflardan sorumlu sınıf öğretmenleri ile birinci ve ikinci aylarda bireysel görüşmeler.

Tablo 3.1’den de görüleceği üzere, araştırmada eşzamanlı karma desen doğrultusunda nicel ve nitel veri toplama süreçleri birbirine paralel biçimde yürütülmüştür. Deney gruplarına araştırmanın başlangıcında ön test olarak, uygulama sonunda son test olarak ve izleme aşamasında izleme testi olarak aynı nicel ölçme araçları uygulanmıştır. Ayrıca deney gruplarından belirlenen katılımcılarla nitel veriler toplanmıştır. Nitel veri toplama süreci, öğrenci görüşmelerine ek olarak deney grubu sınıflarındaki öğretmenlerle yapılan, birinci ve ikinci aylarda gerçekleştirilen izleme görüşmelerini de kapsamaktadır. Bu yapı,

her iki veri türünün birbirini destekleyecek şekilde analiz edilmesine ve sonuçların bütüncül olarak değerlendirilmesine olanak sağlamıştır.

3.2 Katılımcılar

Mevcut araştırma 2024-2025 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir İl merkezinde bir ilkokula devam eden üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerini hedeflemiştir. Bu kapsamda uygulama yapılan ilkokulda üçüncü sınıf 6 şube olup, bu şubelerdeki öğrenci sayısı ortalama yirmi kişidir ve toplam öğrenci sayısı yaklaşık 120'dir. Okulda dördüncü sınıf şube sayısı da 6 şube olup, bu şubelerdeki öğrenci sayısı da ortalama yirmi kişidir ve toplam öğrenci sayısı yaklaşık 120'dir. Araştırma kapsamında deney grupları için bir üçüncü sınıf ve bir dördüncü sınıf belirlenmiştir. Böylece, araştırma hem üçüncü sınıflar ile, hem de dördüncü sınıflar ile ayrı ayrı aynı araştırma yöntemi işlemleri izlenerek gerçekleştirilmiştir. Deney grupları için iki şubenin belirlenmesinde ise şubelerin öğrenci sayısı, uygulama koşulları bağlamında mümkün olduğunca benzer özellikler taşıyan sınıflar olması ve zorbalıkla ilgili bir farkındalık programına ihtiyaç duyma durumları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin zorbalık konusundaki davranışları bağlamında, okul rehberlik servisinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle daha yoğun zorbalık davranışının gözlemlendiğinde hemfikir olunan sınıf şubeleri olmasına dikkat edilmiştir. Sonuçta, üçüncü sınıflardan deney grubu olarak bir şube (öğrenci sayısı: 20) ve dördüncü sınıflardan ise deney grubu olarak bir şube (öğrenci sayısı: 24) belirlenmiştir.

Deney grupları olarak belirlenen şubelerdeki katılımcıların genel özelliklerine ilişkin dağılım aşağıda Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2

Katılımcıların Sınıf Düzeyine ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Sınıf düzeyi ve Grubu	Sayı (n)	Cinsiyeti			
		Kız		Erkek	
		n	%	n	%
Üçüncü sınıf Deney grubu	20	8	40	12	60
Dördüncü sınıf Deney grubu	24	13	54.2	11	45.8

Yukarıda sunulan tablo 3.2’de, deney gruplarını oluşturan sınıflardaki öğrenci sayıları ve cinsiyet dağılımları yer almaktadır; bazı öğrencilerin ölçekleri geçerli şekilde yanıtlanamaması veya yanıtlamak için gönüllü olmaması nedeniyle analizlere dahil edilen katılımcı sayısı, programın uygulanması sürecinde bulunan toplam katılımcı sayısından daha düşük olmuştur, bu durum veri analizi bölümünde detaylıca açıklanmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında kullanılan "Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul", öğrencilerin zorbalığa ilişkin farkındalık düzeylerini artırmayı amaçlamaktadır. Ancak ilkokul düzeyine özgü, zorbalık farkındalığını doğrudan ölçen bir ölçek bulunmadığından, farkındalık düzeyine ilişkin değerlendirme çoklu veri kaynağı ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda nicel verilerin toplanmasında, öğrencilerin kavramsal bilgileri “Akran Zorbalığı Bilgi Formu” (EK-3) aracılığıyla, zorbalıkla ilgili davranışları (zorba veya mağdur olma durumları bağlamında) ise “Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu” (EK-2) aracılığıyla ölçülmüştür. Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu, öğrencilerin zorbalıkla ilişkili davranış örüntülerini değerlendirdiğinden, farkındalığın davranışsal boyutuna dair veri sağlamaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Akran Zorbalığı Bilgi Formu ise, öğrencilerin zorbalıkla ilgili bilgi düzeyine yönelik veri sağlayarak farkındalığın bilişsel boyutuna hizmet etmektedir. Öntest, son test ve izleme ölçümlerine ilişkin nitel verilerin toplanmasında ise, yarı yapılandırılmış görüşmeler için araştırmacı tarafından hazırlanmış açık uçlu soruların yer aldığı “Öğrenci Görüşme Formu” (EK-1) kullanılmıştır. Ayrıca izleme aşamasında deneysel grupları oluşturan şube/sınıf öğretmenlerinin Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul’un etkililiği hakkındaki görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Öğretmen Görüşme Formu” (EK-4) kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla öğrencilerin yaşantılarına ve yorumlarına dayalı olarak farkındalığın duygusal, sosyal, davranışsal ve bilişsel boyutlarına ilişkin nitel veriler toplanmıştır.

3.3.1 Akran zorbalığı ölçeği: çocuk formu

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Pişkin ve Ayas (2011) tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu”dur. Ölçek, ilkokul düzeyindeki öğrencilerde zorbalık davranışlarının hem zorba hem de mağdur boyutlarını değerlendirmeye yönelik

olarak geliştirilmiştir. Aynı ifadelerin iki farklı yönergeyle sunulduğu, biri "zorba", diğeri "mağdur" olmak üzere iki paralel formdan oluşmaktadır. Toplam 37 madde içeren ölçek, beş alt boyuttan meydana gelmektedir: fiziksel zorbalık (madde 1-10), sözel zorbalık (madde 11-16), izolasyon/dışlama (madde 17-21), söylenti yayma (madde 22-28) ve eşyalara zarar verme (madde 29-37). Öğrencilerden, zorba sütununda bu davranışları ne sıklıkla gerçekleştirdiklerini, mağdur sütununda ise bu davranışlara ne sıklıkla maruz kaldıklarını belirtmeleri beklenmektedir. Her bir formdan alınabilecek puanlar 37 ile 185 arasında değişmekte olup, puanların artması zorbalık ya da mağdurluk düzeyinin arttığını, yoğun zorbalık ya da daha yoğun mağduriyet yaşandığını göstermektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında ilk olarak kapsam ve yüzey geçerliği sağlanmıştır. Bu amaçla, madde havuzu oluşturulurken zorbalık literatüründe tanımlanan kavramsal çerçeve ve kuramsal yaklaşımlar dikkate alınmış; ardından hazırlanan maddeler psikolojik danışma ve rehberlik ile ölçe değerlendirme alanında uzman görüşüne sunulurak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan ön uygulama sonrasında dil ve anlaşılabilirlik açısından revize edilen maddelerle ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda, hem zorba hem de mağdur formlarının beş faktörlü yapısı kuramsal beklentilerle uyumlu bulunmuş ve modelin iyi uyum verdiği çeşitli uyum indeksleriyle desteklenmiştir (örneğin, RMSEA= .039-.057; CFI= .96-.97; GFI= .84-.89). Ayrıca, ikinci düzey DFA ile alt boyutların zorbalık ve mağdurluk örtük değişkenlerini anlamlı düzeyde açıkladığı belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığını ve zorbalık olgusunun hem zorba hem mağdur yönüyle ayrı ayrı değerlendirilebileceğini göstermektedir. (Pişkin & Ayas, 2011).

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları güvenirliği, iç tutarlılık yöntemiyle (Cronbach alfa katsayısı) değerlendirilmiştir. İlköğretim düzeyindeki öğrencilere uygulanan ölçeğin mağdur formunun genel iç tutarlılık katsayısı .90, zorba formunun ise .87 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin genel olarak yüksek bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları da ayrı ayrı hesaplanmıştır. Mağdur formunda fiziksel alt boyut için .74, sözel için .66, izolasyon için .68, söylenti yayma için .79 ve eşyalara zarar verme için .76 olarak; zorba formunda ise aynı alt boyutlar sırasıyla .71, .68, .60, .64 ve .70 olarak raporlanmıştır. Alt ölçek düzeyindeki bu güvenirlik katsayıları da kabul edilebilir sınırlar içinde yer almakta ve

ölçeğin tutarlı bir şekilde ölçüm yaptığına işaret etmektedir. Ölçeğin hem genel hem de alt boyut düzeyindeki güvenilirlik göstergeleri, uygulamalarda istikrarlı sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Bu değerler, ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yeterli düzeyde olduğunu ve ilkokul öğrencileri üzerinde uygulanabileceğini göstermektedir (Pişkin & Ayas, 2011). Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise zorbalık puanları için .795 ve mağdur puanları için .899 olarak bulunmuştur.

3.3.2 Akran Zorbalığı Bilgi Formu

Mevcut araştırmada, Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul'un uygulanmasından önce ve sonra öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek ve karşılaştırmak, nicel ölçümleri çeşitlendirmek ve dolaylı olarak da program içerisindeki bilgilenmelere dayalı farkındalık düzeyleri hakkındaki bilgiler etmek amacıyla, araştırmacı tarafından "Akran Zorbalığı Bilgi Formu" (EK-3) hazırlanmıştır. Form, uygulanan program içeriği ile örtüşecek biçimde akran zorbalığına ilişkin bilgi düzeyleri hakkında veri elde etmektedir. Form "doğru", "yanlış" ve "bilmiyorum" seçeneklerinden oluşan 14 ifadeyi içermektedir. Formdaki ifadeler, programın temel hedefleri doğrultusunda tasarlanmış olup, öğrencilerin program sürecinde edinmesi beklenen kazanımlara uygun şekilde oluşturulmuştur. Formdaki 14 adet ifadenin her birinin bir doğru cevabı bulunmaktadır. Form, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, danışmandan alınan geri bildirimler doğrultusunda oluşturulmuştur.

3.3.3 Öğrenci görüşme formu

İlkokul öğrencilerinin sosyal ilişkiler bağlamında akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarını anlamak amacıyla, öntest-sontest-izleme nitel ölçümlerini yapmak için araştırmacı tarafından "Öğrenci Görüşme Formu" (EK-3) hazırlanmıştır. Görüşme formu, bilimsel ve içerik açısından yeterliliği sağlamak amacıyla, danışmandan alınan geri bildirimler doğrultusunda oluşturulmuştur. Öğrenci Görüşme Formu, bölümler halinde yapılandırılmış 14 sorudan oluşmaktadır. Bu bağlamda soru içeriklerine dayanarak belirlenmiş bölümler: "Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi", "Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları" ve "Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi"dir. Bu bölümler, görüşmelerin analizinde kullanılan ana temaları oluşturmaktadır.

3.3.4. Öğretmen görüşme formu

Araştırmanın izleme aşamasında kullanılmak üzere, deney grubu sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde gözlemledikleri değişimlere ve Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul'un etkililiğine dair görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından “Öğretmen Görüşme Formu” (EK-4) hazırlanmıştır. Form, 3 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu, bilimsel ve içerik açısından yeterliliği sağlamak amacıyla, danışmandan alınan geri bildirimler doğrultusunda oluşturulmuştur.

3.4 İşlemler

Bu bölümde deney öncesinde gerçekleştirilen işlemler, deney uygulaması sürecinde gerçekleştirilen işlemler ve deney sonrasında gerçekleştirilen işlemler açıklanmıştır.

3.4.1 Deney öncesinde gerçekleştirilen işlemler

Araştırmada deney öncesi işlemlere ilişkin açıklamalar sırasıyla şu şekildedir:

- Deney öncesinde akran zorbalığı ile ilgili alanyazın taranmış, akran zorbalığını önlemeye yönelik var olan programlar incelenmiştir. MEB tarafından ZOYOP kapsamında Yılmaz ve Cenkseven Önder (2021) tarafından hazırlanmış olan Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul'a ulaşılmış, yapılan incelemeler ve danışman ile istişare sonucunda bu programın uygulanmasına karar verilmiştir.
- Programı geliştiren araştırmacı yazarlardan izin alınmıştır.
- Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli etik kurul ve araştırma izinlerini almak üzere tez önerisi hazırlanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından “Öğrenci Görüşme Formu”, “Akran Zorbalığı Bilgi Formu” ve “Öğretmen Görüşme Formu”nun birer taslağı oluşturulmuştur. Sonrasında danışman görüşleri doğrultusunda, ön test ve son testleri eşleştirebilmek için öğrencilere en sevdikleri yemek, en sevdikleri renk ve en sevdikleri hayvan gibi sorular sorulmuş, bu sorular formların başına eklenmiştir. Böylece formlara son şekli verilmiştir.
- Kullanılacak ölçek olan “Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu” için kullanım izni alınmıştır.
- Tez önerisi, kullanılacak veri toplama araçları ve istenen diğer belgeler ile Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği

Kurulu'na başvuru yapılmış olup 31.10.2024 tarihinde etik kurul izni (protokol no: 799149) alınmıştır (EK-5).

- Ardından uygulama izni için MEB'e başvuru yapılmıştır. MEB'ten uygulama yapılacak okula ilişkin araştırma izni 18.12.2024 tarihinde sağlanmıştır (EK-9).

Katılımcıların belirlenmesi ve grupların oluşturulması:

- Araştırma izni alınan Eskişehir İl Merkezindeki ilkokul rehberlik servisinde görevli okul psikolojik danışmanı ve onun yönlendirmesi ile sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak, akran zorbalığı açısından sıklıkla davranışlar gözlenen 3. ve 4. Sınıflardan birer deney grubu belirlenmiştir. Böylece, araştırmada uygulama yapılacak sınıfların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme, belirli bir hedef doğrultusunda, araştırmacının veya ilgili kişilerin uygun gördüğü, bilgi sağlayabilecek bir grup ya da bireyin bilinçli bir şekilde seçilmesi sürecidir. Bu yöntemde seçim, araştırmanın amacına hizmet eden katılımcıları belirlemek için yapılmaktadır (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). Sonuçta; okul psikolojik danışmanı / rehber öğretmenin görüşleri alınarak akran zorbalığı ile ilgili bir farkındalık çalışmasına ihtiyaç duyan sınıflar tercih edilmiştir. Ayrıca, sınıf düzeylerinin Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu'nun uygulanabilirliği açısından uygun olması (3. veya 4. sınıf olmaları) seçim kriteri olarak belirlenmiştir. Böylece araştırmanın deney grupları belirlenmiştir.
- 3. sınıf deney grubu 20 kişi, 4. sınıf deney grubu ise 24 kişi olmak üzere 44 öğrenciyle Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul uygulaması gerçekleştirilmesi planlanmıştır.
- Deney grupları ile çalışmaya başlamadan önce, belirlenmiş sınıflar ve bu yaş öğrencileri için programın ve uygulanacak ölçme araçlarının uygunluğunu, anlaşılabilirliğini yeniden gözden geçirmek üzere farklı bir üçüncü sınıf grubu (18 kişilik bir şube) de pilot çalışma için belirlenmiştir.

Pilot uygulama:

- 2024-2025 Eğitim öğretim yılının güz dönemi sonunda pilot çalışma için belirlenen sınıfa/şubeye uygulamanın tüm basamakları takip edilerek 5 oturumdan oluşan "Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul" ilk dört oturumu haftada ikişer (üç gün aralık olacak biçimde) oturum olmak üzere

araştırmacı tarafından üç haftada uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası "Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu" ve "Akran Zorbalığı Bilgi Formu" uygulanmış, ardından hem uygulama öncesi hem de sonrasında öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Formların uygulanması sırasında herhangi bir aksaklık olmamış, anlaşılmayan herhangi bir içerik tespit edilmemiştir.

- Pilot Çalışma sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda program için bazı eklemeler yapılmasının uygun olabileceğine karar verilmiş, gerekli görülmüştür. Bu çerçevede pilot çalışmada oturum bazında yapılan etkinliklere ilişkin eklemeler şu şekildedir:

- ✓ 1. Oturum program içeriği öncelikle gözden geçirilmiştir. Bu oturumun bir ders saati için kısa olabileceği öngörülerek, uygulama süresi içinde vakit kalırsa içeriğe uygun ekleme yapılması planlanmıştır. Bunun için de, Klinik Psikolog Büşra Tarçalır Erol'un (2018), Zor Balık hikayesinin mevcut oturum içeriği için uygun olacağına danışman ile birlikte karar verilmiştir. Zor Balık hikayesi yazarından da bu oturum için hikayesinin kullanımı konusunda izin sağlanmıştır.

Programın mevcut oturum içeriği başarıyla gerçekleştirilmiş, öğrencilerin konuya aktif katılımı sağlanmış, farkındalık kazanmaları desteklenmiştir. Oturumdaki mevcut etkinlikler tamamlandıktan sonra, öngörüldüğü gibi yaklaşık 15 dakika kadar zaman kalmıştır. Bu süre için öngörülen ve planlanan Zor Balık hikayesi programa dahil edilerek öğrencilere okunmuş ve ardından öğrencilerle hikâye üzerine etkileşim gerçekleştirilmiştir. Böylece birinci oturumda artan süre, öğrencilerin ilgisini çeken bir etkinlikle değerlendirilmiş ve oturumun teması pekiştirilmiştir.

- ✓ 2. oturumda, Form-3 çalışıldığı sırada, uzun metinlerin sadece okunmasının öğrencilerde odaklanma gücünü yarattığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple deney uygulamasında, oturum sırasında soru-cevap ve tartışma teknikleri kullanılarak öğrencilerin dikkatlerinin canlı tutulması için plan yapılmıştır. Ayrıca danışman ile istişare edilerek bu oturuma öğrencilerin dikkatlerini çekmeye yönelik bir ısınma oyunu ekleme kararı alınmıştır.

Öğrenciler, roller ve akran zorbalığının etkileri hakkında derinlemesine bilgi edinmiş, oturumun amacına ulaşması sağlanmıştır.

- ✓ 3. oturumda etkinliklerden sonra artan yaklaşık 10 dakikalık vakit dolayısıyla "Güvenebileceğimiz Kişiler" etkinliği aslında ev ödevi olması gerekirken sınıfta yaptırılmıştır. Eve gidince ailelerine göstermeleri istenmiştir. Pilot uygulama sırasında meydana gelen bu durum sebebiyle, deney uygulamasında da “Güvenebileceğimiz Kişiler” etkinliğinin sınıfta yaptırılmasına karar verilmiştir. Sınıfta gerçekleştirilen Güvenebileceğimiz Kişiler etkinliği, süreci olumlu yönde tamamlamış ve öğrencilerin konuyu anlamalarına katkı sağlamıştır.
- ✓ 4. oturum program içeriği öncelikle gözden geçirilmiştir. Bu oturumun bir ders saati için kısa olabileceği öngörülerek, uygulama süresi içinde vakit kalırsa içeriğe uygun ekleme yapılması planlanmıştır. Bunun için de, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ZOYOP kapsamında hazırlanmış olan Maymun Mini Zor Durumda isimli, zorbalık konulu hikaye okunması kararlaştırılmıştır (Yazgan, 2021). Hikaye ZOYOP içerikleri arasından seçilirken, hikayenin uzunluğu ve okuma süresi dikkate alınmıştır. Programın mevcut oturum içeriği başarıyla gerçekleştirilmiş, öğrencilerin konuya aktif katılımı sağlanmıştır. Oturumdaki mevcut etkinlikler tamamlandıktan sonra, öngörüldüğü gibi yaklaşık 15 dakika kadar zaman kalmıştır. Bu süre için öngörülen ve planlanan Maymun Mini Zor Durumda hikayesi programa dahil edilerek öğrencilere okunmuştur. Ardından oturum konusuyla bağ kurularak okunan hikayede izleyicilerin etkisi üzerinde tartışılmıştır. Artan sürede hikaye etkinliği ile oturumun teması güçlendirilmiş, öğrencilerin katılımı ve farkındalık düzeyleri artırılmıştır.
- ✓ 5. ve son oturumdan sonra danışman ile istişare edilerek rol yapma etkinliği ile “Kendimi Değerlendiriyorum” isimli hikaye okuma etkinliğinin yer değiştirilmesine karar verilmiştir çünkü pilot uygulamada rol yapma etkinliğinden sonra çok heyecanlanan öğrencilerin yerlerine geçip oturmaları ve okuma etkinliğine efektif şekilde katılım göstermeleri mümkün olmamıştır. Rol yapma etkinliğinin sona alınması, öğrencilerin katılımı ve odaklanma düzeylerini olumlu yönde etkileyecektir.

Etkinliklerin sıralamasında yapılan değişiklik, öğrencilerin hem öğrenme süreçlerine hem de etkinliklerden elde ettikleri verime katkı sağlayacaktır.

- ✓ Her oturum sonunda öğrencilerle oturumun nasıl geçtiğine ve neler öğrenildiğine dair bir özetleme/sonlandırma paylaşımı eklenmiştir.
- ✓ Ayrıca pilot uygulama sırasında öğrencilerin anlamını kavramakta zorlandıkları "akran", "güç dengesizliği", "olumlu-olumsuz davranış", "baş etme", "iftira atma", "baş çıkma" gibi kavramların tanımsal olarak açıklanmasının deney uygulaması sırasında da programa dahil edilmesine karar verilmiştir.
- ✓ Danışman ile istişare edilerek sürecin sonunda öğrencilere verilmek üzere Katılım Belgesi (EK-8) araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.
- ✓ Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul'un uygulanmasından sonra Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu, Akran Zorbalığı Bilgi Formu uygulanmıştır. Ardından Öğrenci Görüşme Formu kullanılarak rastgele seçilmiş bir kız, bir erkek öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlgili ölçek ve formlarda anlaşılmayan bir yer tespit edilmemiştir. Ölçek ve formlar başarıyla uygulanmıştır.

Yukarıda söz edilen pilot çalışma uygulamasına ilişkin düzenlemelere dayalı gerçekleştirilen oturumların içerikleri ayrıntılı bir biçimde EK-6'da verilmiştir.

3.4.2 Deney uygulaması sürecinde gerçekleştirilen işlemler

Alınan resmi izin doğrultusunda deneysel sürece ilişkin işlemler kapsamında uygulamalar 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında Şubat-Mart aylarında Eskişehir İl Merkezinde, bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Deneysel sürecin aşamaları şu şekildedir:

- Deney gruplarına, 6 Şubat 2025 Perşembe tarihinde Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu (EK-2) ve Akran Zorbalığı Bilgi Formu (EK-3) kullanılarak ön test uygulaması yapılmış, ek olarak toplam 4 erkek öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler için deney gruplarının her birinden, öğretmen rehberliğinde bir tane zorbalığa uğrayan, bir tane de zorbalık davranışları gösteren olmak üzere ikişer öğrenci seçilmiştir. Görüşmelerin yapılmasında Öğrenci Görüşme Formu (EK-1) kullanılmıştır.
- Deney gruplarıyla MEB tarafından ZOYOP kapsamında Yılmaz ve Cenkseven Önder (2021) tarafından hazırlanmış olan Akran "Zorbalığı Farkındalık

Programı-İlkokul” her hafta bir oturum olmak üzere 5 hafta boyunca, Perşembe günleri (üçüncü sınıflar için 3. Ders saatinde ve dördüncü sınıflar için 5. Ders saatinde olmak üzere) sınıf ortamında uygulanmıştır. Uygulamaya 13 Şubat 2025 Perşembe tarihinde başlanmıştır. Deneysel işlem detaylarına ve araştırmacı değerlendirmelerine dair, Deney Uygulaması Oturum Günlüğü (EK-8) tutulmuştur.

- Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul’un uygulandığı deney gruplarında, 5 hafta boyunca süren oturumların her biri bir ders saati olmak üzere, 40 dakika sürmüştür. Deneysel işlem, 13 Mart 2025 Perşembe tarihinde tamamlanmıştır. Tüm oturumların uygulama içeriğine ilişkin detaylı bilgiler EK-8’de sunulmuştur.
- Deney grupları ile gerçekleştirilen 5 haftalık grup oturumların ardından 20 Mart 2025 Perşembe tarihinde Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu (EK-2) ve Akran Zorbalığı Bilgi Formu (EK-3) kullanılarak son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ek olarak toplam 4 öğrenci (ikisi üçüncü sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden ve ön test görüşmesine katılan öğrenciler) ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler için deney gruplarından öğretmen rehberliğinde seçilmiş olan aynı öğrenciler belirlenmiştir. Böylece bireysel düzeyde değişimin gözlemlenmesi ve karşılaştırma yapılması amaçlanmaktadır. Görüşmelerin yapılmasında Öğrenci Görüşme Formu (EK-1) kullanılmıştır. Bununla birlikte deney sürecindeki işlemler tamamlanmıştır.

3.4.3 Deney sonrasında gerçekleştirilen işlemler

Deney sonrası izleyen birinci ayda, Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul’un uzun vadeli etkilerinin incelenmesi amacıyla izleme uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Programın, öğrencilerin akran zorbalığıyla ilgili bilgi düzeyleri ve zorba veya mağdur olma durumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla hem nicel, hem nitel yöntemler kullanılarak veriler toplanmıştır. Aşağıda izleme uygulamasının detayları açıklanmış ve elde edilen verilerin analiz edilmesinde izlenen adımlar belirtilmiştir.

İzleme süreci:

Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul’un etkililiğini değerlendirmek amacıyla müdahale sonrasında hem öğrenciler hem sınıf öğretmenleri ile izleme işlemleri gerçekleştirilmiştir.

- Öğrenciler ile izleme süreci, programın tamamlanmasından yaklaşık bir ay sonra uygulanmıştır. Uygulama bitimini takip eden beşinci hafta olan 17 Nisan 2025 Perşembe tarihinde deney gruplarına Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu (EK-2) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Akran Zorbalığı Bilgi Formu (EK-3) kullanılarak izleme nicel ölçümü gerçekleştirilmiştir.
- Öğrenciler izleme sürecinin nitel verileri ise ölçek uygulamalarının ardından, iki deney grubundan da öğretmen rehberliğinde belirlenen biri zorba, biri mağdur özellikleri gösteren toplam dört öğrenciyle (ikisi üçüncü sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden ve ön test ile son test görüşmesine katılan aynı öğrenciler) bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler için deney gruplarından öğretmen rehberliğinde seçilmiş olan aynı öğrenciler belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde; öğrencinin zorbalığı tanıma ve fark etme düzeyi, zorbalık karşısındaki tepkileri ve zorbalığın önlenmesine ilişkin farkındalığı üzerine veriler toplanmıştır. Görüşmelerin yapılmasında Öğrenci Görüşme Formu (EK-1) kullanılmıştır.
- İzleme işlemi 4. sınıf ve 3. sınıf deney grubunun sınıf öğretmenleriyle de gerçekleştirilmiştir. İki sınıf öğretmeni ile programın etkililiğini incelemek amacıyla programın bitimini izleyen birinci ayda (17 Nisan 2025) ve ikinci ayda (15 Mayıs 2025) tarihinde dört görüşme yapılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin, programın etkililiği hakkındaki görüşlerini almak amacıyla Öğretmen Görüşme Formu (EK-4) kullanılmıştır. Öğretmenlerden, öğrencilerde gözlemledikleri değişimlere ve programın etkililiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu görüşmeler, programın etkilerinin daha uzun vadeli kalıcılığına, öğrencilerin zorbalıkla baş etme davranışlarına ve öğretmenlerin gözlemlerine dair derinlemesine veriler sunmuştur.

Verilerin analizi:

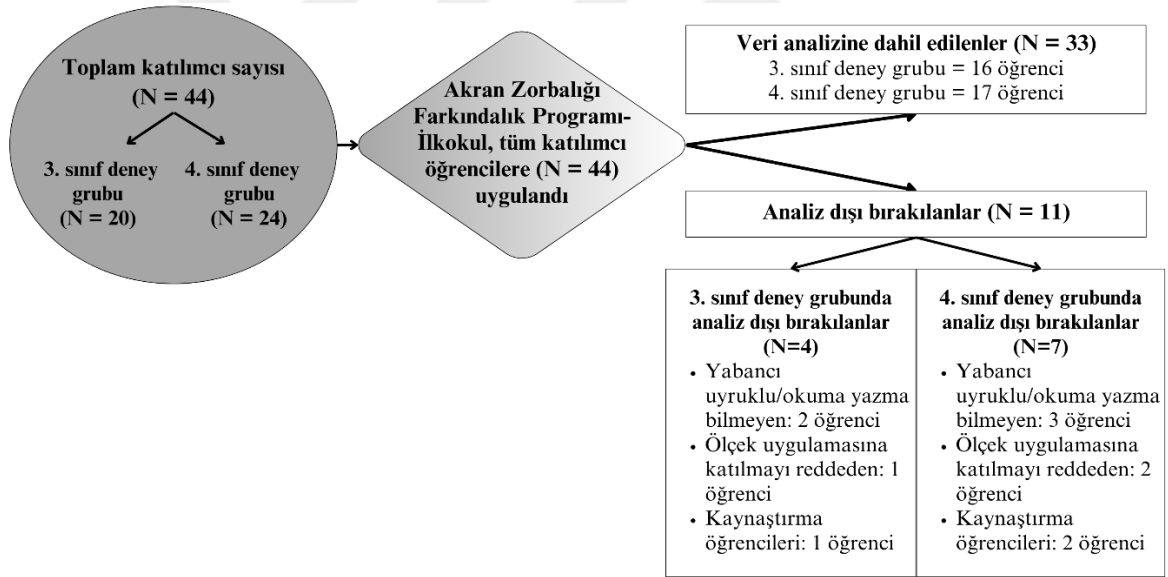
- Araştırma sürecinde deney grubundaki sınıflarda yer alan tüm öğrenciler programa katılmıştır. Ancak araştırma verilerinin toplanması işlemlerinde yabancı uyruklu öğrencilerin bazılarının Türkçe okuma ve yazma becerilerine yeterli düzeyde hakim olmadıkları görülmüştür. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin de benzer şekilde ölçekleri bağımsız olarak doldurmakta zorlandığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, üçüncü sınıf deney grubundaki 2 yabancı uyruklu

öğrenciden, 1 ölçek uygulamasına katılmayı reddeden öğrenciden ve 1 kaynaştırma öğrencisinden veri toplanamamıştır. Ayrıca dördüncü sınıf deney grubundan da 3 yabancı uyruklu öğrenciden, 2 kaynaştırma öğrencisinden ve 2 ölçek uygulamasına katılmayı reddeden öğrenciden veri toplanamamıştır. Bu öğrencilerin ön-test, son-test ve izleme puanları analizlere dahil edilmemiştir.

- Yukarıda söz edilen nedenlerden dolayı deneysel işleme ilişkin verilerin analizi (ön-test, son-test ve izleme) 3. Sınıf deney grubu için 16 öğrenci, 4. Sınıf deney grubu için 17 öğrencinin verileri ile gerçekleştirilebilmiştir.
- Araştırma sürecinde katılımcıların deneysel işleme ve verilerinin analize dahil edilmesine ilişkin akış Şekil 3.1’de gösterilmiştir.

Şekil 3.1

Programa Katılım ve Analize Dahil Edilme Sürecine İlişkin Akış Diyagramı



Şekil 3.1’de görüldüğü gibi deney gruplarındaki tüm öğrenciler programa katılmıştır. Ancak verilerin toplanması işleminde toplam 11 öğrenci analiz dışı bırakılmış, verilerin analizi 3. Sınıf için 16 öğrenci ve 4. Sınıf için 17 öğrenci verileri ile gerçekleştirilmiştir.

- Deneysel işlem sürecinde nicel verilerin elde edilmesinde kullanılmış ölçekler olan Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu ve Akran Zorbalığı Bilgi Formu, cevap anahtarları ile kontrol edilerek puanlandırılmıştır. Puanlandırma sırasında, ölçeklerin başında sorulmuş olan “en sevdiğiniz renk, en sevdiğiniz yemek, en sevdiğiniz hayvan” soruları baz alınarak ön-test son-test ve izleme testi

eşleştirilmesi sağlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası değişimlerini, bireysel olarak karşılaştırmak ve incelemek mümkün olmuştur.

- Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu ve Akran Zorbalığı Bilgi Formu'dan elde edilen verilerin analizinde istatistiksel yöntemlerden yararlanılmış; Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu'nun analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerin uygulanmasında SPSS programı kullanılmıştır.
- Nicel verilerin istatistiksel karşılaştırmalarında ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerleri, Shapiro Wilk test değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen değerler incelenmiştir. Normal dağılım varsayımını test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen değerler, basıklık ve çarpıklık değerleri ile Shapiro-Wilk testlerinden elde edilen ilgili değerler birlikte tabloya yansıtılmıştır. Kolmogorov-Smirnov için istatistik değeri, Shapiro-Wilk için ise anlamlılık (p) değeri raporlanmıştır.

Aşağıda Tablo 3.3'te basıklık ve çarpıklık değerleri, Shapiro Wilk test değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen değerler görülmektedir.

Tablo 3.3

Akran Zorbalığı Ölçeği İçin Yapılan Normallik Testi Sonuçları

Grup	Rol	Test	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov (Statistic)	Shapiro-Wilk (Sig.)
3. sınıf deney grubu (n=16)	Zorba	Ön test	1.85	4.75	0.181	0.003
		Son test	1.07	0.10	0.275	0.004
		İzleme	3.67	14.16	0.412	0.000
	Mağdur	Ön test	0.92	0.01	0.150	0.077
		Son test	1.16	1.92	0.138	0.061
		İzleme	1.75	4.46	0.192	0.012
4. sınıf deney grubu (n=17)	Zorba	Ön test	1.29	0.54	0.282	0.002
		Son test	1.16	0.81	0.176	0.029
		İzleme	3.82	15.21	0.380	0.000
	Mağdur	Ön test	0.47	0.92	0.210	0.082
		Son test	0.55	1.14	0.178	0.036
		İzleme	1.02	0.92	0.198	0.053

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere, gruplara ait ön test, son test ve izleme testlerine ilişkin çarpıklık, basıklık, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk test sonuçları sunulmuştur. Grupların sayıca küçük gruplar olması nedeniyle Tablo 3'deki Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alındığında, az sayıda ölçüm için normal dağılımın karşılandığı, ancak grupların öntest, sontest ve izleme ölçümlerini birlikte karşılaştırmak için normal dağılım varsayımının karşılanması için bu dağılımların yeterli olmadığı görülmüştür. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 sınırını aşması, dağılımın normalden sapma gösterdiğini desteklemektedir. Bu bulgular doğrultusunda, analizler parametrik olmayan testler ile gerçekleştirilmiştir.

- Grupların kendi içlerinde ön test, son test ve izleme testleri arasındaki farkları incelemek amacıyla ilişkili ölçümler için Friedman Mertebeler Testi uygulanmıştır. Anlamlı bir fark tespit edilen durumlarda, bu farkın hangi ölçümler arasında ortaya çıktığını belirlemek üzere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Etki büyüklüğü yalnızca sıralamaya katılan (eşit olmayan) katılımcı sayısı dikkate alınarak $r = Z / \sqrt{n}$ formülü ile belirlenmiştir.
- Görüşme verilerinin analizinde ise içerik analizi ile betimsel analiz yöntemlerine başvurulmuştur. Öğrenci Görüşme Formu'nun bölümler halinde yapılandırılmış olması, araştırmacının öğrenci görüşmelerini analiz ederken önceden belirlenmiş temalarla çalışmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, “Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi”, “Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları” ve “Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi” ana temaları, betimsel analiz yaklaşımı çerçevesinde önceden yapılandırılmıştır. Ancak bu temaların altında yer alan alt temaların ve kodların belirlenmesi, katılımcı ifadelerinden türetilmiş ve veriye dayalı olarak oluşturulmuştur. Diğer bir ifadeyle, kodlardan temalara ulaşmayı temel alan içerik analizi süreci uygulanmıştır. Dolayısıyla analiz süreci hem ön yapılandırılmış temalarla betimsel analizden, hem de veriye dayalı kodlamayla içerik analizinden yararlanılarak yürütülmüştür. Öğretmen görüşmelerinin analizinde ise, çıkartılmış transkriptlerden önce kodlar oluşturulmuş ardından alt temalara ve ana temalara ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmen görüşmeleri, sadece içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

- Nitel verilerin analiz sürecinde, bulguların geçerliliğini desteklemek amacıyla yapılan analiz ve elde edilen kodlar ile temalar, eğitim bilimleri alanında çalışan bir akademisyen ve lisansüstü düzeyde eğitim almış bir araştırmacı olmak üzere nitel analiz konusunda akademik deneyim sahibi iki kişi tarafından gözden geçirilmiş ve yapılan kodlama ve temalandırmanın uygunluğu teyit edilmiştir.

Yapılmış olan tüm nicel ve nitel analizler “Bulgular” bölümünde ele alınmıştır.



4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Zorlayıcı Yaşam Olaylarında Psikoeğitim Projesi (ZOYOP) kapsamında Yılmaz ve Cenkseven Önder (2021) tarafından geliştirilen 5 oturumluk “Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul”un, ilkokul öğrencilerinin akran zorbalığı (zorba ve mağdur/kurban olma durumları bağlamında) farkındalık düzeylerini artırmadaki etkisinin incelenmesine dair elde edilen nicel ve nitel bulgular sunulmaktadır. Bu bağlamda deney gruplarının zorbalık düzeylerine ve zorbalığa maruz kalma (mağdur) düzeylerine ilişkin puanlarının değişimi incelenmiştir. Son olarak farkındalıklarındaki değişim, bilgi formu aracılığıyla nicel; öğrenci ve öğretmen görüşmeleriyle ise nitel olarak analiz edilmiş, bulgular sunulmuştur.

4.1 Deney Gruplarının Deneysel Süreçte Puanlarındaki Değişim

İstatistiksel karşılaştırma analizlerinin sonuçları verilmeden önce grupların ön-test, son-test ve izleme testlerinden, Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu ile elde edilen zorbalık (zorba) ve akran zorbalığına maruz kalma (mağdur) puanlarının deney sel süreçteki değişimi açıklanmıştır. Bu bağlamda deney gruplarının zorbalık puanlarındaki değişim Tablo 4.1’de paylaşılmıştır.

Tablo 4.1

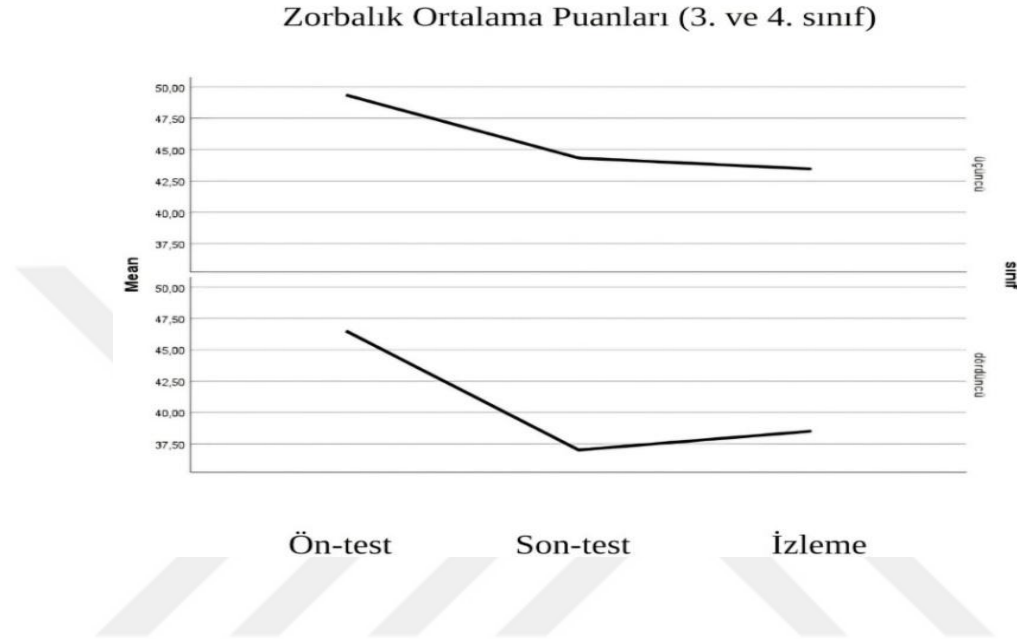
Deney Gruplarının Zorbalık Puanlarındaki Değişim

Grup	Zorbalık Puanları								
	Ön-test			Son-test			İzleme		
	n	$\bar{X}$	s	N	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	S
3. Sınıf Deney Grubu	16	53,19	20,19	16	44,00	7,75	16	43,13	5,39
4. Sınıf Deney Grubu	17	46,82	10,63	17	42,82	8,04	17	44,71	9,85

Tablo 4.1’de yer alan puanlardaki değişimin daha kolay incelenebilmesi amacıyla bu puanlar ile oluşturulmuş çizgi grafiği aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 4.1

Deney Gruplarının Zorbalık Puanlarına Ait Ortalama Değişim Grafiği



Tablo 4.1 ve Şekil 4.1 incelendiğinde, 3. ve 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin zorbalık puanlarında zaman içerisinde dikkate değer düşüşler olduğu göstermektedir. 3. sınıf deney grubunun ön-test puan ortalaması 53,19 iken, son-testte bu ortalama 44,00’a ve izleme testinde 43,13’e gerilemiştir. Bu durum, program sonrasında zorbalık davranışlarında bir azalma olduğunu ve bu azalmanın izleme sürecinde de büyük ölçüde korunduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, 4. sınıf deney grubunda da ön-testte 46,82 olan puan ortalamasının son-testte 42,82’ye düştüğü, izleme testinde ise 44,71’e yükseldiği ancak yine de başlangıç seviyesinin altında kaldığı görülmektedir. Her iki sınıf düzeyinde de gözlemlenen bu düşüş, öğrencilerin zorbalıkla ilgili farkındalıklarının artması ve programın hedeflediği davranış değişiminin sağlandığına işaret etmektedir. Ayrıca, izleme testindeki puanların, son-test puanlarıyla karşılaştırıldığında belirgin bir artış göstermemesi, programın etkisinin zaman içinde sürdüğünü desteklemektedir. Şekil 4.1’deki çizgi grafiği, bu düşüşü görsel olarak da açıkça ortaya koymakta; her iki grubun da zamanla zorbalık puanlarında genel bir azalma eğilimi sergilediğini göstermektedir.

Deney gruplarının mağdur puanlarındaki değişim ise Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2

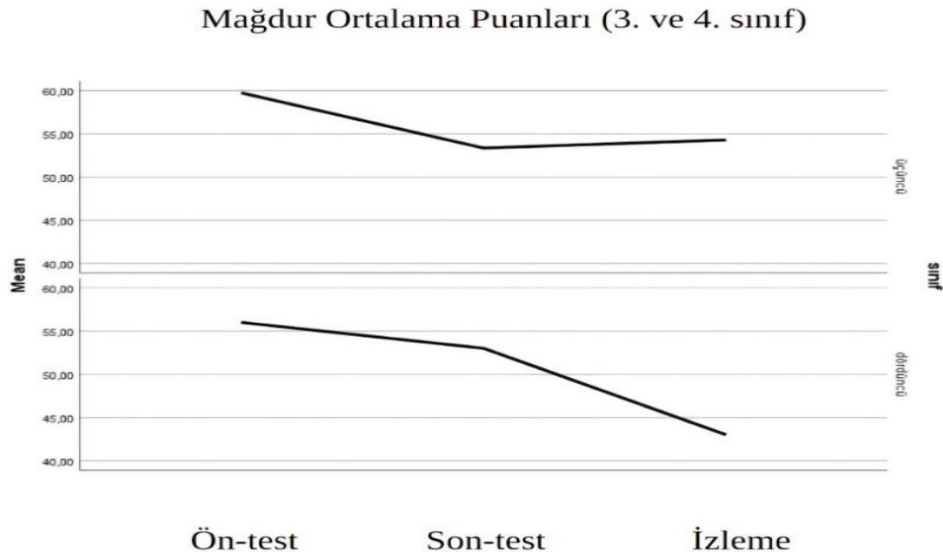
Deney Gruplarının Mağdur Puanlarındaki Değişim

Grup	Mağdur Puanları								
	Ön-test			Son-test			İzleme		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	S
3. Sınıf Deney Grubu	16	68,31	23,34	16	55,25	12,32	16	54,69	9,35
4. Sınıf Deney Grubu	17	61,75	18,54	17	55,71	14,33	17	52,06	12,79

Tablo 4.2’de yer alan puanlardaki değişimin daha kolay incelenebilmesi amacıyla bu puanlar ile oluşturulmuş çizgi grafiği aşağıda yer almaktadır.

Şekil 4.2

Deney Gruplarının Mağdur Puanlarına Ait Ortalama Değişim Grafiği



Tablo 4.2 ve Şekil 4.2 incelendiğinde, 3. ve 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin mağdur (kurban) puanlarında, ön-testten son-teste ve izleme testine kadar genel bir düşüş eğilimi

gözlemlenmektedir. 3. sınıf deney grubunun mağduriyet puan ortalaması ön-testte 68,31 iken, bu değer son-testte 55,25'e ve izleme testinde 54,69'a gerilemiştir. Benzer şekilde, 4. sınıf deney grubunun ortalama puanı ön-testte 61,75 iken, son-testte 55,71'e ve izleme testinde 52,06'ya düşmüştür. Her iki sınıf düzeyinde de gözlemlenen bu azalma, öğrencilerin zorbalık mağduriyeti yaşantılarında program sonrası bir iyileşme olduğunu göstermektedir. 3. sınıf grubunda son-test ve izleme testi puanları arasında ciddi bir fark olmaması, kazanımların büyük oranda korunduğunu düşündürmektedir. 4. sınıf grubunda ise mağdur puanlarındaki düşüşün izleme testinde daha da devam ettiği, dolayısıyla programın etkisinin zamanla pekiştiği görülmektedir. Şekil 4.2'deki çizgi grafik, bu değişimi görsel olarak desteklemekte ve her iki grubun da mağduriyet puanlarında düzenli bir düşüş eğilimi sergilediğini ortaya koymaktadır.

4.2 Zorbalık Düzeylerine İlişkin Nicel Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezi olan “Deney grubunun akran zorbalığında zorbalık düzeylerine ilişkin son-test ve izleme testi puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.” hipotezinin sorgulanması için verilerin analizi sonucunda Friedman Mertebeler Testine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3

Deney Gruplarının Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Zorbalık Puanlarının Karşılaştırılması

	Ölçümler	Sıra ortalama	Sd	χ^2
3. Sınıf Deney Grubu (n=16)	Ön-test	2,53	2	7,31*
	Son-test	1,66		
	-Zorbalık- İzleme	1,81		
4. Sınıf Deney Grubu (n=17)	Ön-test	2,29	2	4,35
	Son-test	1,65		
	-Zorbalık- İzleme	2,06		

*p<.05, **p<.01 ***p<.001

Tablo 4.3 incelendiğinde, 3. sınıf deney grubunun zorbalık puanlarına ilişkin ön-test, son-test ve izleme testi sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 7.31$, $sd = 2$, $p < .05$). Bu bulgu, uygulanan farkındalık programının 3. sınıf deney grubunda zorbalık davranışı gösterme eğilimlerinde anlamlı bir değişim yarattığını

göstermektedir. 4. sınıf deney grubuna ait sıra ortalamalarına bakıldığında ise, ön-test, son-test ve izleme testi arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($x^2 = 4.35$, $sd = 2$, $p > .05$). Bu durum, 4. sınıf deney grubunda program etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde ortaya çıkmadığını göstermektedir.

3. sınıf deney grubunun zorbalık puanlarına ilişkin ön-test, son-test ve izleme testi sıra ortalamaları arasında çıkan anlamlı düzeydeki farklılığın hangi ölçümler arasındaki farklılıklardan kaynaklandığının belirlenmesi için ön-test, son-test, izleme testi puanları ikili olarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4

3. Sınıf Deney Grubunun Zorbalık Puanlarının Ön-test, Son-test ve İzleme Testi İkili Karşılaştırmaları

3. Sınıf Deney Grubu (n=16) -Zorbalık- İkili Karşılaştırmalar		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki büyüklüğü
Ön-test Son-test	Negatif sıra	12	8,54	102,50	-2,417	.016*	.624
	Pozitif sıra	3	5,83	17,50			
	Eşit	1					
Ön-test İzleme	Negatif sıra	12	9,83	118,00	-2,596	.009*	.649
	Pozitif sıra	4	4,50	18,00			
	Eşit	0					
Son-test İzleme	Negatif sıra	6	7,67	46,00	-0,411	.681	.110
	Pozitif sıra	8	7,38	59,00			
	Eşit	2					

* $p < .05$, ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tablo 4.4 incelendiğinde, 3. sınıf deney grubunun zorbalık puanlarına ilişkin ön-test ve son-test karşılaştırmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -2.417$, $p < .05$). Aynı şekilde, ön-test ve izleme testi puanları arasında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($z = -2.596$, $p < .05$). Ancak son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -0.411$, $p > .05$). Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin zorbalık eğilimlerinde program sonrasında anlamlı bir azalma yaşandığını ve

bu etkinin izleme testine kadar korunduğunu göstermektedir. Ayrıca, ön-test ile son-test ($r = .624$) ve ön-test ile izleme testi ($r = .649$) sonuçlarına ilişkin etki büyüklüğünün ise, büyük düzeyde olduğu bulunmuştur. Buna karşın, son-test ile izleme testi arasındaki farkın etki büyüklüğü küçük düzeyde ($r = .110$) olduğu bulunmuştur.

4.3 Zorbalığa Maruz Kalma (Mağdur) Düzeylerine İlişkin Nicel Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi olan “Deney grubunun mağdur puanlarına ilişkin son-test ve izleme testi puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.” hipotezinin sorgulanması için verilerin analizi sonucunda Friedman Mertebeler Testine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5

Deney Gruplarının Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Mağdur Puanlarının Karşılaştırılması

	Ölçümler	Sıra ortalama	Sd	χ^2
3. Sınıf Deney Grubu (n=16) -Mağdur-	Ön-test	2,44	2	5,03
	Son-test	1,88		
	İzleme	1,69		
4. Sınıf Deney Grubu (n=17) -Mağdur-	Ön-test	2,53	2	11,20**
	Son-test	2,06		
	İzleme	1,41		

* $p < .05$, ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tablo 4.5’te görüldüğü üzere analiz sonuçlarına göre 3. sınıf deney grubunun mağduriyet puanlarına ilişkin ön-test, son-test ve izleme testi sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 5.03$, $sd = 2$, $p > .05$). Bu bulgu, 3. sınıf düzeyinde mağduriyet puanlarında gözlenen değişimin anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir.

Öte yandan 4. sınıf deney grubunun mağdur puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir ($\chi^2 = 11.20$, $sd = 2$, $p < .01$). Bu sonuç, 4. sınıf düzeyinde uygulanan programın öğrencilerin mağduriyet düzeylerini azaltmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Söz konusu farklılığın hangi ölçüm çiftlerinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla, 4. sınıf deney grubunun ön-test, son-test ve izleme testi puanları ikili karşılaştırmalar yapılarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizlerine ilişkin bulgular Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6

4. Sınıf Deney Grubunun Mağdur Puanlarının Ön-test, Son-test ve İzleme Testi İkili Karşılaştırmaları

4. Sınıf Deney Grubu (n=17)		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	Etki büyüklüğü r
-Mağdur- İkili Karşılaştırmalar							
Ön-test Son-test	Negatif sıra	11	9,14	100,50	-1,683	.092	.421
	Pozitif sıra	5	7,10	35,50			
	Eşit	1					
Ön-test İzleme	Negatif sıra	14	7,96	111,50	-2,251	.024*	.563
	Pozitif sıra	2	12,25	24,50			
	Eşit	1					
Son-test İzleme	Negatif sıra	12	7,83	94,00	-1,347	.178	.337
	Pozitif sıra	4	10,50	42,00			
	Eşit	1					

*p<.05, **p<.01 ***p<.001

Tablo 4.6 incelendiğinde, 4. sınıf deney grubunun mağdur olma puanlarına ilişkin ön-test ile son-test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z = 1.683$, $p > .05$). Buna karşın, ön-test ve izleme testi karşılaştırmasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($z = -2.251$, $p < .05$). Son-test ile izleme testi karşılaştırmasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -1.347$, $p > .05$). Bu bulgular, deney grubundaki öğrencilerin kurban olma durumlarında programın etkisinin zamanla ortaya çıktığını ve izleme aşamasında belirginleştiğini göstermektedir. Ancak son-test ile izleme testi arasındaki farkın anlamlı olmaması, bu etkinin belirli bir seviyede kalmış olabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca, ön-test ile izleme testi sonuçlarına ilişkin etki büyüklüğünün büyük düzeyde ($r = .563$) olduğu, ön-test ile son-test ($r = .421$) ve son-test ile izleme ($r = .337$) testine ilişkin etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

4.4 Akran Zorbalığı Farkındalıklarındaki Değişime İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında geliştirilen farkındalık programının ilkökul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin farkındalık düzeylerinde yarattığı değişimler ortaya konulmaktadır. Bulgular hem nicel (Akran Zorbalığı Bilgi Formu aracılığıyla elde edilen bilgi düzeyi verileri) hem de nitel (öğrenciler ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler) veriler üzerinden sunulmuştur. Bu sayede, öğrencilerin zorbalık konusundaki farkındalıklarında meydana gelen gelişmeler hem bilişsel düzeyde hem de deneyimsel ve duygusal düzeyde çok yönlü olarak değerlendirilmektedir.

4.4.1 Bilgi düzeyindeki değişime ilişkin nicel bulgular

Bu alt bölümde, öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarının bilişsel boyutunu temsil eden bilgi düzeylerindeki değişimler ele alınmaktadır. Bu amaçla, öğrencilere uygulanan Akran Zorbalığı Bilgi Formundan elde edilen veriler doğrultusunda, deney gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi sonuçları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, bilgi düzeyindeki değişimlerin karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmesine olanak tanımakta ve programın etkililiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bilgi düzeylerindeki değişim 3. sınıflar ve 4. sınıflar düzeyinde analiz edilmiş ve tabloda verilmiştir.

3. ve 4. sınıf deney gruplarının, öntest, sontest ve izleme işlemlerinde Akran Zorbalığı Bilgi Formu'na verdikleri yanıtlar bağlamında bilgi düzeyi frekans dağılımları Aşağıda Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

3. ve 4. Sınıf Deney Gruplarının Bilgi Düzeyi Frekans Dağılımı

SORU/İFADE	3. Sınıf Deney Grubu									4. Sınıf Deney Grubu								
	ÖNTEST			SONTEST			İZLEME			ÖNTEST			SONTEST			İZLEME		
	D f	Y f	B f	D f	Y f	B f	D f	Y f	B f	D f	Y f	B f	D f	Y f	B f	D f	Y f	B f
1. “Akran”, yaşı bizden büyük arkadaşlarımız anlamına gelir.	0	7	9	2	11	2	4	9	2	2	9	6	4	12	0	7	8	1
2. Akran zorbalığı ve kavga arasındaki en önemli fark, zorbalığın sürekli olmasıdır.	8	2	6	12	2	1	12	0	3	9	3	5	15	1	0	15	0	1
3. Akran zorbalığı durumunda genellikle “zorba”, “zorbalığa maruz kalan” ve “izleyici” olmak üzere üç farklı rol bulunur.	4	2	10	15	0	0	14	1	0	11	2	4	12	2	2	13	0	3
4. Bir öğrenci, diğer öğrenciye vurduysa bu davranış, sadece bir kez yapmış olsa bile bir zorbalık davranışdır.	8	6	2	2	13	0	1	14	1	13	2	2	2	14	0	1	13	2
5. Akran zorbalığı, bir öğrencinin diğerine sürekli, bilerek zarar verdiği bir davranıştır.	10	1	5	14	1	0	13	0	2	10	4	3	15	0	1	16	0	0
6. Akran zorbalığına maruz kalan bir öğrenci kendini yalnız hisseder.	6	5	5	5	5	5	6	4	5	5	5	7	8	4	5	8	6	3
7. Akran zorbalığı, sadece fiziksel zarar verme şeklinde gerçekleşir.	3	5	8	4	6	6	5	4	7	6	5	6	5	5	7	4	4	9
8. Akran zorbalığı yapan bir öğrenci, bu davranışı, kendisini güçlü hissetmek için yapar.	6	3	7	6	3	7	8	4	4	7	4	6	15	1	1	13	2	2
9. Akran zorbalığına maruz kalan öğrenci, durumu bir yetişkinine bildirmelidir.	8	2	6	13	1	2	11	3	2	8	3	6	15	2	0	14	1	2
10. Zorbalığa tanık olan öğrenciler, kendileri de zorbalığa uğramamak için bu konuda hiçbir şey yapmamalıdır.	3	4	9	4	3	9	6	3	7	6	3	8	6	4	7	6	4	7
11. Akran zorbalığına tanık olan bir öğrenci, korku hisseder.	7	3	6	8	2	6	10	2	4	10	1	6	14	1	2	14	2	1
12. Akran zorbalığına tanık olan bir öğrencinin, bu durumun yanlış olduğunu diğer sınıf arkadaşlarına anlatmasına gerek yoktur.	8	3	5	9	3	3	9	2	4	8	2	7	3	7	7	5	5	7
13. Zorbalığa tanık olan bir öğrenci, zorbalığın devam etmesini engellemek için durumu bir yetişkinine bildirmelidir.	8	4	4	9	2	4	9	2	4	13	2	2	14	2	1	14	1	2
14. Akran zorbalığına tanık olan bir öğrenci, zorbalığa maruz kalan öğrenciyi desteklemelidir.	5	5	6	9	2	5	10	2	4	9	2	6	13	0	4	12	1	4

*D = “Doğru”, Y = “Yanlış”, B = “Bilmiyorum” anlamlarına gelmektedir.

**Gri hücreler, verilmesi beklenen gerçek yanıtları belirtmektedir.

Tablo 4.7’de, 3. ve 4. sınıf deney gruplarının, Akran Zorbalığı Bilgi Formu’nda yer alan 14 ifadeye verdikleri yanıtların frekans dağılımları test türlerine göre (ön-test, son-test ve izleme) karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Her testte, her bir soruya verilen “Doğru (D)”, “Yanlış (Y)” ve “Bilmiyorum (B)” yanıtlarının öğrenci sayıları ayrı ayrı belirtilmiştir. Tabloda gri ile belirtilen hücreler, her bir ifade için verilmesi beklenen gerçek doğru yanıt kategorisini göstermektedir. Tabloda dikkat çeken en önemli bulgu, deney gruplarının birçok soruda “doğru” yanıt sayısında artış göstermesi ve bu artışın izleme testinde de büyük oranda korunmuş olmasıdır. Bu durum, uygulanan farkındalık programının bilgi düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, 3. ve 4. sınıf deney gruplarının Akran Zorbalığı Bilgi Formu'na verdikleri yanıtlar, “Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul”un hedeflediği kazanımların ne kadarını öğrencilere kazandırdığını ve öğrencilerin bu kazanımlar bağlamında bilgi düzeyine olan etkisini ortaya koymuştur. Deney gruplarında birçok ifadeye verilen doğru yanıt sayısının son testte arttığı, bu artışın izleme testinde de büyük ölçüde korunduğu görülmüştür. Bu durum, programın hem kısa vadede hem de zaman içinde kalıcı bilgi kazanımı sağladığını göstermektedir. Genel olarak elde edilen bulgular, akran zorbalığı farkındalık programının hedeflediği kazanımlar bağlamında öğrencilerin bilgi düzeyini artırmada etkili olduğunu desteklemektedir.

4.4.2 Farkındalığa ilişkin nitel bulgular

Bu bölümde, ön-testte, son-testte ve izleme sürecinde gerçekleştirilen öğrenci görüşmeleri ile izleme sürecinde (I. ve II. ayda) gerçekleştirilen öğretmen görüşmelerine ait olan nitel bulgulara yer verilmektedir. Öğrenci görüşmeleri, deney grubundaki zorba ve mağdur özellikleri gösteren 4 erkek öğrenciyle bireysel olarak yürütülmüş; öğretmen görüşmeleri ise deney gruplarının sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir.

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin analizinde, araştırmacı tarafından önceden yapılandırılmış olan “Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi”, “Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları” ve “Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi” ana temaları doğrultusunda betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Bu ana temaların altında yer alan alt temalar ise katılımcı ifadelerine dayalı olarak oluşturulan kodlardan türetilmiş ve içerik analizi süreciyle yapılandırılmıştır. Öğretmen görüşmeleri,

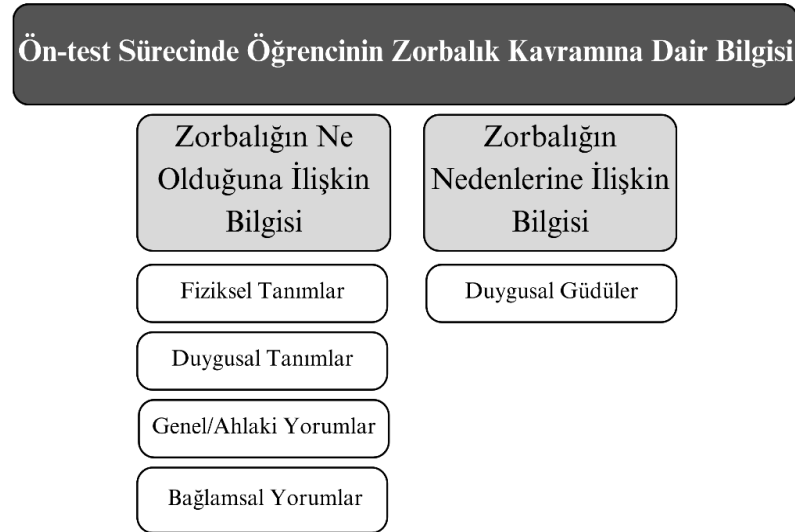
sadece içerik analizi yöntemiyle incelenmiş olup, kodlardan temalara ulaşılan bir yol izlenmiştir.

4.4.2.1 Ön-testte öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular

Bu bölümde ön-test sürecinde öğrenci görüşmelerinden elde edilen nitel bulgular sunulacaktır. Öğrenci Görüşme Formu’nun bölümlere ayrılması ile önceden belirlenmiş olan “**Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi**” ana temasının kapsamında, görüşmeler detaylıca okunup incelenmiş, kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlar ayrı bir dokümana yazıldıktan sonra bu kodlardan yola çıkılarak temalara ulaşılmıştır. Kodların analizi sonucunda elde edilen temalar, önce alt temalar (birincil düzey) altında gruplandırılmış, ardından bu alt temalar kendi içinde ikincil alt temalara ayrılmıştır. Oluşturulan alt temalar, ana temanın altında yapılandırılmış biçimde Şekil 4.3’te gösterilmiştir.

Şekil 4.3

Ön-test Sürecinde “**Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi**”



Önceden belirlenmiş olan ana temanın kapsamında, görüşmeler detaylıca okunup incelenmiş, tekrar eden yerlerin altları çizilmiş ve kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlar ayrı bir dokümana yazıldıktan sonra bu kodlardan yola çıkılarak alt temalara ulaşılmıştır. Kodların analizi sonucunda elde edilen temalar, önce alt temalar (birincil düzey) altında gruplandırılmış, ardından bu alt temalar kendi içinde ikincil alt temalara ayrılmıştır.

Ortaya çıkan birincil alt temalar “Zorbalığın Ne Olduğuna İlişkin Bilgisi” ve “Zorbalığın Nedenlerine İlişkin Bilgisi”dir. “Zorbalığın Ne Olduğuna İlişkin Bilgisi” altında yer alan ikincil alt temalar, “Fiziksel Tanımlar”, “Duygusal Tanımlar”, “Genel/Ahlaki Yorumlar”, “Bağlamsal Yorumlar”dır. “Zorbalığın Nedenlerine İlişkin Bilgisi” altında yer alan ikincil alt tema ise “Duygusal Güdüler”dir. “Zorbalığın Ne Olduğuna İlişkin Bilgisi” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Fiziksel Tanımlar

“Yani zorbalık kavga... Mesela yani birisi ona vuruyorsa.” -Ö4, 4. sınıf

Genel Ahlaki Yorumlar

“Çok kötü bir şey...” -Ö3, 4. sınıf

Duygusal Tanımlar

“Mesela... üzüntü varsa.” -Ö2, 3. sınıf

Bağlamsal Yorumlar

“Oyunlarda kötü mesajlar atma var... Oyunlarda hesap da çalışıyorlar.” -Ö1, 3.sınıf

Örneklerden de görüleceği üzere alt temaya dair öğrencilerin ifadeleri, zorbalığın kötülük olduğunu, fiziksel olduğunu, bir tür kavga olduğunu, üzüntüye sebep olan bir durum olduğunu ve online oyunlarda da olabileceğini vurgulamaktadır. Zorbalığın ve zorbalık davranışlarının ne olabileceğine dair, sözlü veya ilişkisel zorbalık davranışlarından herhangi bir örnek gelmemiş olması; ayrıca zorbalığı akran çatışmasından ayıran özellikler olan süreklilik, kasıtlılık ve güç dengesizliği konularına değinilmemiş olması sebebiyle öğrencilerin akran zorbalığı kavramı hakkındaki bilgilerinin kısıtlı olduğu söylenebilir.

Ortaya çıkan alt temalardan “Zorbalığın Nedenlerine İlişkin Bilgisi” temasına ve ikincil alt teması olan “Duygusal Güdüler”e ilişkin örnek katılımcı ifadesi ise şu şekildedir:

Duygusal Güdüler

“...Birisi diğerine öfkelenir ve intikam alır, böyle savaş gibi, kavga gibi bir şey başlar.” -Ö3, 4. sınıf

Öğrencilerin belirttikleri zorbalık sebepleri “Duygusal Güdüler” (f=3) alt teması kapsamında “intikam almak” ve “öfke”dir. Bir öğrenci ise herhangi bir sebep belirtmemiştir.

Önceden belirlenmiş olan “**Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları**” ana temasının kapsamında, kodlar ve kodlara dayanarak alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan alt temalar, ana temanın altında yapılandırılmış biçimde Şekil 4.4’te gösterilmiştir.

Şekil 4.4

Ön-test Sürecinde “**Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları**”



Önceden belirlenmiş olan ana temanın kapsamında, görüşmeler detaylıca okunup incelenmiş, kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlar ayrı bir dokümana yazıldıktan sonra bu kodlardan yola çıkılarak temalara ulaşılmıştır. Kodların analizi sonucunda elde edilen temalar, önce alt temalar (birincil düzey) altında gruplandırılmış, ardından bu alt temalar kendi içinde ikincil alt temalara ayrılmıştır. Ortaya çıkan birincil alt temalar “Mağdur Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” ve “İzleyici Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” temalarıdır. “Mağdur Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” temasının altında yer alan ikincil alt temalar ise şunlardır: “Yardım Arama Davranışları”, “Pasif Tutumlar”, “Olumlu Aktif Müdahale Davranışları”, “Sosyal Baş Etme Stratejileri” ve “Olumsuz Aktif Müdahale Davranışları”dır. “İzleyici Rolünde Zorbalık Karşısındaki

Davranışları” temasının altındaki ikincil alt temalar ise şu şekildedir: “Yardım Arama Davranışları”, “Pasif Tutumlar”, “Olumlu Aktif Müdahale Davranışları” ve “Destekleyici Tutumlar”dır. “Mağdur Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Olumsuz Aktif Müdahale Davranışları

“... abartınca gerçekten yüze falan yumruk atmaya başlıyorum.” -Ö1, 3. sınıf

Pasif Tutumlar

“Görmezden gelirim...” -Ö3, 4. sınıf

Yardım Arama Davranışları

“Öğretmene söyledim direkt.” -Ö4, 4. sınıf

Olumlu Aktif Müdahale Davranışları

“Yapma dedim, ittirme dedim, uyardım.” -Ö4, 4. sınıf

Sosyal Baş Etme Stratejileri

“Kendim oynadım. Sonra kendime yeni arkadaşlar buldum.” -Ö2, 3. sınıf

Örnek ifadelerden görüldüğü üzere öğrencilerin zorbalık mağduru konumuna düştüklerinde belirttikleri baş etme davranışları, fiziksel şiddete başvurmak, öğretmene söylemek, görmezden gelmek, zorbayı uyarmak veya yeni arkadaşlar bulmaktır. Zorbalığa uğradığında, kendisinin de fiziksel şiddete başvurduğunu söyleyen öğrenci ve zorbalık mağduru olduğunda zorbayı görmezden geleceğini söyleyen öğrenciler özellikle dikkat çekmektedir. Bu bulguların ışığında, öğrencilerden bazılarının zorbalık mağduru olmaları durumunda nasıl hareket etmeleri gerektiğine dair yeterince bilgi sahibi olmadığı söylenebilir. Diğer yandan bazılarının durumu öğretmene söylemeyi tercih ediyor olmaları, zorbalık mağduru olduklarında bir yetişkine başvurmaları gerektiğinden haberdar olduklarını göstermektedir.

Ortaya çıkan alt temalardan “İzleyici Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına ilişkin örnek katılımcı ifadeleri ise şu şekildedir:

Pasif Tutumlar

“Genellikle bir şey yapmıyorum. Çünkü kendi aralarında. Annem karışma diyor böyle şeylere. Benimle ilgisi yok. Hem öğretmen de daha önce karışmayın demişti.” -Ö1, 3. sınıf

“Dediğim gibi hiç uğraşmam yani, onlar kendi aralarında düzeltmeliler, öğretmene söylemeliler. Karışmamam lazım.” -Ö3, 4. sınıf

“Ben bir şey yapmadım. Bana da bir şey yapmasınlar diye oradan uzaklaştım.” -Ö4, 4. sınıf

Yardım Arama Davranışları

“Oyun oynuyorduk biz... Orada arkadaşımı dışlamışlardı. Sonra hocaya söyledim.” -Ö2, 3. sınıf

Olumlu Aktif Müdahale Davranışları

“Yapan kişilere kızarım. Başka... Bir daha yapmayın derim.” -Ö4, 4. sınıf

Destekleyici Tutumlar

“... ona yardım ederim, fikir veririm.” -Ö3, 4. sınıf

Örnek ifadelerde de görüldüğü üzere, öğrenciler bir zorbalık olayına şahit olduklarında tepkisiz kalmayı tercih etmekte, bazen yardım aramakta, zorbalık yapanı uyararak olumlu aktif müdahalede bulunmakta, bazen zorbalığa maruz kalanı desteklemekte veya kendilerine de zorbalık yapılmasından endişelendikleri için herhangi bir davranışta bulunmaktan kaçınmaktadırlar. Görüşülen dört öğrenciden biri 3. sınıf, diğeri 4. sınıf olmak üzere iki katılımcı, herhangi bir zorbalık olayına şahit olduklarında, aileleri ve öğretmenleri tarafından “karışmamalarının” tembihlendiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgulara göre öğrencilerin zorbalığa şahit olduklarında bir yetişkine söylemekten çekindikleri ve bu durumun kendilerini alakadar etmediğini düşündükleri görülmektedir. Ayrıca zorbalığa karşı ebeveyn ve öğretmen tutumlarının da, öğrencilerin davranışlarında etkili olduğu görülmektedir.

Önceden belirlenmiş olan “Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi” ana temasının kapsamında, kodlar ve kodlara dayanarak alt temalar oluşturulmuştur. “Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi” ana teması kapsamında belirlenen alt temalar, Şekil 4.5’te gösterilmiştir.

Şekil 4.5

Ön-test Sürecinde “Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi”



Önceden belirlenmiş olan ana temanın kapsamında, görüşmeler detaylıca okunup incelenmiş, kodlar belirlenmiştir. Kodların analizi sonucunda elde edilen temalar, önce alt temalar (birincil düzey) altında gruplandırılmış, ardından bu alt temalar kendi içinde ikincil alt temalara ayrılmıştır. Ortaya çıkan birincil alt temalar “Okul Temelli Önleme Stratejileri” ve “Aile Temelli Önleme Stratejileri” temaları olmuştur. “Okul Temelli Önleme Stratejileri” temasının altında yer alan ikincil alt temalar şunlardır: “Fiziksel/Mekansal Önleme”, “Değerler ve Davranış Eğitimi” ve “Aile İş Birliği”dir. “Aile Temelli Önleme Stratejileri” temasının altında yer alan ikincil alt temalar ise şunlardır: “Ceza ve Kontrol” ve “Değerler ve Davranış Eğitimi”dir. “Okul Temelli Önleme Stratejileri” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Fiziksel/Mekansal Önleme

“Sınıflara kamera yerleştirsınler. Ya da okulun her köşesine yerleştirsınler. Öğretmenlerin görmediği, kamera olmayan yerlerde zorbalık yapılabiliyor.” -Ö1, 3. sınıf

“O ortamdan uzaklaştırılabilir. Uzaklaşabilir oradan ... Zorbalık yapandan uzak duralım.” -Ö2, 3. sınıf

“ ...zorbalığa maruz kalan biri uzaklaşsa daha iyi olur. Zorbanın yanına gidilmesin.” -Ö4, 4. sınıf

Değerler ve Davranış Eğitimi

“...disiplin kuralları öğretilir. Yani yapmamız gereken iyi davranışlar öğretilir.” -Ö3, 4. sınıf

Aile İş Birliği

“Ailelerle toplantılar yapılabilir, onlara eğitim verilebilir.” -Ö3, 4. sınıf

Örnek ifadelerde de görüldüğü gibi, katılımcılar zorbalığı önlemek için okullarda zorba çocuğun yalnız bırakılması gerektiğinden bahsetmiştir. Ayrıca bir öğrenci, disiplin kuralları ve ahlak kurallarının okullarda öğretilmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Ailelerle toplantılar yapılmasını önererek okul aile iş birliğinin gerekliliğini vurgulamıştır. Bunların yanında okullara kamera yerleştirilmesi ve zorbaların ifşa edilmesi gerektiğinden söz eden bir katılımcı olmuştur. Zorbayı yalnızlaştırma veya ifşa etme önerileri, ceza tutumu olarak görülebilir. Öğrencilerin zorbalığın önlenmesi için okullarda neler yapılabileceği hakkında, nispeten bilgi sahibi oldukları fakat daha çok cezalandırmaya odaklandıkları ve olumlu davranış geliştirmeye yönelik önleme yöntemlerinden daha az bahsettikleri söylenebilir.

Ortaya çıkan alt temalardan “Aile Temelli Önleme Stratejileri” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Ceza ve Kontrol

“Çok kötü şeyler olmamalı ama mesela bazen benim annem kötü bir şey söylediğinde bana acı bir biber yediriyor. Ceza verebilirler.” -Ö1, 3. sınıf

“Aileler “yapma çocuğum” derler. Çocuklarını uyarabilirler.” -Ö4, 4. sınıf

Değerler ve Davranış Eğitimi

“Aileler de çocuklarına iyi davranışlar öğretip disiplin konusunda yardımcı olabilir.” -Ö3, 4. sınıf

Örnek ifadelerde de görüldüğü gibi katılımcılar, ailelerin zorbalığı önlemek için çocuklarına uyarılarda bulunmaları gerektiğinden, ceza verebileceklerinden veya çocuklara iyi davranmayı öğretebileceklerinden bahsetmişlerdir. Bir öğrenci, ailelerin neler yapabileceğine dair fikir belirtmemiştir. Bu bulgulara dayanarak öğrencilerin, zorbalığı önleme konusunda ailelerin neler yapabileceğine dair fikir sahibi oldukları söylenebilir. Diğer yandan, olumlu davranış geliştirme yöntemlerinden çok cezalandırmaya odaklandıkları görülmektedir.

4.4.2.2 Son-testte öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular

Bu bölümde son-test sürecinde öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular ele alınacaktır. Öğrenci Görüşme Formu’nun bölümlere ayrılması ile önceden belirlenmiş ilk ana tema olan **“Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi”** ana temasının kapsamında belirlenen kodların analizi sonucunda elde edilen temalar, önce alt temalar (birincil düzey) altında gruplandırılmış, ardından bu alt temalar kendi içinde ikincil alt temalara ayrılmıştır. Oluşturulan alt temalar, ana temanın altında yapılandırılmış biçimde Şekil 4.6’da gösterilmiştir.

Şekil 4.6

Son-test Sürecinde “Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi”



Önceden belirlenmiş olan ana temanın kapsamında, görüşmeler detaylıca okunup incelenmiş, kodlar belirlenmiştir. Kodların analizi sonucunda elde edilen temalar, önce alt temalar (birincil düzey) altında gruplandırılmış, ardından bu alt temalar kendi içinde ikincil alt temalara ayrılmıştır. Ortaya çıkan birincil alt temalar “Zorbalığın Ne Olduğuna İlişkin Bilgisi” ve “Zorbalığın Nedenlerine İlişkin Bilgisi” temaları olmuştur. Son-test sürecinde “Zorbalığın Ne Olduğuna İlişkin Bilgisi” temasının altında yer alan ikincil alt temalar şunlardır: “Alanyazına Uygun Yapısal Tanımlar”, “Fiziksel Tanımlar”, “Sözel Tanımlar”, “Duygusal Tanımlar” ve “Genel/Ahlaki Yorumlar”dır. “Zorbalığın Nedenlerine İlişkin Bilgisi” temasının altında yer alan ikincil alt temalar ise şunlardır: “Duygusal Güdüler” ve “Alanyazına Uygun Sosyal Güdüler”dir. “Zorbalığın Ne Olduğuna İlişkin Bilgisi” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Sözel Tanımlar

“Mesela birinin alay etmesi gibi şeyler zorbalık.” -Ö1, 3. sınıf

Alanyazına Uygun Yapısal Tanımlar

“Bilerek yapıyorsa, sürekli yapıyorsa... Yaşlar da yakın oluyor genelde.” -Ö2, 3. sınıf

“...aralarında eşitlik olmadığı oluyordu. ” -Ö3, 4. sınıf

“Zorba, zorbalığa maruz kalan ve izleyiciler vardı.” -Ö4, 4. sınıf

Fiziksel Tanımlar

“Şiddet var içinde. Kavga, tekme, tokat...” -Ö2, 3. sınıf

Duygusal Tanımlar

“... mesela birisini üzebiliyordu.” -Ö3, 4. sınıf

Genel/Ahlaki Yorumlar

“Zorbalığın çok kötü bir şey olduğunu... biliyorum.” -Ö3, 4. sınıf

Örneklerden de görüleceği üzere alt temaya dair öğrencilerin ifadeleri, zorbalığın fiziksel ve sözlü zorbalık olmak üzere türlerini, zorbalığı akran çatışmasından ayıran özellikleri ve zorbalık durumundaki rolleri vurgulamaktadır. Son-test sürecinde yapılan

görüşmelerde öğrencilerin, vurguladığı şeylerden bir diğeri, zorbalığın sürekli olmasıdır. Ayrıca zorbalık türlerine ilişkin daha fazla örnek verebildikleri görülmüştür; bu durum, öğrencilerin akran zorbalığı konusundaki bilgi düzeylerinde bir artış olabileceğini düşündürmektedir.

Ortaya çıkan alt temalardan bir diğeri olan, “Zorbalığın Nedenlerine İlişkin Bilgisi” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Duygusal Güdüler

“Zorbalık bazen kıskanma sebebiyle olabilir. Mesela birazcık kendisi oyun oynamak için birilerine zarar vermek istemiş olabilir.” -Ö2, 3. sınıf

Alanyazına Uygun Sosyal Güdüler

“Zorba kendini güçlü göstermek için zorbalık yapıyor olabilir.” -Ö1, 3.sınıf

“...bilerek yapılyordu güçlü olmak için. Ama güç öyle bir şey değil.” -Ö3, 4. sınıf

Örnek ifadelerden görüldüğü üzere, son-test sonrası görüşmelerde öğrencilerin belirttikleri zorbalık sebeplerinden biri alanyazına uygun şekilde, kişinin kendisini güçlü hissetmek istiyor olmasıdır, bir öğrenci, burada bahsedilen güçlü hissetme motivasyonunun, yanlış olduğunu da vurgulamıştır. Bir diğer belirtilen sebep ise kıskançlıktır. Bir öğrenci ise herhangi bir sebep belirtmemiştir.

Önceden belirlenmiş olan “**Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları**” ana temasının kapsamında belirlenen kodların analizi sonucunda elde edilen temalar, önce alt temalar (birincil düzey) altında gruplandırılmış, ardından bu alt temalar kendi içinde ikincil alt temalara ayrılmıştır.

Oluşturulan alt temalar, ana temanın altında yapılandırılmış biçimde Şekil 4.7’de gösterilmiştir.

Şekil 4.7

Son-test Sürecinde “Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları”



Önceden belirlenmiş olan ana temanın kapsamında kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodlardan yola çıkılarak temalara ulaşılmıştır. Kodların analizi sonucunda elde edilen temalar, önce alt temalar (birincil düzey) altında gruplandırılmış, ardından bu alt temalar kendi içinde ikincil alt temalara ayrılmıştır. Ortaya çıkan birincil alt temalar “Mağdur Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” ve “İzleyici Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” temalarıdır. “Mağdur Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” temasının altında yer alan ikincil alt temalar ise şunlardır: “Yardım Arama Davranışları”, “Pasif Tutumlar”, “Olumlu Aktif Müdahale Davranışları”, “Sosyal Baş Etme Stratejileri” ve “Olumsuz Aktif Müdahale Davranışları”dır. “İzleyici Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” temasının altındaki ikincil alt temalar ise şu şekildedir: “Yardım Arama Davranışları”, “Pasif Tutumlar”, “Olumlu Aktif Müdahale Davranışları” ve “Destekleyici Tutumlar”dır. “Mağdur Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Yardım Arama Davranışları

“...öğretmenime ve aileme söyledim.” -Ö4, 4. sınıf

Pasif Tutumlar

“Takmam öyle, birine de söylemem...” -Ö1, 3. sınıf

Olumlu Aktif Müdahale Davranışları

“Kendimi savunmaya çalışırım ama dövmeyerek yani uyararak, ben ona vurmam. Ama artık olmuyor zaten.” -Ö2, 3. sınıf

“Ben o taktığın lakap değilim derim, yapma derim.” -Ö3, 4. sınıf

Sosyal Baş Etme Stratejileri

“Oyuna almazsalar da diğer arkadaşlarıma giderim ‘hadi oyun oynayalım’ derim.” -Ö4, 4. sınıf

Olumsuz Aktif Müdahale Davranışları

“... beni dışladığı için ben de onu oyuna almazdım.” -Ö4, 4. sınıf

Öğrencilerin zorbalık mağduru konumuna düştüklerinde belirttikleri baş etme davranışlarından ilki, öğretmene söylemektir. Son-test sürecinde yapılan görüşmelerde öğrencilerin zorbaya karşı, onu uyararak kendilerini savunacaklarını belirten ifadeleri de olmuştur. Dışlanması durumunda intikam alacağını ifade eden öğrenci dikkat çekmektedir. Aynı zamanda bir öğrenci de şiddete başvurmadan kendisini savunabileceğini belirtmektedir. Bu durum, farkındalık düzeylerinde bir artış olsa da davranışa dönüşmediğini düşündürmektedir.

Son-test sürecinde yapılan görüşmelerden ulaşılan alt temalardan “İzleyici Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına ilişkin örnek katılımcı ifadeleri ise şu şekildedir:

Yardım Arama Davranışları

“Öğretmene söyledim.” -Ö1, 3. sınıf

“Olsa öğretmenime falan söylerim...” -Ö3, 4. sınıf

Pasif Tutumlar

“Bir şey yapmazdım onlar kendi aralarında çözerdi.” -Ö1, 3. sınıf

Olumlu Aktif Müdahale Davranışları

“Onları uyardım.” -Ö2, 3. sınıf

Destekleyici Tutumlar

“... arkadaşşıma yardım ederim. Çok takma falan derim.” -Ö3, 4. sınıf

“Kendim dışlanan kişiyle arkadaş olurum, onunla oyun oynayabilirim.” -Ö2, 3. sınıf

Son-test sonrası yapılan görüşmelerden elde edilen örnek ifadelerde de görüldüğü üzere, öğrenciler bir zorbalık olayına şahit olduklarında öğretmene söylemeyi tercih etmektedirler. Ayrıca zorbayı uyarmayı, zorbalık mağduru olan kişiye destek olmayı düşündüklerini de belirtmişlerdir. Diğer yandan bir şey yapmayacağını ve pasif kalacağını belirten, zorba ile mağdurun sorunu kendi aralarında çözmesi gerektiğini belirten bir öğrenci de olmuştur. Öğrencilerin çoğunda pozitif zorbalıkla baş etme davranışlarına eğilim görünse de davranışsal değişimin, görüşülen öğrencilerde tamamen sağlanamadığı söylenebilir.

Önceden belirlenmiş olan “**Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi**” ana temasının kapsamında belirlenen kodların analizi sonucunda elde edilen temalar, önce alt temalar (birincil düzey) altında gruplandırılmış, ardından bu alt temalar kendi içinde ikincil alt temalara ayrılmıştır. Bunlar, Şekil 4.8’de gösterilmiştir.

Şekil 4.8

Son-test Sürecinde “Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi”



Önceden belirlenmiş olan ana temanın kapsamında, görüşmeler detaylıca okunup incelenmiş, kodlar belirlenmiştir. Kodların analizi sonucunda elde edilen temalar, önce alt temalar (birincil düzey) altında gruplandırılmış, ardından bu alt temalar kendi içinde ikincil alt temalara ayrılmıştır. Ortaya çıkan birincil alt temalar “Okul Temelli Önleme Stratejileri” ve “Aile Temelli Önleme Stratejileri” temaları olmuştur. “Okul Temelli Önleme Stratejileri” temasının altında yer alan ikincil alt temalar şunlardır: “Fiziksel/Mekansal Önleme”, “Yardım Arama ve Bildirme” ve “Önleyici Eğitim ve Bilinçlendirme”dir. “Aile Temelli Önleme Stratejileri” temasının altında yer alan ikincil alt temalar ise şunlardır: “Ceza ve Kontrol”, “Değerler ve Davranış Eğitimi” ve “Aileler Arası İletişim”dir. “Okul Temelli Önleme Stratejileri” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Yardım Arama ve Bildirme

“Öğretmene söyleyebiliriz... Bazen sınıfta zorbalık olunca rehber öğretmenimizle de konuşuyoruz...” -Ö1, 3. sınıf

“İzleyicilerden yardım istenebilir. Yani izleyiciler savunabilir.” -Ö2, 3. sınıf

Fiziksel/Mekansal Önleme

“Zorbalığı yapan kişinin fotoğrafları çekilebilir. Fotoğrafları ona gösterilir, o da bundan utanır ve zorbalığı bırakır.” -Ö3, 4. sınıf

Önleyici Eğitim ve Bilinçlendirme

“Çocuklara böyle bir eğitim verilebilir yani zorbalık yapmasınlar diye. Bizim yaptığımız gibi.” -Ö4, 4. sınıf

Örnek ifadelerde de görüldüğü gibi, katılımcılar zorbalığı önlemek için okullarda her çocuğun durumu öğretmenine söylemesi gerektiğinden bahsetmiştir. Ayrıca izleyici rolündeki kişilerden yardım istenebileceğini belirten bir öğrenci olmuştur. Bu zorbalıktaki rollerle ilgili bilincin arttığına işaret etmektedir. Çocuklara zorbalığı önleme amaçlı eğitimler verilmesi de bir başka önemli ifadedir. Bunların yanında, zorbadan uzak durulması ve zorbanın fotoğraflanıp ifşa edilmesine yönelik bir öneride de bulunulmuştur. Diğer yandan, son-test sürecinde yapılan görüşmelerde öğrencilerin okullarda zorbalığı önleme konusunda ceza tutumlarından ziyade olumlu davranışları pekiştirmeye odaklandıkları söylenebilir.

Ortaya çıkan alt temalardan “Aile Temelli Önleme Stratejileri” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Ceza ve Kontrol

“Aileler bir şey söyleyebilirler, uyarabilirler.” -Ö1, 3. sınıf

“Aileler de “niye böyle yapıyorsun” falan diye uyarabilirler.” -Ö3, 4. sınıf

Değerler ve Davranış Eğitimi

“Çocuk da ailesi zorba olduğu için zorba olabiliyor. Aile çocuğuna iyi örnek olabilir.” -Ö2, 3. sınıf

Aileler Arası İletişim

“Aileler de o zorbalık yapan diğer çocuğun ailesiyle konuşabilir.” -Ö4, 4. sınıf

Örnek ifadelerde de görüldüğü gibi katılımcılar, ailelerin zorbalığı önlemek için çocuklarına uyarılarda bulunmaları gerektiğinden, çocuklara iyi örnek olmaları gerektiğinden, bir zorbalık durumunda karşı tarafın ailesiyle iletişim kurabileceklerinden veya ceza verebileceklerinden bahsetmişlerdir. Aile bağlamında öğrencilerin zorbalığın önlenmesine yönelik görüşleri incelendiğinde, olumlu davranış geliştirme yöntemlerinden çok ceza ve kontrole odaklandıkları görülmektedir.

4.4.2.3 İzlemede öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular

Bu bölümde izleme sürecinde öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular ele alınacaktır. Öğrenci Görüşme Formu’nun bölümlere ayrılması ile önceden belirlenmiş ilk ana tema olan “**Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi**” ana temasının kapsamında belirlenen kodların analizi sonucunda elde edilen temalar, önce alt temalar (birincil düzey) altında gruplandırılmış, ardından bu alt temalar kendi içinde ikincil alt temalara ayrılmıştır.

Oluşturulan alt temalar, ana temanın altında yapılandırılmış biçimde Şekil 4.9’da gösterilmiştir.

Şekil 4.9

İzleme Sürecinde “Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi”



Önceden belirlenmiş olan ana temanın kapsamında kodlar belirlenmiştir. Kodların analizi sonucunda elde edilen temalar, önce alt temalar (birincil düzey) altında gruplandırılmış, ardından bu alt temalar kendi içinde ikincil alt temalara ayrılmıştır. Ortaya çıkan birincil alt temalar “Zorbalığın Ne Olduğuna İlişkin Bilgisi” ve “Zorbalığın Nedenlerine İlişkin Bilgisi” temaları olmuştur. Son-test sürecinde “Zorbalığın Ne Olduğuna İlişkin Bilgisi” temasının altında yer alan ikincil alt temalar şunlardır: “Alanyazına Uygun Yapısal Tanımlar”, “Fiziksel Tanımlar”, “Sözel Tanımlar”, “Genel/Ahlaki Yorumlar” ve “İlişkisel Tanımlar”dır. “Zorbalığın Nedenlerine İlişkin Bilgisi” temasının altında yer alan ikincil alt temalar ise şunlardır: “Duygusal Gündüler” ve “Zarar Verme Odaklı Niyetler”dir. “Zorbalığın Ne Olduğuna İlişkin Bilgisi” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Alanyazına Uygun Yapısal Tanımlar

“Zorbalıkta sürekli yapma, bilerek yapma, istediği için yapma gibi şeyler var.” - Ö4, 4. sınıf

Fiziksel Tanımlar

“Vurma, taş atma gibi davranışlar... Öğretmene söylememiz gerekiyordu.” -Ö3, 4. sınıf

Sözel Tanımlar

“Zorbalık... Kötü sözler söylemek...” -Ö2, 3. sınıf

Genel/Ahlaki Yorumlar

“Genellikle zorbaların kötülük yaptıklarını hatırlıyorum.” -Ö1, 3. sınıf

İlişkisel Tanımlar

“... arkadaşıyla arasını bozma, onu görmezden gelip dışlama...” -Ö4, 4. sınıf

Örneklerden de görüleceği üzere alt temaya dair öğrencilerin ifadeleri, zorbalığın fiziksel, sözlü ve ilişkisel zorbalık olmak üzere türlerini, zorbalığı akran çatışmasından ayıran özellikleri ve bu özelliklerden de özellikle zorbalığın sürekliliğini vurgulamaktadır. İlişkisel zorbalık türü de, önceki bulgulardan farklı olarak dile getirilmiştir; bu durum, öğrencilerin akran zorbalığı konusundaki bilgi düzeylerinde bir artış olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Ortaya çıkan alt temalardan bir diğeri olan, “Zorbalığın Nedenlerine İlişkin Bilgisi” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Duygusal Güdüler

“Ona sinirlendiği için böyle zorbalık yapıyor olabilir.” -Ö2, 3. sınıf

Zarar Verme Odaklı Niyetler

“Kötülük yapmak için yaparlar.” -Ö1, 3.sınıf

“Böyle zarar vermek için yapılan davranışlar.” -Ö3, 4. sınıf

“Zorbalıkta... istediği için yapma gibi şeyler var.” -Ö4, 4. sınıf

Örnek ifadelerden görüldüğü üzere, izleme testi sonrası görüşmelerde öğrencilerin her biri, zorbalık için farklı sebepler belirtmişlerdir. Bulgulara göre öğrenciler, zorbalığın kötülük yapmak için, öfke sebebiyle, zarar verme amaçlı veya istediği için yapılabildiğini düşünmektedirler. İzleme sürecinde, öğrencilerin zorbalığın bir güçlü hissetme

motivasyonu olduğundan bahsetmemiş olmaları ve daha çok zarar verme odaklı niyetlerden bahsetmeleri dikkat çekmektedir.

Önceden belirlenmiş olan “*Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları*” ana temasının kapsamında belirlenen kodların analizi sonucunda elde edilen temalar, önce alt temalar (birincil düzey) altında gruplandırılmış, ardından bu alt temalar kendi içinde ikincil alt temalara ayrılmıştır. Bunlar, Şekil 4.10’da gösterilmiştir.

Şekil 4.10

İzleme Sürecinde “Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları”



Önceden belirlenmiş olan ana temanın kapsamında kodlar belirlenmiştir. Kodların analizi sonucunda elde edilen temalar, önce alt temalar (birincil düzey) altında gruplandırılmış, ardından bu alt temalar kendi içinde ikincil alt temalara ayrılmıştır. Ortaya çıkan birincil alt temalar “Mağdur Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” ve “İzleyici Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” temalarıdır. “Mağdur Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” temasının altında yer alan ikincil alt temalar ise şunlardır: “Yardım Arama Davranışları”, “Olumlu Aktif Müdahale Davranışları” ve “Olumsuz Aktif Müdahale Davranışları”dır. “İzleyici Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” temasının altındaki ikincil alt temalar ise şu şekildedir: “Yardım Arama Davranışları”, “Olumlu Aktif Müdahale Davranışları” ve “Destekleyici Tutumlar”dır. “Mağdur Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Yardım Arama Davranışları

“Hocaya söylerim ya da büyüklerime.” -Ö2, 3. sınıf

“Öğretmenime söyledim. Öğretmen de onlara kızdı ve sorun çözüldü.” -Ö3, 4. sınıf

“Üzülürüm yani onunla konuşmam. Öğretmene de söylerim kavga falan etmem. Kavga edersem haklıyken haksız duruma düşerim.” -Ö4, 4. sınıf

Olumlu Aktif Müdahale Davranışları

“Dalga geçmeyin derim, uyarırım.” -Ö3, 4. sınıf

Olumsuz Aktif Müdahale Davranışları

“... ben de onu oyuna almam. Nasıl bir hismiş onu anlatmaya çalışırım.” -Ö2, 3. sınıf

Öğrencilerin zorbalık mağduru konumuna düştüklerinde sıklıkla belirttikleri bir baş etme davranışı, öğretmene söylemektir. Ayrıca izleme sürecinde yapılan görüşmelerde öğrencilerin zorbaya karşı onu uyararak kendilerini savunacaklarını belirten ve ailelerine veya güvendikleri başka bir yetişkine de durumu söyleyebileceklerini ifade eden görüşleri olmuştur. Zorbalığı görmezden geldiklerine dair olan ifadelerde azalma meydana gelmiş, öğrenciler, izleme sürecindeki görüşmelerde, hiçbir türde zorbalığı görmezden geleceklerini ifade etmemişlerdir. Diğer yandan bir öğrenci intikam almak için zorbaya aynı şekilde zorbalık yapmak (dışlamak) gibi olumsuz aktif müdahale davranışlarına başvuracağını belirtmiştir. Ancak zorbalığı çoğunlukla öğretmene veya güvendikleri bir yetişkine söylemeyi tercih ediyor olmaları, zorbalık mağduru olduklarında uygun müdahale biçimlerinden haberdar olduklarını düşündürmektedir. Aynı zamanda şiddete başvurmadan kendilerini savunabileceklerini belirtmektedirler.

İzleme sürecinde yapılan görüşmelere dayanarak ulaşılan alt temalardan “İzleyici Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına ilişkin örnek katılımcı ifadeleri ise şu şekildedir:

Yardım Arama Davranışları

“Öğretmenime söyledim.” -Ö1, 3. sınıf

Olumlu Aktif Müdahale Davranışları

“Dalga geçmeyin derim, uyarırım.” -Ö3, 4. sınıf

Destekleyici Tutumlar

“Tabii ki de onunla oynarım. Dışlanan arkadaşşıma yardım ederim. Sonra onları barıştırmaya, onları iyi arkadaş yapmaya çalışırım.” -Ö2, 3. sınıf

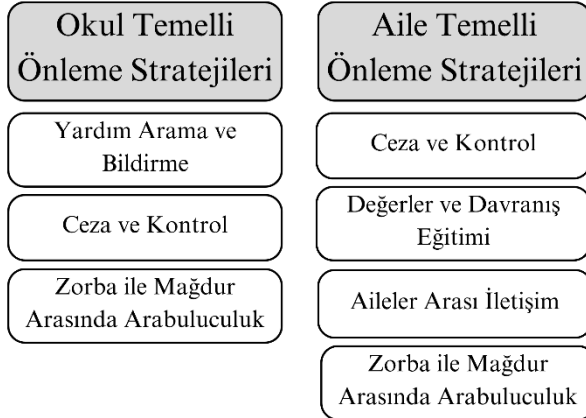
İzleme testi sonrası yapılan görüşmelerden elde edilen örnek ifadelerde de görüldüğü üzere, öğrenciler bir zorbalık olayına şahit olduklarında zorbayı uyarmayı ve öğretmene söylemeyi tercih etmektedirler. Öğrenciler, izleme sürecindeki görüşmelerde, izleyici rolünde bulunduklarında da hiçbir türde zorbalığı görmezden geleceklerini ifade etmemişlerdir. Bu durum, akran zorbalığına ilişkin farkındalığın arttığına işaret etmektedir. Ayrıca öğrenciler, zorbalık mağduru olan kişiye destek olacaklarını da vurgulamışlardır.

Önceden belirlenmiş olan “**Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi**” ana temasının kapsamında belirlenen kodların analizi sonucunda elde edilen temalar, önce alt temalar (birincil düzey) altında gruplandırılmış, ardından bu alt temalar kendi içinde ikincil alt temalara ayrılmıştır. Bunlar, Şekil 4.11’de gösterilmiştir.

Şekil 4.11

İzleme Sürecinde “Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi”

İzleme Sürecinde Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi



Önceden belirlenmiş olan ana temanın kapsamında, görüşmeler detaylıca okunup incelenmiş, kodlar belirlenmiştir. Kodların analizi sonucunda elde edilen temalar, önce alt temalar (birincil düzey) altında gruplandırılmış, ardından bu alt temalar kendi içinde ikincil alt temalara ayrılmıştır. Ortaya çıkan birincil alt temalar “Okul Temelli Önleme Stratejileri” ve “Aile Temelli Önleme Stratejileri” temaları olmuştur. “Okul Temelli Önleme Stratejileri” temasının altında yer alan ikincil alt temalar şunlardır: “Yardım Arama ve Bildirme”, “Ceza ve Kontrol” ve “Zorba ile Mağdur Arasında Arabuluculuk”tur. “Aile Temelli Önleme Stratejileri” temasının altında yer alan ikincil alt temalar ise şunlardır: “Ceza ve Kontrol”, “Değerler ve Davranış Eğitimi”, “Aileler Arası İletişim” ve “Zorba ile Mağdur Arasında Arabuluculuk”tur. “Okul Temelli Önleme Stratejileri” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Yardım Arama ve Bildirme

“Öğretmene veya rehber öğretmene söylenebilir.” -Ö1, 3. sınıf

“Mesela öğretmene ve rehber öğretmene söyleyebilirler. Mesela annesine babasına da söyleyebilirler.” -Ö3, 4. sınıf

Ceza ve Kontrol

“Mesela zorbalık yapan birisi uyarılabilir. Yaptıklarının kötü olduğu anlatılır ve tüm okul bunu yapar... Zorbayla kavga etmemeliyiz, ona arkadaş gibi yaklaşmalıyız, onu tatlı dille uyarmalıyız.” -Ö4, 4. sınıf

“Zorba uzaklaştırılabilir.” -Ö1, 3. sınıf

Zorba ile Mağdur Arasında Arabuluculuk

“Onları iyi arkadaş yapmaya, aralarını düzeltmeye çalışalım.” -Ö2, 3. sınıf

Örnek ifadelerde de görüldüğü gibi, katılımcılar sıklıkla zorbalığı önlemek için okullarda her çocuğun durumu öğretmenine söylemesi gerektiğinden bahsetmiştir. Okul psikolojik danışmanına haber verilebileceği ve zorbalık mağdurunun ailesi ile görüşülebileceği belirtilmiştir. Öğrenciler tarafından, bunların yanında, zorbanın uzaklaştırılması veya uyarılmasına yönelik önerilerde de bulunulmuştur. Ayrıca zorba ile mağdur arasında arabuluculuk yapılması önerilmiştir. Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, izleme

sürecinde okulda zorbalığın önlenmesi konusundaki fikirlerinin zorbanın uyarılması çevresinde şekillendiği dikkat çekmektedir.

Ortaya çıkan alt temalardan “Aile Temelli Önleme Stratejileri” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Ceza ve Kontrol

“Ona kızabilirler, uyarabilirler.” -Ö1, 3. sınıf

Değerler ve Davranış Eğitimi

“İyi davranmayı ve disiplini öğretebilirler.” -Ö3, 4. sınıf

Aileler Arası İletişim

“Diğer çocuğun ailesiyle konuşabilirler.” -Ö2, 3. sınıf

Zorba ile Mağdur Arasında Arabuluculuk

“Aileler çocuklarının arasını iyi yapmaya çalışabilir, onların iyi anlaşmaları için tatlı dille konuşabilirler.” -Ö4, 4. sınıf

Örnek ifadelerde de görüldüğü gibi katılımcılar, ailelerin zorbalığı önlemek için çocuklarına uyarılarda bulunmaları, çocuklara iyi davranmayı ve disiplini öğretmeleri gerektiğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca bir zorbalık durumunda, karşı tarafın ailesiyle iletişim kurabileceklerinden veya çocuklar arasında arabuluculuk yapabileceklerinden söz etmişlerdir. Örnek ifadeler incelendiğinde, öğrencilerin çoğunlukla değerler eğitimi, iletişim ve arabuluculuk gibi olumlu müdahale yöntemlerinden bahsettikleri görülmektedir.

4.4.2.4 Ön-test, son-test ve izlemede öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulguların karşılaştırılması

Bu bölümde, program sonrasında son-test ve izleme sürecinde bir değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından her aşamada gerçekleştirilmiş görüşmelerden elde edilen temalar karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir.

Şekil 4.12’de öğrenci görüşmelerinin ilk ana teması olan “Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi” teması ve alt temaları, ön-test, son-test ve izleme sürecinde yapılan analizler bağlamında karşılaştırmalı biçimde sunulmuştur.

Şekil 4.12

Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisinde Değişim

Ön-test Sürecinde Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi		Son-test Sürecinde Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi		İzleme Sürecinde Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi	
Zorbalığın Ne Olduğuna İlişkin Bilgisi	Zorbalığın Nedenlerine İlişkin Bilgisi	Zorbalığın Ne Olduğuna İlişkin Bilgisi	Zorbalığın Nedenlerine İlişkin Bilgisi	Zorbalığın Ne Olduğuna İlişkin Bilgisi	Zorbalığın Nedenlerine İlişkin Bilgisi
Fiziksel Tanımlar	Duygusal Güdüler	Alanyazına Uygun Yapısal Tanımlar	Duygusal Güdüler	Alanyazına Uygun Yapısal Tanımlar	Duygusal Güdüler
Duygusal Tanımlar		Fiziksel Tanımlar	Alanyazına Uygun Sosyal Güdüler	Fiziksel Tanımlar	Zarar Verme Odaklı Niyetler
Genel/Ahlaki Yorumlar		Sözel Tanımlar		Sözel Tanımlar	
Bağlamsal Yorumlar		Duygusal Tanımlar		Genel/Ahlaki Yorumlar	
		Genel/Ahlaki Yorumlar		İlişkisel Tanımlar	

Şekil 4.12’de öğrencilerin zorbalık kavramını nasıl tanımladıkları ve bu tanımların zaman içerisinde nasıl bir değişim gösterdiği ön-test, son-test, izleme süreçlerinde yapılan görüşmeler bağlamında ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin program öncesinde sınırlı bir kavramsal çerçeveye sahip olduklarını, program uygulamasından sonra ise daha kapsamlı ve alanyazına uygun olarak yapılandırılmış tanımlamalar geliştirdiklerini göstermektedir.

Ön-test verileri, öğrencilerin zorbalık kavramını büyük ölçüde fiziksel şiddet ya da olumsuz duygu durumları üzerinden tanımladıklarını göstermektedir. Öğrenciler zorbalığı sıklıkla “kavga”, “vurmak” veya “üzmek” gibi kelimelerle açıklamış; alanyazında sıklıkla vurgulanan kasıtlılık, süreklilik ve güç dengesizliği gibi temel yapısal özelliklere değinmemişlerdir. Bu durum, öğrencilerin zorbalığı genel bir kötülük ya da fiziksel saldırganlık olarak gördüğünü göstermektedir. Örnek öğrenci ifadeleri bunu açıkça ortaya koymaktadır:

“Yani zorbalık kavga...” -Ö4, 4. sınıf

“Mesela fiziksel yaralar ya da üzüntü varsa.” -Ö2, 3. sınıf

Bu ifadeler öğrencilerin, zorbalığı yalnızca somut ve fiziksel eylemlerle sınırlı bir çerçevede değerlendirdiklerini, sözel ya da ilişkisel zorbalık gibi türleri

tanımlayamadıklarını ve özellikle “akran çatışması” ile “zorbalık” arasında bir ayrım yapamadıklarını göstermektedir.

Programın uygulanmasından sonra gerçekleştirilen son-test görüşmelerinde, öğrencilerin zorbalık tanımlarının daha kapsamlı, yapısal ve farklı türleri içeren bir çerçeveye dönüştüğü görülmüştür. Öğrenciler artık yalnızca fiziksel şiddetten değil, sözel, duygusal ve ilişkisel zorbalıktan da bahsetmeye başlamışlardır. En dikkat çekici gelişim, zorbalığın yapısal unsurlarının (süreklilik, kasıtlılık, güç dengesizliği) vurgulanmaya başlanmasıdır:

“Mesela birinin alay etmesi gibi şeyler zorbalık.” -Ö1, 3. sınıf

“Bilerek yapıyorsa, sürekli yapıyorsa... Yaşlar da yakın oluyor genelde.” -Ö2, 3. sınıf

“...aralarında eşitlik olmadığına oluyordu.” -Ö3, 4. sınıf

“Zorba, zorbalığa maruz kalan ve izleyiciler vardı.” -Ö4, 4. sınıf

Bu ifadeler, öğrencilerin artık zorbalığın yalnızca eylemlerle değil, aynı zamanda niyetle ve rollerle de ilişkili olduğunu fark ettiklerini göstermektedir. Ayrıca daha önce hiç ifade edilmeyen “sözel zorbalık” örnekleri, programın bu konuda bilişsel bir farkındalık yarattığını göstermektedir. Öğrencilerin zorbalığın nedenlerine dair görüşleri de alanyazına uygun sosyal güdülerini kapsayacak şekilde gelişmiştir:

“...bilerek yapıyordu güçlü olmak için. Ama güç öyle bir şey değil.” -Ö3, 4. sınıf

“Zorbalık bazen kıskanma sebebiyle olabilir.” -Ö2, 3. sınıf

İzleme görüşmelerinde öğrencilerin bilgi düzeyindeki gelişimi korudukları gözlemlenmiştir. En dikkat çekici bulgu, ilişkisel zorbalık tanımlarının artık öğrenciler tarafından açık biçimde dile getirilmesidir. Aşağıda örnek ifadeler incelenebilir:

“... arkadaşıyla arasını bozma, onu görmezden gelip dışlama...” -Ö4, 4. sınıf

“Zorbalıkta sürekli yapma, bilerek yapma, istediği için yapma gibi şeyler var.” -Ö4, 4. sınıf

Özellikle “Kötülük yapmak için yaparlar.” (Ö1, 3. sınıf) ve “Böyle zarar vermek için yapılan davranışlar.” (Ö3, 4. sınıf) gibi ifadeler, öğrencilerin zorbalığı artık etik ve ahlaki bir problem olarak değerlendirmeye başladıklarını göstermektedir. Zorbalığın nedenlerine ilişkin ifadelerde de “zarar verme”, “öfkelenme” ve “isteyerek yapma” gibi

dürtüsel ve niyet temelli açıklamaların ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu durum, programın çocuklarda bilişsel-davranışsal farkındalığın yanı sıra ahlaki düşünmeyi de desteklemiş olabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin zorbalık kavramına dair bilgi düzeylerinin program öncesinde oldukça sınırlı olduğu, ancak program sonrasında hem zorbalığın türleri hem de yapısal özellikleri açısından daha kapsamlı ve akademik tanımlamalar yapabildikleri görülmüştür. İzleme sürecinde bu gelişimin büyük ölçüde korunduğu ve ilişkisel zorbalık gibi daha örtük türlerin de zorbalık tanımına dahil edilmeye başlandığı anlaşılmaktadır.

Şekil 4.13'te öğrenci görüşmelerinin ikinci ana teması olan “**Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları**” teması ve alt temaları, ön-test, son-test ve izleme sürecinde yapılan analizler bağlamında karşılaştırmalı biçimde sunulmuştur.

Şekil 4.13

Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışlarında Değişim

Ön-test Sürecinde Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları		Son-test Sürecinde Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları		İzleme Sürecinde Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları	
Mağdur Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları	İzleyici Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları	Mağdur Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları	İzleyici Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları	Mağdur Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları	İzleyici Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışları
Yardım Arama Davranışları	Yardım Arama Davranışları	Yardım Arama Davranışları	Yardım Arama Davranışları	Yardım Arama Davranışları	Yardım Arama Davranışları
Pasif Tutumlar	Pasif Tutumlar	Pasif Tutumlar	Pasif Tutumlar	Yardım Arama Davranışları	Yardım Arama Davranışları
Olumlu Aktif Müdahale Davranışları	Olumlu Aktif Müdahale Davranışları	Olumlu Aktif Müdahale Davranışları	Olumlu Aktif Müdahale Davranışları	Olumlu Aktif Müdahale Davranışları	Olumlu Aktif Müdahale Davranışları
Sosyal Baş Etme Stratejileri	Destekleyici Tutumlar	Sosyal Baş Etme Stratejileri	Destekleyici Tutumlar	Olumsuz Aktif Müdahale Davranışları	Destekleyici Tutumlar
Olumsuz Aktif Müdahale Davranışları		Olumsuz Aktif Müdahale Davranışları			

Şekil 4.13'te öğrencilerin, zorbalık karşısında mağdur veya izleyici konumundayken sergiledikleri davranışlar ve bu bağlamda akran zorbalığı farkındalıklarının davranışsal düzeydeki gelişimi görülmektedir. Üç zamanlı analiz sonuçları, öğrencilerin program öncesinde sergilediği davranışların büyük ölçüde pasif ya da uygun olmayan müdahalelerden oluştuğunu; program uygulaması sonrasında ise çoğunlukla daha bilinçli ve akademik temelli tepkilerin arttığını göstermektedir. Bu gelişim hem mağdur hem de izleyici rolleri özelinde incelenmiştir.

“Mağdur Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışlar” birincil alt temasından elde edilen ön-test verileri, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin tepkilerinin ağırlıklı olarak iki uçta toplandığını göstermektedir: ya pasif kalma ve görmezden gelme, ya da olumsuz aktif müdahaleye yönelme (örn. fiziksel karşılık verme, intikam alma). Bu durum, öğrencilerin problem çözme stratejilerinde duygusal ve dürtüsel eğilimlerinin ağır bastığını, uygun sosyal baş etme becerilerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Aşağıda örnek ifadeler yer almaktadır:

“Görmezden gelirim...” -Ö3, 4. sınıf

“... abartınca gerçekten yüze falan yumruk atmaya başlıyorum.” -Ö1, 3. sınıf

“Kendim oynadım. Sonra kendime yeni arkadaşlar buldum.” -Ö2, 3. sınıf

Bu ifadeler, öğrencilerin bir kısmının öğretmene ya da yetişkin bir kişiye durumu bildirme davranışını benimsemelerine rağmen önemli bir kısmının ya tamamen içe kapanmayı ya da fiziksel şiddet ile karşılık vermeyi tercih ettiğini göstermektedir.

Program sonrasında, öğrencilerin zorbalık karşısındaki tutumlarında anlamlı bir dönüşüm olduğu görülmektedir. Özellikle “yardım arama” ve “olumlu aktif müdahale” davranışlarında artış gözlenmiştir. Öğrenciler, zorbalık durumlarında öğretmen ve aileye söylemenin bir çözüm yolu olduğunu daha açık biçimde dile getirmiş; aynı zamanda kendilerini fiziksel şiddet kullanmadan savunabileceklerini ifade etmişlerdir:

“...öğretmenime ve aileme söyledim.” -Ö4, 4. sınıf

“Kendimi savunmaya çalışırım ama dövmeyerek yani uyararak.” -Ö2, 3. sınıf

“Ben o taktığın lakap değilim, yapma derim.” -Ö3, 4. sınıf

“... ben de onu oyuna almazdım.” -Ö4, 4. sınıf

Bu dönemde öğrencilerin çoğunlukla, zorbalık durumuna fiziksel şiddet göstermek gibi olumsuz aktif müdahale davranışlarıyla karşılık vermektense, sözel savunma ya da sosyal destek arama gibi daha işlevsel baş etme yollarına yöneldikleri görülmektedir. Ancak bazı öğrencilerde hâlen intikam alma veya dışlayarak karşılık verme gibi “olumsuz aktif müdahale” örnekleri gözlenmiştir; bu durum, bilişsel farkındalık oluşturma da davranışsal düzeyde her bireyde tam dönüşüm sağlanamadığını düşündürmektedir.

İzleme görüşmeleri, öğrencilerin zorbalık karşısındaki olumlu müdahale davranışlarını sürdürdüklerini ve bu davranışların daha da içselleştiğini ortaya koymuştur. Özellikle

“yardım arama” davranışının daha sistematik hale geldiği ve öğrencilerin etik değerlendirmeler yaparak “haklıyken haksız duruma düşmemek” gibi görüşleri ile sorumluluk bilinci ifadeleri kullandıkları görülmüştür:

“Hocaya söylerim ya da büyüklerime.” -Ö2, 3. sınıf

“Kavga edersem haklıyken haksız duruma düşerim.” -Ö4, 4. sınıf

Görmezden gelme ve fiziksel şiddet gibi işlevsiz baş etme stratejilerinin neredeyse hiç ifade edilmemesi, davranış düzeyinde genel bir dönüşüm olduğunu göstermektedir. Ancak intikam gibi olumsuz davranışlar da hala görülmektedir. Bu bulguya dayanarak davranışsal düzeydeki gelişimin izleme sürecinde de devam ettiği fakat her öğrencide eşit düzeyde olmadığı, bazı öğrencilerin bilişsel farkındalık geliştirmiş olsalar da zaman zaman davranışsal dönüşüm göstermedikleri görülmektedir.

“İzleyici Rolünde Zorbalık Karşısındaki Davranışlar” birincil alt temasında, program öncesi ön-test sürecinde, öğrencilerin izleyici konumundayken verdikleri tepkilerde pasif kalma en yaygın davranış biçimi olarak öne çıkmıştır. Aile ve öğretmenlerin “karışma” yönündeki telkinleri, öğrencilerin zorbalık karşısında seyirci kalmalarına neden olmuş; bir kısmı ise yalnızca öğretmene söylemek gibi sınırlı fakat etkin müdahalelerde bulunabileceğini belirtmiştir:

“Karışmamam lazım.” -Ö3, 4. sınıf

“Bana da bir şey yapmasınlar diye uzaklaştım.” -Ö4, 4. sınıf

Program uygulamasından sonra yapılan görüşmeler, izleyici konumundaki öğrencilerin zorbalık karşısında aktif davranış gösterme ve sorumluluk alma eğiliminde bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Programın uygulanması sırasında tutulan oturum günlüklerinde (EK-8) de görülebileceği gibi bazı öğrenciler, izleyici rolündeki bireylerin, olayın gidişatını değiştirebileceğini ilk kez bu programla öğrendiklerini ifade etmiş ve bu farkındalık onların aktif müdahale davranışlarını sorgulamalarını sağlamıştır. Öğrenciler son-test sürecinde yapılan görüşmelerde, artık zorbayı uyardıklarını, mağdura destek olduklarını ya da öğretmene durumu ilettiklerini açıkça ifade etmeye başlamışlardır:

“Onları uyardım.” -Ö2, 3. sınıf

“Çok takma falan derim.” -Ö3, 4. sınıf

“Öğretmene söyledim.” -Ö1, 3. sınıf

Ancak hâlen pasif kalan bazı öğrencilerin olduğu da görülmüştür:

“Bir şey yapmazdım onlar kendi aralarında çözerdi.” -Ö1, 3. sınıf

Bu durum, programın izleyici rolünde davranışsal dönüşüm açısından güçlü bir etki yarattığını ancak bazı öğrencilerde öğrenilen tutumun davranışa dönüşme sürecinin zaman alabileceğini düşündürmektedir.

İzleme sürecinde öğrencilerin izleyici rolünde de daha bilinçli ve yapıcı tutumlar sergilediği, pasif kalma eğiliminin tamamen ortadan kalktığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler zorbalığa müdahale etme; mağdura destek sunma, zorbayı uyarma veya yetişkine bildirme gibi davranışları birçok biçimde ifade etmişlerdir:

“Tabii ki de onunla oynarım. Yardım ederim.” -Ö2, 3. sınıf

“Dalga geçmeyin derim, uyarırım.” -Ö3, 4. sınıf

“Öğretmene söyledim.” -Ö1, 3. sınıf

Genel olarak değerlendirildiğinde, farkındalık düzeyinin yalnızca bilgisel değil, davranışsal olarak da sürdürülebilir nitelikte geliştiği söylenebilir. Öğrencilerin hem mağdur hem de izleyici rollerinde sergiledikleri zorbalıkla baş etme davranışlarında etkin bir dönüşüm sağlandığı; bu dönüşümün izleme sürecinde de büyük ölçüde korunduğu görülmektedir. Öğrenciler artık şiddet, görmezden gelme ya da kaçınma gibi işlevsiz davranışlardan çok, öğretmene bildirme, kendilerini sözlü savunma ve zorbalık mağduruna destek sağlama gibi müdahalelerle karşılık vermektedirler. Diğer yandan bazı öğrencilerde intikam alma eğiliminin devam ettiği görülmüş; bu durum bazı öğrencilerde davranışsal dönüşümün gerçekleşmesi için daha kapsamlı bir müdahale gereksinimi olabileceği ihtimaline etmiştir. Fakat öğrencilerde görülen genel davranışsal gelişmeler, programın yalnızca bilgi düzeyinde değil, davranışsal boyutta da etkili olduğunu ve programın öğrenme hedeflerine genel olarak ulaşıldığını göstermektedir.

Şekil 4.14’te öğrenci görüşmelerinin üçüncü ve son ana teması olan “**Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi**” teması ve alt temaları, ön-test, son-test ve izleme sürecinde yapılan analizler bağlamında karşılaştırmalı biçimde sunulmuştur.

Şekil 4.14

Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisinde Değişim

Ön-test Sürecinde Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi		Son-test Sürecinde Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi		İzleme Sürecinde Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi	
Okul Temelli Önleme Stratejileri	Aile Temelli Önleme Stratejileri	Okul Temelli Önleme Stratejileri	Aile Temelli Önleme Stratejileri	Okul Temelli Önleme Stratejileri	Aile Temelli Önleme Stratejileri
Fiziksel/Mekansal Önleme	Ceza ve Kontrol	Fiziksel/Mekansal Önleme	Ceza ve Kontrol	Yardım Arama ve Bildirme	Ceza ve Kontrol
Değerler ve Davranış Eğitimi	Değerler ve Davranış Eğitimi	Yardım Arama ve Bildirme	Değerler ve Davranış Eğitimi	Ceza ve Kontrol	Değerler ve Davranış Eğitimi
Aile İş Birliği		Önleyici Eğitim ve Bilinçlendirme	Aileler Arası İletişim	Zorba ile Mağdur Arasında Arabuluculuk	Aileler Arası İletişim
					Zorba ile Mağdur Arasında Arabuluculuk

Şekil 4.14’te öğrencilerin zorbalığın önlenmesine ilişkin bilgi ve görüşlerinde zaman içinde nasıl bir değişim yaşadıkları ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin ön-test sürecinde sınırlı ve daha çok cezalandırıcı nitelikte öneriler sunduklarını; program sonrasında, özellikle izleme aşamasında ise daha yapıcı ve empati temelli öneriler geliştirdiklerini göstermektedir.

Ön-test sürecinde elde edilen görüşme bulguları, öğrencilerin zorbalığı önleme stratejilerinin büyük ölçüde fiziksel/mekânsal önlemler ve ceza odaklı olduğunu göstermektedir. Katılımcılar genellikle okul ortamına kamera yerleştirilmesi, zorbanın uzaklaştırılması, ceza verilmesi gibi yöntemler önermişlerdir:

“Sınıflara kamera yerleştiresinler. Ya da okulun her köşesine yerleştiresinler.” -Ö1, 3. sınıf

“Zorbalığa maruz kalan biri uzaklaşsa daha iyi olur.” -Ö4, 4. sınıf

Bununla birlikte bazı öğrencilerin “iyi davranış eğitimi”, “disiplin kuralları eğitimi” ve “aile iş birliği” gibi önleyici ve eğitim ile iletişim temelli önerilere yer verdikleri görülmüştür:

“Disiplin kuralları öğretilir.” -Ö3, 4. sınıf

“Ailelerle toplantılar yapılabilir, eğitim verilebilir.” -Ö3, 4. sınıf

Program uygulaması sonrasında öğrencilerin görüşlerinde dikkat çekici bir dönüşüm yaşanmıştır. Özellikle yardım arama ve bildirme, önleyici eğitim ve bilinçlendirme ve izleyicilerden destek alma gibi iş birliğine ve alanyazına uygun stratejilerin dile getirildiği görülmüştür:

“Öğretmene söyleyebiliriz... Rehber öğretmenimizle de konuşuyoruz.” -Ö1, 3. sınıf

“İzleyicilerden yardım istenebilir. Yani izleyiciler savunabilir.” -Ö2, 3. sınıf

“Çocuklara böyle bir eğitim verilebilir... Bizim yaptığımız gibi.” -Ö4, 4. sınıf

Aile temelli stratejilerde de gelişme gözlenmiştir; öğrenciler iyi örnek olma, iletişim kurma ve aileler arası diyalog gibi sistemik yaklaşımlara yönelmişlerdir:

“Aile çocuğuna iyi örnek olabilir.” -Ö2, 3. sınıf

“Zorbalık yapan çocuğun ailesiyle konuşabilirler.” -Ö4, 4. sınıf

Öğrencilerin akran zorbalığı ile baş etme konusundaki önerilerinin ceza konulu ifadelerden uzaklaşmış olması, uygulanan programın, öğrencilerin ahlaki bilinçlerini desteklemiş olması ile açıklanabilir.

İzleme süreci verileri, son-testte elde edilen olumlu gelişimin sürdürüldüğünü ve bazı alanlarda derinleştiğini göstermektedir. Öğrenciler artık yalnızca öğretmene bildirmekle kalmayıp, zorba ile mağdur arasında arabuluculuk yapılabileceğini, zorbanın yapıcı biçimde uyarılabileceğini ve arkadaşlığa dayalı pozitif baş etme yöntemlerinin kullanılabileceğini ifade etmişlerdir:

“Zorbayla kavga etmemeliyiz, arkadaş gibi yaklaşmalıyız, tatlı dille uyarmalıyız.” -Ö4, 4. sınıf

“Onları iyi arkadaş yapmaya, aralarını düzeltmeye çalışalım.” -Ö2, 3. sınıf

Aile temelli stratejilerde de benzer bir eğilim görülmüştür; arabuluculuk, değer aktarımı ve aile içi iletişim önerileri görülmektedir:

“Aileler çocuklarının arasını iyi yapmaya çalışabilir.” -Ö4, 4. sınıf

“İyi davranmayı ve disiplini öğretebilirler.” -Ö3, 4. sınıf

Sonuç olarak, bu bulgular öğrencilerin yalnızca davranışsal düzeyde değil, ahlaki ve duygusal düzeyde de farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin zorbalığın önlenmesine dair bilgi düzeyleri ve görüşleri, programın başında büyük oranda cezaya ve kontrol mekanizmalarına dayalıyken; süreç sonunda empati, iş birliği ve arabuluculuk temelli önerilere evrilmiştir. Bu gelişim, programın yalnızca kavramsal düzeyde değil, ahlaki, sosyal ve duygusal düzeyde de etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Programın uzun vadeli etkilerine ilişkin ikinci bir görüş alınması ve programın etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla ise, deney grubu sınıf öğretmenleriyle izleme sürecinde (1. ve 2. ayda) görüşmelerden elde edilen nitel bulgular aşağıda sunulmuştur.

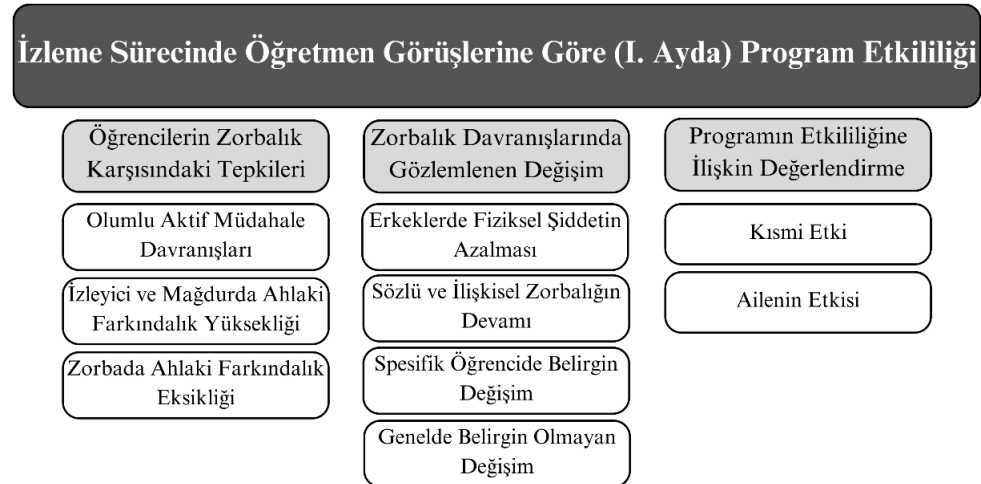
4.4.2.5 İzlemede öğretmen görüşmelerinden (I. ayda) elde edilen bulgular

Deney gruplarının sınıf öğretmenleriyle yapılan bu görüşmeler, izleme sürecinin bir parçası olarak gerçekleştirilmiş olup, programın etkisinin kalıcılığı ve öğrencilerin davranışlarına yansımaları hakkında daha derin ve nitelikli bilgiler edinmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen görüşmelerinde öncelikle görüşme transkriptleri incelenerek kodlar oluşturulmuştur.

Oluşturulan kodlardan temalara ulaşılmıştır. Bu bağlamda ulaşılan kodlar ve temalar Şekil 4.15'te gösterilmiştir.

Şekil 4.15

İzleme Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre (I. Ayda) “Program Etkililiği”



Görüşmelere dayanarak kodlar ve temalar belirlenmiştir. Bu bağlamda ana tema olarak belirlenen “**Program Etkililiği**” ana temasının altında oluşturulan alt temalar (birincil düzey), “Öğrencilerin Zorbalık Karşısındaki Tepkileri”, “Zorbalık Davranışlarında Gözlemlenen Değişim” ve “Programın Genel Etkililiğine İlişkin Değerlendirme” temalarıdır. Bu temalardan “Öğrencilerin Zorbalık Karşısındaki Tepkileri” temasının kapsamında oluşturulmuş olan ikincil alt temalar ise “Olumlu Aktif Müdahale Davranışları”, “İzleyici ve Mağdurda Ahlaki Farkındalık Yüksekliği” ve “Zorbada Ahlaki Farkındalık Eksikliği”dir. “Zorbalık Davranışlarında Gözlemlenen Değişim” temasının kapsamında oluşturulmuş olan ikincil düzey alt temalar ise “Erkeklerde Fiziksel Şiddetin Azalması”, “Sözlü ve İlişkisel Zorbalığın Devamı”, Spesifik Öğrencide Belirgin Değişim” ve “Genelde Belirgin Olmayan Değişim”dir. “Programın Etkililiğine İlişkin Değerlendirme” birincil düzey alt temasının kapsamında oluşturulan ikincil düzey alt temalar ise “Kısmi Etki” ve “Ailenin Etkisi”dir. Oluşturulan temalardan “Öğrencilerin Zorbalık Karşısındaki Tepkileri” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Olumlu Aktif Müdahale Davranışları

"Bazı arkadaşları diğer akran zorbalığı yapan arkadaşlarını uyarıyor..." -3. sınıf öğretmeni

"Hepsi tepki gösteriyor... Hele kızlar. En çok kızlar tepki gösteriyor. Biri dışlandığında onu koruyorlar... 'Ya sizin başınıza gelseydi, onu da aranızda alın.' falan diyorlar." -4. sınıf öğretmeni

İzleyici ve Mağdurda Ahlaki Farkındalık Yüksekliği

"İzleyen diğer öğrenciler de bu duruma çok kızdılar ama." -4. sınıf öğretmeni

"Doğru olmadığını çocuklar da söylüyor." -3. sınıf öğretmeni

Zorbada Ahlaki Farkındalık Eksikliği

"Zorbalığı yapanlar, yapmadıklarını düşünüyorlar." -4. sınıf öğretmeni

Örnek ifadeler bağlamında, öğrencilerin çoğunlukla sınıf içinde gerçekleşen bir zorbalık olayına tepki gösterdikleri görülmektedir. 3. sınıf öğretmenine göre öğrencilerin çoğu, zorbalık davranışlarının yanlış olduğunu bilmektedirler. Diğer yandan 4. sınıf deney grubunun öğretmeni tarafından, zorbalık yapan kişilerin, yaptıkları davranışın zorbalık

olduğuna dair farkındalık eksiklikleri dile getirilmiştir. Ayrıca yine 4. sınıf öğretmeni tarafından kızların zorbalık karşısında erkeklere kıyasla daha fazla mağduru koruma yönünde davranış gösterdikleri ve zorbayı empati kurmaya teşvik ettikleri belirtilmiştir.

Oluşturulan birincil alt temalardan bir diğeri olan “Zorbalık Davranışlarında Gözlemlenen Değişim” temasının kapsamında yer alan her bir ikincil alt temaya ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Erkeklerde Fiziksel Şiddetin Azalması

"Erkekler birbirlerine şiddet uyguluyorlardı fiziksel olarak... Şikayetler kesildi."

-3. sınıf öğretmeni

Sözlü ve İlişkisel Zorbalığın Devamı

"Ama dediğim gibi öbür şeyler, işte dışlama gibi, sözlü ve ilişkisel boyutta zorbalık devam ediyor... Akran zorbalığına uğrayan öğrencinin yabancı uyruklu olması bunun bir sebebi. Öğrenciler onu dışlamaya devam ediyorlar." -3. sınıf öğretmeni

Spesifik Öğrencide Belirgin Değişim

"Çok zor bir öğrencim var... Zorbalık davranışlarında büyük bir azalma var." -4. sınıf öğretmeni

Genelde Belirgin Olmayan Değişim

"Genel olarak tüm öğrencilere bakınca çok spesifik bir farklılık söyleyemiyorum..." -4. sınıf öğretmeni

Örnek ifadelerde de görüldüğü üzere 3. sınıf deney grubu öğretmeni tarafından, erkeklerde fiziksel zorbalığın azaldığı, gelen şikayetlerin bittiğı belirtilmiştir. Diğer taraftan, öğretmenin görüşlerine göre Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul uygulaması, zorbalığın sözlü ve ilişkisel boyutlarında yeterince etkili olmamıştır. 4. sınıf deney grubu öğretmeni de, tüm sınıfta genel zorbalık davranışlarında bir değişim göremediğini, fakat spesifik olarak bir öğrencinin davranışlarında büyük bir değişim olduğunu dile getirmiştir.

Oluşturulan birincil alt temalardan sonuncusu olan “Programın Genel Etkililiğine İlişkin Değerlendirme” temasının kapsamında yer alan her bir ikincil alt temaya ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Kısmi Etki

"Etkili oldu ama tamamıyla, %100 etkili olduğunu söyleyemem. Ama aşama kaydetti... bilinçlenmeyen öğrenciler de oldu, onlar devam ediyor." -3. sınıf öğretmeni

"Verilen bu eğitimler bir yere kadar etkili oluyor." -4. sınıf öğretmeni

Ailenin Etkisi

"Ama biraz da ailede bitiyor bunlar... Keşke aileye de yapılabilse böyle şeyler, aileleri değiştirebilsek." -4. sınıf öğretmeni

Örnek ifadelerde de görüldüğü üzere programın öğrenciler üzerinde kısmi bir etkisi olduğu, her iki sınıf öğretmeni tarafından da dile getirilmiştir. Ayrıca 4. sınıf deney grubunun öğretmeni tarafından, öğrencilerin dersi ilgiyle dinleyip öğrendikleri ancak kısmi etkinin sebebinin "aile" olabileceği belirtilmiştir. Ailelerin de öğrencilerin davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ve onlara da eğitim verilmesinin olumlu olabileceğinden bahsedilmiştir.

4.4.2.6 İzlemede öğretmen görüşmelerinden (II. ayda) elde edilen bulgular

Deney gruplarının sınıf öğretmenleriyle yapılan bu görüşmeler, izleme sürecinin bir parçası olarak gerçekleştirilmiş olup, programın etkisinin kalıcılığı ve öğrencilerin davranışlarına yansımaları hakkında daha derin ve nitelikli bilgiler edinmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen görüşmeleri, programın uzun vadeli etkilerini incelemek için izleme sürecinin ikinci ayında tekrarlanmıştır. İkinci ayda tekrarlanmış olan görüşme transkriptleri içerik analizi ile incelenmiş; inceleme sonucu elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bu bağlamda ulaşılan kodlar ve temalar Şekil 4.16’da gösterilmiştir.

Şekil 4.16

İzleme Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre (II. Ayda) “**Program Etkililiği**”



Görüşmelere dayanarak kodlar ve temalar belirlenmiştir. Bu bağlamda ana tema olarak belirlenen “**Program Etkililiği**” ana temasının altında oluşturulan alt temalar (birincil düzey), “Öğrencilerin Zorbalık Karşısındaki Tepkileri”, “Zorbalık Davranışlarında Gözlemlenen Değişim” ve “Programın Genel Etkililiğine İlişkin Değerlendirme” temalarıdır. Bu temalardan “Öğrencilerin Zorbalık Karşısındaki Tepkileri” temasının kapsamında oluşturulmuş olan ikincil alt temalar ise “Olumlu Aktif Müdahale Davranışları” ve “İzleyici ve Mağdurda Ahlaki Farkındalık Yüksekliği”dir. “Zorbalık Davranışlarında Gözlemlenen Değişim” temasının kapsamında oluşturulmuş olan ikincil düzey alt temalar ise “Farkındalık Gelişimine Rağmen İstikrarsız Davranışlar Gösterme” ve “Saygılı ve Özenli Davranışların Artması”dır. “Programın Etkililiğine İlişkin Değerlendirme” birincil düzey alt temasının kapsamında oluşturulan ikincil düzey alt temalar ise “Olumlu Etki”, “Ailenin Etkisi” ve “Dış Destek Gerekliliği ve Sosyal Çevrenin Rolü”dir. Oluşturulan temalardan “Öğrencilerin Zorbalık Karşısındaki Tepkileri” birincil alt temasının her bir ikincil alt temasına ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Olumlu Aktif Müdahale Davranışları

“...özellikle kızlar çok büyük tepki verdiler. Haksızlığa uğrayan, zorbalığa uğrayan arkadaşlarını savunmaya çalıştılar.” -4. sınıf öğretmeni

İzleyici ve Mağdurda Ahlaki Farkındalık Yüksekliği

"...evet, bunun farkında, yanlış olduğunun işte zorbalığa uğradığında nasıl tepki vermesi gerektiği ile ilgili, ne yapması gerektiği ile ilgili konuştuğumda güzel güzel anlatıyor." -4. sınıf öğretmeni

Örnek ifadeler bağlamında, öğrencilerin çoğunlukla sınıf içinde gerçekleşen bir zorbalık olayına tepki gösterdikleri görülmektedir. 3. sınıf öğretmeni, öğrencilerin zorbalık karşısındaki tepkilerine ilişkin bir görüş bildirmemiştir; son bir ayda zorbalık olayı yaşanmadığını belirtmiştir. 4. sınıf öğretmeni tarafından kızların zorbalık karşısında erkeklere kıyasla daha fazla mağduru koruma yönünde davranış gösterdikleri ve zorbayı empati kurmaya teşvik ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin zorbalıkla ilgili bilişsel farkındalıklarının yükseldiğini vurgulamıştır.

Oluşturulan birincil alt temalardan bir diğeri olan “Zorbalık Davranışlarında Gözlemlenen Değişim” temasının kapsamında yer alan her bir ikincil alt temaya ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Farkındalık Gelişimine Rağmen İstikrarsız Davranışlar Gösterme

"Bazı öğrencilerim, konuşulduğu zaman evet, bunun farkında... Ama öyle bir şey oluyor ki zorbalık yaptığı da oluyor, zorbalık yapıldığında tepki vermediği de oluyor." -4. sınıf öğretmeni

Saygılı ve Özenli Davranışların Artması

"Çocuklardan akran zorbalığı olarak nitelendirilebilecek bir şikayet de gelmedi... Arkadaşlarına olan davranışlarında daha saygılı olmaya başladılar. Birbirlerini kırmamaya dikkat ediyorlar. Daha özenli davranıyorlar." -3. sınıf öğretmeni

Örnek ifadelerde de görüldüğü üzere 3. sınıf deney grubu öğretmeni tarafından, gelen şikayetlerin bittiği ve öğrencilerin birbirlerine daha saygılı ve özenli davrandığı belirtilmiştir. 4. sınıf deney grubu öğretmeni de, tüm sınıfta zorbalık konusunda yeterince gelişmiş bir bilişsel farkındalık gözlemlediğini, fakat bazı öğrencilerin bu bilişsel farkındalığı davranış boyutunda hayata geçiremediklerini vurgulamıştır.

Oluşturulan birincil alt temalardan sonuncusu olan “Programın Genel Etkililiğine İlişkin Değerlendirme” temasının kapsamında yer alan her bir ikincil alt temaya ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Olumlu Etki

"Akran zorbalığı davranışlarını gidermede yeterince etkili olduğunu düşünüyorum." -3. sınıf öğretmeni

"Ben alınan her türlü eğitimin bu konuda etkili olduğunu düşünüyorum." -4. sınıf öğretmeni

Ailenin Etkisi

"Mesele aslında birazcık da aile ile ilgili. Yani evet okulda bir süre gidiyor ama sonra tekrar özüne dönen, zorbalık yapmaya yeniden başlayan çocuklar da olabiliyor." -4. sınıf öğretmeni

Dış Destek Gerekliliği ve Sosyal Çevrenin Rolü

"...bu tarz programların veliler, sosyal medya, kamu spotlarıyla falan daha çok destek bulması gerektiğini düşünüyorum ...çevrede, sülalesinde bununla ilgili bir bilinç yoksa yani bir şekilde yine aynı şey ortaya çıkabiliyor..." -4. sınıf öğretmeni

Örnek ifadelerde de görüldüğü üzere programın öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu, her iki sınıf öğretmeni tarafından da dile getirilmiştir. Ayrıca 4. sınıf deney grubunun öğretmeni tarafından, bilişsel düzeyde zorbalık farkındalığı gelişse de davranışsal boyutta bazı öğrencilerin hala zorbalık yapıyor veya zorbalığa maruz kalıyor olmalarının sebebinin aileler ve çevre olabileceği belirtilmiştir. Ailelerin de öğrencilerin davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olduğundan ve bilinçlenmeleri gerekliliğinden bahsedilmiştir. Ayrıca dış kaynaklardan ve sosyal çevreden de destek görmenin, çocuğun zorbalık bağlamında, olumlu davranışsal gelişimini sağlamakta etkili olacağı vurgulanmıştır.

5. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Zorlayıcı Yaşam Olaylarında Psikoeğitim Projesi (ZOYOP) kapsamında Yılmaz ve Cenkseven Önder (2021) tarafından geliştirilen 5 oturumluk “Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul”un, ilkokul öğrencilerinin akran zorbalığı (zorba ve mağdur/kurban olma durumları bağlamında) farkındalık düzeylerini artırmadaki etkisini inceleme amacı bağlamında, programın öğrencilerin zorbalık davranışları gösterme düzeyleri, zorbalığa maruz kalma düzeyleri ve farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisine dair elde edilmiş olan bulgular tartışılmıştır. Ardından araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma

Bu bölümde Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul’un, öğrencilerin zorbalık davranışları gösterme düzeyleri, zorbalığa maruz kalma düzeyleri ve farkındalıkları üzerindeki etkisine dair elde edilmiş olan bulgular tartışılmıştır. Araştırmada, çocuklarda akran zorbalığı farkındalık düzeyine ilişkin doğrudan bir "farkındalık ölçeği" bulunmadığı için farkındalığın farklı boyutlarını hedefleyen veri toplama araçları yoluyla bütüncül bir değerlendirme yapılmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin farkındalıklarındaki değişim ele alınırken, öğrencilerin bilişsel, davranışsal, deneyimsel ve duygusal düzeydeki gelişimlerinin göz önünde bulundurulmasını sağlamıştır. Bu bağlamda, öncelikle davranışsal boyutta zorbalık ve zorbalığa maruz kalma (mağdur) düzeylerindeki genel değişim aşağıda özet halinde Tablo 5.1’de sunulmuştur.

Tablo 5.1

Zorbalık ve Mağdur Düzeylerindeki Genel Değişim Özet Tablosu

Grup	Anlamlı Değişim Görülen Ölçümler	
	Zorbalık Puanları	Mağdur Puanları
3. Sınıf Deney Grubu	Öntest – Sontest	
	Öntest – İzleme	
4. Sınıf Deney Grubu		Öntest – İzleme

Tablo 5.1’de görüldüğü gibi, uygulanan Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul, 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin zorbalık davranışlarını azaltmada etkili olmuştur. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre ön-test ile son-test ve ön-test ile izleme testi puanları arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu durum, programın etkisinin izleme aşamasına kadar sürdürülebilir olduğunu göstermektedir. Buna karşın 3. Sınıf deney grubunun mağdur puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İstatistiksel düzeyde anlamlı olmasa da puanlarda bir düşüş eğiliminden söz edilebilmektedir.

4. sınıf deney grubunda ise mağdur puanları açısından ön-test, son-test ve izleme testi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları bu farkın özellikle ön-test ve izleme ölçümleri arasındaki değişimden kaynaklandığını göstermektedir. Bu bağlamda, 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumlarının programın etkisiyle zaman içinde azaldığı ve bu etkinin izleme döneminde de sürdürülebildiği söylenebilir. Buna karşın 4. Sınıf deney grubunda ise zorbalık puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak anlamlı farklılık bulunmamış olsa da zorbalık puanlarında bir düşüş eğiliminden bahsetmek mümkündür. Aşağıda zorbalık ve mağdur düzeylerindeki değişim sırasıyla detaylı biçimde tartışılmıştır.

5.1.1 Zorbalık düzeyindeki değişimin tartışılması

Bu bölümde farkındalığın davranışsal boyutu bağlamında, zorbalık düzeyindeki değişime dair elde edilen nicel bulgular tartışılmıştır. Araştırmanın birinci hipotezi kapsamında, deney grubundaki öğrencilerin akran zorbalığı düzeylerinde program sonrasında son-test ve izleme sürecinde anlamlı bir düşüş yaşayıp yaşamadığını belirlemek amacıyla analizler yapılmıştır. 3. sınıf deney grubuna ait Friedman testi sonuçlarına göre, ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç, Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul’un 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin zorbalık davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Ön-test ile son-test ve ön-test ile izleme testi puanları arasında anlamlı farklar tespit edilirken, son-test ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir değişiklik bulunmamıştır. Bu bulgu, programın etkisinin yalnızca kısa vadeli değil, izleme aşamasına kadar sürdürülebilir olduğunu da ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, alanyazındaki çeşitli araştırmalarla da benzerlik göstermektedir. Baydar Hasırcı’nın (2024) bilinçli farkındalık temelli çalışmasında, uygulanan psiko-

eğitim programının öğrencilerin zorbalık düzeylerini azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Kale ve Demir'in (2020) yürüttüğü olumlu davranış geliştirme temelli program da ilkokul ğrencilerinin zorbalık davranışlarında anlamlı düşüş sağladığını ortaya koymuştur.

Diğer yandan 4. sınıf deney grubunda ön-test, son-test ve izleme testi zorbalık puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum, programın 4. sınıf grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmadığını göstermektedir. Ancak 4. sınıftaki zorbalık puanlarının da genel olarak düştüğü ve hem son-test, hem izleme testi puanlarının, ön-test puanlarına nazaran daha düşük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, istatistiksel anlamlılık sağlanamasa da programın bazı öğrencilere olumlu katkılar sunduğu söylenebilir. Bu sonuç, yaşı ve gelişim düzeyinin, zorbalık davranışlarının azalması üzerinde etkisi olabileceğini düşündürmektedir, araştırmalar zorbalık davranışlarının azaltılmasında olabildiğince erken yaşıta müdahalenin önemini vurgulamaktadır (Jennifer & Cowie, 2012). Benzer şekilde zdemir (2015), fke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik uyguladığı danışmanlık programının, özellikle küçük yaşı gruplarında etkili olduğunu belirtmiştir, ayrıca, yaşı arttıkça saldırganlık puanlarının yükseldiğini vurgulamıştır.

Bazı araştırmalar da program etkisinin her yaşı düzeyinde aynı derecede ortaya çıkmadığını desteklemektedir. Örneğın Dlek (2002) ve Kutlu (2005) tarafından yrtlen çalışmalarda programların etkisinin sınırlı kaldığı ya da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bildirilmiştir. Bu durum, yaşı grupları arasındaki gelişimsel farklılıkların ve sınıf dinamiklerinin, uygulanan programın etkililiği için önemli olduğuna işaret etmektedir. 4. sınıf ğrencilerinin gelişimsel olarak daha farklı bir sosyal çevreye sahip olması, grup içinde akran baskısını daha yoğun hissetmeleri veya zorbalık davranışlarını daha örtük biçimde gerçekleştirmeleri gibi etmenler, programın 4. sınıf grubundaki zorbalığı azaltma etkisini sınırlamış olabilir. Bu durum, Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul'un, 4. sınıf deney grubunun zorbalık davranışlarını azaltma konusundaki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bulunmayacak bir düzeyde olmasını açıklayabilir.

Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul'un özellikle 3. sınıf düzeyinin zorbalık davranışlarını azaltmakta ve dolayısıyla öğrencilere zorbalık davranışlarında bulunmamaları gerektiği konusunda farkındalık kazandırmakta etkili olduğu söylenebilir.

Diğer yandan 4. sınıfta da puanlarda bir düşüş eğilimi söz konusu olduğu unutulmamalıdır. Programda yer alan yapılandırılmış oturumların, sınıf içi etkileşimlerle pekiştirilmesi ve hikâye, rol yapma, beyin fırtınası gibi aktif katılım sağlayan tekniklerin kullanılması, özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme ve içselleştirme süreçlerine ek katkı sağlamış olabilir. Çünkü ilkökul öğrencilerinin bilişsel süreçleri çoğunlukla somut kavramlara dayanmaktadır ve çocuk somut olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilir (Piaget, 1952). Bu bağlamda eğitimin hikayeler ve örnek olaylarla desteklenmesi, akran zorbalığı konusunu somutlaştırmakta ve öğrenimi kolaylaştırmaktadır.

Ancak zayıf deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada kontrol grubu bulunmadığı için, özellikle 4. sınıf grubunda anlamlılık düzeyine ulaşmayan bulgular, etkilerin daha uzun vadede veya daha büyük örneklemelerle tekrar incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte genel eğilim, programın zorbalık davranışlarını azaltma konusunda özellikle daha küçük yaş gruplarında uygulandığında daha belirgin sonuçlar verebileceğini göstermektedir.

5.1.2 Zorbalığa maruz kalma (mağdur) düzeyindeki değişimin tartışılması

Bu bölümde farkındalığın davranışsal boyutu bağlamında, zorbalığa maruz kalma düzeyindeki değişime dair elde edilen nicel bulgular tartışılacaktır. Araştırmanın ikinci hipotezi kapsamında, Akran Zorbalığı Farkındalık Programı'nın öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan analizler, iki deney grubunda farklı sonuçlar vermiştir. 3. sınıf deney grubuna ait Friedman testi sonuçları, ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Bu durum, 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin mağdur puanlarında program sonrasında anlamlı bir değişim oluşmadığını ortaya koymaktadır. Ancak sıra ortalamalarının azalma eğiliminde olduğu ve bu azalmanın istatistiksel olarak sınıra yakın bir düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir.

Buna karşılık, 4. sınıf deney grubunda mağdur puanları açısından ön-test, son-test ve izleme testi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları da bu farkın özellikle ön-test ve izleme ölçümleri arasındaki değişimden kaynaklandığını göstermektedir. Son-test ile izleme ölçümleri arasında anlamlı bir fark olmaması da, programın etkisinin son ölçümde korunduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda, 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumlarının

programın etkisiyle zaman içinde azaldığı ve bu etkinin izleme döneminde de sürdürülebildiği söylenebilir.

Bu bulgular, programın farklı yaş gruplarında farklı düzeylerde ve farklı davranışsal bağlamlarda (zorbalık ve mağduriyet) etkili olabileceğini göstermektedir. 3. sınıf öğrencilerinin yaşları gereği daha sınırlı sosyal problem çözme becerilerine sahip olmaları, programın mağduriyet algısı ve bir zorbalık mağduru olarak zorbalıkla baş etme becerileri üzerindeki etkisini kısıtlamış olabilir. Bu duruma ek olarak oturumlar sırasında, tutulan oturum günlüklerinde (EK-8) de görülebileceği üzere, 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler, kavramları daha hızlı kavrarken, 3. sınıflarda öğrenmenin daha fazla tekrar ve örnekle desteklenmesi gerektiği görülmüştür. 4. sınıfta öğrenme henüz gerçekleşmeden önce zorbalığı kavgadan ayıran özelliklerin ve zorbalıktaki rollerin tahmin edilebilmesi fakat bunun 3. sınıfta başarılamamış olması da 4. sınıftaki gelişimsel avantajlardan söz edilmesi gerekliliğini destekleyen, deneysel uygulama deneyimleridir. Ayrıca 3. sınıf deney grubu öğrencilerinin dikkat süresinin 4. sınıf deney grubuna göre daha sınırlı olduğu, bazı öğrencilerin konuya ilgilerini sürdürmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Buna karşın 4. sınıf öğrencileri, yaşlarının getirdiği gelişimsel avantajlar sayesinde hem mağduriyet durumunu daha net algılamış hem de baş etme yollarını daha etkin biçimde uygulamış olabilir.

Alanyazındaki çalışmalar da, bu bulgularla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin, Salmivalli ve arkadaşlarının (2005) yürüttüğü çalışmada, yüksek düzeyde uygulama yapılan okullarda öğrencilerin mağduriyet oranlarının %57'ye varan oranlarda azaldığı rapor edilmiştir. Benzer şekilde Ortega ve Lera (2000) tarafından yürütülen SAVE programında da mağduriyet düzeylerinde anlamlı düşüş gözlenmiştir. Gökkaya ve Tekinsav Sütçü'nün (2015) bilişsel-davranışçı temelli grup terapisi programı, yalnızca zorbalık yapan öğrenciler değil, mağdur öğrenciler için de koruyucu etki yaratmıştır.

Özellikle empati ve sosyal ilgi temelli müdahalelerin, zorbalığa maruz kalan çocukların güçlenmesine katkı sunduğu da literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Chatters & Zalaquett, 2018; Şahin & Akbaba, 2010). Bu araştırmada uygulanan Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul da, yalnızca zorbalık yapanlara değil, mağdur ve izleyici rollerdeki öğrencilere de yönelik yapılandırılmış içerikler içermektedir. Özellikle 2. ve 3. oturumlarda öğrencilerin baş etme becerileri ve yardım isteme davranışlarını geliştirmeye yönelik etkinlikler, mağduriyetle mücadelede kritik rol oynamıştır.

Mağduriyet puanlarındaki istatistiksel olarak anlamlı bulunan azalma yalnızca 4. sınıfta gözlemlenmiş olsa da, 3. sınıfta da hem son-test, hem izleme testi puanları, ön-test puanlarından düşüktür. Bu durum, Kutlu ve Karaca'nın (2021) çalışmasında da vurgulandığı gibi, farkındalık düzeyi arttıkça öğrencilerin baş etme becerilerinin de geliştiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul'un zorbalığa maruz kalma (mağdur) düzeyi üzerinde özellikle 4. sınıf düzeyinde etkili olduğu; öğrencilerin zorbalığa maruz kaldıklarında yardım isteme, duygularını tanıma ve baş etme stratejileri geliştirme açısından olumlu değişimler yaşadıkları söylenebilir. Ancak bu çalışma zayıf deneysel desenin sınırlılıklarına sahiptir ve öğrencilerin yaşadıkları değişimlerin genellenebilirliğini arttırmak için daha geniş örneklemli gerçek deneysel desenle desteklenmiş araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

5.1.3 Akran zorbalığı farkındalığındaki değişimin tartışılması

Bu bölümde, araştırma kapsamında geliştirilen farkındalık programının ilkökul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin farkındalık düzeylerinde yarattığı değişimler tartışılmaktadır. Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul, üçüncü sınıf deney grubunda zorbalık davranışlarını anlamlı düzeyde azaltırken, dördüncü sınıf deney grubunun ise mağduriyet düzeylerini anlamlı biçimde azaltmıştır. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı bulunmamış olan, üçüncü sınıflardaki mağduriyet düzeyi ve dördüncü sınıflardaki zorbalık düzeyinde ise düşüş eğilimi görülmüştür. Bu durum, akran zorbalığı farkındalığının davranışsal boyutta geliştiğine ve programın, farkındalığın davranışsal boyutu üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir. Farkındalık düzeyindeki değişimi çok boyutlu biçimde ele alma gerekliliğinden dolayı aşağıda, hem nicel (Akran Zorbalığı Bilgi Formu aracılığıyla elde edilen bilgi düzeyi verileri) hem de nitel (öğrenciler ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler) yolla elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bu sayede, öğrencilerin zorbalık konusundaki farkındalıklarında meydana gelen gelişmeler hem bilişsel düzeyde hem de deneyimsel ve duygusal düzeyde çok yönlü olarak değerlendirilmektedir. Bu çok yönlü değerlendirme doğrultusunda sırasıyla önce bilgi düzeyindeki değişim ve nitel bulgular tartışılmıştır.

Araştırmanın üçüncü amacına yönelik ilk olarak, öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin bilgi düzeylerinde program sonrasında son-testte ve izleme sürecinde bir değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından programın kazanımları

çerçevesinde hazırlanan Akran Zorbalığı Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda yer alan 14 ifadeye verilen “Doğru”, “Yanlış” ve “Bilmiyorum” yanıtları incelendiğinde, hem 3. hem 4. sınıf deney gruplarının bilgi düzeyinde olumlu yönde bir değişim yaşandığı gözlemlenmiştir. Özellikle birçok soruya verilen doğru yanıt sayısının son-testte arttığı ve bu artışın izleme testinde büyük ölçüde korunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul’un öğrencilerin bilgi düzeyini artırmada genel olarak etkili olduğunu göstermektedir.

Her iki sınıf düzeyinde de “akran”, “zorbalık ve kavga arasındaki fark”, “zorbalık rollerinin tanımlanması” ve “zorbalığın süreklilik göstermesi gerektiği” gibi temel kavramlara ilişkin doğru bilgi düzeyinde artış gözlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin kavramsal olarak zorbalık kavramlarını ayırt etme becerilerinde gelişim olduğunu ortaya koymaktadır. Doğru yanıtların sayısının artması, öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin kavramları daha sağlıklı şekilde anlamaya başladıklarını göstermektedir. Örneğin deneysel uygulama sürecinde de, oturum günlüklerinde görülebileceği gibi (EK-8) öğrencilerin, akran zorbalığını sıradan çatışmalardan ayırt etme konusunda başlangıçta güçlük yaşadıkları; ancak oturumlar ilerledikçe 'kasıtlılık', 'süreklilik' ve 'güç dengesizliği' gibi temel kavramları daha doğru biçimde kullanmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Bu bilişsel gelişimin, zorbalığa karşı farkındalık geliştirme, izleyici konumundan mağdura yardım edici konuma geçiş ve mağdurların baş etme becerilerinin gelişmesi gibi olumlu davranışsal yansımaları da beraberinde getirmesi mümkündür.

Alanyazında da benzer yönde bulgulara rastlanmaktadır. Kutlu ve Karaca’nın (2021) çalışmasında, ilkokul öğrencilerine uygulanan farkındalık eğitiminin bilgi düzeyinde anlamlı bir artış sağladığı bildirilmiştir. Baydar Hasırcı’nın (2024) bilinçli farkındalık temelli programında da, öğrencilerin zorbalıkla ilgili farkındalık düzeylerinde önemli gelişmeler yaşandığı ve bu gelişmelerin davranışsal tepkilere dönüştüğü ifade edilmiştir. Kale ve Demir’in (2020) çalışması ise olumlu davranış geliştirme programlarının, öğrencilere zorbalıkla başa çıkma yollarını öğretme konusunda etkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmalar, bilgi düzeyindeki artışın, öğrencilerin zorbalık karşısındaki davranışlarında da değişim yaratma potansiyeline sahip olduğunu göstermesi bakımından bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Programın bilgi düzeyi üzerindeki etkisi, 3. ve 4. sınıflarda büyük ölçüde benzerdir. Hikâye temelli anlatım, etkileşimli etkinlikler, kavram açıklamaları, rol yapma ve

tartışma gibi eğitim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin dikkatini çekmiş ve öğrenmeyi kolaylaştırmıştır. Sosyal öğrenme kuramı da bireylerin bir davranışı taklit etme yoluyla öğrenebileceklerini belirtmektedir (Barık, 2020). Bu bağlamda özellikle rol yapma etkinliğinin işlevselliğinden bahsetmek mümkündür. Pilot uygulama sonucu programa dahil edilen tanımsal açıklamalar da (örneğin “güç dengesizliği”, “baş etme”, “akran”), ayrıca bu kavramların öğrencilere çeşitli örneklerle sunulması da, bilgi düzeyindeki gelişimin kalıcı olmasına katkı sağlamıştır.

Sonuç olarak, Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul, öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin bilgi düzeylerini artırmada etkili olmuş ve bu bilişsel gelişim, izleme sürecinde de kalıcılık göstermiştir. Bu bulgu, programın etkilerinin yalnızca anlık bir farkındalık olmadığını göstermektedir. Program, sürdürülebilir bir bilişsel kazanım sağlama potansiyeline sahiptir.

Araştırmanın üçüncü amacına yönelik son olarak, öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarındaki değişim, deneyimsel, davranışsal ve duygusal boyutlarıyla nitel analizlerle incelenmiş ve tartışılmıştır.

Öğrenci görüşmelerine dayanan bulgular, Akran Zorbalığı Farkındalık Programı'nın uygulama süreci boyunca öğrencilerin “zorbalık” kavramına yönelik bilişsel farkındalıklarında önemli ölçüde bir dönüşüm yaşandığını göstermektedir. Ön-test sürecinde öğrencilerin büyük çoğunluğu zorbalığı yalnızca “kavga etmek”, “birine vurmak” gibi fiziksel saldırganlıkla sınırlı biçimde tanımlamış; kasıtlılık, süreklilik, güç dengesizliği gibi zorbalığın ayırt edici yapısal unsurlarına neredeyse hiç değinmemiştir. Bu durum, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin zorbalıkla ilgili kavramsal donanımlarının sınırlı olduğunu ve zorbalığı çatışmayla karıştırabildiklerini ortaya koymaktadır. Alanyazında da öğretmenlerin ve ebeveynlerin zorbalık durumlarını çoğu zaman sıradan çatışmalar gibi değerlendirdiği; sözlü veya ilişkisel zorbalık türlerini zorbalık olarak ele almadığı ve bu nedenle etkili müdahalede bulunulamadığı sıkça vurgulanmaktadır (Gürhan, 2017; Espelage & Swearer, 2003).

Bu kavramsal belirsizlik, öğrencilerin de yalnızca fiziksel zorbalığı fark edebildiklerini, sözel ya da ilişkisel zorbalık biçimlerini ise çoğunlukla gözden kaçırdıklarını göstermektedir. Özellikle ilişkisel zorbalığın örtük doğası, bu yaş grubundaki çocuklar tarafından daha zor fark edilebilmektedir. Crick ve Grotpeter (1995), bu davranışların da en az fiziksel zorbalık kadar zararlı olduğunu vurgulamıştır. Ön-test sürecinde elde edilen

verilerde ise “arkadaşını dışlama”, “dedikodu yapma” gibi ilişkisel zorbalık örneklerine rastlanmamıştır.

Programın sonunda gerçekleştirilen son-test ve izleme görüşmeleri ise öğrencilerin zorbalık tanımlarında daha yapılandırılmış ve alanyazına uygun ifadeler kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu gelişim özellikle kasıtlılık ve süreklilik gibi zorbalığın belirleyici niteliklerinin vurgulanmasından ve zorbalığın sözlü ve ilişkisel türlerinin de belirtilmesinden açıkça görülmektedir. Bu tür tanımlar, öğrencilerin olayları bilişsel olarak sınıflandırma becerilerinde bir gelişme olduğunu göstermektedir. Bu gelişim, Sosyal Bilgi İşleme Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin sosyal ipuçlarını daha doğru kodladıkları, anlamlandırdıkları ve yorumladıkları anlamına gelmektedir (Crick & Dodge, 1994; Hudley & Graham, 1993).

Zorbalığın bilerek, kasıtlı biçimde yapıldığını ve kötülük yapmak amacıyla gerçekleştirildiğini vurgulayan öğrenci ifadeleri, programın niyet ve ahlaki bilinç düzeyi gibi zorbalığın etik boyutlarına da temas edebildiğini göstermektedir. Bu noktada Ahlak Gelişimi Kuramı’nın bir uzantısı olarak, çocukların bilişsel farkındalık düzeylerinde yalnızca bilgi edinimi değil, aynı zamanda ahlaki muhakeme becerileri yönünden de bir gelişim sağlandığı söylenebilir (Nucci, 2001; Tekce, 2019). Ayrıca son-test sürecinde yapılan görüşmelerde zorbanın kendisini güçlü hissetmek amacıyla saldırganca davranışlara başvurduğu da vurgulanmıştır. Bu durum, bireyin kendini güçlü hissetme ihtiyacının zorbalıkla ilişkili olduğunu ortaya koymakta ve Chatters & Zalaquett (2018) ile Gökkaya (2018) gibi çalışmalarda vurgulanan benlik saygısı geliştirme ve sosyal kabul görme güdüsünün küçük yaşlarda da fark edilebildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak Akran Zorbalığı Farkındalık Programı, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin zorbalık kavramına dair bilgi düzeylerinde anlamlı bir gelişim sağlamış ve özellikle örtük zorbalık türlerinin tanınması ile zorbalığı çatışmadan ayıran özelliklerin farkına varılması konularında etkili olmuştur.

Öğrenci görüşmeleri doğrultusunda elde edilen bulgular, Akran Zorbalığı Farkındalık Programı’nın yalnızca kavramsal bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda öğrencilerin zorbalık karşısında sergiledikleri davranış biçimlerinde de olumlu değişimler yarattığını göstermektedir. Ön-test görüşmelerinde öğrencilerin önemli bir kısmı zorbalıkla karşılaştıklarında pasif kalmayı (örneğin görmezden gelme, uzaklaşma) veya olumsuz aktif müdahalede bulunmayı (örneğin aynı şekilde karşılık verme, kavga etme) tercih

ettiklerini belirtmişlerdir. Bu tür tepkiler, öğrencilerin zorbalıkla baş etme konusunda sınırlı davranış repertuarına sahip olduklarını göstermektedir.

Fiziksel şiddet göstererek karşılık verme, aynı şekilde davranarak intikam alma veya görmezden gelme tepki biçimleri, çocukların zorbalıkla karşılaştıklarında ya saldırıya geçerek benzer bir davranışı tekrar ettiklerini ya da içe kapanarak kendilerini korumaya çalıştıklarını göstermektedir. Bu yaklaşımlar, çocuklar için uzun vadede sağlıklı ve güvenli bir çözüm üretmemektedir. Alanyazında da belirtildiği üzere, zorbalığa pasif tepkiler veren ve endişe, korku gibi duygularını gösteren çocuklar daha fazla mağduriyet yaşarken, saldırgan tepkiler veren çocuklar ise zamanla zorba-mağdur rolüne evrilme riski taşımaktadır (Erk, 2022; Walters & Espelage, 2018).

İlkokul öğrencileri, izleyici rolünde bulunduklarında ise, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin “karışmamalarını” tembihlemesi dolayısıyla akran zorbalığına müdahale etmemeyi ve pasif kalmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, Dölek (2002)’nin çalışmasında belirttiği üzere, izleyici rolünde sergilenen zorbalık karşıtı davranışların büyük oranda çekingen olduğunu ve öğretmenlerin zorbalığa müdahale konusundaki istikrarsız tutumları sebebiyle baskılanmış olduğunu doğrulamaktadır.

Programın ardından yapılan son-test ve izleme görüşmeleri ise öğrencilerin çoğunlukla zorbalık karşısında daha bilinçli ve olumlu müdahale stratejileri geliştirdiklerini göstermektedir. Öğrenciler artık doğrudan şiddetle karşılık vermek yerine öğretmen ya da güvendikleri bir yetişkine bildirme, zorbayı uyarma, arkadaşlarına yardım etme, zorbalığı yapan kişiden uzaklaşma gibi çok daha işlevsel stratejiler tanımlamışlardır. Bu stratejiler, yalnızca bireysel savunma değil aynı zamanda başkası için destekleyici bir rol üstlenme davranışlarının da geliştiğini ortaya koymaktadır.

Son-test ve izleme süreçlerinde görülen gelişim, çocukların sosyal problem çözme ve empati becerilerinin güçlendiğine işaret etmektedir. Sosyal Bilgi İşleme Kuramı’na göre, bireylerin sosyal ipuçlarını anlamlandırma, alternatif tepkiler oluşturma ve uygun yanıt seçme gibi aşamalarda gerçekleştirdikleri hatalar, saldırganca davranışlarla sonuçlanabilmektedir (Crick & Dodge, 1994). Ancak son-test ve izleme süreçlerinde yapılan görüşmelerde, öğrencilerin çoğunlukla saldırganlıktan uzak durarak alternatif başa çıkma yolları geliştirdikleri görülmektedir. Bu durum, kuramsal bağlamda öğrencilerin sosyal bilgi işleme süreçlerinde olumlu bir yeniden yapılandırma yaşadıklarını düşündürmektedir. Bu bulgular, Kutlu ve Hamiden Karaca (2021)’nin

program etkileri üzerine yaptıkları çalışmadaki bulgularla örtüşmektedir. Diğer yandan bazı öğrencilerde hâlen intikam alma veya dışlayarak karşılık verme gibi “olumsuz aktif müdahale” örnekleri gözlenmiştir; bu durum, bilişsel farkındalık oluşturma da davranışsal düzeyde her bireyde tam dönüşüm sağlanamadığını düşündürmektedir.

Görüşmelerde, öğrencilerin bir kısmı, izleyici rolünde bulunduklarında zorbalığa maruz kalan bir arkadaşlarını yalnız bırakmamak, onunla birlikte hareket etmek veya onu teselli etmek gibi olumlu izleyici davranışlarını benimsediklerini belirtmişlerdir. İzleyici rolünün fark edilmesi ve izleyici rolünde olan öğrencinin zorbalık karşısında olumlu aktif müdahale davranışlarını tercih etmeye başlaması, programın yalnızca zorba ve mağduru değil, dolaylı roller üstlenen öğrencileri de olumlu etkilediğini göstermiştir. Jennifer ve Cowie (2012) de, zorbalık döngüsüne yalnızca doğrudan tarafların değil, izleyicilerin de dahil olduğunu ve bu grubun tepkilerinin zorbalığın sürmesinde ya da sonlanmasında belirleyici olabileceğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular öğrencilerin genel olarak program sonrasında daha yapıcı, duyarlı ve güvenli tepkiler geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. İzleme sürecinde öğrencilerin bu davranışları sürdürebildikleri ve tekrar benzer tepkilerden bahsettikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgu, programın etkisinin kısa vadeyle sınırlı kalmadığını, davranış düzeyinde kalıcılık sağlandığını göstermektedir. Bu bağlamda, Akran Zorbalığı Farkındalık Programı'nın öğrencilerin zorbalık karşısındaki davranışlarını dönüştürme ve kalıcı biçimde geliştirme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında yapılan öğrenci görüşmeleri, Akran Zorbalığı Farkındalık Programı'nın yalnızca zorbalığı tanıma ve zorbalık ile baş etme becerilerini değil, aynı zamanda öğrencilerin zorbalığın önlenmesine yönelik çözüm üretme kapasitelerini de geliştirdiğini ortaya koymuştur. Özellikle son-test ve izleme sürecindeki görüşmelerde öğrencilerin zorbalıkla başa çıkmak için yalnızca cezaya dayalı değil, daha yapıcı, iletişim odaklı ve empatik çözüm önerileri sundukları görülmüştür. Bu durum, programın öğrencilerin sadece davranışsal tepkilerini değil, aynı zamanda zorbalığın önlenmesine dair anlayışlarını, duygusal ve ahlaki muhakeme becerilerini de dönüştürdüğünü göstermektedir.

Ön-test döneminde öğrencilerin zorbalığın önlenmesine dair önerilerinin büyük ölçüde kontrol ve ceza kapsamında olması, çözümün yalnızca otorite figürlerinin müdahalesiyle sağlanabileceği yönünde bir algının baskın olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım,

çocukların henüz zorbalıkla baş etmede aktif bir rol üstlenme düşüncesinden uzak olduklarına işaret etmektedir.

Ancak programın uygulanmasının ardından öğrencilerin, zorbalığın yalnızca bir disiplin sorunu değil, aynı zamanda bir iletişim ve empati problemi olduğuna dair farkındalık kazandıkları gözlemlenmiştir. Özellikle izleme sürecinde öğrenciler, zorba çocuklara “tatlı dille yaklaşılması” ve “iyi davranmanın öğretilmesi” gibi daha olumlu çözümler önermişlerdir. Bu gelişim, çocukların empati, ahlaki muhakeme ve problem çözme becerilerinin desteklendiğini göstermektedir. Chatters ve Zalaquett (2018) de çalışmalarında uyguladıkları eğitim programının öğrencilerin ahlaki bilinçlerini ve sosyal ilginin gelişimini desteklediğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin akran zorbalığı ile baş etme konusundaki önerilerinin ceza konulu ifadelerden uzaklaşmış olması, uygulanan programın, öğrencilerin ahlaki bilinçlerini desteklemiş olması ile açıklanabilir. Özellikle empati ve yapıcı iletişim becerilerine yapılan vurgular, programın sosyal-duygusal öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir. Bu bulgu, Kutlu ve Hamiden Karaca (2021), Ortega ve Lera (2000) ve Şahin ve Akbaba (2010)’nın uyguladıkları programlar sonucu elde ettikleri bulgularla tutarlıdır.

Alanyazında zorbalığın yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda ahlaki bir mesele olduğu; bu nedenle ceza yerine önleme ve iyileştirme odaklı programların daha etkili olduğu ifade edilmektedir (Koyutürk Koçer & Gültekin Akduman; Kafel, 2020). Programın, öğrencilerin bu etik anlayışa yaklaşımlarına destek olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte, zorbalığın önlenmesine dair önerilerde bulunan öğrencilerden bazıları, izleyici pozisyonundaki bireylerden de yardım istenebileceğini vurgulamıştır. Alanyazında da sıklıkla vurgulandığı gibi, izleyici konumundaki öğrencilerin zorbalığa aktif ve etkin şekilde müdahale etmeleri önemlidir. İzleyiciler, zorbalık döngüsünü kırmada kritik bir rol oynamaktadır (Ortega & Lera, 2000; Chatters & Zalaquett, 2018; Salmivalli vd., 2005).

Sonuç olarak program, görüşmelerden elde edilen bulgular, nicel bulguları desteklemektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda da Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul, öğrencilerin bilişsel, davranışsal, deneyimsel ve duygusal bağlamlarda akran zorbalığı farkındalıklarını arttırmakta etkili bulunmuştur.

Programın uzun vadeli etkilerine ilişkin ikinci bir görüş alınması ve programın etkililiğinin yeniden değerlendirilmesi amacıyla ise, deney grubu sınıf öğretmenleriyle

izleme sürecinde (1. ve 2. ayda) görüşmelerden elde edilen nitel bulgular tartışılmıştır. Bu görüşmeler, öğrencilerin farkındalık ve davranış düzeylerindeki kalıcılığı, sınıf içi dinamiklere etkilerini ve programın genel etkililiği hakkında öğretmenlerin görüşlerine dair derinlemesine bilgi sunmaktadır.

Öğretmen görüşmeleri, öğrencilerin program sonrasında zorbalık olaylarına yönelik daha duyarlı ve sorumlu davranışlar sergilediklerini göstermektedir. 3. ve 4. sınıf öğretmenleri, özellikle kız öğrencilerin mağdurları savunduğunu, izleyici ve mağdur konumundaki öğrencilerin zorbalık karşısında ahlaki bir tavır geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu durum, programın öğrencilerde empati becerisini ve yardım etme davranışlarını güçlendirdiğini göstermektedir. Nitekim Gökler (2007) de, çalışmasında empati düzeyi en yüksek grubun izleyiciler olduğunu bulmuştur. Ayrıca kızların daha çok mağdurun yanında olma çabası göstermeleri, alanyazında da ifade edildiği üzere kızların erkeklere göre daha az zorbalık davranışı gösteriyor olmalarıyla ilişkili olabilir (Satan, 2006; Pekel Uludağlı & Uçanok, 2005).

Bununla birlikte bazı öğrencilerin, zorbalık yaptıkları hâlde bu davranışı tanımlamakta güçlük çektikleri ve yaptıklarını inkâr ettikleri de belirtilmiştir. Bu durum, programın etkisinin bazı öğrencilerde farkındalık düzeyinde sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu bulgu, zorba konumundaki öğrencilerde bazı durumlarda farkındalığın davranışa dönüşmesinin zaman alabileceğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen görüşmelerinde, programın özellikle erkek öğrencilerde fiziksel zorbalık davranışlarını azaltmada etkili olduğu belirtilmiştir. Ancak sözlü ve ilişkisel zorbalık gibi örtük biçimlerin devam ettiği vurgulanmıştır. Bu durum, programın görünür zorbalık davranışları üzerinde daha etkili olduğunu; örtük ve ilişkisel zorbalık gibi türlerin ise daha uzun vadeli müdahaleler gerektirdiğini göstermektedir. Diğer yandan bir sınıf öğretmeni, sınıf genelinde net bir dönüşüm gözlemlenememekle birlikte, bazı öğrencilerde belirgin bir değişim yaşandığını ifade etmiştir. Bu bulgular, bireysel düzeyde bazı öğrencilerde anlamlı farkındalık ve davranış değişimi yaşandığını; ancak programın tüm sınıf düzeyinde bir değişim sağlamadığını ve kısmen etkili olduğunu göstermektedir.

İzleme görüşmelerinin ikinci aşamasında (II. ayda) da, programın nicel bulgularla tutarlı bir biçimde 4. sınıf düzeyindeki bazı öğrencilerde istikrarsız davranış örüntüleri bıraktığı, yani bilişsel farkındalığın oluşmasına rağmen davranışların her zaman bu farkındalıkla örtüşmediği vurgulanmıştır. Diğer yandan nicel bulgularla uyumlu bir şekilde, 3. sınıf

öğretmeni tarafından öğrencilerin birbirlerine karşı daha özenli ve saygılı davranmaya başladıkları, sınıf içinde zorbalıkla ilgili şikayetlerin ortadan kalktığı da belirtilmiştir.

Bu gelişmeler, programın zorbalık davranışlarını azaltma bağlamında nicel bulgularla tutarlı bir biçimde 3. sınıf grubunda daha etkili biçimde içselleştirildiğini, 4. sınıf grubunda ise daha yüzeysel kaldığını göstermektedir. Bu sonuç, yaş ve gelişim düzeyinin, zorbalığın azaltılmasında etkisi olabileceğini düşündürmektedir, araştırmalar zorbalık davranışlarının azaltılmasında olabildiğince erken yaşta müdahalenin önemini vurgulamaktadır (Jennifer & Cowie, 2012).

İzleme sürecinde öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre programı genel değerlendirmeleri, programın olumlu etkileri olduğu ancak bu etkinin öğrencinin ailesi, çevresi ve sosyal destek sistemine bağlı olarak sınırlandığı yönündedir. Bu bulgular, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri davranışa dökebilmesi için yalnızca okul ortamında değil, evde ve sosyal çevrede de bu farkındalığın desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Elde edilen bulguyu doğrulayacak biçimde, Satın (2006) da yaptığı çalışmada, ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin zorbalık davranışları sergileme eğilimlerinin düştüğünü bulmuştur. Sosyal destek mekanizmaları ve özellikle bir sosyal destek mekanizması olarak ailenin akran zorbalığı konusunda bilinçli olması, çocukların zorbalık ile baş etme becerilerini güçlendirmektedir. Programın uygulanması aşamasında tutulan oturum günlüklerinde de (EK-8) görülebileceği gibi öğrenciler teorik olarak zorbalık kavramlarını tanıdıkları hâlde, yaşadıkları olayları bu bilgiler ışığında analiz etmede zorluk yaşamışlardır; bu durum sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulguyu doğrulamaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenin, zorbalık davranışlarının sosyal çevre ve medya ile bağlantılı olduğunu ve kamu spotları gibi toplumsal düzeyde farkındalık çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmesi de bu yönde anlamlı bir geri bildirimdir.

İzleme süreci boyunca elde edilen öğretmen görüşmeleri, programın etkisinin öğrenciler üzerinde kısmi ama anlamlı bir dönüşüm sağladığını ortaya koymuştur. Özellikle empati, yardım etme, saygı ve aktif müdahale gibi olumlu davranış örüntülerinin güçlendiği; fiziksel zorbalıkta azalma yaşandığı; ancak bazı öğrencilerde zaman zaman zorbalığın hâlâ gözlemlendiği ifade edilmiştir. Ayrıca aile ve çevre faktörlerinin öğrencilerin davranışları üzerinde belirleyici olduğu ve bu nedenle programların bütüncül bir

yaklaşım ile oluşturulup aileyi de programa dahil etmenin önemi vurgulanmıştır. Daha geniş bağlamda, ülkenin (kamu spotları ve sosyal medya gibi araçlarla) akran zorbalığı karşıtı programların gelişiminin desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu durum alanyazında, biyoekolojik sistemler kuramı ile de desteklenmektedir. Biyoekolojik sistemler kuramına göre içinde bulunan sistemler, çevre ile kurulan ilişkiler ve bağlamsal özellikler, zorbalık davranışları üzerinde etkilidir (Tekce 2019; Bronfenbrenner, 1979).

Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul; Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu ve Bilgi Formu aracılığıyla elde edilen bulguların yanında, hem öğretmen hem öğrenci görüşmeleri doğrultusunda genel olarak değerlendirildiğinde, program, öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarını artırmada etkili olmuştur. Öğrencilerden 3. sınıf düzeyinde zorbalık davranışlarında azalma, 4. sınıf düzeyinde ise mağduriyet düzeylerinde azalma meydana gelmiştir. Ayrıca Bilgi Formu'na verdikleri doğru cevaplarda artış meydana gelmiş, bu artış izleme sürecinde de korunmuştur. Görüşmelere dayanarak ise, öğrencilerin zorbalığın yapısal özelliklerini kavrama, zorbalık karşısında uygun davranış geliştirme ve önleyici stratejiler önerme becerilerinde anlamlı gelişmeler gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, bu farkındalığın bazı öğrencilerde davranışa dönüşmesinin sınırlı kaldığı, hem nicel, hem nitel bulgularla görülmüştür. Öğretmenlerin görüşü, bu sınırlılığın temel nedeninin öğrencilerin aile ortamı, sosyal çevresi ve genel olarak destek sistemlerinin niteliği ile ilişkili olduğu yönündedir. Bu bulgular, alanyazında da sıklıkla vurgulandığı üzere, akran zorbalığını önleme ve azaltma süreçlerinde yalnızca okul içi müdahalelerin değil, aynı zamanda aile ve sosyal çevrenin aktif katılımının da kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır (Olweus, 1991; Salmivalli vd., 2005; Özbek & Taneri, 2022; Hall & Cook, 2012).

Bununla birlikte, araştırmanın zayıf deneysel desene sahip olması, ulaşılan bulguların genellenebilirliğini sınırlandıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada kontrol grubu kullanılmamış, gruplar rastgele bir şekilde oluşturulmamıştır. Ayrıca örneklem sayısının sınırlı olması ve katılımcı profillerinin tek bir coğrafi bölgede toplanmış olması, elde edilen sonuçların daha geniş öğrenci gruplarına genellenebilmesini kısıtlamaktadır. Ancak bu sınırlılıklara karşın, programın etkililiği nicel ve nitel veriler ışığında, karma yöntem ile tutarlı bir biçimde desteklenmiş; hem kısa vadeli hem de izleme süreci kapsamında uzun vadeli pozitif bir gelişim saptanmıştır.

Araştırma bulguları, eğitimcilere ve psikolojik danışmanlara yönelik önemli katkılar sunmaktadır. Sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları, bu tür yapılandırılmış programlar aracılığıyla öğrencilerin akran zorbalığı ile baş etme kapasitelerini artırabilir. Program içerdiği etkinlikler ve kazanımlar bağlamında, rehberlik çalışmalarında doğrudan uygulanabilir materyaller sunmaktadır.

5.2 Sonuç

Bu araştırma kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ZOYOP kapsamında Yılmaz ve Cenkseven Önder (2021) tarafından geliştirilen "Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul"un, ilkokul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisi (zorba ve mağdur rolleri bağlamında) nicel ve nitel veriler aracılığıyla incelenmiştir. Programın, öğrencilerin hem zorbalık yapma eğilimleri (zorbalık puanları) hem de zorbalığa maruz kalma düzeyleri (mağdur puanları) üzerindeki etkisi değerlendirilmiş; ayrıca öğrencilerin bilgi düzeylerindeki ve farkındalık temelli davranışlarındaki değişimlere yönelik veriler sunulmuştur.

Araştırmada elde edilen nicel bulgulara göre, 3. sınıf deney grubunun zorbalık puanlarında ön-testten son-teste ve izleme testine kadar anlamlı bir azalma gözlenmiş; bu azalma hem istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş hem de izleme sürecinde büyük oranda korunmuştur. Bu durum, uygulanan farkındalık programının 3. sınıf öğrencilerinde zorbalık davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan 4. sınıf deney grubunda zorbalık puanlarında gözlenen düşüş istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, puan ortalamalarında azalma yönünde bir eğilim dikkat çekmiştir.

Mağdur (zorbalığa maruz kalma) puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, 4. sınıf deney grubunda ön-test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş elde edilmiştir. Bu bulgu, programın 4. sınıf öğrencilerinde mağduriyet düzeyini azaltma açısından etkili olduğunu ortaya koymaktadır. 3. sınıf deney grubunda ise mağduriyet puanlarında gözlemlenen azalma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öte yandan puan ortalamalarında, ön-test puanlarına nazaran bir düşüş gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin bilgi düzeylerine ilişkin yapılan analizlerde, Akran Zorbalığı Bilgi Formu'nda verilmesi beklenen gerçek “doğru” yanıtların sayısında hem 3. hem de 4. sınıf deney gruplarında artış gözlenmiş; bu artışın izleme testinde de büyük oranda korunduğu belirlenmiştir. Bu durum, farkındalık programının öğrencilerin kavramsal bilgi

düzeylerinde kısa vadeli bir gelişim sağladığı gibi, bu bilginin zamanla kalıcılığını da desteklediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, hem davranışsal (zorba ve mağdur puanları) hem de bilişsel (bilgi düzeyi) veriler, "Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul"un öğrencilerin akran zorbalığına yönelik farkındalıklarını artırmada ve belirli davranışsal çıktıları olumlu yönde değiştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle 3. sınıf düzeyinde zorbalık yapma davranışlarında, 4. sınıf düzeyinde ise mağduriyet yaşantılarında istatistiksel olarak anlamlı değişiklikler gözlenmiş; bilgi düzeylerinde ise her iki sınıf düzeyinde de olumlu kazanımlar elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen nitel bulgulara göre, öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarında, kavramsal bilgi ve davranış boyutlarında belirgin gelişmeler gözlemlenmiştir. Öğrenciler program öncesinde zorbalığı genellikle fiziksel şiddet ve kavga ile özdeşleştirirken, programın uygulanmasının ardından zorbalığın yapısal unsurları olan kasıtlılık, süreklilik ve güç dengesizliği gibi nitelikleri tanımlayabilmiş; ayrıca sözel ve ilişkisel zorbalık gibi daha örtük biçimleri de ayırt etmeye başlamışlardır. Aynı şekilde, öğrencilerin zorbalık karşısında sergiledikleri tepkilerde de olumlu yönde bir değişim gözlenmiştir. Program öncesinde görmezden gelme, fiziksel karşılık verme ya da pasif kalma eğiliminde olan öğrenciler, program sonrasında zorbalık karşısında daha çok yardım arama, sözlü savunma gibi daha yapıcı stratejiler geliştirmiştir. Zorbalığın önlenmesine ilişkin stratejilerde ise öğrenciler, başlangıçta daha çok cezalandırma bağlamında çözümler önerirken; süreç sonunda daha çok tatlı dille uyarma, arabuluculuk, aile iş birliği ve önleyici eğitim gibi sosyal ve ilişkisel temelli önerilere yönelmişlerdir.

Programın uzun vadeli etkilerinin değerlendirildiği izleme sürecinde yapılan öğretmen görüşmeleri de, programın kısmi fakat olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Öğretmenler, kısmi etkinin sebebinin, aile ve sosyal çevrenin desteği ile bilincinin sınırlı olmasıyla açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, programın etkilerinin bireysel farklılıklara göre değişebildiği ve bazı öğrencilerde daha belirgin davranış değişikliklerine yol açtığı vurgulanmıştır.

Bu araştırma, okul rehberlik servisleri ve sınıf öğretmenleri için de yol gösterici niteliktedir. Araştırma bulguları, özellikle sözel ve ilişkisel zorbalık gibi örtük zorbalık türlerinin öğrenciler tarafından başlangıçta tanınmakta zorlanıldığını, ancak uygun bir

farkındalık eğitimi ile bu davranışların daha net şekilde ayırt edilebildiğini göstermiştir. Programın kısa sürede dahi bazı öğrencilerde davranışsal ve duygusal değişim başlatabildiği görülmüştür. Bu da sınıf öğretmenleri ve okul rehberlik servisleri için, daha geniş ve sürdürülebilir bir önleyici akran zorbalığı eğitim planlamasının ne kadar önemli olduğunu desteklemektedir.

Tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde, programın yalnızca öğrencilerin bilgi düzeyini değil, aynı zamanda ahlaki farkındalıklarını ve zorbalık karşısında sergiledikleri davranış biçimlerini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmanın zayıf deneysel desene sahip olması, ulaşılan bulguların genellenebilirliğini sınırlandıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Zayıf deneysel desenin sınırlılıklarına karşın, programın etkililiği nicel ve nitel veriler ışığında, karma yöntem ile tutarlı bir biçimde desteklenmiş; hem kısa vadeli hem de izleme süreci bağlamında pozitif bir gelişim saptanmıştır. Bu yönüyle, Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul'un, hem kısa vadeli, hem de sürdürülebilir düzeyde, çok boyutlu biçimde, akran zorbalığı farkındalığı gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.3 Öneriler

Bu bölümde, Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul'un uygulanması sonucunda elde edilen nicel ve nitel bulgular, uygulama süreci gözlemleri ve alanyazın desteği ışığında; uygulamacılara ve gelecekte benzer alanlarda çalışacak araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir. Öneriler, uygulama alanındaki farklı paydaşlara yönelik olacak şekilde aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur:

5.3.1 Sınıf öğretmenlerine yönelik öneriler

- Program oturumlarında kullanılan hikâye anlatımı, grup tartışması ve rol yapma gibi yöntemlerin, öğrencilerin katılımını ve kavramsal anlayışı artırdığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, sınıf içi etkinliklerde bu yöntemlerin kullanılması önerilir.
- Bazı öğrencilerin kendi yaşantılarındaki olayların zorbalık mı yoksa kavga mı olduğunu ayırt etmekte zorlandığı ve yaşantısal farkındalığın yeterince gelişmediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, kavramların tekrarlarla ve yaşamdan somut örneklerle pekiştirilmesi önerilir.
- Farklı öğrenci profillerinin (yabancı uyruklu, dikkat sıkıntısı yaşayan, okuma yazma bilmeyen vb.) etkinliklere dahil edilmesi için, sınıf içi fırsat eşitliğine

yönelik uyarlamalar yapılması gerekmektedir (örneğin, yazılı etkinlikler yerine fiziksel imkanlar dahilinde video izletilmesi, resim kullanımı, hikâye anlatımı ya da daha fazla canlandırma olması, akran desteği kullanılması, dikkat sıkıntısı olan öğrencilere kısa süreli ve hareketli etkinlikler sunma gibi).

- Akran zorbalığına dair anlaşılmayan veya daha fazla detaylandırılması gereken kavramlarla karşılaşıldığında okul rehberlik servisi ve sınıf öğretmenlerinin iş birliği önerilir.
- Öğrencilerden bazıları görüşmelerde, öğretmenlerinin, zorbalığa şahit olurlarsa karışmamalarını tembihlediğini belirtmişlerdir, öğrencilere akran zorbalığına şahit olduklarında sessiz kalmamaları ve bir yetişkine başvurmaları gerektiği tembihlenmelidir.
- Program sonrasında da, zorbalığın farkındalığını sürdürebilmek adına belirli aralıklarla tekrarlayan kısa sınıf içi etkinlikler düzenlenmesi önerilir (örneğin, zorbalıkla ilgili kavram kartlarını eşleştirme oyunu, 'bu bir zorbalık mı?' başlıklı tartışma etkinliği, zorbalık rollerini konu alan kısa canlandırmalar ya da poster-hazırlama çalışmaları gibi).

5.3.2 Okul rehberlik servisine yönelik öneriler

- Rehberlik servisi, farkındalığın sürekliliğini sağlamak amacıyla sınıflarla dönem içerisinde grup çalışmaları ve seminerler düzenleyebilir.
- Akran zorbalığı farkındalık programı öncesinde veya eş zamanlı olarak, farkındalığın duygusal boyutunu desteklemek adına empati geliştirici çalışmalar (fiziksel imkanlar yeterliyse ilgili videoların izletilmesi, drama, duygu kartları, hikâye anlatımı gibi) duygusal farkındalık geliştirme ve öfkeyle baş etme çalışmalarının yapılması önerilir.
- Bu araştırmada, öğrencilerin program öncesinde zorbalığı neredeyse tamamen fiziksel tanımladıkları görülmüştür. Bu bağlamda araştırma, rehberlik faaliyetlerinin yalnızca fiziksel zorbalığa odaklanmaması, daha görünmez ama etkili olan zorbalık türlerini de (sözlü zorbalık, ilişkisel zorbalık) ele alması gerektiğini ortaya koymaktadır.
- Akran zorbalığına ilişkin şikayetler geldiğinde, sadece olayın taraflarıyla değil, sınıf içi grup dinamikleri bağlamında izleyici rolündeki öğrencilerle de

görüŖüŖülmeli; tüm öğrencilere zorbalık durumunda sessiz kalmamaları, bir yetiŖkine ulaŖmaları tembihlenmelidir.

- Program uygulanması sırasında dikkat sıkıntısı, davranıŖ bozukluğu veya zorbalık yapma potansiyeli gözlemlenen öğrencilere bireysel danıŖmanlık desteği sağlanmalıdır.
- Okul rehberlik birimi, öğrencilerle yapacağı görüŖmelerde zorbalık deneyimlerini de sorgulamalı ve bu konuyu izleme süreçlerine dahil etmelidir.

5.3.3 AraŖtırmacılara yönelik öneriler

- Bu program, 3. ve 4. sınıf düzeyinde uygulanmıŖtır. Farklı yaŖ düzeylerinde benzer farkındalık programları, etkililikleri karŖılaŖtırmalı olarak incelenmelidir.
- AraŖtırmada zayıf deneysel desen kullanılmıŖtır. Daha güvenilir sonuçlar elde edebilmek için daha geniŖ bir örneklem grubu ile, ileri düzey deneysel desenlerle (kontrol grubu dahil) çalıŖılması önerilir.
- AraŖtırmada ölçme aracı olarak kullanılan ölçek ve formlar program kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıŖ olsa da, gelecekte, çocuklarda akran zorbalığına iliŖkin doğrudan farkındalığı ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliŖtirilmesi gerekmektedir.
- Program sürecinde özellikle kavramların içselleŖtirilmesi ve kavramsal bilgiyle günlük davranıŖların eŖleŖmesinde bazı öğrencilerde zorluk yaŖandıđı gözlemlenmiŖtir. Bu nedenle ilerideki çalıŖmalarda, kavramı pratiğe dökme becerilerini destekleyecek oyun, drama ve vaka çalıŖması gibi etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilir.
- Pilot uygulama sırasında elde edilen gözlemler doğrultusunda, programın bazı oturumlarına yönelik düzenlemeler yapılmasının gerekli olduğu anlaŖılmıŖtır. Öğrencilerin dikkat süreleri, kavramları anlama düzeyleri ve etkinliklerin uygulanabilirliği gibi deđiŖkenler dikkate alınarak geliŖtirilen bu düzenlemeler, programın hedefleri doğrultusunda daha etkili bir biçimde yürütülmesine katkı sađlamıŖtır. Bu bağlamda, gelecekte benzer çalıŖmalar yürütmeyi planlayan araŖtırmacılara, uygulama öncesinde pilot bir uygulama gerçekteŖtirmeleri ve uygulama sürecinde karŖılaŖılan ihtiyaçlara göre program içeriğini esnetilebilir biçimde yapılandırılmaları önerilmektedir (örneğin artan sürelerde hikâye etkinliği

eklenmesi, dikkat çekici ısınma oyunu planlanması, etkinlik sıralamasının değiştirilmesi gibi).

- Görüşmelerde öğretmenlerden biri, ailelerin de bunun gibi eğitimlere katılım sağlaması gerekliliğinden bahsetmiştir; bu doğrultuda ebeveynlerin ve okul personelinin de dahil edildiği, akran zorbalığına karşı işlevsel müdahalelerle ilgili uygulamalı bilgilendirmeler içeren bir program oluşturulabilir.
- Bu araştırmada Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul'un etkililiği incelenirken kullanılan ölçek ve nicel bilgi formunun dışında bireysel öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin de programın etkililiğini anlamak amacıyla kullanılmasının yararlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle gelecekte akran zorbalığına yönelik uygulanan bir program değerlendirmesi yapılırken nitel yöntemlerden de yararlanmaları önerilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review. *Psychological Science*, 12(5), 353–359. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00366>
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., ... & Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3), 81–110. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2003.pspi.1433.x>
- Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: Implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Baldwin, J. R., Arseneault, L., Caspi, A., Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Odgers, C. L., & Danese, A. (2018). Childhood victimization and inflammation in young adulthood: A genetically sensitive cohort study. *Brain, Behavior, and Immunity*, 67, 211–217. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2017.08.025>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Barik, E. (2020). *İlkokullarda akran zorbalığını önleme stratejileri ve karşılaşılan güçlülere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Baydar Hasırcı, H. (2024). *Mindfulness (bilinçli farkındalık) temelli akran zorbalığını azaltma programının çocukların mindfulness ve akran zorbalığı düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Berk, L. E. (2021). *Development through the lifespan* (7th ed.). Pearson.

- Blair, R. J. R. (2013). The neurobiology of psychopathic traits in youths. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(11), 786–799. <https://doi.org/10.1038/nrn3577>
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322–332.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O’Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361-382.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brunstein Klomek, A., Barzilay, S., Apter, A., Carli, V., Hoven, C. W., Sarchiapone, M., Hadlaczky, G., Balazs, J., Keresztesy, A., Brunner, R., Kaess, M., Bobes, J., Saiz, P. A., Cosman, D., Haring, C., Banzer, R., McMahon, E., Keeley, H., Kahn, J. P., Postuvan, V., Podlogar, T., Sisask, M., Varnik, A., & Wasserman, D. (2019). Bi-directional longitudinal associations between different types of bullying victimization, suicide ideation/attempts, and depression among a large sample of European adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 209-215. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12951>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (32nd ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger, and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2012). The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *Parenting: Science and Practice*, 12(2-3), 134–147.
- Chan, H. C. O., & Wong, D. S. W. (2019). Traditional school bullying and cyberbullying perpetration: Examining the psychosocial characteristics of Hong Kong male and female adolescents. *Youth & Society*, 51(1), 3-29. <https://doi.org/10.1177/0044118X16658053>
- Chatters, S. J., & Zalaquett, C. P. (2018). Bullying prevention and prejudice reduction: Assessing the outcome of an integrative training program. *The Journal of Individual Psychology*, 74(1), 20-37.

- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75(1), 147-163.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419–426. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Côté, J., & Fraser-Thomas, J. (2007). Youth involvement in sport. In P. Crocker (Ed.), *Sport psychology: A Canadian perspective* (pp. 266-294). Pearson Prentice Hall.
- Coyne, S. M., Archer, J., & Eslea, M. (2010). The effects of viewing physical and relational aggression in the media: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 191–200.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Nelson, D. A. (2002). Towards a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, 11, pp:98-101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00177>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Dantchev, S., Hickman, M., Heron, J., Zammit, S., & Wolke, D. (2019). The independent and cumulative effects of sibling and peer bullying in childhood on depression, anxiety, suicidal ideation, and self-harm in adulthood. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 651. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00651>

- Demir, R. (2024). *Ergenlerde okul anlamı, güçlü yönleri kullanma, akran zorbalığı, akademik iyi oluş, öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374–393.
- Doğan, S. ve Keleş, O. (2022). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 1-24. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1053832>
- Dölek, N. (2002). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbaca davranışların incelenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirmek için hazırlanan bir programın etkisinin araştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 495–525.
- Elmacıgil, Y. A. (2021). *İlkokul çağındaki çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Erk, A. B. (2022). *Akran zorbalığı önleme ve farkındalık etkinlikleri* (1st ed.). Ekinoks Yayınevi.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). *Bullying in North American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Routledge.

- Espelage, D. L., Basile, K. C., & Hamburger, M. E. (2012). Bullying perpetration and subsequent sexual violence perpetration among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 50*(1), 60–65. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.07.015>
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education, 36*(5), 299–311.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence, and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*(2), 90–98. <https://doi.org/10.1002/cbm.801>
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2005). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 13*(4), 183-192.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012) *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. McGraw Hill Education.
- Garandeau, C. F., Laninga-Wijnen, L., & Salmivalli, C. (2022). Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on Affective and Cognitive Empathy in Children and Adolescents. *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53, 51*(4), 515–529. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541>
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education, 11*, 97-110.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin, 128*(4), 539–579. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.539>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics, 123*(3), 1059–1065. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1215>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*(5), 467–476. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>

- Gökkaya, F. (2018). Farklı zorbalık statülerinde yer alan ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 25(2), 111-125.
- Gökkaya, F., & Tekinsav Sütçü, S. (2015). Çocuklar için zorbalıkla ilgili bilişler ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 16, 54-63.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gözün Kahraman, Ö. (2022). Sosyal-bilişsel unsurlar bağlamında saldırganlık ve zorbalık. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Küçük Çocuklarda Saldırganlık ve Zorbalık* içinde (s. 145-173). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Günay, Ş., & Can, G. (2018). Zorbalıkla baş etmeye yönelik bir akran destek programının etkililiği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 266-294.
- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri*, 3(2), 175-181.
- Hall, K. D., & Cook, M. H. (2012). *The power of validation: Arming your child against bullying, peer pressure, addiction, self-harm & out-of-control emotions*. New Harbinger Publications, Inc.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Haywood, K. M., & Getchell, N. (2019). *Life span motor development* (7th ed.). Human Kinetics.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of mixed methods research on bullying and peer victimization in schools. *Educational Review*, 64(1), 115-126. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.598917>
- Jennifer, D., & Cowie, H. (2012). Listening to children's voices: Moral emotional attributions in relation to primary school bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 229-241.

- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Kafel, S. (2020). *Teaching peer conflict resolution skills to secondary school students to effectively decrease bullying behaviors: A systematic review of the literature* [Doktora projesi]. Ashford University.
- Kale, M., & Demir, S. (2020). Olumlu davranış geliştirme etkinlik programının, öğrencilerin zorbalık davranışlarını azaltmadaki etkisinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 13(2), 47-57.
- Kapçı, E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karaca, K. (2019). Ortaokullarda akran zorbalığının yaygınlığının ve zorba-mağdurların depresyon ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(78), 315-330.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2013). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311-330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261-282. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0052>
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Volume II: The psychology of moral development*. Harper & Row.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2012). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Koyanagi, A., Oh, H., Carvalho, A. F., Smith, L., Haro, J. M., Vancampfort, D., Stubbs, B., & DeVylder, J. E. (2019). Bullying victimization and suicide attempt among adolescents

- aged 12–15 years from 48 countries. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 58(9), 907-918.
- Koyutürk Koçer, N., & Gültekin Akduman, G. (2022). Okul öncesi eğitim kurumlarında zorbalığın önlenmesi. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Küçük Çocuklarda Saldırganlık ve Zorbalık* içinde (s. 265-293). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kutlu, F. (2005). *The effect of bullying management training on bullying behaviours of elementary school students* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kutlu, M. (2020). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kutlu, M., & Hamiden Karaca, N. (2021). Akran zorbalığı farkındalık eğitim programının 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığına yönelik görüşlerine etkisinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(8), 18-45.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: Two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2(6), 524–531. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00165-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00165-0)
- Limber, S. P., & Olweus, D. (2017). *Olweus bullying prevention program: Schoolwide guide*. Hazelden Publishing.
- Low, S., Van Ryzin, M., Brown, E. C., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2015). Engagement matters: Lessons from assessing classroom implementation of Steps to Respect. *Prevention Science*, 16(3), 408-419.
- Luo, X., Zheng, R., Xiao, P., Xie, X., Liu, Q., Zhu, K., Wu, X., Xiang, Z., & Song, R. (2022). Relationship between school bullying and mental health status of adolescent students in China: A nationwide cross-sectional study. *Asian Journal of Psychiatry*, 70, Article 103031.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (15 Eylül 2021). ZOYOP Projesi kapanış programı Kızılcahamam'da yapıldı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/zoyop-projesi-kapanis-programi-kizilcahamamda-yapildi/icerik/1785>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (15 Mayıs 2024). Akran zorbalığı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/akran-zorbaligi/icerik/2085>
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, 17(17), 411-448.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994a). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (1994b). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97-130). New York: Springer.
- Ortega, R., & Lera, M. J. (2000). The Seville anti-bullying in school project. *Aggressive Behavior*, 26(1), 113-123.
- Owens, J. A., Droblich, D., Baylor, A., & Lewin, D. (2016). School start time change: An in-depth examination of school districts in the United States. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 18-27. <http://dx.doi.org/10.1111/mbe.12059>
- Özbek, Ö. Y., & Taneri, P. O. (2022). Akran zorbalığı ve zorbalık türleri. Ö. Y. Özbek & P. O. Taneri (Eds.), *Bibliyoterapi kullanarak akran zorbalığı ile mücadele: Bir kapsayıcı eğitim stratejisi içinde* (s. 1-32). Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M. B. (2015). Etkinlik temelli grupla psikolojik danışma müdahale programının çocuklarda öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik etkileri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(10), 221-236.

- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329–335. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.329>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Pekel Uludağı, N., & Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 56, 77-92.
- Pepler, D., Craig, W., Ziegler, S., & Charach, A. (2008). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(1), 42–54.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M., & Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Movement Science*, 27(5), 668–681. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2007.11.002>
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Pişkin, M., & Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, (23), 1-12.
- Plotnik, R. (2009). *Psikoloji'ye giriş* (T. Geniş, Çev.). Kaknüs Yayınları. (Orijinal eser 2007 yılında yayımlanmıştır).
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Blackwell.
- Rigby, K. (2012). Bullying in schools: Addressing desires, not only behaviors. *Educational Psychology Review*, 24(2), 339-348.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211–223. <https://doi.org/10.1037/a0018164>

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). Wiley.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa program. *New Directions for Youth Development*, 2012(133), 41-53. <https://doi.org/10.1002/yn.20006>
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 465-487. <https://doi.org/10.1348/000709905X26011>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T)
- Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (13. bs., G. Yüksel, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eser 2011 yılında yayımlanmıştır).
- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sentse, M., Scholte, R. H., Salmivalli, C., & Voeten, M. (2007). Person–group dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 1009-1019.
- Seyran, F., & Gürhan, N. (2021). Eğitim kurumlarında öğrenciler arasında yaygınlaşan şiddet: Okul zorbalığı üzerine bibliyometrik bir araştırma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1690-1723.

- Sezgin, S. (2023). *Akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programının zorbalık düzeyi ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezgin, S., Çıtak, Ş., & Karaman, Ö. (Eds.). (2022). *Akran zorbalığı ve mağduriyet düzeyi ile eğitsel motivasyon arasındaki ilişki*. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu.
- Slee, P. T., & Skrzypiec, G. (2016). School bullying, victimization, and pro-social behaviour. I. Boniwell (Ed.), *Well-being, Positive Peer Relations and Bullying in School Settings* içinde (s. 109-134). Springer International Publishing.
- Smith, P. K. (2016). Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies. SAGE.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). (2019). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511584466>
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290–306. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and ‘theory of mind’: A critique of the ‘social skills deficit’ view of anti-social behavior. *Social Development*, 8(1), 117–127. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>

- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344–353. <https://doi.org/10.1037/a0038929>
- Şahin, H. (2006). Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 47-60.
- Şahin, M., & Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 331-342.
- Taheri, S. (2006). The link between short sleep duration and obesity: We should recommend more sleep to prevent obesity. *Archives of Disease in Childhood*, 91(11), 881–884. <https://doi.org/10.1136/adc.2005.093013>
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777–784. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401>
- Taner Derman, M. (2022). Kavramsal açıdan saldırganlık ve zorbalık. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Küçük Çocuklarda Saldırganlık ve Zorbalık* içinde (s. 1-45). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tarçalır Erol, B. (2018). *Zor Balık* (2. baskı, B. Göktürk, Ed.). Minty Kitap.
- Tekce, T. (2019). *İlkokul çocuklarında akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tezcan, H. (2022). *İlkokul öğrencileri için kapsamlı bir zorbalık ölçeği geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Educational Psychology*, 23(4), 437–457. http://dx.doi.org/10.1300/J008v19n02_10

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walters, G. D., & Espelage, D. L. (2018). From victim to victimizer: Hostility, anger, and depression as mediators of the bullying victimization-bullying perpetration association. *Journal of school psychology, 68*, 73–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.003>
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development, 68*(6), 1198–1209.
- Yazgan, B. (2021). *Maymun Mini Zor Durumda* (M. Ağar, Ed.). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2), 39-51.
- Yılmaz, Y. Y., & Cenkseven Önder, F. (2021). *Akran zorbalığı farkındalık programı ilkokul* (1. baskı). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yoon, J. S., & Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory Into Practice, 53*(4), 308-314.

EKLER

EK-1: Öğrenci Görüşme Formu

EK-2: Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu (*Seçilmiş Örnek Maddeler*)

EK-3: Akran Zorbalığı Bilgi Formu

EK-4: Öğretmen Görüşme Formu

EK-5: Etik Kurul Onayı

EK-6: Pilot Uygulama ve Ayrıntılı Oturum Özetleri

EK-7: Katılım Belgesi Örneği

EK-8: Deney Uygulaması Oturum Günlüğü

EK-9: MEB Uygulama İzni

EK-10: Öz Geçmiş

EK-1: Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Konusu: Akran zorbalığı.

Görüşmenin Amacı: Öğrencinin akran zorbalığıyla ilgili görüşlerini almak.

Görüşmecenin Adı Soyadı: Simay ERDEM

Görüşme Başlama-Bitiş Saatleri:

Görüşme Türü: Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Kayıt Türü: Ses Kaydı

GİRİŞ

Merhaba, ben psikolojik danışman Simay ERDEM. Anadolu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde yüksek lisans eğitimime devam ediyorum. Seninle görüşme nedenim, araştırmam kapsamında senden, okuldaki arkadaşlık ilişkilerin ve okuldaki yaşantın ile ilgili bilgi almak. Görüşmemiz yaklaşık 15 dakika sürecek. Bu süre içinde sana daha önceden hazırladığım soruları soracağım. Önceden belirlediğim sorulara ek olarak, konuşmamız sırasında da ortaya çıkabilecek sorularım olabilir. Yapacağımız görüşme tamamen gizli. Kimlik bilgilerin kimse ile paylaşılmayacak. Görüşmemiz gönüllü katılımınla ve ebeveynlerinin izni ile gerçekleştiriliyor. İzninle söylediklerini kaçırmamak adına görüşmemizi ses kaydına alacağım. Senin sormak istediğin bir şey yoksa, hazırsan sorulara geçebiliriz.

SORULAR

BÖLÜM 1: Genel Sorular

1. Arkadaşlarınla ilişkilerin nasıl?

BÖLÜM 2: Öğrencinin Zorbalık Kavramına Dair Bilgisi

2. Zorbalıkla ilgili neler biliyorsun?

3. Zorbalığı nasıl tanıyorsun? (Zorbalık nasıl anlaşılır?)

BÖLÜM 3: Öğrencinin Zorbalık Karşısındaki Davranışları

4. Daha önce arkadaşlarından sana vuran, çelme takan veya seni iten oldu mu? (Fiziksel zorbalık karşısındaki davranışları-mağdur rolü)

a.Olduysa ne yaptın?

b.Olmadıysa olması durumunda ne yaparsın?

5. Daha önce arkadaşlarına vurulduğunu, çelme takıldığını veya onların itildiğini gördüğün oldu mu? (Fiziksel zorbalık karşısındaki davranışları-izleyici rolü)

a.Olduysa ne yaptın?

b.Olmadıysa olması durumunda ne yaparsın?

6. Daha önce arkadaşlarından sana lakap takan veya seninle dalga geçen oldu mu? (Sözlü zorbalık karşısındaki davranışları-mağdur rolü)

a.Olduysa ne yaptın?

b.Olmadıysa olması durumunda ne yaparsın?

7. Daha önce arkadaşlarına lakap takıldığını veya onlarla dalga geçildiğini gördüğün oldu mu? (Sözlü zorbalık karşısındaki davranışları-izleyici rolü)

a.Olduysa ne yaptın?

b.Olmadıysa olması durumunda ne yaparsın?

8. Daha önce arkadaşlarından seni dışlayan, dedikodunu yapan, sana iftira atan oldu mu? (İlişkisel zorbalık karşısındaki davranışları-mağdur rolü)

a.Olduysa ne yaptın?

b.Olmadıysa olması durumunda ne yaparsın?

9. Daha önce arkadaşlarının dışlandığını, dedikodularının yapıldığını veya onlara iftira atıldığını gördüğün oldu mu? (İlişkisel zorbalık karşısındaki davranışları-izleyici rolü)

a.Olduysa ne yaptın?

b.Olmadıysa olması durumunda ne yaparsın?

10. Daha önce arkadaşların tarafından lakap takma, dalga geçme veya dışlama, dedikodu yapma, iftira atma gibi davranışlara WhatsApp, Instagram gibi elektronik ortamlarda maruz kaldığın oldu mu? (Siber zorbalık karşısındaki davranışları-mağdur rolü)

a.Olduysa ne yaptın?

b.Olmadıysa olması durumunda ne yaparsın?

11. Daha önce arkadaşlarının lakap takma, dalga geçme veya dışlama, dedikodu yapma, iftira atma gibi davranışlara WhatsApp, Instagram gibi elektronik ortamlarda maruz kaldığını gördüğün oldu mu? (Siber zorbalık karşısındaki davranışları-izleyici rolü)

a.Olduysa ne yaptın?

b.Olmadıysa olması durumunda ne yaparsın?

BÖLÜM 4: Öğrencinin Zorbalığın Önlenmesine Dair Bilgisi

12. Sence zorbalığı önlemek için okulda neler yapılabilir?

13. Sence zorbalığı önlemek için aileler neler yapabilir?

14. Zorbalığın üstesinden gelmek için başka hangi yollar denenebilir?

Araştırmama gönüllü katılımın ve benimle görüştüğün için teşekkür ederim.
Görüşmemize eklemek istediğin bir şey var mı?



(Seçilmiş Örnek Maddeler)

[illegible]

EK-3: Akran Zorbalığı Bilgi Formu

Açıklama: Aşağıdaki ifadeleri okuyup “DOĞRU”, “YANLIŞ”, “BİLMİYORUM” seçeneklerinden uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneğin altındaki kutucuğu “X” (çarpı) ile işaretleyiniz.

	DOĞRU	YANLIŞ	BİLMİYORUM
1. “Akran”, yaşı bizden büyük arkadaşlarımız anlamına gelir.			
2. Akran zorbalığı ve kavga arasındaki en önemli fark, zorbalığın sürekli olmasıdır.			
3. Akran zorbalığı durumunda genellikle “zorba”, “zorbalığa maruz kalan” ve “izleyici” olmak üzere üç farklı rol bulunur.			
4. Bir öğrenci, diğer öğrenciye vurduysa bu davranış, sadece bir kez yapmış olsa bile bir zorbalık davranıştır.			
5. Akran zorbalığı, bir öğrencinin diğerine sürekli, bilerek zarar verdiği bir davranıştır.			
6. Akran zorbalığına maruz kalan bir öğrenci kendini yalnız hisseder.			
7. Akran zorbalığı, sadece fiziksel zarar verme şeklinde gerçekleşir.			
8. Akran zorbalığı yapan bir öğrenci, bu davranışı, kendisini güçlü hissetmek için yapar.			
9. Akran zorbalığına maruz kalan öğrenci, durumu bir yetişkine bildirmelidir.			
10. Zorbalığa tanık olan öğrenciler, kendileri de zorbalığa uğramamak için bu konuda hiçbir şey yapmamalıdır.			
11. Akran zorbalığına tanık olan bir öğrenci, korku hisseder.			
12. Akran zorbalığına tanık olan bir öğrencinin, bu durumun yanlış olduğunu diğer sınıf arkadaşlarına anlatmasına gerek yoktur.			
13. Zorbalığa tanık olan bir öğrenci, zorbalığın devam etmesini engellemek için durumu bir yetişkine bildirmelidir.			
14. Akran zorbalığına tanık olan bir öğrenci, zorbalığa maruz kalan öğrenciyi desteklemelidir.			

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Konusu: Akran zorbalığı.

Görüşmenin Amacı: Öğretmenin Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul'un etkililiği hakkında görüşlerini almak.

Görüşmecinin Adı Soyadı: Simay ERDEM

Görüşme Başlama-Bitiş Saatleri:

Görüşme Türü: Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Kayıt Türü: Ses Kaydı

GİRİŞ

Merhaba, ben psikolojik danışman Simay ERDEM. Anadolu Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde yüksek lisans eğitimime devam ediyorum. Sizinle görüşme nedenim, araştırmam kapsamında sınıfınızda uyguladığım Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul'un etkililiği hakkında görüşlerinizi almak. Görüşmemiz yaklaşık 5 dakika sürecek. Bu süre içinde size daha önceden hazırladığım soruları soracağım. Önceden belirlediğim sorulara ek olarak, konuşmamız sırasında da ortaya çıkabilecek sorularım olabilir. Yapacağımız görüşme tamamen gizli. Kimlik bilgileriniz kimse ile paylaşılmayacak. Görüşmemiz gönüllü katılımınızla gerçekleştiriliyor. İzninizle söylediklerini kaçırmamak adına görüşmemizi ses kaydına alacağım. Sizin sormak istediğiniz bir şey yoksa, hazırsanız sorulara geçebiliriz.

SORULAR

1. Bu sınıfta son bir ay içerisinde akran zorbalığı olarak nitelendirilebilecek bir davranışa şahit oldunuz mu?

Olduysanız,

a) *Öğrenciler bu akran zorbalığı davranışına nasıl tepki verdiler?*

b) *Sizce bu olaya tepki verirken aldıkları eğitimin herhangi bir yansıması oldu mu?*

2. Akran Zorbalığı Farkındalık Programı-İlkokul'un ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

3. Öğrencilerin davranışlarında herhangi bir değişim gözlemlediniz mi?

a) *Değişim gözlemlemediyseniz, sizce programın zorbalık davranışlarını azaltmakta etkili olması için neler yapılabilir? (Programa neler eklenmeli veya değiştirilmelidir?)*

EK-5: Etik Kurul Onayı

Evrak Kayıt Tarihi: 14.10.2024 Protokol No: 799149

Tarih: 31.10.2024



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İlkokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı Farkındalık Programının Etkililiğinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. A. Aykut CEYHAN
TEZ YAZARI:	Simay ERDEM
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-6: Pilot Uygulama ve Ayrıntılı Oturum Özetleri

1. Oturum - “Fark Et” Özeti: Birinci oturum, öğrencilere “Arkadaşlık” ve “Akran Zorbalığı” kavramlarının tanıtılmasıyla başlamıştır. İlk olarak, tahtanın bir tarafına büyük harflerle *ARKADAŞLIK* kelimesi yazılmış ve öğrencilere “Arkadaşlık denilince aklınıza neler geliyor?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden gelen cevaplar tahtaya yazılmış, bu cevaplar temel alınarak “*Arkadaş; bizi dinleyen, bizimle oynayan, birlikteyken iyi vakit geçirdiğimiz, mutlu olduğumuz ve bize karşı nazik olan kişidir. Arkadaşlarımızı severiz.*” şeklinde bir tanım yapılmıştır.

“Peki, bizi dinlemeyen, bizimle oynamayan, nazik olmayan kişilerin olduğu durumlarda ne olur?” sorusu yöneltilerek etkileşim sürdürülmüştür. Devamında, tahtanın diğer tarafına *AKRAN ZORBALIĞI* başlığı yazılmıştır. Öğrencilerden gelen cevaplar tahtaya yazılmıştır. Zorbalık ile ilgili bir davranış belirtilmediğinde, grup lideri tarafından birkaç örnek eklenerek konuya yön verilmiştir. Ardından, öğrencilere bir örnek olay okunmuş ve kavramların pekiştirilmesi sağlanmıştır.

Örnek Olay Etkinliği: Grup lideri, öğrencilerle bir örnek olay paylaşarak onların aktif katılımını teşvik etmiştir. Örnek olay sonrasında şu sorular yöneltilmiştir:

- Emre ile Ali arasında nasıl bir sorun var?
- Bu öğrenciler birbirlerine nasıl davranıyorlar?

Bu sorularla, öğrencilerin akran zorbalığı kavramını daha iyi anlamaları hedeflenmiştir. Daha sonra tahtada *AKRAN ZORBALIĞI* başlığının altına, öğrencilerle birlikte akran zorbalığının üç temel özelliği yazılmıştır:

- Güç dengesizliği: Bir bireyin kendisinden daha güçsüz birine zarar vermesi.
- Tekrarlayıcılık: Davranışların süreklilik göstermesi.
- Kasıtlılık: Bu davranışların bilerek ve isteyerek yapılması.

Bu özelliklerin anlamları grup lideri tarafından detaylı bir şekilde açıklanmış ve öğrencilerden gelen örnekler tahtaya yazılmıştır. Akran zorbalığı ile ilişkisi olmayan ifadeler tahtadan silinmiş, öğrencilerle bu üç özellik üzerinden zorbalık davranışları konuşulmuştur. Grup lideri, “*Akran zorbalığı, bir öğrenci ya da öğrenci grubunun bilerek, isteyerek, kendinden güçsüz birine zarar vermesi veya onu incitmesidir.*” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bu davranışların fiziksel (örneğin, vurma, itme, çelme takma), sözel (örneğin, dalga geçme, isim takma) ve ilişkisel/sosyal (örneğin, dışlama, iftira atma) olabileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin anlamını bilmediği kavramlar (örneğin, *güç dengesizliği* veya *iftira atma*) detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Ev Görevi: Oturumun sonunda öğrencilere, “*Form-2: Akran Zorbalığı Etkinlik Kâğıdı*” dağıtılmış ve bu formun aileleriyle birlikte doldurulması istenmiştir. Öğrencilerden, formu bir sonraki oturuma getirmeleri talep edilmiştir.

Artan Sürede Yapılan Etkinlik: Oturumun sonunda kalan 15 dakikalık süre, öğrencilerin dikkatini toplamak ve oturumun temasını pekiştirmek amacıyla bir hikâye okuma etkinliğiyle değerlendirilmiştir. Klinik Psikolog Büşra Tarçalır Erol'un (2018), *Zor Balık* hikayesi okunmuş ve ardından öğrencilerle hikâye üzerine bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Tartışmada şu sorulara yer verilmiştir:

- Zor Balık'ın yaptığı davranışların zorbalık olduğunu nasıl anladınız?
- Sizce bu hikâyeye göre zorbalığın önemli bir sebebi nedir?
- Zor Balık güçlü olmayı ne sanmıştı?
- Sizce güçlü olmak ne demektir?
- Sizce başkalarına yardım ederek güçlü hissetmek mümkün müdür?

Hikâye, zorbalık davranışları ile saldırgan davranışları ayıran farkları vurgulamak ve güçlü olma isteğinin zorbalığın önemli sebeplerinden biri olduğunu belirtmek amacıyla bir araç olarak kullanılmıştır. Grup lideri, *“Başkalarına vurmamak veya dalga geçmek güçlü olmak değildir. Başkalarına yardım ederek de güçlü hissedebiliriz.”* şeklinde bir açıklama yapmıştır. Öğrenciler hikâyeye ilgi göstermiş ve aktif bir şekilde katılım sağlamıştır. Danışman ile istişare edilerek, Zor Balık hikayesinin programa dahil edilmesi ve öğrencilere okunması için yazar izni alınmıştır.

Değerlendirme: Birinci oturum sürecinin genel değerlendirmesinde, öğrencilerin konuyu anlamalarına yönelik olumlu geri bildirimler alınmıştır.

2. Oturum Özeti: İkinci oturum, öğrencilerin “Akran Zorbalığı” konusundaki bilgilerini pekiştirmek ve önceki oturumda edinilen bilgileri gözden geçirmek amacıyla yapılandırılmıştır. Öğrencilerden bir önceki oturumda verilen “Akran Zorbalığı Etkinlik Kâğıdı-Öğrenci Formları” (Form 2) çıkarılmaları istenmiş ve “Akran Zorbalığı nedir?” sorusu yöneltilerek oturum başlatılmıştır. Öğrencilerle birlikte akran zorbalığının temel öğeleri üzerine konuşulmuş ve çalışma kâğıdında yer alan akran zorbalığına dair davranışlar hakkında tartışma yapılmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin zorbalık olan ve olmayan davranışları ayırt etme konusundaki eksiklikleri giderilmiştir.

Etkinlik Süreci:

1. Uygulayıcı, “Şimdi sizlerle akran zorbalığı konusunda bir olay okuyacağız/dinleyeceğiz.” diyerek etkinliğe başlamıştır. Bu süreçte, ikinci etkinliğe ait sunumdan yararlanılmıştır.
2. Öğrencilere olayda dikkatlerini çeken kişilerin kim olduğu sorulmuş ve öğrencilerin bu kişiler hakkında düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir.
3. Hikâyedeki karakterlerin neler yaptığı ve neler hissetmiş olabileceği üzerine bir tartışma gerçekleştirilmiştir.
4. Öğrencilerin düşünceleri alındıktan sonra, uygulayıcı tarafından bir akran zorbalığı durumundaki roller (zorbalık yapan, zorbalığa maruz kalan ve izleyici olan) açıklanmış ve bu bireylerin hissettiklerini anlamalarına yönelik bir sunum yapılmıştır (Form 3).

Akran Zorbalığı Rollerinin Açıklanması: Form 3 kullanılarak, akran zorbalığına maruz kalanlar, zorbalık yapanlar ve izleyicilerin yaşadığı duygular ve davranışları detaylandırılmıştır.

- Akran zorbalığına maruz kalanlar: Kendi fiziksel veya kişisel özellikleri nedeniyle hedef alınabilir, kendilerini çaresiz, utanmış veya yalnız hissedebilirler.
- Zorbalık yapanlar: Kendi güçlerini göstermek ya da eğlence amacıyla bu davranışlarda bulunabilirler ancak aslında bu durum onların güçlü olduklarını göstermez.
- İzleyiciler: Çoğunluğu zorbalığa destek vermese de, bazen kaygı ya da sosyal dışlanma korkusuyla sessiz kalabilirler. Bunun yanı sıra izleyiciler, akran zorbalığını önlemek için güçlü bir grubu temsil eder.

Sunum sırasında öğrencilerin soruları yanıtlanmış ve anlamadıkları kavramlar detaylandırılmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin rollerle ilgili farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir.

Oturum Sonlandırma ve Ev Görevi: Oturum, zorbalık yapan, zorbalığa maruz kalan ve izleyicilerin yaşadıkları deneyimlerin bir özetinin yapılmasıyla tamamlanmıştır. Öğrencilere evde yapmaları için Akran Zorbalığı Bulmacası (Form 4) dağıtılmıştır. Bulmacanın sonunda yer alan boşlukların birleştirilmesiyle “EL ELE VERELİM ZORBALIĞI YENELİM” sloganı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerden, bu bulmacayı tamamlayarak bir sonraki oturuma getirmeleri istenmiştir.

Değerlendirme: Oturum, planlanan akışa uygun şekilde ilerlemiş, öğrencilerin katılımı sağlanmıştır.

3. Oturum Özeti: Üçüncü oturum, bir önceki oturumda işlenen akran zorbalığı tanımı, akran zorbalığı yapan, zorbalığa maruz kalan ve tanık olan bireylerin rollerinin ve duygularının hatırlatılmasıyla başlamıştır. Grup lideri, öğrencilerin önceki oturumda öğrendikleri bilgileri hatırlamaları ve süreçle bağlantı kurmaları için bu kavramları sınıf düzeyine uygun bir şekilde tekrar açıklamış ve kısa bir özet sunmuştur.

Etkinlik Süreci:

1. Akran Zorbalığı Durumlarıyla Başa Çıkma Formlarının Kullanımı: Grup lideri, Akran Zorbalığı Durumlarıyla Başa Çıkma Formu (Form 5) öğrencilere dağıtarak etkinliği başlatmıştır. İlk örnek olay tartışmaya açılmış ve öğrencilere bu olayda zorbalığa maruz kalan kişilerin neler hissetmiş olabileceği sorulmuştur. Öğrencilerden, zorbalığa maruz kalan bireylerin yapabileceği olumlu ve olumsuz davranışları söylemeleri ve form üzerinde yazmaları istenmiştir.

2. Olumlu ve Olumsuz Davranışların Sonuçlarının Değerlendirilmesi: Öğrencilerden, belirtilen olumlu ve olumsuz davranışların hangi tür sonuçlara yol açabileceğini tartışmaları ve bu sonuçları form üzerinde yazmaları istenmiştir. Her bir örnek olay, grup liderinin rehberliğinde tek tek tartışılmış, öğrencilerin konuya ilişkin farkındalıkları artırılmıştır.

3. Akran Zorbalığı Durumlarında Yapılması Gereken Davranışlar Sunumu: Tüm örnek olayların tartışılmasının ardından, Akran Zorbalığı Durumlarında Yapılması Gereken Davranışlar (Form 6) başlıklı sunum öğrencilere aktarılmıştır. Sunumda şu başlıklar ele alınmıştır:

Zorbalığa Maruz Kalındığında Yapılabilecekler:

- Karşı tarafa net, doğrudan ve düşmanca olmayan ifadelerle sınır koyma (örneğin: “Beni yalnız bırak!”, “Bunu yapma!”).
- Akran zorbalığı davranışlarını güvenilen bir yetişkine bildirme.
- Arkadaş edinerek yalnız olmadığını gösterme.

Zorbalık Yapan Bir Bireyin Yapması Gerekenler:

- Zorbalık davranışlarını hemen durdurma ve saygılı olma.
- Hatalı davranışları kabul ederek özür dileme.
- Durumu düzeltmek için bir yetişkinden ya da arkadaşlardan yardım isteme.
- Sağlıklı ilişkiler kurmak için olumlu davranışlar geliştirme.

4. "Güvenebileceğimiz Kişiler" Etkinliği: Etkinliklerden sonra kalan 5-10 dakikalık süre, Güvenebileceğimiz Kişiler etkinliğiyle değerlendirilmiştir. Normalde ev ödevi olarak planlanan bu etkinlik, sınıfta uygulanmış ve öğrencilerden defterlerinin bir sayfasına ellerinin şeklini çizmeleri istenmiştir. Çizdikleri elin her bir parmağına, akran zorbalığına uğradıklarında veya bir zorbalık durumuna tanık olduklarında yardım isteyebilecekleri güvenilir yetişkinlerin veya arkadaşların isimlerini yazmaları istenmiştir. Ardından, bu etkinlik çıktısını evde aileleriyle paylaşmaları ve güvenebilecekleri kişiler hakkında konuşmaları teşvik edilmiştir.

Dil ve Kavram Uyarlamaları: Etkinlik sırasında anlaşılmayan kelime ve kavramlar olmuştur. Bu sebeple bu kavramlar açıklanmış, basitleştirilmiştir. “Olumlu-olumsuz” yerine öğrencilerin seviyesine daha uygun bir dil olan “iyi-kötü” ifadeleri kullanılmıştır. Aynı şekilde, “baş çıkma” kavramı yerine “yenme” ifadesi tercih edilmiştir. Kavramların bu şekilde uyarlanması, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmış ve etkinliklere katılımlarını artırmıştır.

Oturum Sonlandırma: Oturum, akran zorbalığı yapan, zorbalığa maruz kalan ve tanık olan bireylerin rollerinin özetlenmesi ve her bir durumda yapılması gereken davranışların vurgulanmasıyla tamamlanmıştır. Ayrıca, "Güvenebileceğimiz Kişiler" etkinliği aracılığıyla öğrencilerin destek mekanizmalarını güçlendirmeleri hedeflenmiştir.

Değerlendirme: Oturum planlandığı şekilde gerçekleştirilmiş, etkinlikler öğrencilerin dikkat ve katılımını artıracak şekilde adapte edilmiştir. Dil ve kavramlardaki uyarlamalar, öğrencilerin konuya ilişkin anlayışlarını derinleştirmiştir.

4. Oturum Özeti: Dördüncü oturum, bir önceki oturumda işlenen akran zorbalığı tanımı, zorbalık yapan, zorbalığa maruz kalan ve izleyici rollerinin hatırlatılmasıyla başlamıştır. Grup lideri, öğrencilere “Hatırlarsanız bir akran zorbalığı durumunda 3 rolden bahsetmiştik. Bunlar zorbalık yapan, zorbalığa maruz kalan ve zorbalığı izleyenlerdi.”

şeklinde bir giriş yapmıştır. Ardından, tahtaya büyük harflerle İZLEYİCİLER yazılarak bu kavramın oturumun ana teması olduğu belirtilmiştir.

Etkinlik Süreci:

1. İzleyicilerin Rolü ve Gücü: Öğrencilere, “Sizce bir zorbalık durumunda izleyiciler ne yaparlar?” sorusu yöneltilerek etkileşim başlatılmıştır. Öğrencilerden alınan cevapların ardından, izleyicilerin güçlü ve önemli bir grup olduğu, ancak bazen sessiz kalarak zorbalık yapanlara dolaylı olarak destek verdikleri, bu durumun zorbalığı artırabileceği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, izleyicilerin zorbalığa müdahale ederek zorbalığa maruz kalan bireylere destek olabileceği ve zorbalığı önleyebileceği belirtilmiştir.

2. Örnek Olayların İncelenmesi: Grup lideri tarafından akran zorbalığı durumlarına dair örnek olaylar yansıtılmış ve öğrencilerden bu olaylar karşısında izleyici olarak neler yapabileceklerini tartışmaları istenmiştir. Örnek olaylar sırasında “Zorbalık durumlarında izleyiciler ne yapabilir?”, “Zorbalık yapan bireylerin, izleyicilerin de zorbalığa katılmasını istemesi durumunda nasıl bir tepki vermeliyiz?”, “Böyle bir durumda neden zorbalığa katılmamalıyız?” soruları yöneltilmiştir.

3. İzleyicilerin Stratejileri: Tartışma sonunda, izleyicilerin kullanabileceği stratejiler öğrencilere açıklanmıştır.

- Akran zorbalığına katılmayı reddetmek.
- Zorbalığa maruz kalan bireye destek olmak ve onu yalnız bırakmamak.
- Zorbalık durumunu güvendiğiniz bir yetişkine (öğretmen, rehber öğretmen, anne veya baba) bildirmek ve yardım istemek.
- Zorbalığa maruz kalan bireyle birlikte ortamdan uzaklaşmak.
- Zorbalık yapan kişilere "HAYIR" diyerek karşı durmak.

4. Hikâye Etkinliği: Oturumun sonunda artan süre, Millî Eğitim Bakanlığı’nın ZOYOP kapsamında hazırladığı Maymun Mini Zor Durumda isimli hikayenin okunmasıyla değerlendirilmiştir. Hikaye sonrası, izleyicilerin rolü ve etkisi üzerine bir tartışma yapılmıştır. Tartışmayı derinleştirmek için “Sınıf arkadaşları, zorbalığı görüp sessiz kalmayı seçmeselerdi neler olurdu?”, “Sessiz kalmayı neden tercih etmiş olabilirler?”, “İzleyici olarak başka ne yapabilirlerdi?”, “İzleyici olarak durumu bir yetişkine anlatmaya karar verseler, ne gibi cümlelerle anlatırlardı?”, “Siz olsaydınız ne yapardınız?” soruları sorulmuştur. Bu tartışma, izleyicilerin gücünü ve zorbalıkla mücadeledeki önemini vurgulamak amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin katılımı aktif bir şekilde sağlanmış, hikaye ile oturumun teması arasında güçlü bir bağ kurulmuştur.

Oturum Sonlandırma: Oturumun sonunda grup lideri “Arkadaşlarından farklı özelliklere sahip oldukları ya da yaptıkları bazı davranışlar nedeniyle akran zorbalığına maruz kalan bireylere karşı isim takmak, alay etmek, dalga geçmek ya da tehdit etmek doğru bir davranış değildir.”, “Zorbalık yapan bir birey ya da izleyici olarak, zorbalığa karşı çıkmalı ve ‘HAYIR’ demeliyiz.”, “Unutmayın, zorbalık durumlarını güvendiğiniz bir yetişkine anlatmak bir şikâyet ya da ispiyonlama değildir; bu, akran zorbalığını önlemeye yardımcı olmaktır.” açıklamalarını yapmıştır.

Oturum, öğrencilere izleyici olarak üstlenebilecekleri sorumlulukların özetlenmesi ve bu süreçte öğrendiklerinin tartışılmasıyla tamamlanmıştır. Özellikle “zorbalığı bir yetişkine söylemek ispiyonlama değildir” ifadesinin öğrencilerin dikkatini çektiği ve üzerinde durulduğu gözlemlenmiştir.

Değerlendirme: Oturum, planlanan sürece uygun olarak ilerlemiş, izleyicilerin rolü ve etkisi etkin bir şekilde ele alınmıştır. Öğrencilerin, zorbalıkla mücadelede izleyicilerin gücünü anlamalarına yönelik hedeflere ulaşılmıştır.

5. Oturum Özeti: Beşinci oturum, bir önceki oturumda yapılan çalışmaların hatırlatılması ve oturumun genel hedeflerinin açıklanmasıyla başlamıştır. Grup lideri, gönüllü 4-5 öğrenci seçerek farkındalık programı kapsamında daha önce çalışılan örnek durumlardan birini seçmiştir. Zorba rolündeki öğrenci, zorbalığa maruz kalan kişi rolündeki öğrencinin yemeğini elinden almıştır ve izleyici rolündeki öğrenci ise bu duruma tanıklık etmiştir. Seçim sürecinde, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine ve rol yapma becerilerine uygun bir senaryo seçimine dikkat edilmiştir. Ayrıca, sınıf içerisinde akran zorbalığı yapan veya akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin bu sürece dahil edilmemesine özen gösterilmiştir.

Etkinlik Süreci:

1. Rol Yapma Etkinliği: Grup lideri, seçilen senaryo veya hikâyeye uygun olarak öğrencilere rollerini dağıtmıştır. Öğrencilere birkaç dakika süre verilerek rollerini hazırlanmaları sağlanmıştır. Daha sonra gönüllü öğrenciler, sınıf önünde belirlenen senaryo doğrultusunda rol yapma etkinliğini gerçekleştirmiştir.

2. Tartışma ve Değerlendirme: Rol yapma etkinliğinin ardından, sınıftaki diğer öğrencilere şu sorular yöneltilmiştir:

- Rol yapan öğrenciler bu durum sırasında neler hissetmiş veya düşünmüş olabilirler?
- Canlandırılan durumda hangi baş etme becerileri kullanılmıştır?

Ardından, rol yapan öğrencilere de ne hissettikleri ve düşündükleri sorulmuş ve etkinlik sırasında kullandıkları baş etme becerileri tartışılmıştır. Etkin olmayan baş etme becerileri, etkin baş etme becerileriyle değiştirilmiştir. Yeterli süre kalması durumunda, farklı bir senaryo ile başka öğrencilerin de etkinliğe katılımı sağlanmıştır.

3. Kendimi Değerlendiriyorum Etkinliği: Rol yapma etkinliği tamamlandıktan sonra öğrencilere “Kendimi Değerlendiriyorum-Sorular” (Form-8) dağıtılmıştır. Formda yer alan hikâye, grup lideri tarafından sınıfta okunmuş ve öğrencilerden, hikâye içindeki akran zorbalığı durumlarına ilişkin roller, baş etme becerileri ve beklenen davranışlarla ilgili soruları yanıtlamaları istenmiştir.

4. Tartışma ve Özetleme: Formlar tamamlandıktan sonra, öğrencilerin cevapları sınıf içerisinde tartışılmış ve öğrencilerin konuyu anlamalarını pekiştirmek amacıyla grup lideri tarafından geribildirim verilmiştir. Tartışmalar sırasında, baş etme becerileri ve zorbalık durumlarındaki doğru davranışlar yeniden vurgulanmıştır.

Oturum Sonlandırma: Oturumun sonunda, oturum boyunca öğrenilen tüm bilgiler öğrencilerle etkileşimli bir şekilde tekrar edilerek özetlenmiştir. Özellikle, baş etme becerilerinin önemi ve zorbalık durumlarında doğru davranışların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Daha sonra, her öğrenciye “Katılım Belgesi” (EK-6) hazırlanarak dağıtılmış ve bu belgelerle oturum sonlandırılmıştır.

Değerlendirme: Beşinci oturum, planlanan hedeflere uygun olarak başarıyla gerçekleştirilmiştir. Diğer yandan, rol yapma etkinliğinin ardından öğrencilerin form doldurması gerektiği ve rol yapma etkinliği, öğrencileri fazlasıyla heyecanlandıran bir etkinlik olduğu için sınıfın kontrolünü sağlamak güçleşmiştir. Sonuçta, deney süreci için bu iki etkinliğin uygulama sırasını değiştirmek uygun görülmüştür. Oturum, öğrencilerin akran zorbalığı konusundaki farkındalıklarını artırmış ve kendilerini değerlendirme fırsatı sunarak tamamlanmıştır.



EK-7: Katılım Belgesi Örneği



EK-8: Deney Uygulaması Oturum Günlüğü

Deney Grubu 1 (3. Sınıf) - 1. Oturum: Fark Et

Tarih: 13.02.2025

Süre: 40 dk

Uygulama yapılan sınıf düzeyi: 3. sınıf

Katılımcı sayısı: 17

Oturumun Genel Akışı

Oturumun başlangıcında öğrenciler, yeni birini gördükleri için meraklı ve ilgiliydi. Ancak, akran zorbalığı konusunda daha önce öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanı tarafından bilgilendirildiklerini belirttiler. Konuya aşinalıklarından dolayı, akran zorbalığı hakkında yeterince bilgi sahibi olduklarını düşündüklerini ifade ettiler.

Oturum sürecinde planlanan tüm etkinlikler eksiksiz bir şekilde uygulanmıştır. Ancak, sınıfın akıllı tahtasının çalışmaması nedeniyle sunum kullanılamamış, bunun yerine daha çok sözlü anlatım ve tartışma yöntemleri kullanılmıştır. Öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek amacıyla grup tartışmaları, soru-cevap tekniği, örnek olay incelemeleri ve hikâye okuma etkinliği uygulanmıştır. Hikâye anlatımı, öğrencilerin ilgisini canlı tutmak ve kavramları somutlaştırmak için tercih edilmiştir.

Katılımcıların Tepkileri ve Gözlemler

Genel olarak, öğrencilerin etkinliklere katılım düzeyi iyiydi. Ancak, hikâye okuma sırasında bazı öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı ve konuyu saptırmaya yönelik hareketlerde bulundukları gözlemlendi. Buna rağmen, bu durum dersin genel akışını ciddi şekilde etkilemedi. Öğrenciler genel olarak ilgili ve katılımcıydı; ancak dersin sonlarına doğru bazı öğrencilerde sıkılma belirtileri gözlemlendi.

Grup genel olarak iş birliği içinde çalıştı. Bununla birlikte, iki öğrenci sınıfta zorbalığa maruz kalma şüphelerini belirtti ve yaşadıkları olayların akran zorbalığı olup olmadığı konusunda tereddüt yaşadıkları gözlemlendi. Öğrencilerin sınıf içinde birbirlerine güvendikleri fark edildi ve herhangi bir grup içi anlaşmazlık yaşanmadı.

Ders sırasında, sınıfta ön plana çıkma isteği belirgin olan bir öğrenci dikkat çekti. Bu öğrenci, oturumun başında “Herkes benim ismimi bilir” diyerek kendisini tanıttı ve ders boyunca alakasız konular hakkında konuşarak, kalem tıraş gibi eşyaları sırasına vurup ses çıkararak arkadaşlarının dikkatini dağıtmaya çalıştı. Bu durum, sınıf içindeki dinamikleri zaman zaman sekteye uğrattı.

Bunun yanı sıra, bir öğrencinin zorbalığa uğradığına dair bazı ipuçları gözlemlendi. Bu öğrenci konuşurken, diğer öğrencilerin sıkıntıyla ofladıkları ve onu dinlemekte isteksiz oldukları fark edildi. Bu tür tepkiler, öğrencinin sınıf içindeki sosyal konumunun daha dikkatli değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğrenciler, zorbalıkla ilgili kendi deneyimlerini paylaşmaya istekliyidiler. Ancak, neyin akran zorbalığı olup neyin olmadığını tam olarak ayırt edemedikleri gözlemlendi. Oturum sonunda, öğrencilerin akran zorbalığı ile sıradan çatışmalar arasındaki farkı daha iyi kavradıkları fark edildi. Özellikle, zorbalığın kasıtlı, tekrarlayan ve güç dengesizliği içeren bir davranış olduğunu anlamaya başladıkları gözlemlendi.

Zorluklar ve Müdahale Gerektiren Durumlar

Oturum sırasında, bir öğrenci katılım sağlamaktan kaçınmış ve arkadaşlarının dikkatini dağıtmaya yönelik davranışlar sergilemiştir. Bu öğrenciye doğrudan uyarıda bulunularak, sınıf içindeki dikkat dağınıklığının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Teknik anlamda herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır. Ancak, ders sırasında birbirlerine el-kol hareketleriyle sataşan ve ardından gülen iki öğrenci gözlemlenmiştir. Bu durum, ciddi bir çatışmaya dönüşmeden kontrol altına alınmıştır.

Oturumda, zorbalığa uğradığından şüphelenilen bir öğrenci ve zorbalık yapma eğiliminde olabileceği düşünülen iki öğrenci dikkat çekmiştir. Bu öğrencilerle ilerleyen oturumlarda daha hassas ve dikkatli bir yaklaşım sergilenmesi gerektiği anlaşılmıştır.

Genel Değerlendirme ve Gelecek Oturum İçin Öneriler

Bu oturum, öğrencilerin konuya yönelik farkındalıklarını artırma açısından verimli geçmiştir. Ancak, dikkat yönetimi konusunda bazı zorluklar yaşanmıştır. Öğrencilerin ilgisini sürdürebilmek adına daha enerjik ve etkileşimli bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği anlaşılmıştır.

Bir sonraki oturumda, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve dikkat sürelerini uzatabilecek hareketli etkinliklerin daha fazla uygulanması planlanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin ilgisini artırmak amacıyla dinamik anlatım teknikleri kullanılacaktır.

Araştırmacı Notları ve Değerlendirme

Bu oturumda en çok dikkat çeken unsur, dersi dağıtmaya çalışan öğrencinin davranışları ve bu durumun sınıf dinamikleri üzerindeki etkisi olmuştur.

Öğrencilerin yaşları gereği, derse uzun süre odaklanmakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, pilot gruba kıyasla daha dikkati dağınık bir sınıf oldukları tespit edilmiştir.

Bu oturumda, uygulayıcının öğrencilerin dikkatini toplamakta zorlandığı hissedilmiştir. Dersin sonlarına doğru bazı öğrenciler sıkılmış gibi görünmüştür. Bu nedenle, bir sonraki oturumda daha enerjik bir anlatım tarzı benimsenmesi planlanmaktadır. Bu yaklaşımın, öğrencilerin ilgisini daha uzun süre korumaya yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bu oturum, öğrencilerin akran zorbalığı ile ilgili temel farkındalık kazanmalarına katkı sağlamış, ancak dikkat yönetimi açısından bazı iyileştirmeler yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Gelecek oturumlarda, öğrencilerin ilgisini daha fazla çekecek interaktif ve enerjik yaklaşımlar benimsenerek, etkinliklerin daha etkili hale getirilmesi amaçlanmaktadır.

Deney Grubu 2 (4. Sınıf) – 1. Oturum: Fark Et

Tarih: 13.02.2025

Süre: 40 dk

Uygulama yapılan sınıf düzeyi: 4. sınıf

Katılımcı sayısı: 21

Oturumun Genel Akışı

Oturumun başlangıcında öğrenciler fazlasıyla ilgili ve motiveydi. Öğretmenlerinden alınan geri bildirimlere göre, öğrenciler uygulamayı sabırsızlıkla beklemiş ve etkinliklere yüksek bir katılım sağlamışlardır. Ders boyunca ilgi düzeyleri yüksek kalmış, aktif katılım sergilemişlerdir.

Planlanan tüm etkinlikler eksiksiz bir şekilde uygulanmış ve oturum içeriğine tamamen sadık kalınmıştır. Kullanılan yöntemler arasında grup tartışması, soru-cevap tekniği, örnek olay incelemesi ve hikâye anlatımı yer almıştır. Bu yöntemlerin tümü, öğrencilerin katılımını artırmayı ve konunun anlaşılmasını sağlamayı hedeflemiştir.

Oturum sırasında dikkat çeken önemli bir olay, bir öğrencinin akran zorbalığının yalnızca bir kavga olmadığını ve belirli bir süreklilik taşıdığını ifade etmesi olmuştur. Bu durum, öğrencinin kavramı sezgisel olarak anladığını ve farkındalık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencinin bu içgörüsü, sınıftaki diğer öğrencilerin de akran zorbalığını daha iyi kavramalarına katkıda bulunmuştur.

Katılımcıların Tepkileri ve Gözlemler

Öğrencilerin etkinliklere katılım düzeyi oldukça yüksekti. Ders boyunca etkin bir şekilde sürece dahil oldular ve ilgilerini korudular. Öğrencilerde heyecan, ilgi ve katılım isteği gözlemlendi. Dikkatlerini toplamakta zorlanmadılar ve dersin sonuna kadar etkinliklere ilgiyle katıldılar.

İlk oturumda herhangi bir anlaşmazlık veya çatışma yaşanmadı. Ayrıca, belirgin bir liderlik gösteren öğrenci de bulunmamaktaydı. Öğrenciler genel olarak uyum içinde çalıştılar. İş birliği içinde hareket etmeleri, sınıf içi dinamiklerin olumlu olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler, doğrudan kendi zorbalık deneyimlerini paylaşmadılar. Ancak, araştırmacıya (uygulayıcıya) "Siz daha önce zorba biriyle karşılaştınız mı?" şeklinde bir soru yönelttiler. Araştırmacı, bu soruya dürüstlikle cevap vererek çocukken kilolu olduğu için akranları tarafından dalga konusu edildiğini belirtmiş, ardından konuyu uzatmadan derse geri dönmüştür. Bu tür bir paylaşım, öğrencilerin konuya olan ilgisini artırmış ve öğretmenin güvenilir bir figür olarak algılanmasını sağlamıştır.

Öğrenciler, akran zorbalığının bir kavgadan nasıl ve neden ayrıldığını başlangıçta bilmiyorlardı. Ancak, oturum sonunda akran zorbalığının sürekliliği, kasıtlı olması ve güç dengesizliği gibi temel özelliklerini daha iyi kavradıkları gözlemlendi. Bu farkındalık,

öğrencilerin ilerleyen oturumlarda daha bilinçli bir katılım sergilemeleri için önemli bir temel oluşturmuştur.

Zorluklar ve Müdahale Gerektiren Durumlar

Sınıfta iki yabancı uyruklu ve bir okuma yazma bilmeyen öğrenci bulunmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler, dil yeterlilikleri sınırlı olduğu için sözlü tartışmalara aktif olarak katılamamış, ancak dağıtılan etkinlik formlarının anladıkları bölümlerini doldurabilmişlerdir. Okuma yazma bilmeyen öğrenci ise sözlü anlatımı anlayarak sürece dahil olmuş, ancak yazılı etkinliklere katılım sağlayamamıştır.

Teknik anlamda herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır. Ayrıca, oturum sırasında öğrenciler arasında herhangi bir çatışma veya disiplin problemi yaşanmamıştır. Öğrenciler, genel olarak uyumlu bir grup dinamiği sergilemişlerdir.

Oturum sırasında, öğrenciler arasında belirgin bir zorbalık dinamiği gözlemlenmemiştir. Ancak, ilerleyen oturumlarda bu konuda daha fazla gözlem yapılması ve öğrencilerin bireysel deneyimlerini paylaşmaları için teşvik edilmeleri planlanmaktadır.

Genel Değerlendirme ve Gelecek Oturum İçin Öneriler

Bu oturum, beklentilerin üzerinde başarılı ve akıcı bir şekilde ilerlemiştir. Öğrenciler sürece yüksek bir katılım göstermiş, ilgi düzeyleri oturum boyunca korunmuş ve ders içeriğine yönelik olumlu geri bildirimler alınmıştır. Öğrencilerin verdiği geri bildirimlere göre, kendi sınıf öğretmenlerinin derslerinde bu kadar aktif olmadıklarını ve genellikle daha fazla konuştuklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, oturumun anlatım tarzının ve enerjik yaklaşımın öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir.

Bir sonraki oturumda, aynı enerjik anlatım tarzının korunması ve sürecin bu şekilde devam ettirilmesi hedeflenmektedir. Etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve öğrencilerin konuya olan ilgisini artırmaya yönelik interaktif yöntemlerin kullanılmasına devam edilecektir.

Araştırmacı Notları ve Değerlendirme

Oturum sırasında en çok dikkat çeken durum, zorbalığın sürekli bir durum olduğunu bilen öğrencinin farkındalığı olmuştur. Bu içgörü, öğrencinin konuya yönelik kavrayış düzeyinin yüksek olduğunu göstermiştir. Akran zorbalığı konusunda öğrencilerin farkındalıklarının artırılması açısından bu tür sezgisel farkındalıklar büyük önem taşımaktadır.

Öğrencilerin verdiği geri bildirimlere dayanarak, bu tarz enerjik ve pozitif bir anlatımın dikkatlerini toplamak açısından oldukça etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, ilerleyen oturumlarda da benzer bir yaklaşımın sürdürülmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu oturum, uygulayıcı açısından oldukça başarılı ve etkili geçmiştir. Planlanan tüm etkinlikler başarıyla uygulanmış, öğrencilerin ilgisi yüksek tutulmuş ve beklenen kazanımlar elde edilmiştir. Özellikle, sınıftaki olumlu grup dinamiği ve öğrencilerin yüksek katılımı, oturumun verimli geçmesini sağlamıştır.

Oturumun başarısı göz önüne alındığında, aynı enerjik anlatımın devam ettirilmesi ve öğrencilerin ilgisini yüksek tutan yöntemlerin sürdürülmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda, bir sonraki oturumda da öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklerin uygulanmasına özen gösterilecektir.

Bu oturum, öğrencilerin akran zorbalığı kavramına yönelik farkındalık düzeylerini artıran, yüksek katılım sağlanan ve etkileşimin güçlü olduğu bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Gelecek oturumlarda, aynı motivasyonun korunarak öğrencilerin katılım düzeylerinin yüksek tutulması amaçlanmaktadır.

Deney Grubu 1 (3. Sınıf) – 2. Oturum: Arkadaşımı Anlıyorum

Tarih: 20.02.2025

Süre: 40 dk

Uygulama yapılan sınıf düzeyi: 3. sınıf

Katılımcı sayısı: 17

Oturumun Genel Akışı

Oturumun başlangıcında öğrencilerin dikkati dağınıktı. O gün 3. sınıfların katılacağı bir spor etkinliği olması, öğrencilerin derse odaklanmasını zorlaştırdı. Spor etkinliğine olan ilgileri nedeniyle oturum boyunca zihinsel olarak meşgul oldukları ve motivasyonlarının düşük olduğu gözlemlendi.

Planlanan tüm etkinlikler eksiksiz bir şekilde uygulanmış olmakla birlikte, sınıfın akıllı tahtasının çalışmaması nedeniyle sunum kullanılamadı. Bu durum, görsel materyallerin kullanımını sınırladı ve dersin sözlü anlatım ağırlıklı ilerlemesine sebep oldu. Oturumda grup tartışması, soru-cevap tekniği ve örnek olay incelemesi gibi yöntemler kullanıldı. Ancak, öğrencilerin dikkatlerinin spor etkinliği sebebiyle oldukça dağınık olması, etkinliklerin etkili bir şekilde uygulanmasını zorlaştırdı.

Katılımcıların Tepkileri ve Gözlemler

Öğrencilerin etkinliklere katılım düzeyi ortalama seviyedeydi. Gidilecek spor etkinliği nedeniyle heyecanlı oldukları için dinlemekte ve odaklanmakta zorlandılar. Bazı öğrenciler oturum sırasında ayağa kalkarak ilgilerini farklı yönlelere kaydırды. Bir önceki oturumda olduğu gibi, dersi dağıtmaya yönelik hareketlerde bulunan öğrenciler mevcuttu. Ancak, bu durum büyük bir probleme yol açmadı ve genel olarak kontrol altında tutulabildi.

Öğrencilerin genel duygusal durumları incelendiğinde, oturuma karşı isteksizlik gösterdikleri gözlemlendi. Spor etkinliği, öğrencilerin ilgisini çeken bir unsur olduğu için oturuma tam anlamıyla katılım sağlamak konusunda istekli olmadılar.

Grup dinamikleri açısından öğrencilerin genel olarak iş birliği içinde oldukları görüldü. Ancak, bir önceki oturumda da dikkati dağıtmaya yönelik davranışlar sergileyen öğrenci, bu oturumda da benzer hareketlerde bulundu. Bu öğrenci, bir arkadaşına silgi atarak ve

alakasız konular hakkında konuşarak dikkat dağıtmaya çalıştı. Bu durum, hem öğrencilerin odaklanmasını zorlaştırdı hem de dersin akışını olumsuz etkiledi.

Öğrenciler, önceki oturumda olduğu gibi herhangi bir kişisel zorbalık deneyimlerini paylaşmadılar. Ancak, bir hafta önceki oturumda öğrendikleri bilgileri hatırladıkları gözlemlendi. Akran zorbalığına dair farkındalık seviyelerinde artış olduğu düşünüldü. Konuyla ilgili önceki bilgilerle bağlantı kurarak cevap vermeye çalıştıkları ve önceki oturumdan kalan bilgileri hatırladıkları gözlemlendi.

Zorluklar ve Müdahale Gerektiren Durumlar

Oturum sırasında dikkat çeken en büyük zorluklardan biri, öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tutmanın zor olmasıydı. Öğrenci direnci konusunda, önceki oturumlarda da dikkat çeken bir öğrenci, yine katılım sağlamaktan kaçındı ve ilgiyi kendi üzerine çekmeye çalıştı. Dikkat dağıtıcı davranışlarına devam etti ve arkadaşlarının derse odaklanmasını engelleyen hareketlerde bulundu. Kendisine yapılan uyarılar kısa vadeli etkili olsa da, uzun vadede davranış değişikliği sağlamadı. Bu nedenle, doğrudan uyarı yönteminin yeterince işlevsel olmadığı ve farklı bir yaklaşımın gerektiği düşünüldü.

Teknik açıdan, akıllı tahtanın bozuk olması sebebiyle sunumlar gösterilemedi. Görsel desteklerin eksikliği, öğrencilerin dikkatini sürdürme konusunda bir dezavantaj oluşturdu.

Disiplin açısından, öğrenciler arasında doğrudan bir çatışma yaşanmadı. Ancak, birbirlerine el-kol hareketleri yapan, birbirine silgi atan ve sonrasında gülen iki öğrenci gözlemlendi. Bu tür davranışlar, sınıfın genel dikkat seviyesinin düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu oturumda zorbalığa yönelik dikkat çeken belirgin bireysel veya grup dinamikleri gözlemlenmedi. Ancak, genel olarak öğrencilerin dikkatlerinin dağınık olduğu ve konunun işlenişini etkileyen unsurların bulunduğu fark edildi.

Genel Değerlendirme ve Gelecek Oturum İçin Öneriler

Bu oturumda öğrencilerin derse ilgisini çekme ve disiplin sağlama konularında zorluklar yaşandı. Özellikle dışsal faktörlerin (spor etkinliği gibi) öğrencilerin dikkatlerini dağıtma potansiyeli olduğu görüldü. Bu gibi durumlarla başa çıkabilmek için daha dikkat çekici ve hareketli etkinlikler planlanması gerektiği düşünüldü.

Bir sonraki oturumda öğrencilerin dikkatini artırmaya yönelik olarak daha interaktif ve onların ilgisini çekecek etkinliklerin kullanılması planlanmaktadır. Ayrıca, dikkat dağıtan öğrenciyi dersi daha fazla bölmeden sürece dahil edebilmek için ona bazı görevler verilerek (etkinlik kağıtlarını dağıtma, tahtayı silme gibi) meşgul edilmesi düşünüldü. Bu şekilde, öğrencinin ilgisini dağıtmaktan ziyade derse dahil olması sağlanabilir.

Araştırmacı Notları ve Değerlendirme

Bu oturumda en çok dikkat çeken unsur, dikkati dağıtan öğrencinin davranışlarının tekrarlayıcı olmasıydı. Önceki oturumlarda da benzer hareketlerde bulunduğu için, bu davranışları devam ettireceğine dair bir önyargı geliştiği fark edildi. Öğrencinin dikkat

çekme amacı taşıdığı ve olumsuz bile olsa ilgi görmeyi hedeflediği düşünüldü. Bu nedenle, sadece uyarı yapmanın etkili olmadığı ve farklı stratejiler uygulanması gerektiği sonucuna varıldı.

Öğrencilerin yaşları itibarıyla derse odaklanmakta zorlandıkları gözlemlendi. Bununla birlikte, herhangi bir etkinlik planlandığında dersten neredeyse tamamen kopmaları dikkat çekti. Hem pilot gruba hem de diğer deney grubuna kıyasla, bu sınıfın daha dikkati dağınık ve kontrol edilmesi zor bir grup olduğu anlaşıldı.

Uygulayıcılık becerisi açısından değerlendirildiğinde, otorite figürü olmamanın psikolojik danışmanlık yaklaşımı açısından doğru olduğu ancak bunun sınıfta belirli bir disiplin sağlama gerekliliğini ortadan kaldırmadığı düşünüldü. Öğrencilerin derse odaklanmalarını sağlamak için otorite kurmaya değil, dersin akışını bozan davranışları kontrol etmeye yönelik yöntemler geliştirilmesi gerektiği fark edildi.

Bir sonraki oturumda, dikkati dağıtan öğrencinin dersin daha fazla bölünmesini engellemek amacıyla belirli görevlerle meşgul edilmesi planlanmaktadır. Bu şekilde, öğrencinin ilgisinin daha yapıcı bir yöne kaydırılması ve derse daha fazla dahil olması hedeflenmektedir.

Bu oturum, öğrencilerin dikkatlerinin dağınık olduğu ve odaklanmalarını sağlamanın güç olduğu bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Gelecek oturumlarda, öğrencilerin ilgisini çekecek interaktif ve hareketli yöntemler kullanılarak dikkatlerini toplama sürecinin daha etkili hale getirilmesi amaçlanmaktadır.

Deney Grubu 2 (4. Sınıf) – 2. Oturum: Arkadaşımı Anlıyorum

Tarih: 20.02.2025

Süre: 40 dk

Uygulama yapılan sınıf düzeyi: 4. sınıf

Katılımcı sayısı: 22

Oturumun Genel Akışı

Oturumun başlangıcında öğrenciler fazlasıyla ilgiliydi ve tamamen motive olmuş durumdaydılar. Aktif katılım göstererek sürece dahil oldular. Öğrencilerin ilgisi yüksek olmasına rağmen, dikkat seviyelerinin bir önceki oturuma kıyasla biraz daha düşük olduğu gözlemlendi.

Planlanan tüm etkinlikler eksiksiz bir şekilde uygulanmış ve oturum içeriğine tamamen sadık kalınmıştır. Kullanılan yöntemler arasında grup tartışması, soru-cevap tekniği ve örnek olay incelemesi yer almıştır. Öğrenciler, bu etkinliklere istekli bir şekilde katılım sağlamışlardır.

Oturum sırasında dikkat çeken önemli bir olay, akran zorbalığındaki roller hakkında konuşulurken yaşandı. Araştırmacı bu konudan henüz bahsetmeden önce, bir öğrencinin “izleyiciler de var, şahit oluyorlar” diyerek örnek vermesi, öğrencilerin kavramsal

düşünme becerilerinin yüksek olduğunu ve konuya dair kendi gözlemlerini paylaşabildiklerini gösterdi. Bu tür farkındalıkların, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını artırdığı gözlemlendi.

Katılımcıların Tepkileri ve Gözlemler

Öğrencilerin etkinliklere katılım düzeyi yüksekti. Ancak, bazı öğrencilerin kendi aralarında konuşmaya çalıştığı gözlemlendi. Ayrıca, örnek olay anlatımı sırasında, karakterin söylediklerini taklit eden ve buna gülen bir öğrenci oldu. Bu durum, bazı öğrencilerin süreci ciddiyetle ele almadığını ve dikkatlerinin dağılmaya eğilimli olduğunu gösterdi.

Genel olarak öğrenciler ilgi ve katılım isteği gösterdi. Ancak, önceki oturuma kıyasla dikkatin daha kolay dağıldığı gözlemlendi. Grup içinde belirgin bir anlaşmazlık yaşanmadı ve liderlik özelliğiyle ön plana çıkan bir öğrenci olmadı. Bununla birlikte, oldukça enerjik ve dikkati dağıtan bir öğrenci, oturum sürecinde öne çıktı. Bu öğrencinin sınıf içindeki etkisinin daha yakından gözlemlenmesi gerektiği düşünüldü.

Öğrenciler, önceki oturumda olduğu gibi doğrudan kişisel zorbalık deneyimlerini paylaşmadılar. Ancak, önceki oturumda işlenen konuları hatırladıkları ve bunlara dayalı yanıtlar verdikleri gözlemlendi. Özellikle zorbalık rollerinden biri olan izleyicilerin akran zorbalığındaki gücünü bilmedikleri fark edildi. İzleyici olmanın pasif bir rol olmadığını ve bu roldeki bireylerin olayın gidişatını değiştirebileceğini ilk kez duydukları gözlemlendi. Öğrencilerin özellikle bu konuya ilgi gösterdikleri ve dikkatlice dinledikleri fark edildi.

Zorluklar ve Müdahale Gerektiren Durumlar

Sınıfta iki yabancı uyruklu ve bir okuma yazma bilmeyen öğrenci bulunmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler, dil bariyeri nedeniyle sözlü tartışmalara aktif olarak katılamamış ancak dağıtılan etkinlik formlarında anladıkları bölümleri doldurabilmişlerdir. Okuma yazma bilmeyen öğrenci ise sözlü anlatımları takip edebilmiş ancak yazılı etkinliklere katılım sağlayamamıştır.

Teknik açıdan herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Ancak, öğrencilerin dikkatinin zaman zaman dağılması, sürecin verimliliğini düşüren faktörlerden biri olmuştur. Özellikle, parmak kaldırmadan konuşmak isteyen öğrenciler nedeniyle zaman zaman kontrol kaybedilmiştir. Aynı anda konuşan öğrenciler, sınıf içi iletişimi zorlaştırmış ve sürecin bölünmesine sebep olmuştur. Öğrencilere, herkesin söz hakkı alabilmesi için belirli kurallara uyulması gerektiği hatırlatılmıştır.

Bu oturumda zorbalığa dair belirgin bir bireysel veya grup dinamiği gözlemlenmemiştir. Ancak, öğrencilerin konuya yönelik ilgilerinin ve farkındalıklarının arttığı fark edilmiştir.

Genel Değerlendirme ve Gelecek Oturum İçin Öneriler

Bu oturum, öğrencilerin kavramsal düşünme becerilerini geliştiren ve önceki bilgileri hatırlamalarını sağlayan verimli bir süreç olmuştur. Ancak, dikkati dağıtan unsurların bir önceki oturuma kıyasla daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin dikkat seviyelerini artırmak amacıyla, bir sonraki oturumda daha hareketli ve interaktif etkinlikler planlanacaktır. Ayrıca, öğrencilerin dikkati daha iyi yönlendirilebilmesi için oturum kurallarının daha belirgin hale getirilmesi ve disiplinin sağlanması hedeflenmektedir.

Araştırmacı Notları ve Değerlendirme

Bu oturumda en çok dikkat çeken unsur, 4. sınıf öğrencilerinin akıl yürütme becerilerinin yüksek olması ve bazı kavramları önceden tahmin edebilmeleriydi. Akran zorbalığındaki rollerle ilgili bir kavram henüz açıklanmadan bir öğrencinin bunu dile getirmesi, öğrencilerin konuya dair farkındalık geliştirdiğini göstermektedir.

Öğrencilerin verdiği geri bildirimlere dayanarak, bu tarz enerjik ve pozitif bir anlatımın dikkati artırdığı ve süreci daha etkili hale getirdiği anlaşılmıştır. Ancak, dikkat seviyelerini daha iyi koruyabilmek için oturumun ilerleyen bölümlerinde daha fazla çaba harcanması gerektiği düşünülmüştür.

Bu oturum, genel anlamda başarılı ve verimli bir şekilde yönetilmiştir. Ancak, bazı öğrencilerin süreci ciddiyetle ele almamaları ve dikkatlerini kaybetmeleri süreci zorlaştırmıştır. Bu nedenle, bir sonraki oturumda dikkat dağıtan davranışları kontrol altına almak için daha etkili yöntemler uygulanması gerekmektedir.

Bir sonraki oturumda, öğrencilerin ilgisini daha uzun süre yüksek tutabilmek adına aynı enerjik anlatımın korunması ve dikkati dağıtan öğrencilerle daha yapılandırılmış bir iletişim kurulması hedeflenmektedir. Ayrıca, dikkat dağıtan öğrencilerin sürece daha fazla dahil edilmesi için onlara belirli görevler verilmesi planlanmaktadır.

Bu oturum, öğrencilerin zorbalık rollerine dair farkındalıklarını artıran ve öğrenmelerini derinleştiren bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Gelecek oturumlarda, öğrencilerin ilgisini daha yüksek tutmak için daha fazla etkileşim içeren yöntemlerin benimsenmesi amaçlanmaktadır.

Deney Grubu 1 (3. Sınıf) – 3. Oturum: Başa Çıkıyorum

Tarih: 27.02.2025

Süre: 40 dk

Uygulama yapılan sınıf düzeyi: 3. sınıf

Katılımcı sayısı: 18

Oturumun Genel Akışı

Oturumun başlangıcında öğrencilerin konuya yönelik ilgilerinin azaldığı gözlemlendi. Akran zorbalığını sıkça konuşmaktan sıkıldıklarını dile getirdiler ve başka bir konu işlemek istediklerini belirttiler. Ancak, konuya dair önceki oturumlarda öğrendiklerini iddia etmelerine rağmen, bazı temel bilgileri hatırlayamadıkları fark edildi. Bu durum, konunun öğrencilerde tam anlamıyla pekişmediğini ve tekrar gerektirdiğini gösterdi.

Planlanan etkinlikler eksiksiz bir şekilde uygulanmış, ancak sınıfın akıllı tahtasının çalışmaması nedeniyle sunumlar kullanılamamıştır. Oturum sırasında grup tartışması, soru-cevap tekniği ve örnek olay incelemeleri gerçekleştirilmiş, öğrencilerin düşünme ve yorumlama süreçlerine aktif olarak katılmaları sağlanmıştır. Örnek olay formları dağıtılarak öğrencilerin olayları analiz etmeleri istenmiş ve bu vakalar üzerinden tartışmalar yürütülmüştür.

Katılımcıların Tepkileri ve Gözlemler

Öğrencilerin etkinliklere katılım düzeyi genel olarak iyiydi. Ancak, bazı öğrencilerin zaman zaman sıkıldığı gözlemlendi. Konu ilgilerini çekmemeye başladığında, konu dışı konuşmalar yaparak dikkatlerinin dağıldığı fark edildi. Genel olarak memnun görünüyorlardı, ancak motivasyon seviyelerinin önceki oturumlara kıyasla daha düşük olduğu gözlemlendi.

Grup genel olarak iş birliği içinde çalışan bir yapı sergiledi. Ancak, bazı öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldıklarını belirttikleri ve yaşadıkları olayların zorbalık olup olmadığı konusunda tereddüt yaşadıkları görüldü. Sınıf içinde öğrencilerin birbirlerine güvendikleri fark edilirken, herhangi bir grup içi anlaşmazlık yaşanmadı.

Önceki oturumlarda da dikkat çeken, dersin başında "Herkes benim ismimi bilir" diyerek kendini tanıtan ve dikkati kendi üzerine çekmeye çalışan öğrenci, bu oturumda da benzer davranışlarını sürdürdü. Kalemtırış ve çeşitli eşyalarla ses çıkararak arkadaşlarının dikkatini dağıtmaya çalıştığı gözlemlendi. Bu davranışlar, oturumun akışını zaman zaman sekteye uğrattı.

Bununla birlikte, bir öğrencinin zorbalığa uğradığına dair ipuçları fark edildi. Konuşmakta zorlanıyor gibi görünen bu öğrenci, konuştuğunda diğer öğrencilerin sıkıntıyla oflayarak tepki vermesi dikkati çekti. Bu tür tepkiler, öğrencinin sınıf içindeki konumu açısından dikkatle değerlendirilmesi gereken bir durum olarak kaydedildi.

Öğrenciler, zorbalık konusundaki farkındalıklarını artırmaya başladıklarını gösteren bazı tepkiler verdiler. Özellikle, "Bir davranışın akran zorbalığı olması için hangi özellikleri taşıması gerekir?" sorusuna "süreklilik, kasıtlılık ve güç dengesizliği" gibi temel kavramları doğru bir şekilde sıralayarak yanıt verdiler. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecine başladıklarını ve konuyu sorgulamaya başladıklarını gösterdi.

Zorluklar ve Müdahale Gerektiren Durumlar

Öğrenci direnci açısından, öğrenciler genel olarak katılım sağlasalar da dikkati dağınık bir sınıf oldukları gözlemlendi. Zaman zaman konu dışı konuşmalar yaparak dikkatlerini dağıttıkları fark edildi. Özellikle dikkat dağıtan öğrenciler, konuşmaların akışını bozacak şekilde hareket ettiklerinde tatlı dille uyarıldı. Ancak, bu uyarıların etkisinin kısa süreli olduğu görüldü.

Teknik açıdan, akıllı tahtanın çalışmaması dışında herhangi bir aksaklık yaşanmadı. Görsel desteklerin eksikliği, öğrencilerin ilgisini sürdürme konusunda bir dezavantaj oluşturdu.

Disiplin açısından, öğrenciler arasında doğrudan bir çatışma yaşanmadı. Ancak, zorbalığa uğradığı düşünülen bir öğrenci ve zorbalık yapma potansiyeli taşıyan iki kız öğrenci dikkat çekti. Bu durum, ilerleyen oturumlarda daha yakından gözlemlenmesi gereken bir dinamik olarak not edildi.

Bu oturumda, zorbalığa yönelik dikkat çeken bireysel veya grup dinamikleri gözlemlendi. Ancak, öğrencilerin konuya yönelik farkındalıklarının artmasıyla birlikte bazı öğrencilerin zorbalık konusundaki duyarlılıklarının gelişmeye başladığı fark edildi.

Genel Değerlendirme ve Gelecek Oturum İçin Öneriler

Bu oturumda, öğrencilerin ilgisini canlı tutmakta zorlanıldığı gözlemlendi. Konunun tekrarlanması nedeniyle sıkıldıklarını ifade etmeleri, oturumların daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini gösterdi.

Öğrencilerin dikkat seviyelerini artırmak amacıyla, daha dinamik ve hareketli etkinliklerin bir sonraki oturuma entegre edilmesi planlanmaktadır. Ayrıca, dikkati sürekli dağıtan öğrencilerin ilgilerini sürece daha fazla dahil etmek için onlara belirli görevler verilerek sürece katılım sağlamaları teşvik edilecektir.

Araştırmacı Notları ve Değerlendirme

Bu oturumda özel olarak etkileyici bir olay yaşanmadı. Ancak, öğrencilerin konuya olan ilgilerinin azalmaya başladığı fark edildi. Akran zorbalığını sıkça konuşmaktan sıkıldıklarını dile getirmeleri, konunun işleniş biçiminin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürdü.

Öğrencilerin yaşları itibarıyla derse uzun süre odaklanmakta zorlandıkları gözlemlendi. Ayrıca, pilot gruba kıyasla daha dikkati dağınık bir sınıf oldukları anlaşıldı. Öğrencilerin ders içindeki motivasyonlarını artırmak için daha etkileşimli ve katılım gerektiren etkinlikler planlanmalıdır.

Uygulayıcılık becerisi açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin dikkatlerini toplamakta zorluk yaşandığı gözlemlendi. Özellikle, disiplin sağlama konusunda daha etkili yöntemler geliştirilmesi gerektiği fark edildi. Dikkat dağıtan öğrencilerle başa çıkmak için yalnızca uyarı yapmak yeterli olmamış, alternatif yöntemlerin uygulanması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Bir sonraki oturumda, öğrencilerin ilgisini daha uzun süre yüksek tutabilmek adına daha fazla disiplin sağlanması ve dersin daha düzenli ilerleyebilmesi için net sınırların belirlenmesi hedeflenmektedir. Aynı zamanda, oturum içeriğinin daha ilgi çekici hale getirilmesi için oyunlaştırılmış aktivitelerin dahil edilmesi planlanmaktadır.

Bu oturum, öğrencilerin zorbalık konusundaki temel kavramları öğrenmeye başladıklarını gösteren, ancak dikkati dağıtan unsurların süreci zorlaştırdığı bir ders olarak değerlendirilmiştir. Gelecek oturumlarda, öğrencilerin ilgisini daha iyi yönlendirebilmek için daha fazla interaktif ve eğlenceli yöntemlerin benimsenmesi gerekmektedir.

Deney Grubu 2 (4. Sınıf) – 3. Oturum: Başa Çıkıyorum

Tarih: 27.02.2025

Süre: 40 dk

Uygulama yapılan sınıf düzeyi: 4. sınıf

Katılımcı sayısı: 21

Oturumun Genel Akışı

Oturumun başlangıcında öğrenciler ilgili ve motiveydi. Aktif katılım sağlayarak sürece dâhil oldular ve konuyla ilgilendiklerini gösterdiler. Ders boyunca dikkatlerini koruyabildikleri ve etkinliklere istekli bir şekilde katıldıkları gözlemlendi.

Planlanan tüm etkinlikler eksiksiz bir şekilde uygulanmış ve oturum içeriğine tamamen sadık kalınmıştır. Kullanılan yöntemler arasında grup tartışması, soru-cevap tekniği ve örnek olay incelemesi yer aldı. Öğrencilere örnek olay formları dağıtılarak, olayları analiz etmeleri ve zorbalık bağlamında değerlendirmeleri istendi.

Oturum sırasında dikkat çeken önemli bir durum, öğrencilerin akran zorbalığının temel özelliklerini (süreklilik, kasıtlılık, güç dengesizliği) net bir şekilde sayabilmeleri idi. Ancak, yaşadıkları olayların akran zorbalığı olup olmadığını anlamakta zorlandıkları gözlemlendi. Bu durum, öğrendikleri kavramları gerçek hayatta uygulama konusunda zorlandıklarını gösterdi.

Katılımcıların Tepkileri ve Gözlemler

Öğrencilerin etkinliklere katılım düzeyi yüksekti. Ders boyunca dikkatleri büyük ölçüde korunmuş ve öğrenme sürecine aktif şekilde katılım sağlamışlardır.

Genel olarak öğrenciler heyecanlı, ilgili ve katılım isteği yüksek olarak gözlemlendi. Dikkatlerini toplamakta zorlanmadılar ve oturum süresince konuya odaklanmayı başardılar.

Grup dinamikleri açısından, oturum sırasında herhangi bir anlaşmazlık yaşanmadı. Liderlik özelliğiyle öne çıkan belirli bir öğrenci yoktu. Ancak, konuyu dağıtan ve saygısızca hareketlerde bulunan bir öğrencinin dikkat dağıttığı fark edildi. Daha sonra sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede, bu öğrencinin ailevi sorunları olduğu ve hiperaktivite tedavisi için kullandığı ilaçları düzenli almadığı öğrenildi. Bu bilginin ışığında, öğrenciye yönelik daha anlayışlı bir yaklaşım sergilenmesi gerektiği değerlendirildi.

Öğrenciler, doğrudan kişisel zorbalık deneyimlerini paylaşmadılar. Ancak, araştırmacıya yaşını, en sevdiği rengi ve tuttuğu takımı sorarak onun hakkında daha fazla bilgi edinmek istedikleri gözlemlendi. Öğrencilerle ilişki dinamiğini güçlendirmek amacıyla, kısa ve basit cevaplar verildi ve ardından derse geri dönüldü.

Öğrencilerin farkındalık düzeyinde artış olduğu gözlemlendi. Akran zorbalığının kavgadan neden ve nasıl ayrıldığını bildikleri, zorbalık rollerini doğru bir şekilde tanımlayabildikleri görüldü. Ancak, gerçek hayatta zorbalık olup olmadığını belirleme konusunda hâlâ zorluk yaşadıkları fark edildi. Bu durum, kavramsal bilginin pratiğe dökülmesi için daha fazla örnek ve uygulama gerektiğini gösterdi.

Zorluklar ve Müdahale Gerektiren Durumlar

Oturum sırasında öğrenci direnci gözlemlenmedi. Ancak, sınıfta iki yabancı uyruklu ve bir okuma yazma bilmeyen öğrenci bulunması nedeniyle bazı öğrenciler sözlü tartışmalara aktif katılım sağlayamadılar. Yabancı uyruklu öğrenciler, dil yetersizliği nedeniyle konuşmalara dahil olamasa da, etkinlik formlarının anladıkları bölümlerini doldurabildiler. Okuma yazma bilmeyen öğrenci ise sözlü anlatımı takip edebilmesine rağmen yazılı etkinliklere katılamadı.

Teknik açıdan herhangi bir aksaklık yaşanmadı.

Disiplin açısından oturum süresince ciddi bir sorun yaşanmadı. Ancak, üç erkek öğrencinin diğer arkadaşlarıyla dalga geçmeye eğilimli olduğu fark edildi. Karşı taraftaki öğrencilerin bu durumu rahatsız edici bulmadıklarını belirtmeleri nedeniyle müdahale edilmedi. Ancak, gelecekte bu dinamiğin takip edilmesi ve zorbalık sınırına ulaşp ulaşmadığının gözlemlenmesi gerektiği düşünüldü.

Genel Değerlendirme ve Gelecek Oturum İçin Öneriler

Bu oturum, öğrencilerin zorbalık konusundaki farkındalıklarını artıran ve kavramsal bilgilerini pekiştiren bir süreç olmuştur. Öğrenciler konuya dair temel kavramları hatırlamakta zorlanmamış, ancak öğrendiklerini günlük hayatta nasıl uygulayacakları konusunda eksiklik yaşamışlardır.

Bir sonraki oturumda, öğrencilerin zorbalık durumlarını analiz edebilme becerilerini geliştirmek amacıyla daha fazla pratik yapabilecekleri aktiviteler eklenmesi planlanmaktadır. Ayrıca, gerçek hayattan örneklerle bağlantı kurulması ve öğrencilere kendi yaşantılarından olayları analiz etme fırsatı verilmesi düşünülmektedir.

Araştırmacı Notları ve Değerlendirme

Bu oturumda en çok dikkat çeken unsur, öğrencilerin konuyu neredeyse tamamen hatırlıyor olmalarıydı. 3. sınıflarla kıyaslandığında, 4. sınıf öğrencilerinin kavramsal bilgiyi daha iyi özümseyebildikleri ve konuları daha iyi hatırladıkları görüldü.

Öğrencilerin verdiği dönütlere dayanarak, enerjik ve pozitif bir anlatım tarzının sürece olan katkısının yüksek olduğu fark edildi. Bu tarzın devam ettirilmesi gerektiği düşünüldü.

Bu oturum, genel anlamda başarılı ve etkili bir şekilde yönetildi. Öğrencilerin ilgileri yüksek seviyede tutuldu ve konu başarıyla işlendi. Ancak, dikkat dağınık öğrencilerle daha yapılandırılmış bir iletişim kurulması gerektiği fark edildi.

Bir sonraki oturumda, aynı enerjik anlatım tarzının sürdürülmesi ve dikkat dağıtan öğrencilerin kontrol altına alınarak sürece daha iyi dâhil edilmesi hedeflenmektedir.

Bu oturum, öğrencilerin zorbalık konusundaki kavramsal bilgilerini güçlendiren ve öğrenmelerini derinleştiren bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Gelecek oturumlarda, öğrencilerin gerçek hayattaki olayları analiz etme becerilerini artırmak için daha fazla örnek olay çalışması yapılması planlanmaktadır.

Deney Grubu 1 (3. Sınıf) – 4. Oturum: Sessiz Kalma

Tarih: 06.03.2025

Süre: 40 dk

Uygulama yapılan sınıf düzeyi: 3. sınıf

Katılımcı sayısı: 19

Oturumun Genel Akışı

Oturumun başlangıcında öğrenciler genel olarak ilgiliydi. Ancak, zorbalık yaptığı şüphesi bulunan bir öğrencinin “Yine mi akran zorbalığı işleyeceğiz, başka bir konu işleyelim” şeklinde itirazda bulunması, konunun öğrenciler için tekrar edildiği algısını yaratabileceğini gösterdi. Bunun dışında, öğrencilerin konuyu yavaş yavaş kavramaya başladıkları ve önceki oturumlarda işlenenleri nispeten hatırladıkları gözlemlendi.

Planlanan tüm etkinlikler eksiksiz bir şekilde uygulanmış, ancak sınıfın akıllı tahtasının çalışmaması nedeniyle sunum kullanılamamıştır. Oturumda grup tartışması, soru-cevap tekniği, örnek olay incelemesi ve hikâye okuma etkinliği gerçekleştirilerek öğrencilerin konuya aktif katılımı sağlanmıştır.

Katılımcıların Tepkileri ve Gözlemler

Öğrencilerin etkinliklere katılım düzeyi genel olarak iyiydi. Ancak, ders sonlarına doğru öğrencilerin sıkılmaya başladıkları ve dikkatlerinin dağıldığı fark edildi. Bunun temel nedenlerinden biri, oturum sonunda gerçekleştirilecek olan depresyon tatbikatı nedeniyle öğrencilerin sabırsızlanmaları ve odaklanmakta zorlanmaları olarak değerlendirildi.

Grup genel olarak iş birliği içinde çalışan bir yapı sergilemiş, ancak bu oturumda sınıf içinde dikkat çeken bir olay yaşanmıştır. İki kız öğrencinin sürekli kavga ettikleri ve tartışmalarının fiziksel boyuta ulaştığı bilgisi öğrenciler tarafından paylaşılmıştır. Bu olay öğrencilere detaylı şekilde sorulmuş ve birinin kötü sözler söylediği, diğerinin ise arkadaşının boğazını sıktığı öğrenilmiştir.

Bu durumu ele alırken, konuya profesyonel bir yaklaşım sergilenmiş ve öğrencilere, karşılıklı şiddet içeren bir durumun zorbalık olmadığı, çünkü güç dengesizliği bulunmadığı açıklanmıştır. Bunun yanı sıra, bu tür olayların tekrarlanmaması için neler yapabilecekleri konusunda kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Bu oturumda fark edilen bir diğer önemli nokta, öfke yönetimi ile ilgili çalışmaların farkındalık programına dahil edilmesi gerektiğidir.

Şu anda yürütülen programın ardından yalnızca zorba ve mağdur rolündeki öğrenciler için MEB tarafından geliştirilen Arkadaşlık İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programı uygulanmaktadır. Bu programda öfke yönetimi etkinlikleri bulunmasına rağmen, yalnızca belirli öğrencilere yönelik olması sınırlayıcı olabilir. Öfke yönetimiyle ilgili etkinliklerin tüm öğrencilere açık olması ve farkındalık programına entegre edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Özellikle, öfkeyle yapılan her davranışın zorbalık olmadığı konusunda bir farkındalık kazandırmak için birkaç ek etkinlik geliştirilmelidir.

Öğrencilerin akran zorbalığı ile ilgili deneyimlerini paylaşmaya istekli oldukları gözlemlenmiştir. Özellikle, sürekli kavga eden iki kız öğrencinin ilişkisiyle ilgili diğer öğrencilerin de konuşmak istemesi dikkat çekmiştir. Ancak, neyin akran zorbalığı olup olmadığını anlamakta hâlâ bazı zorluklar yaşadıkları fark edilmiştir. Anlatılanları hatırlamakta sorun yaşamazken, gerçek hayattaki deneyimleri ile kavramlar arasındaki bağlantıyı kurmakta zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin zorbalık konusundaki farkındalık düzeylerinde belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Bir davranışın akran zorbalığı olarak tanımlanabilmesi için gerekli olan temel unsurların (süreklilik, kasıtlılık, güç dengesizliği) yanı sıra, zorbalıkta yer alan rolleri ve bu rollerin nasıl değişebileceğini doğru bir şekilde hatırlayabilmişlerdir. Öğrendiklerini tekrar edebilmeleri ve tartışmalar sırasında doğru kavramları kullanmaları, farkındalık düzeylerinin geliştiğini göstermektedir.

Zorluklar ve Müdahale Gerektiren Durumlar

Oturum sırasında öğrenci direnci gözlemlenmiştir. Bir öğrenci, katılım sağlamaktan kaçınmış ve arkadaşlarının dikkatlerini dağıtacak şekilde ilgiyi kendi üzerine çekmeye yönelik davranışlar sergilemiştir. Bu öğrenciye doğrudan uyarı yapılmış, ancak uyarının etkisinin kısa süreli olduğu fark edilmiştir.

Teknik açıdan, akıllı tahtanın kullanılamıyor olması dışında herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır.

Disiplin açısından, oturum süresince öğrenciler arasında ciddi bir çatışma yaşanmamış, ancak dikkat çeken bireysel veya grup dinamikleri gözlemlenmiştir. Sürekli tartışan ve fiziksel şiddete başvuran iki kız öğrenci, zorbalık sınırına ulaşıp ulaşmadıklarının belirlenmesi amacıyla gelecek oturumlarda daha yakından gözlemlenecektir.

Genel Değerlendirme ve Gelecek Oturum İçin Öneriler

Bu oturum, öğrencilerin zorbalık konusundaki farkındalıklarını artırmış, ancak kavramsal bilgiyi günlük yaşantılarında nasıl uygulayacakları konusunda hâlâ desteklenmeleri gerektiğini göstermiştir.

Öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilmek için, öfke yönetimi konusunun farkındalık programına dahil edilmesi ve öğrencilerin kavramsal bilgiyi pratiğe dökebilecekleri yeni etkinliklerin eklenmesi önerilmektedir.

Bir sonraki oturumda, daha yapılandırılmış bir disiplin sağlamak ve öğrencilerin dikkatlerini sürdürmelerini kolaylaştırmak için bazı önlemler alınacaktır. Özellikle,

sürekli dikkati dağıtan öğrencilerin sürece aktif katılımını artırmak için, onlara belirli görevler verilerek odaklanmaları sağlanacaktır.

Araştırmacı Notları ve Değerlendirme

Bu oturumda en çok etkileyen durum, iki kız öğrencinin sürekli kavga etmesi ve bu duruma profesyonel bir şekilde müdahale etme gerekliliği idi. Araştırmacı olarak, bu durumu yönetme konusunda tereddüt yaşanmış olsa da sürecin etkili bir şekilde yönlendirildiği değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme sürecine dair dikkat çeken bir diğer bulgu, zorbalık konusundaki teorik bilgileri hatırlamalarına rağmen, bu bilgiyi gerçek hayata aktarma konusunda hâlâ eksiklik yaşamalarıdır. Bu nedenle, bir sonraki oturumda daha fazla gerçek yaşam örneği üzerinden analiz yapmalarına olanak tanıyacak etkinlikler eklenmesi planlanmaktadır.

Bu oturum, araştırmacının uygulayıcılık becerilerini değerlendirme açısından oldukça başarılı geçmiştir. Çıkan anlaşmazlık profesyonel bir şekilde ele alınmış ve öğrencilerin olayları doğru bir bağlamda değerlendirmeleri sağlanmıştır.

Bir sonraki oturumda, aynı disiplin ve etkinlik yapısının korunarak öğrencilerin zorbalıkla ilgili öğrendiklerini pekiştirmelerine odaklanılacaktır. Özellikle, öğrendiklerini daha iyi içselleştirebilmeleri için zorbalık durumlarında nasıl tepki verebileceklerine dair daha fazla pratik yapmalarına imkan tanınacaktır.

Bu oturum, öğrencilerin kavramsal bilgiyi daha iyi özümsemeye başladıkları ancak pratiğe dökme konusunda hâlâ desteğe ihtiyaç duyduklarını gösteren önemli bir aşama olarak değerlendirilmiştir. Gelecek oturumlarda, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşantılarıyla ilişkilendirebilmelerine yönelik çalışmaların artırılması planlanmaktadır.

Deney Grubu 2 (4. Sınıf) – 4. Oturum: Sessiz Kalma

Tarih: 06.03.2025

Süre: 40 dk

Uygulama yapılan sınıf düzeyi: 4. sınıf

Katılımcı sayısı: 22

Oturumun Genel Akışı

Oturumun başlangıcında öğrencilerin önceki oturumlara kıyasla daha az ilgili oldukları gözlemlendi. Teneffüste başka bir sınıfla futbol oynayan öğrenciler arasında yaşanan tartışma, dikkatlerini derse vermelerini zorlaştırdı. Öğrenciler bu olayı anlatmaya devam ettikleri için ilgilerini derse çekmek oldukça uzun sürdü.

Planlanan etkinliklerin tamamı uygulanmış, oturum içeriğine tamamen sadık kalınmıştır. Oturumda grup tartışması, soru-cevap tekniği, örnek olay incelemesi ve hikâye okuma etkinliği gerçekleştirilerek öğrencilerin konuya katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak, akıllı tahtanın kullanılamaması nedeniyle sunum yapılamamıştır.

Katılımcıların Tepkileri ve Gözlemler

Öğrencilerin etkinliklere katılım düzeyi genel olarak iyiydi, ancak önceki heyecan ve ilgi seviyesi gözle görülür şekilde azalmıştı. Ders sırasında genel bir katılım gözlemlense de, öğrencilerin dikkatleri kolayca dağıldı ve bazı öğrenciler konunun dışına çıkarak konuşmalar yaptı.

Grup dinamikleri açısından, sınıfta dikkat çeken iki öğrenci ön plana çıktı. Hiperaktivite için ilaç kullanan ancak ailevi nedenlerden dolayı ilaçlarını aksattığı öğrenilen bir öğrenci, oturma süresince kontrolünü tamamen kaybetmişti. Sürekli ayakta dolaşmış, hiçbir etkinliğe katılım göstermemiş, hikâye okuma sırasında öğretmeni ve hikâye karakterlerini taklit ederek sınıfın dikkatini dağıtmıştır. “Sen bu zorbalık olayına şahit olsan ne yapardın?” sorusuna “Döverdim.” yanıtını vermiş, dersin sonunda ise teneffüsten bir dakika alınacağını duyunca sınıftan kaçmıştır.

Bunun yanı sıra, sınıfta belirgin bir liderlik özelliği gösteren bir kız öğrenci dikkat çekmiştir. Bu öğrenci, sınıfta adeta ikinci bir öğretmen rolünü üstlenerek konuşmaları susturmaya çalışmış, sınıftan çıkmak isteyenleri kıyafetlerinden tutarak engellemiştir. Konuşma tarzı ve olgunluk seviyesi, diğer öğrencilerden belirgin bir şekilde farklıydı. Ancak teneffüste yalnız olduğu gözlemlenmiş, bu liderlik rolünün onu sınıf içinde dışlayabileceği düşünülmüştür.

Öğrenciler bu oturumda zorbalıkla ilgili birçok kişisel deneyim paylaşmıştır. O kadar fazla paylaşımda bulunmuşlardır ki, dersin devam edemeyeceği düşünülmüştür. Ancak, başlarına gelen olayları öğrendikleri bilgiler ışığında değerlendirdiklerinde, büyük çoğunluğunun aslında akran zorbalığı değil, sıradan kavgalar olduğu fark edilmiştir. Buna rağmen, bir kavga anında nasıl bir tutum sergilemeleri gerektiği üzerine kısa bir bilgilendirme yapılarak öğrencilere destek olunmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin zorbalık konusundaki farkındalık düzeylerinde belirgin bir gelişme gözlemlenmiştir. Derste anlatılanları üçüncü sınıflarla kıyaslandığında çok daha iyi hatırlamakta ve akran zorbalığı olan ve olmayan davranışları daha iyi ayırt edebilmektedirler. Ancak, teorik bilgiyi gerçek yaşantılarına aktarma konusunda hâlâ zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Zorluklar ve Müdahale Gerektiren Durumlar

Sınıfta iki yabancı uyruklu ve bir okuma yazma bilmeyen öğrenci bulunması nedeniyle, bazı öğrenciler etkinliklere tam anlamıyla katılım gösterememiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler sözlü tartışmalara katılamamış, ancak etkinlik formlarında anladıkları bölümleri doldurmuşlardır. Okuma yazma bilmeyen öğrenci ise sözlü anlatımı anlayarak sürece dahil olabilse de, yazılı etkinliklerde yer alamamıştır.

Bunun dışında, dersin akışını bozan ve ailevi sorunları nedeniyle yanlış davranışlar sergileyen öğrenci, hiçbir etkinliğe katılmamış, öğretmeni taklit etmiş ve dalga geçer bir tutum sergilemiştir. Öğrencilerle etkileşime girmemiş, sınıftaki genel disipline aykırı davranışlarını sürdürmüştür.

Oturum süresince öğrenciler arasında doğrudan bir çatışma yaşanmamış olsa da, bu öğrenci, teneffüste başka bir sınıftan bir çocukla kavga ettiği bilgisi alınmıştır. Öğrenci, karşı tarafa yumruk atmış, karşılığında ise boğazının sıkıldığı öğrenilmiştir. Daha dikkat çekici olan durum ise, bu olayın öğrenci için her gün yaşanan olağan bir durum olarak anlatılmasıdır. Bu, öğrencinin şiddet eğilimli bir ortamda büyüyor olabileceğine dair bir gösterge olarak değerlendirilmiştir.

Bunun yanı sıra, liderlik gösteren kız öğrenci, teneffüste araştırmacının yanına gelerek, şiddete eğilimli öğrencinin bazı sorunları olduğunu düşündüğünü ve bu yüzden üzülmelerini istemediğini ifade etmiştir.

Önceki oturumlarda dikkat çeken üç erkek öğrencinin zorbalığa yatkın bazı davranışlar sergilemeye devam ettiği gözlemlenmiştir. Doğrudan zorbalık olduğu düşünülen bir olay yaşanmamış olsa da, özellikle bir öğrencinin şiddet eğilimi gösterdiği fark edilerek sınıf öğretmenine bilgi verilmiştir.

Genel Değerlendirme ve Gelecek Oturum İçin Öneriler

Bu oturum, öğrencilerin teorik bilgiyi hatırlama konusunda başarılı olduklarını, ancak gerçek yaşantılarında bu bilgileri doğru şekilde uygulayabilmek için daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Teneffüs sürelerine duydukları hassasiyet dikkate alınarak, bir sonraki oturumda ders süresinin kesinlikle aşılmaması kararlaştırılmıştır. Eksik kalan noktalar, bir sonraki dersin başında kısa bir özetle tamamlanacaktır.

Ayrıca, dikkat dağınık öğrencilerin sürece daha aktif katılımını sağlamak için onlara belirli görevler verilecek, böylece derse odaklanmaları teşvik edilecektir.

Araştırmacı Notları ve Değerlendirme

Bu oturumda en çok dikkat çeken durum, ailevi sorunları olan öğrencinin disiplinsiz davranışları ve bu durum karşısında nasıl bir tutum sergilenmesi gerektiği konusuydu. Araştırmacı olarak, bu öğrenciye karşı doğrudan tepki göstermemek, ancak süreci yönetebilmek için sabırlı ve sakin bir yaklaşım benimsemek gerektiği fark edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme sürecine dair dikkat çeken bir diğer bulgu, zorbalık konusundaki bilgileri hatırlamalarına rağmen, bu bilgiyi gerçek yaşantılarına tam olarak uygulayamamalarıdır. Bu nedenle, gelecek oturumlarda daha fazla yaşantısal bağlantı kurulmasını sağlayacak etkinlikler planlanmaktadır.

Uygulayıcılık becerisi açısından, bu oturumda ailevi sorunları olan öğrenciye doğrudan sinirlenmeden yaklaşmak ve sabırlı bir tutum sergilemek önemli bir başarı olarak değerlendirilmiştir.

Bir sonraki oturumda, öğrencilerin bilgileri pratiğe dökebilmeleri için daha fazla tartışma ve uygulamalı etkinlik eklenmesi planlanmaktadır.

Bu oturum, öğrencilerin zorbalıkla ilgili bilgilerini geliştirmeye devam ettiklerini, ancak gerçek hayattaki karşılıklarını kavrayabilmeleri için daha fazla yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını gösteren önemli bir süreç olarak değerlendirilmiştir.

Deney Grubu 1 (3. Sınıf) – 5. Oturum: Kendimi Değerlendiriyorum

Tarih: 13.03.2025

Süre: 40 dk

Uygulama yapılan sınıf düzeyi: 3. sınıf

Katılımcı sayısı: 20

Oturumun Genel Akışı

Oturumun başlangıcında öğrenciler fazlasıyla ilgiliydi. Derse yüksek motivasyonla başladılar ve önceki oturumlara göre daha aktif bir tutum sergilediler. Planlanan tüm etkinlikler eksiksiz bir şekilde uygulandı. Ancak, sınıfın akıllı tahtası hâlâ çalışmadığı için sunum desteği kullanılamadı. Oturumda grup tartışması, soru-cevap tekniği, örnek olay okuma ve tartışma, ayrıca rol oynama etkinlikleri gerçekleştirildi. Özellikle rol oynama etkinliği öğrencilerin ilgisini çekti ve derse olan katılımlarını artırdı.

Katılımcıların Tepkileri ve Gözlemler

Öğrencilerin etkinliklere katılım düzeyi genel olarak iyiydi. Bu oturumda dikkat çeken en önemli noktalardan biri, tüm öğrencilerin aktif katılım göstermesiydi. Önceki oturumlara kıyasla daha sakin, uyumlu ve dikkatli bir sınıf ortamı vardı. Genel ruh halleri oldukça olumluydu. Oturumun sonunda katılım belgeleri dağıtıldığında öğrenciler büyük bir heyecan ve mutluluk yaşadılar. Bu durum, programın sonunda öğrencilere verilen sembolik bir ödülün onların motivasyonunu artırmada ne kadar etkili olabileceğini gösterdi.

Grup içinde herhangi bir anlaşmazlık yaşanmadı. Ancak önceki oturumlarda olduğu gibi bir öğrencinin zorbalığa uğrama ihtimali yeniden dikkat çekti. Bu öğrenci konuşurken yine diğer öğrencilerin oflayarak sıkıldıklarını belli etmeleri, sınıf içi kabul görmeme ihtimaline işaret etti. Yine de öğrenci bu kez biraz daha cesaretliydi ve kendini ifade etmeye çalıştı. Bu durum, programa devam ettikçe öğrencinin güveninin bir miktar arttığını düşündürdü.

Bu oturumda öğrenciler arasında özel bir diyalog veya kişisel deneyim paylaşımı olmadı. Ancak konuların tekrar edilmesi sırasında öğrencilerin daha önce işlenen tüm bilgileri daha kolay hatırlayabildikleri gözlemlendi. Bu, farkındalık düzeylerinde belirgin bir gelişme olduğunu ve öğrenilenlerin artık zihinsel olarak yerleştiğini göstermektedir.

Zorluklar ve Müdahale Gerektiren Durumlar

Bu oturumda öğrenci direnci gözlemlenmemiştir. Tüm öğrenciler etkinliklere isteyerek katılmıştır ve herhangi bir çekince ya da kaçınma davranışı sergilememiştir. Teknik açıdan da herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Akıllı tahtanın çalışmıyor olması dışında

tüm materyaller sorunsuz şekilde kullanılmıştır. Oturum boyunca disiplin açısından herhangi bir sorun yaşanmamış, öğrenciler dersin akışına uygun ve saygılı bir tutum sergilemişlerdir. Zorbalıkla ilgili dikkat çeken bireysel veya grup dinamikleri de gözlemlenmemiştir. Bu son oturumda, programın genel hedefleri açısından bir eksiklik ya da müdahale gerektiren özel bir durum yaşanmamıştır.

Araştırmacı Notları ve Değerlendirme

Bu oturumda en çok etkileyen durum, öğrencilerin katılım ve ilgi düzeyindeki belirgin artışı. Özellikle tüm sınıfın etkinliklere gönüllü olarak katılması ve sürece içten bir şekilde dahil olması dikkat çekiciydi. Bu durumun, programın son oturumu olması ya da öğrencilerin rol oynama etkinliğinden büyük keyif almasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların öğrenme sürecine dair en net fark edilen durum, bilgilerin artık zihinsel olarak oturduğu ve öğrencilerin konuları daha net şekilde anladığıdır. Önceki oturumlarda yaşanan kavramsal karışıklıkların büyük ölçüde giderildiği, öğrencilerin hem teorik bilgileri hatırlamada hem de bu bilgileri ifade etmede daha başarılı oldukları görülmüştür.

Bu oturumda uygulayıcılık becerim açısından herhangi bir eksiklik hissetmedim. Sınıfın genel düzeni, etkinliklerin akışı ve öğrencilerle olan etkileşim süreci planlandığı gibi ilerledi. Genel olarak, programın bu son oturumu uygulayıcı açısından olumlu ve verimli bir şekilde tamamlanmıştır.

Deney Grubu 2 (4. Sınıf) – 5. Oturum: Kendimi Değerlendiriyorum

Tarih: 13.03.2025

Süre: 40 dk

Uygulama yapılan sınıf düzeyi: 4. sınıf

Katılımcı sayısı: 22

Oturumun Genel Akışı

Oturumun başlangıcında öğrenciler fazlasıyla ilgiliydi. Tam anlamıyla motive olmuş bir şekilde derse geldiler ve önceki oturumlara göre daha yüksek bir katılım sağladılar. Planlanan tüm etkinlikler eksiksiz bir şekilde uygulandı. Plana tamamen sadık kalındı ve herhangi bir teknik aksaklık yaşanmadı. Bu oturumda grup tartışması, soru-cevap tekniği, örnek olay okuma ve üzerinde konuşma gibi etkinlikler gerçekleştirildi. Önceki oturumları genel bir şekilde özetlediğimizde birçok konuyu net bir şekilde hatırladıkları gözlemlendi. Oturumun son oturum olması nedeniyle öğrencilerde bazı duygusal tepkiler gözlemlendi; uygulamanın sona erecek olması onları hem şaşırttı hem de üzdü.

Katılımcıların Tepkileri ve Gözlemler

Öğrencilerin etkinliklere katılım düzeyi yüksekti. Genel olarak heyecan, ilgi ve katılım isteği gözlemlendi. Dikkatlerini toplamakta zorlanmadılar ve dersin sonuna kadar ilgiyle katılım sağladılar. Oturum boyunca herhangi bir anlaşmazlık ya da dikkat dağını

davranış gözlenmedi. Grup oldukça uyumlu ve dengeli bir şekilde ilerledi. Liderlik davranışı gösteren ya da dersi kontrol etmeye çalışan bir öğrenci olmadı. Sınıf içinde göze çarpan özel bir dinamik yaşanmadı.

Öğrenciler arasında bu oturumda zorbalıkla ilgili kişisel deneyimlerini paylaşan olmadı. Ancak uygulamayı çok özleyeceklerini dile getirdiler. Bu tür ifadeler, programın öğrenciler üzerinde duygusal bir etki bıraktığını ve onların bu süreci önemsendiğini göstermektedir.

Akran zorbalığı konusundaki farkındalık düzeylerinde belirgin bir artış gözlemlendi. Neyin akran zorbalığı olduğu konusunda daha net bir fikirleri olduğu, yaptıkları açıklamalardan ve verdikleri örneklerden anlaşılmaktaydı. Önceki oturumlarda zaman zaman karıştırılan bazı kavramlar bu oturumda çok daha doğru bir şekilde kullanılmaya başlandı. Öğrencilerin konuyu artık daha iyi özümstedikleri fark edildi.

Zorluklar ve Müdahale Gerektiren Durumlar

Bu oturumda daha önceki tüm oturumlarda olduğu gibi 2 yabancı uyruklu ve 1 okuma yazma bilmeyen öğrenci nedeniyle bazı sınırlılıklar yaşandı. Yabancı uyruklu öğrenciler dil sorunundan dolayı sözlü etkinliklere aktif katılamasalar da dağıtılan etkinlik formlarında anladıkları kısımları doldurmaya çalıştılar. Okuma yazma bilmeyen öğrenci ise anlatılanları anlayabildiği hâlde yazılı etkinliklere katılım sağlayamadı. Bu öğrenciler dışında herhangi bir öğrenci direnci gözlemlenmedi. Teknik açıdan bir sorun yaşanmadı. Disiplin açısından da herhangi bir çatışma ya da dikkat dağıtan davranış gözlemlenmedi. Zorbalıkla ilgili bireysel ya da grup dinamiği açısından dikkat çeken bir durum olmadı.

Araştırmacı Notları ve Değerlendirme

Bu oturumda en çok etkileyen durum, uygulamanın bitmesine öğrencilerin bu kadar şaşırması ve üzülmeydi. Bu durum, uygulamanın öğrencilerde sadece bilgi değil duygusal anlamda da bir iz bıraktığını gösterdi. Öğrencilerin öğrenme sürecine dair dikkat çeken en önemli nokta, birçoğunun konuyu rahatça kavrayabildiği ve üçüncü sınıflara kıyasla daha hızlı anlayabildikleriydi. Ancak yine de öğrendikleri bilgileri gerçek hayat yaşantılarına uyarlamakta zaman zaman zorlandıkları gözlemlendi. Fakat bu oturumda bunun bile bir miktar geliştiği fark edildi. Bazı öğrencilerin kendiliğinden olayları değerlendirip daha önceki oturumlardaki bilgilerle bağ kurdukları görüldü.

Bu oturum için uygulayıcılık becerimi fazlasıyla olumlu değerlendiriyorum. Her şey olması gerektiği gibi ilerledi. Öğrencilerle kurulan etkileşim, sınıf yönetimi ve etkinliklerin uygulanması açısından herhangi bir sorun yaşanmadı. Bu son oturum, programın genel olarak başarılı geçtiğini ve öğrencilerde kalıcı bir etki yarattığını gösteren güzel bir kapanış niteliğinde oldu.

EK-9: MEB Uygulama İzni



İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: SİMAY ERDEM

Araştırmanın Adı: İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı farkındalık programının etkililiğinin incelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu, Öğrenci Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 18.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 18.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

EK-10: Öz Geçmiş

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Simay ERDEM

Eğitim Bilgileri

2023-2025 Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans

2016-2021 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

2015-2016 Özel Yeni Yol Lisesi (Okul Birinciliği)

2012-2015 Eskişehir Gelişim Okulları

Sertifikalar

2023 Johns Hopkins Üniversitesi onaylı Psychological First Aid (Psikolojik İlk Yardım) Sertifikası

2023 Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği ile MEB onaylı Aile Danışmanlığı Sertifikası

2022 Fonksiyonel Tıp Akademisi, ICF onaylı (Uluslararası geçerli) Fonksiyonel Wellness Koçluğu Uygulayıcı Sertifikası

2020 Adnan Menderes Üniversitesi, Oyun Terapisi Uygulayıcı Eğitimi Sertifikası

Yayınlar ve Projeler

2025 Fluffy the Cat, Bullying and True Strength

- İngilizce çocuk kitabı olan “Fluffy The Cat, Bullying and True Strength”, akran zorbalığına dikkat çekmek, farkındalık geliştirmek ve empatiyi güçlendirmek amacıyla yayımlanmıştır. Amazon üzerinden dünya genelinde satışa sunulmuş, “Çocuklar İçin Zorbalık Temalı Kitaplar” kategorisinde çok satanlar listesinde 1. sıraya yükselmiştir.

Yabancı Dil Becerileri: İngilizce (C1 Seviye)