



**KEKEMELİĞE YÖNELİK ALAY ETME
VE AKRAN ZORBALIĞI MÜDAHALE
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN
İNCELENMESİ:
KOCAELİ ÖRNEKLEMİ**

Doktora Tezi

Ahsen ERİM

Eskişehir 2025

**KEKEMELİĞE YÖNELİK ALAY ETME VE AKRAN ZORBALIĞI
MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ:
KOCAELİ ÖRNEKLEMİ**

Ahsen ERİM

DOKTORA TEZİ

Dil ve Konuşma Terapisi Ana Bilim Dalı

Dil ve Konuşma Terapisi Programı

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Emrah CANGİ

(İkinci Danışman: Doç. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL)

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Aralık 2025

Eskişehir

***Bu tez çalışması, TÜBİTAK 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs
Programı ile desteklenmiştir.***

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ahsen ERİM'in "Kekemeliğe Yönelik Alay Etme Ve Akran Zorbalığı Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi: Kocaeli Örnekleme" başlıklı tezi 24/11/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Dil ve Konuşma Terapisi Ana Bilim Dalı Dil ve Konuşma Terapisi Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı Adı Soyadı

Üye (Danışman)	:	Doç. Dr. M. Emrah CANGİ
Üye	:	Doç. Dr. R. Sertan ÖZDEMİR
Üye	:	Dr. Öğr. Üyesi Merve Nur SARIYER TEMELLİ
Üye	:	Dr. Öğr. Üyesi Aşena KARAMETE GÜDÜL
Üye	:	Dr. Öğr. Üyesi Ayşe İlayda MUTLU

.....
Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

KEKEMELİĞE YÖNELİK ALAY ETME VE AKRAN ZORBALIĞI MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ: KOCAELİ ÖRNEKLEMİ

Ahsen ERİM

Dil ve Konuşma Terapisi Ana Bilim Dalı

Dil ve Konuşma Terapisi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Aralık 2025

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Emrah CANGİ

(İkinci Danışman: Doç. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL)

Alay Etme ve Zorbalık: Kabul Edilemez Davranışlar (Teasing and Bullying: Unacceptable Behaviour; TAB) Programı, Kanada’da 4-6. Sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilmiş sınıf temelli bir müdahale programıdır. Bu çalışmada, TAB Programının Türk kültürel bağlamına uyarlanarak ana dili Türkçe olan ve kekemeliği bulunmayan 4-6. sınıf öğrencilerinin kekemeliğe yönelik akran tutumları, empati düzeyleri ve zorbalıkla baş etme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinde yer alan dört farklı devlet okulunda öğrenim görmekte olan 4., 5., ve 6. sınıf düzeylerindeki kekemeliği olmayan toplam 671 öğrenci oluşturmuştur (Erkek= 341; Kız = 330). Deney grubunda 311 katılımcı yer alırken kontrol grubunda ise 360 katılımcı yer almıştır. Veri toplama araçları olarak Kekemeliği Olan Çocuklara Yönelik Akran Tutumları (PATCS-TR) Ölçeği, Çocuklar ve Ergenler için Empati Ölçeği, Zorbalık Eğilimi Ölçeği ve Zorbalıkla Başetme Ölçeği kullanılmıştır. Müdahale öncesinde her iki gruba da ön testler uygulanmış; deney grubuna haftada bir oturum (bir ders saati + bir teneffüs saati) olacak şekilde toplam altı hafta süren TAB müdahalesi uygulanmıştır. Müdahale sonrasında ise programın etkililiğini değerlendirmek ve izlemek amacıyla 1. ve 6. ayda hem deney hem de kontrol gruplarına ölçümler tekrar yapılmıştır. Araştırma bulguları, TAB Programı’nın kekemeliğe yönelik akran tutumlarını anlamlı düzeyde geliştirdiğini, empati düzeylerini artırdığını ve zorbalıkla baş etme becerilerini güçlendirdiğini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Akran tutumları, Akran zorbalığı, Kekemelik, Sınıf temelli müdahale, Zorbalıkla baş etme.

ABSTRACT

Examining The Effectiveness Of The Teasing And Bullying Intervention Programme
For Stuttering: A Sample From Kocaeli

Ahsen ERİM

Department of Speech and Language Therapy

Programme in Speech and Language Therapy

Graduate School of Anadolu University, December 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Emrah CANGİ

(Co-Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL)

Teasing and Bullying: Unacceptable Behaviour (TAB) is a classroom-based intervention program developed in Canada for students in grades 4 to 6. The present study aimed to adapt the TAB program to the Turkish cultural context and to examine its effects on the peer attitudes toward stuttering, empathy levels, and coping-with-bullying skills of Turkish-speaking students without stuttering in grades 4 to 6. The participants of the study consisted of 671 students (Boys = 341, Girls = 330) attending grades 4, 5, and 6 in four public schools in Kocaeli during the 2024–2025 academic year. The experimental group included 311 participants, while the control group included 360 participants. Data were collected using the Peer Attitudes Toward Children Who Stutter Scale – Turkish Version (PATCS-TR), the Index of Empathy for Children and Adolescents, the Bullying Tendency Scale, and the Coping with Bullying Scale. Before the intervention, both groups completed the pre-tests. The TAB intervention was then implemented in the experimental groups once a week (one class hour + one break time) for six consecutive weeks. Following the intervention, the same measurements were repeated for both groups at the 1st and 6th months in order to evaluate and monitor the effectiveness of the program. The findings revealed that the TAB program significantly improved peer attitudes toward children who stutter, increased empathy levels, and enhanced coping-with-bullying skills.

Keywords: Classroom-based intervention, Coping with bullying, Peer attitudes, Peer bullying, Stuttering.

TEŞEKKÜR

Doktora tez sürecimde; bana yol gösteren, yapıcı geri bildirimleri ile bilgi birikimini özenle aktaran ve akademik gelişimime büyük katkı sağlayan değerli danışman hocam, Doç. Dr. Mehmet Emrah CANGİ'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Lisans eğitimimden bu yana üzerimdeki emeği, titiz çalışmaları ve rehberliği benim için çok kıymetli olmuştur.

Aynı zamanda yüksek lisans danışmanlığımı da yürüten, akademik yaşantımın her döneminde bilgi ve zarafetiyle örnek aldığım ve doktora tezimin temellerini atmamda büyük emeği olan değerli hocam Doç. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL'a sabrı ve özverili rehberliği için en derin teşekkürlerimi sunarım. Daima bilimsel üretkenliğe teşvik edici tutumu ve her zaman ilham verici yönlendirmeleri ile bu süreci çok daha anlamlı kılmıştır.

Lisans dönemimde tanıştığım ve sonrasındaki tüm akademik yaşamım boyunca bilgi ve desteği ile her zaman bana yol gösteren, ilham aldığım değerli hocam, Doç. Dr. Şaziye SEÇKİN YILMAZ'a ve akademik yaşamım boyunca bilgi ve katkıları ile bana rehberlik eden tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Doktora eğitimim sürecinde, her zaman desteklerini ve yapıcı tutumunu hissettiğim, süreç boyunca kolaylık sağlayan değerli hocam, Dr. Öğr. Üyesi Tuğba KAYA'ya ve birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum değerli mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Ayrıca tez jürimde yer alan ve yapıcı geri bildirimleriyle çalışmamın gelişimine katkı sağlayan değerli hocalarım, Doç. Dr. R. Sertan ÖZDEMİR, Dr. Öğr. Üyesi Merve Nur SARIYER TEMELLİ, Dr. Öğr. Üyesi Aşena KARAME TE GÜDÜL ve Dr. Öğr. Üyesi Ayşe İlayda MUTLU'ya teşekkür ederim.

Bu çalışmanın yürütülmesinde iş birliği ve katkılarıyla sürece destek olan okul müdürlerine, müdür yardımcılara, rehber öğretmenlere, tüm sınıf öğretmenlerine ve katılımcı öğrencilere içtenlikle teşekkür ederim.

Bu süreçte yanımda olan sevgili arkadaşlarım Beyza PEHLİVAN BOZOĞLU, İrem Sare ÖZKAY, Aylin BAŞARAN ve Nilgün Nur KESGİN'e destek ve motivasyonları için teşekkür ederim.

Ve elbette, her zaman yanımda olan, sevgileriyle bana güç veren, sabırları, emekleri ve sonsuz destekleriyle bugünlere gelmemi sağlayan bu hayattaki en değerli varlıklarım canım anneme ve canım babama kalpten teşekkür ederim.

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 çalışmanın 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.

Ahsen ERİM

23/12/2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken (örneğin ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı/almadığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından (örneğin çeviri, bilimsel makale vb.) desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından 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.

Ahsen ERİM

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLERİ DİZİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ VE AMAÇ.....	1
1.1.Giriş.....	1
1.2.Amaç.....	2
1.3.Araştırma Hipotezleri.....	3
2. ALAN YAZIN.....	5
2.1.Kekemelik.....	5
2.1.1. Kekemeliğin epidemiyolojisi ve kendiliğinden iyileşme.....	5
2.1.2. Kekemeliğin etiyolojisi.....	7
2.2.Akran Zorbalığı Kavramı.....	13
2.2.1. Akran zorbalığına maruz kalma oranları yaygınlığı.....	15
2.2.2. Akran zorbalığına etki eden faktörler.....	16
2.2.3. Akran zorbalığında roller.....	18
2.2.4. Akran zorbalığının nedenleri.....	19
2.2.5. Akran zorbalığının sonuçları.....	22
2.3.Kekemelik ve Akran Zorbalığı.....	23
2.4.Akran Zorbalığı Müdahalesi ve Sınıf Temelli Müdahale Programları.....	25

2.5.İletişim Bozuklukları ve Kekemelik Bağlamında Akran	
Zorbalığı Yönetimi.....	30
2.5.1. TAB programı.....	32
2.5.1.1.Tab programının hedefleri.....	33
2.5.2. Kekemelikte sınıf temelli müdahale	
yaklaşımlarının kullanımı.....	33
3. MATERYAL VE METOT.....	36
3.1.Araştırmanın Modeli.....	36
3.2.Katılımcılar.....	37
3.3.Verİ Toplama Araçları.....	39
3.3.1. Veli bilgilendirme ve onam formu.....	39
3.3.2. Alay etme ve zorbalık programı kitapçığı.....	38
3.3.2.1.Programın ne zaman, nerede ve nasıl kullanılacağı.....	40
3.3.2.2.TAB programının bir kaynak olarak kullanımı.....	40
3.3.2.3.TAB programı içeriğı.....	41
3.3.3. Kekemeliğı Olan Çocuklara Yönelik Akran	
Tutumları Ölçeğı.....	43
3.3.4. Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeğı.....	44
3.3.5. Zorbalıkla Başetme Ölçeğı.....	44
3.3.5.1.Zorbalık Eğilimi Ölçeğı.....	44
3.3.5.2.Zorbalıkla baş etme ölçeğı.....	44
3.4.Uygulama Süreci	45
3.4.1. Çeviri süreci.....	45
3.4.2. Pilot uygulama.....	45
3.4.3. Verilerin toplanması.....	46
3.4.4. Uygulamanın geçerlik ve güvenirlik süreci.....	48
3.5.Verilerin Analizi.....	49
4. BULGULAR.....	50
4.1.Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özelliklerinin	
Dağılımı ve Tanımlayıcı İstatistikler.....	50
4.2.Gruplar Arası Uygulanan Karşılaştırma Testleri.....	53
4.2.1. PATCS-TR ölçeğı ve alt boyutlarına ilişkin bulgular.....	53

4.2.2. Empati ölçeği puanlarına ilişkin bulgular.....	56
4.2.3. Zorbalık eğilimi ve zorbalıkla baş etme ölçeklerine ilişkin bulgular.....	57
4.3.Gruplar İçi Ön Test-Son Test, Son Test-İzlem	
Puanlarının Karşılaştırması.....	63
4.3.1. PATCS-TR ölçeğine ilişkin bulgular.....	63
4.3.2. Empati ölçeğine ilişkin bulgular.....	66
4.3.3. Zorbalık eğilimi ve zorbalıkla baş etme ölçeklerine İlişkin bulgular.....	67
4.4.Gruplarda Zamana Göre Değişimin Karma Desenli Tekrarlı ANOVA İle İncelenmesi.....	73
4.4.1. PATCS-TR ölçeği toplam puanına etkileşim etkisinin tekrarlı ANOVA testi ile incelenmesi.....	73
4.4.2. Empati ölçeği toplam puanına etkileşim etkisinin tekrarlı ANOVA testi ile incelenmesi.....	76
4.4.3. Zorbalık eğilimi ölçeği toplam puanına etkileşim etkisinin tekrarlı karma ANOVA testi ile incelenmesi.....	78
4.4.4. Zorbalıkla baş etme ölçeği toplam puanına etkileşim etkisinin tekrarlı karma ANOVA testi ile incelenmesi.....	81
5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	84
5.1.Tartışma ve Sonuç.....	84
5.1.1. TAB programının kekemeliğe yönelik akran tutumları üzerindeki etkisi.....	84
5.1.2. TAB programının empati düzeyi üzerindeki etkisi.....	87
5.1.3. TAB programının zorbalık eğilimi üzerindeki etkisi.....	89
5.1.4. TAB programının zorbalıkla baş etme düzeyi üzerindeki etkisi.....	91
5.2.Sonuç ve Öneriler.....	93
5.3.Sınırlılıklar.....	95
KAYNAKÇA.....	97
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ.....	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Araştırma Deseni.....	36
Tablo 3.2 Uygulama Yapılan Okul ve Sınıfların Dağılımı.....	39
Tablo 3.3 TAB Programı İçeriği.....	42
Tablo 3.4 Araştırma Takvimi.....	47
Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet ve Sınıf Dağılımları.....	50
Tablo 4.2 Araştırmada Yer Alan Tüm Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	51
Tablo 4.3 PATCS-TR, Empati, Zorbalık Eğilimi ve Zorbalıkla Baş Etme Ölçekleri Toplam ve Alt Boyutlarında Normal Dağılım Uygunluk Analizi.....	51
Tablo 4.4 Müdahale Öncesi PATCS-TR Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırması.....	53
Tablo 4.5 Müdahale Sonrası PATCS-TR Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Gruplar Arası Karşılaştırması.....	54
Tablo 4.6 İzlem İçin PATCS-TR Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Gruplar Arası Karşılaştırması.....	55
Tablo 4.7 Müdahale Öncesi ve Sonrası Empati Ölçeği Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırması.....	56
Tablo 4.8 Müdahale Öncesi Zorbalık Eğilimi Ölçeği Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırması.....	57
Tablo 4.9 Müdahale Öncesi Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırması.....	58
Tablo 4.10 Müdahale Sonrası Zorbalık Eğilimi Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırması.....	59
Tablo 4.11 Müdahale Sonrası Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırması.....	60
Tablo 4.12 Müdahale Sonrası İzlem İçin Zorbalık Eğilimi Ölçeği Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırması.....	61
Tablo 4.13 Müdahale Sonrası İzlem İçin Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırması.....	62
Tablo 4.14 PATCS-TR Ölçeği İçin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Ön Test ve	

Son Test Karşılaştırması.....	63
Tablo 4.15 PATCS-TR Ölçeği İçin Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Son Test ve İzlem Karşılaştırması.....	64
Tablo 4.16 Gruplarda Ayrı Ayrı Empati Puanı Ön Test ve Son Test, Son Test ve İzlem Karşılaştırması.....	66
Tablo 4.17 Gruplarda Ayrı Ayrı Zorbalık Eğilimi Puanı Ön Test ve Son Test Karşılaştırması.....	67
Tablo 4.18 Gruplarda Ayrı Ayrı Zorbalık Eğilimi Puanı Son Test ve İzlem Karşılaştırması.....	68
Tablo 4.19 Gruplarda Ayrı Ayrı Zorbalıkla Baş Etme Puanı Ön Test ve Son Test Karşılaştırması.....	70
Tablo 4.20 Gruplarda Ayrı Ayrı Zorbalıkla Baş Etme Puanı Son Test ve İzlem Karşılaştırması.....	71
Tablo 4.21 Etki Büyüklüğü İçin Önerilen Yorumlama Aralıkları.....	73
Tablo 4.22 Deney Grupları ve Zaman Etkileşimi İçin Tekrarlı Mix Anova Karşılaştırması.....	73
Tablo 4.23 Eğitim- Zaman Etkileşiminin Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....	74
Tablo 4.24 Deney Grupları ve Zaman Etkileşimi İçin Tekrarlı Mix Anova Karşılaştırması.....	76
Tablo 4.25 Müdahale ve Zaman Etkileşiminin Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....	77
Tablo 4.26 Deney Grupları ve Zaman Etkileşimi İçin Tekrarlı Mix Anova Karşılaştırması.....	78
Tablo 4.27 Müdahale ve Zaman Etkileşiminin Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....	80
Tablo 4.28 Deney Grupları ve Zaman Etkileşimi İçin Tekrarlı Mix Anova Karşılaştırması.....	81
Tablo 4.29 Müdahale X Zaman Etkileşiminin Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....	82

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1 Örneklem Seçim Süreci.....	38
Şekil 3.2 Müdahale Uyarlamasında İzlenen Adımlar.....	45
Şekil 3.3 Müdahale Süreci Akışı.....	48
Şekil 4.1 PATCS Puanında Grup*Zaman Etkileşimi.....	75
Şekil 4.2 Empati Puanında Grup*Zaman Etkileşimi.....	78
Şekil 4.3 Zorbalık Eğilimi Puanında Grup*Zaman Etkileşimi.....	81
Şekil 4.4 Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Puanında Grup*Zaman Etkileşimi.....	83

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

a	: Cronbach Alfa Katsayısı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Örneklem Büyüklüğü
OSM	: Olumlu Sosyal Mesafe
p:	: Anlamlılık düzeyi
PATCS-TR	: Peer Attitudes Toward Children Who Stutter Scale-Turkish Version
SB	: Sosyal Baskı
SD	: Standard Deviation (Standart Sapma)
SE:	: Sözel Etkileşim
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TAB	: Teasing and Bullying: Unacceptable Behaviour (Alay Etme ve Zorbalık: Kabul Edilemez Davranışlar) Programı
$\bar{X}$	: Ortalama
ZBÖ/ZB	: Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği, Zorbalıkla Baş Etme
ZEÖ/ZE	: Zorbalık Eğilimi Ölçeği, Zorbalık Eğilimi

1 GİRİŞ VE AMAÇ

1.1.Giriş

Kekemelik, tek bir nedene indirgenemeyen; genetik/epigenetik yatkınlıklar, motor, dilsel, duygusal ve nörogelişimsel süreçlerin karmaşık etkileşimi sonucunda ortaya çıkan çok boyutlu bir akıcılık bozukluğu türü olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Weber, 2017). Kekemelik yalnızca konuşma akıcılığını değil, aynı zamanda bireylerin psikososyal işlevselliğini de etkileyen bir bozukluk olarak değerlendirilmektedir (Bernard vd., 2022; Davis vd., 2002; Iverach vd., 2016). Kekemeliğin, öğrencilerin akran gruplarındaki sosyal statülerini ve zorbalıkla ilişkili yaşantılarını etkilediği belirtilmektedir. Buna paralel biçimde, kekemeliği olan öğrencilerin akran etkileşimleri açısından desteklenmelerinin önemine dikkat çekilmektedir (Berchiatti vd., 2021). Yapılan bir araştırmanın bulguları, çocukluk döneminde kekemeliğin zorbalık, kaygı ve benlik saygısı ile bağlantılı olduğunu göstermektedir. Küçük yaş grubunda benlik saygısı ile zorbalık arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, ergenlik döneminde bu bağın kaybolduğu; bunun yerine zorbalıkla durumsal kaygı arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıktığı belirlenmiştir (Cook ve Howell, 2014).

Yapılan pek çok araştırma, kekemeliği olan çocuk ve ergenlerin akran zorbalığı açısından risk altında olduklarına dikkat çekmektedir (Berchiatti vd., 2021; Cook ve Howell, 2014). Zorbalık, bir bireyin başka bir bireye yönelik olarak korku ya da zarar verme niyetini içeren, kasıtlı biçimde tekrarlanan ve güç dengesizliğine dayalı olumsuz davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1999). Bu davranışlar; alay etme, isim takma, fiziksel saldırganlık, sosyal dışlama ve siber zorbalık gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilmektedir (Vessey vd., 2013).

Öğrencilere zorbalıkla baş etme stratejilerinin kazandırılmasının, onların yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmelerine ve genel iyi oluş durumlarının güçlenmesine katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir (Shrestha ve Vijayamalar, 2024). Bu bağlamda, akran zorbalığı ile mücadelede ise; KiVa, NoTrap!, Olweus Zorbalık Önleme Programı ve Viyana Sosyal Yetkinlik Programı gibi okul temelli programlar öne çıkmaktadır (Gaffney vd., 2019).

Okullarda kekemelik kapsamındaki zorbalık uygulamalarının genellikle danışan merkezli yürütüldüğü, çoğunlukla da kekemeliği olan öğrencilerin sınıflarında kekemeliğe dair

bilgilendirici sunumlar yapıldığı belirtilmektedir (Langevin vd., 2007; Murphy vd., 2007). Özetle, uzun süredir devam eden çağrılar, kekemelik ve zorbalık ilişkisinin ele alınması gerektiğini vurgulamakta; özellikle zorbalığa ve özel gereksinimleri olan çocuklara yönelik olumsuz tutumların değiştirilmesinin gerekliliği belirtilmektedir (Cummins vd., 2006). Bu kapsamda, Langevin (2000) tarafından geliştirilen Alay Etme ve Zorbalık: Kabul Edilemez Davranışlar (Teasing and Bullying: Unacceptable Behaviour; TAB) programı da bu ihtiyaçtan doğmuştur.

TAB programı, Kanada’da 4-6. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen sınıf temelli bir zorbalık müdahale programıdır. Program; on dört dakikalık bir video ve altı derslik müfredattan oluşmakta, alay ve zorbalık konularında özellikle kekemeliği olan çocuklara yönelik akran tutumlarının daha olumlu hale gelmesini hedeflemektedir. İçeriğinde duygusal, bilişsel ve davranışsal etkinlikler yer almakta; çocukların yaşadıkları zorbalık deneyimlerini yetişkinlerle paylaşımları teşvik edilmektedir. Ayrıca program, zorbalığın doğasına ve yaygınlığına dair farkındalığı artırmayı amaçlamaktadır (Langevin, 2000).

TAB programı, yetişkinlerin okul, ev ve toplum ortamlarında zorbalık konusunda bilinçlenmelerini sağlamayı, mağdur çocukların yetişkin desteğiyle zorbalıkla baş etme becerilerini geliştirmeyi ve akranların zorbalığın olumsuz etkilerinden korunmasını amaçlamaktadır. Ayrıca zorbalık yapan çocukların tespit edilerek uygun destek kaynaklarına yönlendirilmesi ve bu davranışların pekiştirilmesinin önlenmesi de programın hedefleri arasında yer almaktadır (Langevin, 2000).

1.2.Amaç

TAB programının etkilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, 4-6. sınıf düzeyindeki kekemeliği olmayan ve ana dili Türkçe olan öğrencilerin kekemeliğe yönelik akran tutumları, empati düzeyleri, zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme becerileri üzerindeki değişiklikleri değerlendirmeyi hedeflemektedir. Araştırmada, ön test-son test (1. ay)-izleme (6. ay) ölçümleriyle deney ve kontrol grupları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. TAB programının uygulama öncesi ve sonrası etkileri değerlendirilmiştir.

Bu doğrultuda bu araştırmanın genel amacı, TAB programının 4. – 6. sınıf öğrencilerinin kekemeliğe yönelik akran tutumları, empati düzeyleri, zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme becerileri üzerindeki etkisini, deney ve kontrol gruplarında ön test, son test ve

izleme ölçümleri aracılığı ile karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Bu kapsamda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1- TAB programı, Ön test basamağına göre, Son test (1. ay) ve İzleme (6. ay) evrelerinde deney ve kontrol grupları arasında kekemeliğe yönelik akran tutumlarında anlamlı farklılık oluşturmuş mudur?
- 2- TAB programı, Ön test basamağına göre, Son test (1. ay) ve İzleme (6. ay) evrelerinde deney ve kontrol grupları arasında çocukların empati düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmuş mudur?
- 3- TAB programı, Ön test basamağına göre, Son test (1. ay) ve İzleme (6. ay) evrelerinde deney ve kontrol grupları arasında çocukların zorbalık eğilimleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmuş mudur?
- 4- TAB programı, Ön test basamağına göre, Son test (1. ay) ve İzleme (6. ay) evrelerinde deney ve kontrol grupları arasında çocukların zorbalıkla baş etme düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmuş mudur?

1.3. Araştırma Hipotezleri:

Bu araştırmada, desen gereği her bir değişken için sıfır (H_0) ve alternatif (H_1) hipotezler oluşturulmuştur.

Genel hipotezler:

- H_0 : TAB programı, deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin kekemeliğe yönelik akran tutumları, empati düzeyleri, zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.
- H_1 : TAB programı, deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin kekemeliğe yönelik akran tutumları, empati düzeyleri, zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmaktadır.

Alt hipotezler:

- H_1 : TAB programına katılan öğrencilerin kekemeliğe yönelik akran tutumlarında, ön testten son test (1. ay) ve izleme testine (6. ay) anlamlı düzeyde olumlu yönde gelişme görülmektedir.
- H_2 : TAB programı, öğrencilerin empati düzeylerinde, ön testten son test (1. ay) ve izleme testine (6. ay) anlamlı düzeyde artış sağlamaktadır.
- H_3 : TAB programı, öğrencilerin zorbalık eğilimlerinde, ön testten son test (1. ay) ve izleme testine (6. ay) anlamlı düzeyde azalma sağlamaktadır.

- H₄: TAB programı, öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeylerinde, ön testten son test (1. ay) ve izleme testine (6. ay) anlamlı düzeyde artış sağlamaktadır.



2. ALAN YAZIN

Bu kısımda kekemeliğin doğası, akran zorbalığı kavramı, kekemelikte akran zorbalığı araştırmaları ve akran zorbalığı müdahale programlarına yönelik bilgi verilmiştir.

2.1. Kekemelik

Kekemelik, bireysel farklılıklar ve çok sayıda değişkenin etkileşimiyle şekillenen karmaşık ve çok boyutlu nörogelişimsel bir bozukluktur (Smith ve Weber, 2017; Walsh vd., 2018). Kekemeliğin gözlemlenebilir semptomları, kekemelik benzeri akıcısızlıklar olarak sınıflandırılmakta ve bunlar, diğer akıcısızlıklardan (örneğin, hmmmm, ıııı gibi ünlemler, ifade revizyonları vb.) ayrılmaktadır (Ambrose ve Yairi, 1999). Kekemelik benzeri akıcısızlıklar ise ses ve hece tekrarları, ses uzatmaları ve blokları içermektedir (Guitar, 2014).

Guitar (2014, sf., 233-234), klasik koşullanmanın, daha önceki "nötr" deneyimler ve durumların, çocuğun konuşmasında gergin kekemeliğe yol açmasından sorumlu olabileceğini ifade etmektedir. Eğer klasik koşullanma, olumsuz duyguyu gittikçe daha fazla konuşma durumuna yayıyorsa, okul öncesi kekemeliği olan çocuklarda başlayan ikincil davranış (kekemelik belirtilerine eşlik eden çeşitli vücut hareketleri) ve kaçınma davranışlarının sıklığındaki artıştan edimsel koşullanmanın sorumlu olabileceği ifade edilmektedir. Kekemeliği olan kişinin hayal kırıklığı bir kaçınma davranışı ile sona erdiğinde olumsuz yönde pekiştirilmekte ve iletişimini tamamladığında ise olumlu yönde pekiştirilmektedir.

2.1.1. Kekemeliğin epidemiyolojisi ve kendiliğinden iyileşme

Kekemelik genellikle 30-48 aylar arasında (ortalama=33 ay) ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi çocukların %5-8'inin kekeleyiği ve bu yaşta kekemeliğin erkek/kız görülme oranının yaklaşık 1,5:1 olduğu tahmin edilmektedir (Bloodstein ve Ratner, 2008; Yairi ve Ambrose 2005, 2013). Bu çocukların yaklaşık %80'i ise terapi alarak ve/veya almayarak kendiliğinden iyileşme göstermektedir (Yairi ve Ambrose, 2005).

Genç ve yetişkin nüfusta kekemeliğin yaygınlığı dünya çapında yaklaşık %1'dir; erkek/kadın görülme oranı ise 4:1 şeklindedir. Okul çağında ve yetişkinlik yıllarında erkek/kadın oranındaki belirgin değişimin, kekelemeye başlayan kızlarda çok daha yüksek iyileşme oranının göstergesi olduğu açıktır (Smith ve Weber, 2017).

Kekemelikte kendiliğinden iyileşme ile ilişkilendirilen çeşitli faktörlerden bahsedilmektedir: (a) fonoloji, dil ve sözel olmayan beceri testlerinde iyi puanlar; (b) ailede kekemelik öyküsünün olmaması veya kekemelikleri kendiliğinden iyileşme gösteren aile üyeleri (c) kekemeliğin başlangıç yaşının erken olması ve (d) kız olmak (Guitar, 2014, sayfa 77-78). Bunlarla birlikte, kekemeliği kronik olarak seyreden çocuklar, kekemeliği kendiliğinden iyileşen ya da kekelemeyen çocuklar ile karşılaştırıldıklarında ise daha fazla olumsuz duygulanım gösterdikleri ve ebeveynlerinin onları daha fazla korkulu ve daha az kolay yatıştırılabilir olarak tanımladıkları görülmektedir (Ambrose vd., 2015). Bir başka deyişle, olumsuz duygulanım mizaç özelliği, kekemeliğin kronikleşmesinde etkili olabilecek bir risk faktörü olarak görülebilmektedir (Aydın Uysal ve Özdemir, 2019).

Japonya’da yürütülen güncel bir epidemiyolojik çalışmada, 3 yaşındaki çocuklar arasında kekemelik görülme sıklığı ve kekemelik başlangıcına etki eden faktörler incelenmiştir. Risk faktörleri incelendiğinde ise; ailede kekemelik öyküsü varlığı, ebeveynlerin gelişimsel endişe bildirdiği ve ek bir başka tanısı olan çocukların kekemelik riskinin arttığı belirlenmiştir (Sakai vd., 2025). Sugathan ve Maruthy (2021) tarafından yürütülen sistematik derlemede, kekemeliğin devam etme ya da iyileşme olasılığını öngörebilecek 44 potansiyel faktör incelenmiş, ancak yalnızca 4 faktörün (fonolojik beceriler, artikülasyon hızı, akıcılık örüntülerindeki değişim ve ilk yıl içinde kekemelik şiddetinde azalma) tekrar eden biçimde güvenilir öngörücüler olduğu bulunmuştur.

Özetle şimdiye kadar yapılan araştırmalarda, kekemeliğin kronikleşip kronikleşmeyeceğini öngörme noktasında ailede kekemelik öyküsü varlığı, yaş, cinsiyet, artikülasyon hızı gibi pek çok faktörün incelendiği görülmektedir (Guitar, 2014; Sugathan ve Maruthy, 2021). Ancak, bu faktörlerin hiçbirisi, tek bir çocuk için kesin bir öngörü sağlamamaktadır. Bu durum, 2022’de yapılan 5. Hırvatistan Kekemelik Sempozyumunda vurgulanmıştır. Sempozyumda, bazı çocukların kekemeliğinin zamanla kendiliğinden geçebileceği kabul edilse de hangi çocuğun iyileşeceğinin net bir şekilde öngörülemediğinin altı çizilmiştir. Bu konudaki araştırmaların çoğunda, müdahale alan ve almayan çocukların aynı grupta değerlendirilmesi ve iyileşmenin net bir tanımının olmaması gibi sorunlara dikkat çekilmiştir. Bu doğrultuda, ‘nasıl olsa geçer’ düşüncesi ile müdahale sürecini geciktirmenin riskli olduğu belirtilmiş ve bu nedenle erken

dönemde bilimsel temelli müdahalelerin uygulanması gerektiği ifade edilmiştir (Onslow vd., 2023).

2.1.2. Kekemeliğin etiyolojisi

Kekemeliğin ortaya çıkmasında tek bir risk faktörünün sorumlu olmadığı belirtilmektedir. Örneğin, kekemeliği kronikleşmiş bir çocuğun mutlaka bilinen bir aile geçmişi olmayabilir; bu nedenle gecikmiş artikülasyon yetenekleri ve/veya konuşmaya yönelik tutumlar, klinisyene iyileşme potansiyeli hakkında önemli ipuçları sağlayabilecek diğer faktörler olabilmektedir. Ayrıca kekemeliğin kronikleşmesi ile ilgili risk faktörleri değerlendirilirken çocuğun yaşının da dikkate alınmasının gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin kekemeliğin şiddeti, 2 ila 3 yaş arasındaki çocuklardaki kekemeliğin kronikleşmesi konusunda bir gösterge değildir, ancak çoğu çocuğun müdahale için ilk kez değerlendirildiği 4 ila 5 yaş arasındaki olası risklere ilişkin önemli bilgiler sağlamaktadır. Bu nedenle, kekemelik değerlendirmelerinde çocuğun cinsiyeti, aile öyküsü, dil özellikleri (gecikmiş konuşma veya erken konuşma), anlamsız sözcük tekrarı performansı, konuşmaya yönelik tutumlar (ebeveyn ve/veya çocuk tutum ölçekleri ile) hakkında detaylı bilgi toplanmaktadır (Walsh vd., 2018).

Kekemeliğin spesifik nedenleri uzun süre belirsiz kalmasına rağmen, genetik faktörlerin bu bozuklukta rol oynadığı açıktır. Kekemeliğin genetik temelini destekleyen çok sayıda ikiz çalışmaları (Dworzynski vd., 2007; Ooki 2005), evlat edinme çalışmaları (Bloodstein, 1961), ve birçok kekemelik vakasının olduğu geniş ailelerde yapılan çalışmalar (MacFarlane vd., 1991) bulunmaktadır. Drayna ve Kang (2011), kekemeliği olan bireylerin yoğun olduğu ailelerde kekemeliğin aktarımı ile ilgili genler tanımlanabileceğini ortaya koymuşlardır. Bunlarla birlikte, kekemeliğin nedeninden doğrudan sorumlu genlerin olmadığı da ifade edilmektedir. Doğumda aynı genlere sahip olan insanların (yani monozigotik ikizlerin), kekemelik veya kekemelik özelliğini paylaşmak zorunda olmadıkları görülmektedir (Felsenfeld vd., 2000; Howie, 1981). Bu doğrultuda, Howie (1981) çalışmasına göre, tek yumurta ikizlerinden birinin kekemeliğinin olması durumunda diğerinin de kekemelik göstermesi olasılığı yaklaşık %63'tür. Felsenfeld vd. (2000) ise kekemelikte genetik etkilerin %70 düzeyinde olduğunu ve tek yumurta ikizlerinde korelasyonun 0.75 olduğunu bildirmişlerdir.

İkiz çalışmaları ve evlat edinme çalışmalarında, kekemeliğin ortaya çıkması için genlerin çevresel faktörlerle etkileşime girmesi gerektiği de ifade edilmektedir. Son araştırmalar, kekemelik ile ilişkili bazı aday genleri tanımlamaktadır (Guitar 2014, sayfa 77-78). Güncel

araştırma bulguları, GNPTAB, GNPTG ve NAGPA genlerindeki mutasyonların kronik kekemelik üzerinde etkili olabileceği savını desteklemektedir (Drayna ve Kang, 2011; Han vd., 2014). FOXP2 ve CNTNAP2 genlerindeki varyantların ise kronik kekemeliğin oluşumunda rol oynamadığı öne sürülmektedir. Bu bulgu ise kekemeliğin genetik nöropatolojik kökenlerinin sözel dispraksi ve gelişimsel dil bozukluğundan farklı olduğunu göstermektedir (Han vd., 2014). Kekemeliğin nörobiyolojik temellerine yönelik güncel bir araştırmada, her biri geçici ya da kalıcı kekemelik öyküsüne sahip 85 çocuk ve onların kekemeliği olmayan ebeveynlerini içeren üçlü aile birimi üzerinden ekzon dizileme verileri analiz edilmiştir. Araştırmacılar, bazı çocuklarda kekemelikle ilişkili olabilecek de novo (yeni ortaya çıkan ve kalıtsal olmayan) genetik değişiklikler tespit etmiştir. Özellikle SPTBN1 geninde belirgin bir mutasyon bulunmuş, ayrıca PRPF8, TRIO ve ZBTB7A gibi nörogelişimsel bozukluklar ile ilişkili genlerde de benzer varyantlara rastlanmıştır. Bu bulgular, kekemeliğin yalnızca kalıtsal nedenlerle değil, bazı bireylerde ebeveynlerden miras alınmamış yeni genetik değişimlerle (de nova varyantlarla) de ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Ayrıca FLT3 ve IREB2 gibi iki yeni genin de kekemelik açısından araştırmaya değer olduğu belirtilmiştir. Çalışma genel olarak, kekemeliğin genetik açıdan heterojen bir doğaya sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Eising vd., 2024).

Deneyisel bir araştırmada, insanlarda kekemelik mutasyonlarını içeren GNPTAB genindeki mutasyonları taşıyan farelerde, kekemeliği olan bireylerdeki konuşma çıktısına benzer şekilde ultrasonik seslendirme akışında eksiklikler görülmüştür. Bu verilerin, GNPTAB genindeki insan kekemelik mutasyonlarını taşıyan farelerdeki seslendirme hatalarının, farelerin bir tür glial hücre olan astrositlerdeki, özellikle de korpus kallosumdaki astrositlerdeki anormalliklerden kaynaklandığı ve kekemelikte hemisferik iletişimdeki eksikliklere odaklanan hipotezler için destek sağladığı ileri sürülmektedir (Han vd, 2019). Ayrıca, kekemelik ile ilişkili olduğu bilinen genlerden birinde mutasyon taşıyan bireylerde, kekemeliğin terapiye daha dirençli olduğu ifade edilmektedir (Frigerio-Domingues vd., 2019).

Son yıllarda bilim insanları epigenetik süreçleri anlamaya daha fazla odaklanmaktadır. Epigenetik, genlerin hem zamanlaması hem de yoğunluğu dahil olmak üzere ortaya çıkma şeklini (aktivasyonu ya da sessizliğini) ifade etmektedir. Bu doğrultuda, kekemelik fenotipinin genetik ve çevresel faktörlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bir başka deyişle, epigenetik çevresel faktörlerden etkilenmektedir ve

gen-çevre arasındaki köprüyü sağlamaktadır (Petronis, 2010). Bu doğrultuda, kekemeliğin genetik/epigenetik temeli üzerine gelecekteki çalışmaların, yalnızca bir ailenin nesiller arası aktarımında rol oynayan genlere değil, aynı zamanda kronik kekemeliğin ortaya çıkma ihtimalinin daha yüksek olmasına katkıda bulunan çevresel faktörlere de odaklanması gerektiği ifade edilmektedir (Smith ve Weber, 2016).

Kekemeliği olan yetişkin bireylerin beyin görüntüleme çalışmaları kekemeliği olan bireylerin konuşmaları esnasında ve özellikle kekeledikleri zaman çeşitli beyin anomalileri sergilediklerini göstermektedir (Guitar, 2014, sayfa 77). Örneğin, superior longitudinal fasikülün (özellikle sol hemisferde, Bölüm III), kekemeliği olan bireylerde bütünlüğünde azalma (fraksiyonel anisotropi düzeyinde düşüş) görülmektedir (Cykowski vd., 2010). Bu yapı, sol yarıkürede duygusal algılamadan sorumlu olan inferior parietal korteks ile motor planlamadan sorumlu olan ventral frontal korteks arasında çift yönlü bağlantıyı sağlamaktadır (Makris vd., 2005). Diğer bir anomali ise sol işitsel korteksin devre dışı kalması olarak ifade edilmektedir. Beyin görüntüleme yoluyla görülen nöroanatomik farklılıklar arasında (a) dil-konuşma alanlarındaki planum temporalede (işitsel işlemeyle ilgili) ve giruslarda (beyin yüzeyindeki yükseltilmiş alanlar) anormallikler ve (b) konuşma algısı, planlama ve yürütücü bölgelerde daha az yoğun lif yolları yer almaktadır (Guitar, 2014, sayfa 77-78). Kekemeliği olan bireylerde bir diğer dikkat çekilen yapı ise beyaz cevher yapılarıdır. Kekemeliği olan çocuklardaki beyaz madde değişiklikleri, etkili duyu-motor entegrasyonu ve hareketlerin zamanlaması yoluyla hareket kontrolü sağlayan birbiriyle ilişkili sinir devrelerindeki olası yapısal bağlantı eksikliklerine işaret etmektedir (Chang vd., 2015). Kekemeliği kronik olarak seyreden bireylerin, akıcı konuşan bireylere kıyasla sol arkuat fasiküllerinde ve korpus kolozumlarındaki fraksiyonel anisotropileri (beyaz cevher yolakları) büyüme oranında daha çok azalma (yani yaşla birlikte daha yavaş fraksiyonel anisotropi büyümesi) görülmüştür. Bununla birlikte, kekemeliği iyileşen bireylerde böyle bir bulgu saptanmamıştır (Chow ve Chang, 2017).

Çocuk ve yetişkin popülasyonlarında yürütülen güncel nörogörüntüleme araştırmaları, kekemeliğin heterojen nöral temellerini destekleyen bir tablo sunmaktadır (Ma vd., 2025; Rowe vd., 2024). Çinli çocuklar üzerinde gerçekleştirilen bir manyetik rezonans görüntüleme (MRG) çalışmasında, kekemelik öyküsü bulunan bireylerde sağ temporal girus ve bilateral beyincik bölgelerinde gri madde hacminin anlamlı düzeyde azaldığı saptanmıştır. Ayrıca, sağ insula ve sağ superior temporal girus bölgelerinde kortikal

kıvrım derinliklerinde azalma gözlenmiştir. Yine aynı çalışmada, sağ beyincik ve sağ temporal girus bölgelerindeki gri madde hacmi ile kekemelik şiddeti arasında pozitif bir ilişki olduğu da görülmüştür. Bu bulgular, yapısal hacim farklılıklarının hem kekemeliğin varlığına hem de şiddetine duyarlı olabileceğini düşündürmektedir. Araştırmacılar, bu bulguların kekemeliğin nöral temellerini özellikle kortiko-bazal gangliyon-talamo-kortikal döngü ve dorsal dil yollarıyla bağlantılı olabileceğine işaret ettiğini belirtmişlerdir (Ma vd., 2025).

Bunlarla birlikte, kekemeliği olan yetişkin bireylerde dinlenim durumu işlevsel beyin bağlantılarını inceleyen çalışmada, kekemeliğin tekil bir beyin ağındaki yapısal değişiklikler ile açıklanamayacağı aksine planlama ve motor süreçlerde farklı yönelimler sergileyen işlevsel alt tiplere sahip olabileceğine işaret edilmiştir (Rowe vd., 2024). Bu iki çalışma birlikte ele alındığında, kekemeliğin nöroanatomik ve işlevsel düzeyde heterojen bir bozukluk olduğu, yaş dönemine ve inceleme yöntemine göre farklı beyin mekanizmalarının öne çıkabileceği görülmektedir (Ma vd., 2025; Rowe vd., 2024).

Kekemelik karmaşık bir bozukluktur ve kekemeliği olan çocuklar heterojen bir gruba oluşturmaktadır. Araştırmacıların çoğu, dilsel, bilişsel, motor, duysal ve duygusal süreçlerle ilişkili birçok faktörün, kekemeliğin gelişimi ve/veya sürdürülmesinde etkili olduğu konusunda hemfikirdir. Alan yazında tutarsız bulgular olmasına karşın, çoğu araştırma, bir grup olarak kekemeliği olan bireylerin kısa süreli hafıza, inhibisyon ve bilişsel esneklik konularında zayıflıkları olduğunu göstermektedir. Yürütücü işlev, özellikle de dil becerileri ile karşılıklı olarak bağlantılı olduğundan, yürütücü işlev ve diğer alana ilişkin genel bilişsel süreçlerdeki (örneğin dikkat) zayıflıkların, kekemeliğin çok faktörlü doğası hakkında bir açıklama sağlayabileceğinin öne sürülmesinin mantıklı olduğu ifade edilmektedir (Anderson ve Ofoe, 2019).

Yürütme işlevi (yürütücü veya bilişsel kontrol), eylem ve düşüncelerin bilinçli kontrolünde yer alan yüksek bilişsel süreçleri ifade eden geniş tanımlı bir terimdir (Garon vd., 2008; Zelazo ve Müller, 2010). Bu işlevler, yeni durumlara esnek, hedefe yönelik yanıtlar seçip uygulamaya olanak tanımaktadır (Garon vd., 2008). Küçük çocuklarda yürütücü işlevlerin kesin doğası henüz aydınlatılmamış olsa da bazı araştırmacılar yürütücü işlevlerin en az üç bileşenden oluştuğunu öne sürmektedir: a) çalışma belleği, b) inhibisyon, c) bilişsel esneklik (Lehto vd., 2003).

Okul öncesi yıllarda, yürütücü işlevlerin gelişiminde hızlı bir büyüme vardır, ancak yürütücü işlevlerin tüm bileşenleri aynı hızda gelişmemektedir. Örneğin, Garon vd.

(2008) derleme çalışmalarında, okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerin dikkate değer bir gelişim gösterdiğini ortaya koymakta; bu süreçte özellikle inhibisyon ve çalışma belleği becerilerinin daha erken ortaya çıktığı, bilişsel esnekliğin gelişiminin ise daha ileri evrelerde belirginleştiği vurgulanmaktadır. Yapılan bir meta-analiz çalışmasında her ne kadar kekemeliği olan çocukların çalışma belleği, inhibisyon ve dikkat odaklı odaklanma/süreklilik ölçümlerinde sergilediği zayıf performans doğası gereği sub-klinik olsa da bu becerilerin gelişimsel kekemeliğin başlangıcı, gelişimi ve/veya devamlılığı üzerinde etkilerinin olabileceği ifade edilmektedir (Ofoe vd., 2018).

Tüm bunlarla birlikte, kekemeliği olan çocuklara ek bir başka bozukluğun eşlik etmesi durumunda, zayıf yürütücü işlev becerilerinin bilişsel sistemin telafi etme yeteneğini daha çok bozabileceği belirtilmektedir. Ek tanısı olan kekemeliği olan çocukların, ek tanısı olan ve olmayan kekemeliği olmayan çocuklara kıyasla daha zayıf yürütücü işlev becerileri sergiledikleri görülmüştür. Bir başka deyişle, kekemeliğe eşlik eden ek tanıların, yürütücü işlev performansını olumsuz etkilediği bildirilmektedir (Choo vd., 2020). Kekemelik ve ruh sağlığı problemleri arasındaki ilişki ile birlikte erken dönemdeki mizaç özelliklerinin ileri dönemdeki anksiyete bozuklukları ile olan bağlantısı (Kefalianos vd., 2012) göz önüne alındığında, kekemelik ve mizaç hakkındaki araştırma bulgularının önemi daha anlaşılır olmaktadır (Onslow ve Kelly, 2020).

Mizaç, kişiliğin öncüsüdür. Bir başka deyişle kişilik, mizaç ve çevresel deneyimlerin etkileşiminden oluşmaktadır. Kişiliğin oluşmasında %20-60 oranlarında kişinin mizaç özelliklerinin; %40-80 oranlarında ise çevresel faktörlerin sorumlu olduğu belirtilmektedir (Saudino, 2005). Thomas ve Chess (1977), yaklaşma-geri çekilme mizaç boyutunun (yeni deneyimleri keşfetme konusundaki isteksizlik ve etkinliklerden geri çekilme), ileri dönemdeki anksiyetenin öncüsü/habercisi olabileceğini belirtmişlerdir.

McAllister (2016) Güçler ve Güçlükler Anketini (Goodman, 2001) kullanarak yürüttüğü araştırmasında, kekemeliği olan okul öncesi çocukların davranışsal, sosyal ve duygusal açılardan daha çok zorlandıklarını bildirmiştir. Güçler ve Güçlükler Anketinin kısa formunun kullanıldığı bir başka çalışmada da 4-5 yaşlarındaki kekemeliği olan ve olmayan çocukların puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Briley vd., 2019). Yapılan bazı araştırmalar, kekemeliğin mizaç farklılıklarını, kekemeliğin nedeninden ziyade sonucu kapsamında değerlendirmektedirler (Park vd., 2021). Kekemeliği olan çocukların, kekemeliği olmayan akranlarına kıyasla duygusal uyaranlara karşı daha tepkisel, duygu ve dikkat düzenleme konusunda daha başarısız ve değişikliklere karşı

daha az uyum sağlayabilen mizaç özellikleri sergiledikleri belirtilmektedir (Cangi ve Erim, 2021; Zengin-Bolatkale vd., 2018). Bunlar ile birlikte mizacın kekemeliğin ortaya çıkmasında nedensel bir faktör mü yoksa kekemeliğin bir sonucu olarak mı ele alınması gerektiği konusunda ise henüz bir netlik bulunmamaktadır (Kefalianos vd., 2014; Onslow ve Kelly, 2020).

Kekemelik ile ilişkilendirilen pek çok psikososyal faktör bulunmaktadır. Örneğin, kliniklere başvuran 7-12 yaş arası çocukların %24'üne sosyal anksiyete bozukluğu tanısı konulduğu görülmektedir (Iverach vd., 2016). Güncel bir meta-analiz, kekemeliği olan çocuk ve ergenlerin, kontrol grubuna kıyasla artmış kaygı belirtilerine sahip olduğu sonucuna varmıştır (Bernard vd., 2022). Ayrıca kekemeliği olan okul çağı çocukların kekemeliği olmayan akranlarına göre sosyal olarak daha sık reddedildikleri ve lider olarak seçilme olasılıklarının daha az olduğu raporlanmıştır (Davis vd., 2002). Kekemeliği olan çocukların, kekemeliği olmayan akranlarına kıyasla daha sık akran zorbalığına uğradıkları da görülmektedir (Hugh-Jones ve Smith, 1999; Langevin vd., 1998; Langevin ve Hagler, 2004). Kekemeliği olan ergenlerin içinde bulundukları son hafta içerisinde zorbalığa maruz kalma oranlarının (%43), kekemeliği olmayan ergenlere (%11) göre anlamlı derecede yüksek olduğu da raporlanan bir diğer sonuçtur (Blood ve Blood, 2004).

Özetle günümüzde kekemelik, tek bir faktöre bağlı olarak ele alınmamaktadır. Bunun yerine, kekemeliğin ortaya çıkmasında çok faktörlü modeller üzerinde durulmaktadır. Örneğin, Talepler ve Kapasiteler Modeli'nde, bilişsel, dil bilgisel, duygusal ve motor kapasite bireyin kendisi ve/veya çevresinden gelen talepler ile uyuşmadığından akıcısızlıkların ortaya çıktığından bahsedilmektedir (Starkweather ve Gottwald, 1990). İkili Yatkınlık Stresör Modeli'nde, bireyin dil-konuşma ve/veya duygusal anlamda fizyolojik bir yatkınlığının olduğu belirtilmektedir. Ancak, dilsel ve/veya duygusal stres oluşturuca faktörler, bu fizyolojik yatkınlıklar üzerinde baskı oluştursa akıcısızlıkların ortaya çıktığı belirtilmektedir (Walden vd., 2012).

Kekemeliğin İletişim ve Duygu Modeli'nde, uzak (distal), yakınsal (proximal), tetikleyici ve konuşma üretimindeki akıcısızlıklar olmak üzere dört bileşen üzerinde durulmaktadır. Bu modelde uzak faktörler, bireyin kekemeliğine temel oluşturan genetik ve çevresel faktörleri yansıtmaktadır. Yakınsal faktörler, çocuğun konuşma üretimini planlamasına yönelik becerileri içermektedir. Tetikleyici faktörler ise çocuğun tepkisellik ve baş etme becerileri anlamına gelmektedir. Bu modelde bahsedilen uzak, yakınsal ve tetikleyici

faktörlerin etkileşimi sonucunda, konuşmadaki akıcısızlıkların ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Conture vd., 2014).

Yeniden Düzenlenmiş Bileşenler Modeli'nde ise bireyin fiziksel ve mizaç özellikleri ile dinleyici tepkileri arasındaki etkileşimin akıcısızlıklar üzerindeki etkisine dikkat çekilmektedir (Riley ve Riley, 2000). Multifaktöriyel Dinamik Yolaklar Modeli; dilsel, duygusal ve motor özelliklerin karmaşık etkileşimine dikkat çekmektedir. Model, kekemeliğe neden olan mekanizmanın, merkezi sinir sisteminin akıcı konuşmanın devam etmesi için gerekli motor komut modellerini oluşturmadaki başarısızlığı olduğunu ileri sürmektedir. Dengesiz konuşma motor ağlarıyla etkileşime giren sinir sistemleri, kolektif sistem üzerinde baskı oluşturmakta ve onu akıcı konuşmanın sınırlarının dışına çıkarmaktadır. Araştırmalar, bunun dilsel ve/veya psikososyal taleplerin arttığı durumlarda meydana geldiğini göstermektedir. Bu nedenle, akıcılığı geliştirmeye yardımcı olabilecek faktörlerin farkındalığını içeren terapilerin, akıcı üretimlerle sonuçlanan konuşma motor koordinasyonunu teşvik eden stratejilerle birleştirildiğinde muhtemelen en etkili sonuçlar sağlayacağı belirtilmektedir (Smith ve Weber, 2017).

2.2.Akran zorbalığı kavramı

Akran zorbalığı kavramı, Dünya Sağlık Örgütü tarafından önemli bir sağlık sorunu olarak tanımlanmakta (WHO, 2012) ve zorbalığın ciddi bir halk sağlığı sorunu olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Bradshaw vd., 2017; Waasdorp vd., 2017).

1980'lerde çocuklar arasında akran saldırganlığı alanında ilk araştırma yapanlardan biri olan Dan Olweus, kısa ama kapsayıcı bir tanım oluşturmuştur. Buna göre Olweus, ilk çalışmalarında şu tanımlı önermiştir: "Bir öğrenci, bir veya daha fazla öğrencinin olumsuz eylemlerine tekrar tekrar ve zaman içinde maruz kaldığında zorbalığa uğramakta veya mağdur edilmektedir" (Olweus, 1994:1173). Daha sonraki bir çalışmada, Olweus ve meslektaşları, bir eylemin zorbalık olarak tanımlanabilmesi için iki taraf arasında güç açısından bir dengesizliğin olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Eğer iki taraf da eşit güce veya prestije sahipse, o zaman çatışma, zorbalık standardını karşılamamaktadır (Olweus vd., 1999). Smith vd. (2002) tanımın üç farklı unsuru kapsayacak şekilde daraltılmasını önermişlerdir: niyet, tekrar ve güç.

Çocuk ve ergenler (ve aslında yetişkinler) birbirlerine her zaman nazik veya saygılı davranmamaktadırlar. Bu nedenle kaba, saygısız veya başka bir şekilde uygunsuz olan davranışlar ile zorbalık olgusunu birbirinden ayırmak önem taşımaktadır. Zorbalığın üç

gerekli bileşeni; davranışın (a) *korku veya zarar verme niyetini içermesi*, (b) *tekrarlayıcı olması* ve (c) *davranışın yöneltildiği kişi üzerinde bir tür güç sahibi olan bir kişi tarafından sürdürülmesidir* (Olweus, 1999). Zorbalık; alay etmeyi, isim takmayı, fiziksel saldırganlığı, sözlü tehditleri, sosyal dışlamayı ve siber zorbalığı içermekle birlikte bunlarla sınırlı değildir (Vessey vd., 2013).

Zorbalığın tanımını uygularken dikkatli karar vermek gerekmektedir. Örneğin, bir öğrenci başka bir öğrencinin aşağılayıcı bir videosunu YouTube gibi bir web sitesinde yayınlatabilir ve bu video yüzlerce hatta binlerce sınıf arkadaşının yanı sıra genel halk tarafından da izlenebilir. Videoyu yayınlayan öğrenci bunu yalnızca bir kez yapmış olsa da videonun kaç kez izlenme potansiyeline sahip olduğuna bağlı olarak daha sonra defalarca tekrarlanabileceği açıktır. Benzer şekilde, videodaki öğrencinin diğer insanların videoyu izlemesini engelleme gücü çok azdır, çünkü internette olan şey internette kalma eğilimindedir (Kowalski vd., 2012).

Akran zorbalığı genel olarak geleneksel zorbalık, cinsel zorbalık ve siber zorbalık olarak türlere ayrılmaktadır (Armitage, 2021). Geleneksel zorbalık; doğrudan fiziksel (itme, vurma, ısırma, tekmeleme, tükürme gibi), doğrudan sözel (alay etme, tehdit, kişisel özelliklere yönelik sözlü saldırılar gibi) ve dolaylı (rahatsız edici notlar bırakma, dışlama, unutturma gibi) olmak üzere üç şekilde sınıflandırılabilir (Liepe-Levinson ve Levinson, 2005; Olweus, 2001; Rivers ve Smith, 1994). Pek çok çocuk, fiziksel ve sözel zorbalığa eş zamanlı maruz kaldıklarını bildirmektedir (Orpinas vd., 2003).

Raskauskas ve Stoltz (2004) dolaylı zorbalık kavramına “akran ilişkilerine zarar vermenin yanı sıra dedikodu, sataşma, not yazma, sosyal dışlama gibi psikolojik saldırıları” da dahil etmişlerdir. Ancak yukarıda sıralanan eylemlerin yanı sıra, "göz devirme, iç çekme, kaşlarını çatma, küçümseme ve diğer düşmanca vücut dili gibi hareketlerin de saldırganlığın önemli bir bileşeni olduğu belirtilmektedir (Liepe-Levinson ve Levinson 2005). Van der Wal vd. (2003), dolaylı zorbalığın daha az görünür olması nedeniyle öğretmenler tarafından fark edilmeden devam etme olasılığının daha yüksek olabileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, dolaylı zorbalığın özellikle kız çocuklarında, doğrudan zorbalığa kıyasla depresyon ve intihar düşüncesi ile daha güçlü bir ilişki gösterdiğini bildirmişlerdir. Benlik saygısına en çok zarar veren zorbalık türü olarak da dolaylı zorbalıktan bahsedilmektedir (Crick ve Grotpeter, 1995).

Cinsel zorbalık; uygunsuz ve istenmeyen dokunma ya da cinselleştirilmiş dil kullanma gibi şekillerde görülebilmektedir (McMaster vd., 2002). Siber zorbalık, bir birey veya grup tarafından başkalarına zarar vermeyi amaçlayan kasıtlı, tekrarlanan ve düşmanca davranışları desteklemek amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasını içeren saldırgan bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Smith vd., 2008). Bir başka deyişle, siber zorbalık, zorbalığın dijital platforma taşınmasıdır. Bir kişi hakkında yalan hikayelerin çevrimiçi olarak yayılması, kişinin yer aldığı dijital medyanın izinsiz olarak çevrimiçi biçimde yayınlanması ya da kişinin çevrimiçi bir alana katılımının engellenmesi gibi farklı şekillerde görülebilmektedir (Slonje ve Smith, 2008). Sosyal medya ve akıllı telefonlar gibi teknolojiler yaygınlaştıkça siber zorbalık da artmaktadır (Raskauskas ve Stoltz, 2007).

2.2.1. Akran zorbalığına maruz kalma oranları yaygınlığı

Dünya genelinde neredeyse her beş öğrenciden birinin (%19.4) bir önceki ay içerisinde, okulda bir veya iki gün, 20 öğrenciden birinin (%5.6) üç ila beş gün ve 13 öğrenciden birinin (%7.3) altı veya daha fazla gün okulda zorbalığa maruz kaldığı bildirilmektedir (Unesco, 2019). Benzer şekilde, 2009-2010 yılları arasında Dünya Sağlık Örgütü iş birliği ile yürütülen araştırmada, 38 Avrupa ülkesi, ABD ve Kanada'daki 11-15 yaş arası çocuklar arasında, zorbalığa maruz kalma oranlarının %2 ile %32 arasında, zorbalık yapma oranlarının ise %1 ile %26 arasında değiştiği bildirilmiştir (Currie vd., 2012). Benzer biçimde, Türkiye'de ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen bir araştırmada da katılımcı öğrencilerin %2.8'inin zorbalık uyguladığı; %34.9'unun zorbalığa maruz kaldığı ve %27'sinin hem zorba hem de kurban kategorisi içinde yer aldıkları görülmüştür (Gökkaya ve Sütçü, 2020).

Avustralya'da yapılan bir çalışmada, geleneksel zorbalığa maruz kalmanın yaşam boyu yaygınlığı %25.13, geleneksel zorbalığı uygulamanın yaygınlık oranı %11.61 olarak belirtilmiştir. Siber zorbalığa maruz kalma ve siber zorbalık uygulamanın yaşam boyu yaygınlık oranları ise sırasıyla %7.02 ile %3.45 olarak belirtilmiştir (Jadambaa vd., 2019). Diğer yandan, ABD'de yürütülen bir çalışmada, 6. sınıftan 10. sınıfa kadar olan öğrencilerin son 2 ayda en az bir kez zorba, kurban veya her ikisi olarak zorbalığı deneyimlediklerini bildirme sıklığını incelemişlerdir. Çalışmada öğrencilerin %20.8'inin fiziksel, %53.6'sının sözlü, %51.4'ünün ilişkisel ve %13.6'sının ise siber zorbalığı deneyimledikleri bildirilmektedir. Benzer şekilde, bir başka araştırmada, altıncı sınıf

öğrencilerinin %7'si zorba, %9'u kurban ve %6'sı hem zorba hem de kurban olarak yaşadıkları zorbalık deneyimindeki rollerini ifade etmişlerdir (Juvonen vd., 2003).

Siber zorbalık ile ilgili güncel çalışmalarda ise daha yüksek oranlar bildirilmektedir. Wade ve Beran (2011) okul çağı zorbalığı inceledikleri araştırmada, öğrencilerin %21.9'unun son üç ay içinde en az bir tür siber zorbalığa maruz kaldığını bildirirken, %29.7'si siber zorbalık davranışlarından en az birisini gerçekleştirdiğini bildirmişlerdir. İlginç bir bulgu, okulda başkalarına zorbalık yapan öğrencilerin okul dışında siber zorbalığın kurbanı olma eğiliminde olmaları şeklindedir (Raskauskas ve Stoltz, 2007). Okuldaki geleneksel zorbalığa maruz kalan mağdurların, zorbalara karşı misilleme yapmak için internetin anonim doğasından faydalanabilecekleri varsayılmıştır. Her durumda, bu istatistikler siber zorbalığın geleneksel, okul temelli zorbalık kadar sorunlu olduğunu ortaya koymaktadır; ayrıca zorba ve mağdur kategorileri birbirini tamamen dışlamamaktadır (Hughes, 2014).

2.2.2. Akran zorbalığına etki eden faktörler

Rapor edilen zorbalık türlerinde önemli coğrafi farklılıklar bulunmaktadır. Doğrudan fiziksel ve cinsel zorbalık, düşük gelirli ve orta gelirli ülkelerde baskınken, dolaylı zorbalık türlerinin, yüksek gelirli bölgelerde daha sık görüldüğü belirtilmektedir (Armitage, 2021).

Cinsiyetle ilgili olarak, birçok araştırmacı zorba (Han vd., 2017; Hemphill vd., 2012; Jansen vd., 2011) ve zorba-kurban (Jansen vd., 2011) olarak zorbalığa katılan erkek çocukların, kızlara kıyasla daha yüksek bir yüzdeliğe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Her yaş grubu, ırk/etnik köken, sosyal sınıf ve kültüre göre erkek çocukların fiziksel zorbalığa başvurma olasılığı, kızlardan daha fazla olarak görülmektedir (Card vd., 2008). Ancak bazı bulgular, bu genel eğilime istisnai örnekler olduğunu göstermektedir. Özellikle kronik düzeyde fiziksel saldırganlık sergileyen kız öğrencilerin, erkek akranlarının büyük bir kısmına kıyasla daha yüksek saldırgan davranış düzeyine sahip olabildikleri görülmektedir. Bununla birlikte, en yüksek düzeyde saldırgan davranışlar gösteren erkek öğrenciler, bu davranış açısından kız öğrencilerin önünde yer almaya devam etmektedir (Broidy vd., 2003). Kızlar fiziksel saldırganlıktan ziyade ilişkisel saldırgan davranışlar kullansa da ilişkisel saldırganlığın kullanımında iki cinsiyet arasında güçlü bir fark olmadığı görülmektedir. Erkeklerin de akranlarının itibarını zedeleyecek veya dışlayıcı taktiklere girişecek davranışlar sergileme olasılığı kızlar kadar yüksektir. Orta ergenlik döneminde, bireylerin akranlarına fiziksel olarak saldırması

sosyal olarak daha az kabul edilebilir hale geldiğinden, ilişkisel saldırganlık muhtemelen her iki cinsiyet için de norm haline gelmektedir (Archer ve Coyne 2005). Öte yandan bazı araştırmalar, kız olmanın psikolojik zorbalık mağduriyeti yaşama riskini de artırdığını ortaya koymuştur (Boel-Studt ve Renner, 2013).

Fiziksel saldırganlığın yaşla birlikte azaldığı belirtilmektedir. Güçlü cinsiyet farklılıklarının ise yalnızca fiziksel saldırganlık için görüldüğü ifade edilmektedir. Tipik olarak ilişkilerin manipülasyonunu içeren dolaylı saldırganlık biçimleri güvenilir bir cinsiyet farklılığı göstermese de akranlarına saldırmak isteyen kızların ilişkisel taktikler kullanması muhtemeldir (Juvonen ve Graham, 2014).

Yaşla ilgili olarak, çocukların zorbalığa uğrama olasılıkları en çok 11-13 yaşları arasında olduğu ve bu yaştan itibaren azalma eğiliminin olduğu ifade edilmektedir (Eslea ve Rees, 2001). Çoğu çalışma, genç yaştan zorbalığa maruz kalma riskini artırdığını belirtmiştir (Boel-Studt ve Renner, 2013; Wynne ve Joo, 2011). Öte yandan ortaokul öğrencileriyle yürütülen Atik ve Güneri (2013) tarafından yapılan çalışmada, yaş arttıkça öğrencilerin zorba olma olasılığının da arttığı ifade edilmiştir.

Yapılan araştırmalar bazı özel grupların, tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla akran zorbalığı açısından daha çok risk altında olduklarını göstermektedir. Örneğin davranış problemi (Boyes vd., 2014), ev ortamında saldırgan davranışlara maruz kalma (Foster ve Brooks-Gun, 2013), dikkat eksikliği ve hiperaktivite (Holmberg ve Hjern, 2008; Moura vd., 2011), gelişimsel dil bozukluğu (Knox ve Coti-Ramsden, 2003; Lindsay vd., 2008), otizm spektrum bozukluğu (van Roekel vd., 2010), gelişimsel disleksi (Humphrey ve Mullins, 2002) ve kekemelik (Blood ve Blood, 2004, 2007; Langevin vd., 1998) gibi durumlarda, akran zorbalığı riskinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir.

Yapılan bir başka araştırmada, yüksek düzeyde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu belirtilerinin akran zorbalığı mağduriyeti açısından risk faktörü olduğu belirtilirken güçlü sosyal desteğe sahip olma ve ebeveynler ile iyi ilişkilerin olması gibi durumların ise akran zorbalığı açısından koruyucu faktörler olduğu görülmüştür. Güçlü akran ilişkilerine ve sosyal desteğe sahip olan çocukların zorbalığı uygulama riskleri de daha düşük şeklinde raporlanmıştır. Ayrıca 8 yaşında davranış sorunları yaşamayan, 11 yaşında hem zorba hem de kurban olmakla ilişkili olduğu görülmüştür (Babarro vd., 2020). Eylül-Kasım 2023 tarihleri arasında Türkiye’de gerçekleştirilen kesitsel bir araştırmada ise ailesinin gelir düzeyi giderlerinden fazla olanlar, obez öğrenciler, sağlık durumunu iyi algılayanlar, akademik başarısı düşük olanlar ve okulunu sevmeyen

öğrencilerde zorbalık yapma eğiliminin daha yüksek olduğu görülmüştür (Özcan vd., 2024).

Mawlod vd. (2024) tarafından iletişim bozukluğu tanısı olan öğrenciler ile yürütülen araştırmada, zorbalığın benlik saygısındaki varyansın %21'ini açıkladığı görülmüştür. Bir başka deyişle, zorbalığın, benlik saygısını olumsuz etkileyen bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Öte yandan, Rose vd. (2016), engelli öğrenciler arasında zorbalığa karışmayı yordayan psikososyal değişkenleri inceledikleri araştırmalarında, düşük benlik saygısının, daha yüksek akran zorbalığı mağduriyetini ön gördüğünü raporlamışlardır. Bu nedenle, benlik saygısının, aynı zamanda akran zorbalığını koruyucu bir faktör olarak da ele alındığı söylenebilir (Balluerka vd., 2023).

2.2.3. Akran zorbalığında roller

Akran zorbalığı yalnızca zorba ve kurban çocuk arasında geçmemektedir. Zorbalık eyleminde sınıf içerisindeki diğer çocukların da rollerinin olduğu önemle belirtilmektedir. Bu çocukların zorbalık eylemlerine yönelik tepki ve tutumları zorbalık eyleminin sürmesi üzerinde etkili olmaktadır (Topçu ve Dönmez, 2015). Akran zorbalığının dinamik, grup süreçli ve yaygın bir sorun olmasının bir nedeni de zorbalık katılımında çeşitli rollerin tanımlanmasıdır. Bu roller zorbalar, kurbanlar hem zorbalık yapıp hem zorbalığa maruz kalanlar, yardımcıları, destekleyiciler, izleyiciler ve savunucular olarak ifade edilmektedir (Imuta vd., 2022; Salmivalli vd., 1996; Salmivalli, 2014).

Zorba çocuklar, akran zorbalığını uygulayan; kurban çocuklar, akran zorbalığına maruz kalan, izleyici/tanık çocuklar ise zorbalık olayına şahitlik eden çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Salmivalli, 2014). İzleyici/tanık çocuklar da yardımcı, destekleyici, izleyici ve savunucu gibi çeşitli katılım rollerinde olabilmektedirler. Buna göre, zorba çocuk, zorbalık eyleminin başlatıcısı rolündedir. Yardımcı çocuklar, zorba çocuğa zorbalık eyleminde aktif biçimde yardımcı olmaktadır. Destekleyici çocuklar, yardımcı çocuklar gibi kurban çocuğa aktif biçimde zorbalık eyleminde bulunmak yerine olay yerinde gülme, zorba çocuğu cesaretlendirme gibi davranışlar ile zorba çocuğa olumlu destek sunmaktadır. İzleyiciler, zorbalık eylemine katılım göstermemekte ve eylemsizliği tercih etmektedirler. Ancak, onların eylemsizlik tercihi de zorbalığın devam etmesine katkıda bulunabilmektedir. Savunucu çocuklar ise kurban çocuğu desteklemekte ve onu zorbaya karşı savunmaktadır (Salmivalli vd., 1996). Özetle, zorba çocuklar görünür, güçlü ve popüler olmak istemektedirler. Akran grupları da bu

zorbalık eylemini onaylayarak veya onaylamadıklarını göstermeyerek zorba çocuğu destekleyebilmektedirler (Salmivalli, 2014).

Akran grupları tarafından savunulan kurban çocukların (zorbalığa maruz kalma süreleri dikkate alınsa dahi), savunulmayan kurban çocuklara göre daha özgüvenli oldukları görülmektedir (Sainio vd., 2011). Ayrıca öğretmenlerinin zorbalık eylemini onaylamadıklarını algılayan çocukların, zorbalık eylemine daha az katıldıkları ifade edilmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin sınıf içerisinde zorbalık davranışlarını desteklemeyen bir çevre oluşturmalarının önemi açıktır (Saarento vd., 2013).

Yapılan bir meta-analiz çalışmasında, zorba çocukların ve ergenlerin, diğer insanların bakış açılarını alma yeteneğine sahip oldukları, ancak empati eksikliği nedeniyle antisosyal eylemlerde bulunmaya motive olabilecekleri belirtilmiştir. Kurban çocukları savunan çocuklar ve ergenler hem diğer insanların bakış açılarına dair içgörüyü hem de ihtiyacı olan kişilere karşı empatiye sahiptir. Bu doğrultuda, zorbalık eğilimi olan çocuk ve ergenleri, başkalarının duygularını önemsemeye motive etmenin ve sınıftaki çocukları, yardıma ihtiyacı olanların yanında durabilecek şekilde başkalarının bakış açılarını görür hale gelmeleri için güçlendirmenin önemi vurgulanmaktadır (Imuta vd., 2022).

2.2.4. Akran zorbalığının nedenleri

Akran zorbalığının nedenlerini açıklamaya yönelik pek çok görüş bulunmaktadır (Smith, 2016; Thomas vd., 2018). Zorbalığın dinamiklerini açıklamada genel olarak sistemsel teoriler (Örn. sosyal-ekolojik teori, aile sistemleri yaklaşımı, toplumsallaşma kuramı, akran grupları vb.) ve bireysel faktörler (Örn. bağlanma kuramı, sosyal-bilişsel faktörler, duygusal ve ahlaki özellikler vb.) üzerinde durulmaktadır. Her teori, farklı bir bakış açısı katmakta, ancak zorbalığı açıklayan tek bir çerçeve bulunmamaktadır (Thomas vd., 2018).

Bazı araştırmacılar, akran zorbalığının nedenlerine yönelik aile dinamiklerine dikkat çekmektedirler (Hong vd., 2012). Mağduriyetin kökleri, uyumsuz aile ilişkilerine dayanmaktadır. Ayrıca yalnızca anne davranışlarının değil babaların da çocuklarının zorbalık davranışları üzerinde etkileri bulunmaktadır (de Vries vd., 2018; Eiden vd., 2021).

Sosyal öğrenme teorisi perspektifinden bakıldığında, çevresel faktörlerin çocukların saldırganlık davranışları üzerindeki etkilerinin önem kazandığı görülmektedir (Bandura,

1989). Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuk yetiştirme davranışları, çocukların davranışlarını ve gelecekteki ilişkilere ilişkin beklentilerini temellendirecek bir öneme sahip olabilmektedir (Ladd, 1992). Örneğin, zorbalık yapan çocukların ev ortamları daha çok otoriter ebeveynlik tarzı ile karakterize edilmiştir (Ahmed ve Braithwaite, 2004).

Yapılan bir meta-analiz çalışmasında hem kurbanların hem de hem zorbalık yapıp hem de zorbalık mağduru olanların istismar, ihmal ve uyumsuz ebeveynlik dahil olmak üzere olumsuz ebeveynlik davranışlarına maruz kalma olasılıkları daha yüksek olarak bulunmuştur. Ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumları, zorbalıkta kurban olma konusunda başka bir risk faktörü olarak ifade edilmiş ve bu sonucun aşırı koruyucu tutumun, çocukların başa çıkma becerilerinin gelişimini engellediğinden kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda, ebeveynlerin çocukla iyi iletişimleri, sıcak ve şefkatli ilişkileri ve olumlu ebeveynlik davranışlarının, akran mağduriyetine karşı koruyucu rolüne dikkat çekilmiştir (Lereya vd, 2013).

Yapılan bir boylamsal araştırma, ebeveynleri tarafından daha az bilişsel uyaran (erken dönemde çocuğa kitap okunması, oyun oynanması vb.) ve duygusal destek (çocuğun ebeveynleri ile yemek yemesi, çocuk ile sohbet edilmesi vb) alan ve televizyona daha fazla maruz bırakılan çocukların, zorbalık açısından daha çok risk altında olduklarını göstermiştir (Zimmerman vd., 2005). Ayrıca kardeşler arası zorbalığa maruz kalmanın, akran zorbalığı açısından risk faktörü olduğu ifade edilmektedir (Wolke vd., 2015).

Ebeveynler çocukları üzerinde hem genleri ile hem de çocuğa sundukları aile ortamı ile etkili olmaktadır. Örneğin, 10 yaşındaki 2232 çocuğu (1116 ikiz çifti) kapsayan E-risk ikiz araştırması verileri ile yürütülen bir çalışmada, katılımcı çocukların zorbalığa maruz kalmalarının sebeplerine ilişkin varyasyonun %73'ü ve zorba olmalarının %61'i genetik faktörler ile açıklanmıştır. Geri kalan faktörler ise çevresel faktörler ile açıklanmıştır. Özellikle zorba-mağdur rollerinde görülen ortaklıklar yalnızca genetik faktörler ile açıklanmıştır. Bu durum hem genetik yatkınlıkların hem de çevresel koşulların, çocukların sosyal durumları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Ball vd., 2008). Yapılan bir başka araştırma da poligenik (genetik ve çevresel faktörlerin etkili olduğu) risk puanı ile zorbalık davranışına katılım arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Dolayısıyla davranış bozukluğuyla yaygın olarak ilişkilendirilen yüksek poligenik puanı sergileyen gençlerin aynı zamanda zorbalık davranışı açısından da risk altında olabilecekleri öne sürülmektedir (Musci vd., 2018).

Zorbalığın nedenlerine yönelik pek çok bireysel faktör üzerinde de durulmaktadır. Bir meta-analiz çalışmasında, zorba çocukların genellikle dışsallaştırma ve problem çözme ile ilgili sorunlarının ve akademik problemlerinin, başkalarına yönelik olumsuz tutum ve inançlarının olduğu ifade edilmiştir. Kurban çocuklar ise içselleştirme sorunları, yetersiz sosyal beceriler ve zayıf problem çözme becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Bunlarla birlikte, zorba çocukların genellikle başkaları ile ilgili kurban çocukların ise kendileri ile ilgili olumsuz düşüncelerinin olduğu belirtilmiştir (Cook vd., 2010). Başka bir çalışma, dürtüselliğin zorbalığı öngörmede bir dizi kişilik faktörü arasında en önemli faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır (Jolliffe ve Farrington, 2011). Araştırmaların bir kısmı ise sosyal problemler, saldırganlık ve dışsallaştırılmış davranış problemleri dahil olmak üzere psikopatolojik davranışların, zorbalık deneyimlerinin bir nedeni olmaktan ziyade bir sonucu olabileceğine dikkat çekmektedir (Kim vd., 2006).

Birinci basamak sağlık hizmeti veren klinisyenler ve çocuk doktorlarının, klinik uygulamalarında pediatrik hastalarda somatik belirtiler (Örn. baş ağrısı, karın ağrısı vb.) ile karşılaştıklarında zorbalığı potansiyel risk faktörlerinden biri olarak düşünmeleri gerektiği belirtilmektedir (Malhi ve Bharti, 2021). Dolayısı ile zorbalığın somatik semptomların bir nedeni mi yoksa sonucu olarak mı ele alınması gerektiği ise bir diğer tartışma konusunu oluşturmaktadır. Ancak burada önemli olanın, somatik semptomlar ve zorbalık arasındaki ilişkinin dikkate alınması gerektiğidir (Sagar ve Sen, 2021).

Zorbalığa yönelik potansiyel risk faktörlerini inceleyen bir başka araştırmada; alkol kullanımı, zayıf duygu kontrol becerisi ve düşük güvenlik hissi gibi faktörler fiziksel zorbalık için; alkol kullanımı, zayıf duygu kontrolü, babanın alkol kullanımı, aile üyeleri ile zayıf iletişim, düşük güvenlik hissi ve ebeveyn ihmali gibi faktörler ilişkisel zorbalık için; alkol kullanımı, cezalandırıcı ve ikna edici ebeveynlik tarzı, babanın alkol kullanımı, insanlara güvensizlik ve ebeveyn ihmali gibi faktörler ise sözel zorbalık için risk faktörü olarak bulunmuştur (Qian vd., 2022). Ayrıca nitelikli arkadaşla sahip olmanın, akran zorbalığındaki kurban rolü içi koruyucu faktör olduğu belirtilmektedir (Fox ve Boulton, 2006). Popülerliği veya akran grubu statüsü yüksek olan çocuklar (Caravita vd., 2009) ile yüksek empati düzeyi ve güvenli anne bağlanmasına sahip olan çocuklar (Nickerson vd., 2008) zorbalığa karşı en etkili savunucular olabilmektedirler. Ayrıca çocuğun yalnızca ebeveynleri ile olan olumlu ilişkileri değil aynı zamanda okuldaki akranları ile olan

olumlu ilişkileri de zorbalık davranışları üzerinde koruyucu faktörler olarak sayılabilmektedir (Spriggs vd., 2007).

2.2.5. Akran zorbalığının sonuçları

Akran zorbalığının çok çeşitli olası sonuçları bulunmaktadır. Bu sonuçları genel anlamda eğitsel (Örn. akademik performans, okula devamsızlık vb.), sağlık (Örn. psikosomatik etkiler) ve tüm yaşlar için geçerli olabilecek sonuçlar (Örn. psikososyal etkiler) şeklinde üç kategoride ele almak mümkündür (Armitage, 2021).

Eğitsel sonuçlara bakıldığında, meta-analiz yöntemi üzerinden yürütülen bir araştırmada, TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ile PIRLS (Uluslararası Okuma Becerileri Araştırması) verileri kullanılarak akran zorbalığının, akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Söz konusu araştırma, 77 ülkenin verisini içermiştir. Sonuç olarak, akran ilişkilerinin yalnızca öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerinde değil aynı zamanda akademik performansları üzerinde de etkili olduğu görülmüştür (Ozyildirim ve Karadağ, 2024).

Çok sayıda meta-analiz (Gini ve Pozzoli, 2009; Hawker ve Boulton, 2000; Moore vd., 2017; van Geel vd., 2014), boylamsal (Catone vd., 2015; Fisher vd., 2012) ve kesitsel (Nansel vd., 2001, 2003; Shrestha ve Vijayamalar, 2024) çalışmalar; zorbalık ile çocukluk dönemindeki fiziksel, ruhsal ve psikososyal sonuçlar arasında güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan birçok çalışma, kurbanlar (Hawker ve Boulton, 2000; Moore vd., 2017) üzerindeki zorbalık etkilerine odaklansa da zorbalık ve hem zorba hem de kurban olanlar üzerindeki zorbalık etkilerine odaklanan çalışmalara da rastlanmaktadır (Gini ve Pozzoli, 2009; Nansel vd., 2001). Ayrıca yapılan pek çok çalışma, zorbalığın sıklığı ve şiddeti arttıkça yaşanan sağlık sorunlarının da daha ciddi olduğunu ortaya koymuştur (Armitage, 2021). Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin akran zorbalığı deneyimlerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiş ve aynı zamanda mağduriyetin etkilerini inceleyen kesitsel bir araştırma sonucunda da akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin %45.6'sının çeşitli sağlık sorunları yaşadıkları raporlanmıştır. Bu sağlık etkilerinin içerisinde %37.87 psikolojik etkiler, %33.17 sosyal etkiler ve %28.96 fiziksel etkiler yer almıştır (Shrestha ve Vijayamalar, 2024).

Zorbalık, mağdurlar üzerinde olumsuz etkileri olan ciddi bir psikososyal problemdir. Zorbalığa maruz kalmanın, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde anksiyete ve depresyon

gelişimi için bir risk faktörü olduğu belirtilmektedir (Balluerka vd., 2023). Yakın tarihli bir meta-analiz ve çok sayıda boylamsal çalışmanın sonuçları, akran zorbalığının yetişkinlik dönemindeki çeşitli ruhsal problemler (Örneğin; depresyon, kaygı bozukluğu, panik bozukluk vb.), intihar eğilimi ve suça yönelim (Örneğin; şiddet içeren suçlar, yasa dışı madde kullanımı vb.) gibi olumsuz durumlar ile sonuçlanabileceğini göstermektedir (Bowes vd., 2015; Klomek vd., 2015; Sigurdson vd., 2015). Polonya’da 20 genç yetişkin ile yapılan nitel bir araştırmada ise akran zorbalığının, bireylerin sosyal yaşamları üzerindeki kalıcı etkileri ifade edilmiştir. Söz konusu araştırmada, akran zorbalığı deneyimleri ile genç yetişkinlik dönemindeki sosyal bağlanma örüntüleri arasındaki ilişkiyi incelemek için 20 genç yetişkin ile görüşmelere dayalı geriye dönük analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda; küçük ve güvenilir çevre ile bağ kurma, yalnızlığı ve sınırlı sosyal teması tercih etme ve sosyal onay arayışı ile tekrar bağ kurma çabası olmak üzere üç temel bağlanma örüntüsü belirlenmiştir (Popyk vd., 2024).

2.3.Kekemelik ve akran zorbalığı

Yapılan araştırmalar, iletişim bozukluğu olan bireylerin akran zorbalığı açısından risk altında olduklarını göstermektedir (Blood ve Blood, 2016; Cook ve Howell, 2014; Esteller-Cano vd., 2022; Lindsay vd., 2008; Mawlod vd., 2024; van den Bedem vd., 2018). Mawlod vd. tarafından Irak’ta iletişim bozukluğu tanısı almış 150 ergen öğrenci ile yürütülen bir araştırmada, iletişim bozukluğu tanısı alan öğrencilerde zorbalığa maruz kalma ve benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda, iletişim bozukluğu olan öğrencilerin yüksek düzeyde zorbalığa maruz kaldıkları ve düşük benlik saygısına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, akran zorbalığı ile benlik saygısı arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki saptanmıştır. Tüm bunlarla birlikte, bu çalışma sonuçları, kekemeliği olan öğrencilerin, diğer iletişim bozukluğu türleri olan öğrencilere kıyasla daha fazla zorbalığa maruz kaldıklarını göstermiştir (Mawlod vd., 2024). Nitekim alanyazına bakıldığında, kekemeliği olan çocuk ve ergenlerin akran zorbalığı açısından risk altında olduklarını doğrulayan pek çok araştırma bulgusuna rastlanmaktadır (Berchiatti vd., 2021; Cook ve Howell, 2014).

Langevin vd. (1998), okul çağında kekemeliği olan çocukların %81’inin zorbalığa maruz kaldığını; bu çocukların %56’sının ise bu zorbalığı en az haftada bir kez yaşadığını bildirmiştir. Erickson ve Block (2013) tarafından kekemeliği olan 36 ergen birey ile

yürütülen araştırmada ise katılımcıların %53'ünün kekemeliklerinden dolayı alay etme ve zorbalık davranışına maruz kaldıkları saptanmıştır.

Son yıllarda yapılan bir derleme çalışmasında, kekemeliği olan ergen bireylerin doğrudan deneyimlerine odaklanan çalışmalar yedi veri tabanında taranmıştır. Yapılan taramalar sonucunda, 1990-2022 yılları arasında yayımlanmış 44 çalışma değerlendirilmiştir. Bulgular, kekemeliğin, ergen bireylerde konuşma ile ilgili düşünceler, duygular, davranışsal tepkiler, okul yaşantıları, sosyal ilişkiler ve yaşam kalitesi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermiştir (Alharbi vd., 2025).

Türkiye'de yaşayan kekemeliği olan ve olmayan yetişkin bireylerin okul çağındaki akran zorbalığına maruz kalma oranlarını geriye dönük (retrospektif) olarak inceleyen bir araştırmada, kekemeliği olan yetişkinlerin akran zorbalığına maruz kalma oranlarının, kekemeliği olmayan yetişkinlere kıyasla anlamlı olarak daha fazla olduğu bulunmuştur. Her iki grup için de zorbalığın olumsuz duygusal ve sosyal sonuçları olduğu belirtilmekle birlikte kekemeliği olan bireylerin, özellikle okul döneminde daha yüksek zorbalık riski taşıdığı vurgulanmıştır (Kara ve Karamete, 2023).

Kenya'da bir ilkokulda gerçekleştirilen nitel bir araştırmada ise 8-14 yaş aralığında kekemeliği olan çocukların yaşadıkları psikososyal zorluklar, okula uyum süreçleri ve başa çıkma stratejileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, kekemeliği olan öğrencilerin zorbalık, alay edilme, dışlanma, düşük akran kabulü, utanç, kaygı, öfke ve yalnızlık gibi hem içsel hem de kişilerarası düzeyde uyum problemleri yaşadıkları ortaya konmuştur. Bu psikolojik sorunların ise kekemeliği olan öğrencilerin etkili iletişim kuramamalarının, arkadaşlık ilişkileri kurmada yaşadıkları zorlukların ve kendilerini suçlamalarının bir dışavurumu olduğu belirtilmiştir (Opiyo, 2023). Kekemeliği olan ve olmayan ergen bireyler ile yürütülen bir araştırmada, kekemeliği olan ergenlerin iletişim kaygıları anlamlı düzeyde daha yüksek, iletişim yeterlilikleri algıları ise anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur (Blood vd., 2001).

Toplum genelinde, okul çağındaki zorbalık mağduriyetinin, sosyal anksiyete dahil olmak üzere ilerleyen dönemlerde ortaya çıkan anksiyete ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Gladstone vd., 2006; McCabe vd., 2010). Katılımcıların çocuk ve ergenler olmak üzere iki gruba ayrıldığı bir araştırmanın sonuçları da kekemeliği olan çocuklarda zorbalık, anksiyete ve benlik saygısı arasında bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır. Söz konusu

çalışmada, küçük yaş grubu için (8-12 yaş), zorbalık ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç bağlamında yazarlar, bu yaş grubundaki çocuklar için sosyal kabulün, akran zorbalığını önlemedeki rolüne işaret etmişlerdir. Ancak, ergenlerde benlik algısı ile zorbalık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ergenlerde ise zorbalık ile durumsal anksiyete arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Cook ve Howell, 2014).

Özetle, kekemelik, öğrencilerin akran grubu içerisindeki sosyal statüsünü ve zorbalık yaşantılarını önemli düzeyde etkilemektedir. Bu doğrultuda da kekemeliği olan öğrenciler hem öğretmen-öğrenci ilişkileri hem de akran etkileşimleri açısından daha fazla desteklenmelidir (Berchiatti vd., 2021).

2.4.Akran zorbalığı müdahalesi ve sınıf temelli müdahale programları

Araştırmacılar ve eğitimciler, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal gelişimleri ve akademik başarıları ile ilişkili olan akran zorbalığının sonuçlarına dikkat etmelidir (Ozyildirim ve Karadağ, 2024). Okullarda, akran zorbalığının gençlerin sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerini başarılı bir şekilde önlemek, empati ve bilgi düzeylerini artırabilmek için kapsamlı zorbalık karşıtı programlar uygulanmalıdır. Bu tarz akran destek programlarının teşvik edilmesinin, öğrencilerde destek kültürünün gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilere zorbalık ile başa çıkma stratejilerinin öğretilmesinin, öğrencilerin zorbalığın yol açtığı zorlukları aşmalarına ve genel iyilik hallerini artırmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Shrestha ve Vijayamalar, 2024).

Zorbalıkla mücadelede kullanılan müdahale programları genellikle çok boyutlu olup farklı müdahale bileşenlerini bir araya getiren yapıdadır. Bu müdahale bileşenlerinden bazıları, zorbaların ve zorbalığa tanık olan öğrencilerin (izleyicilerin) duygusal düzenleme becerilerini geliştirme ve mağdurlara yönelik empatiyi artırma amacıyla bilişsel-duygusal beceri eğitimleri ile entegre biçimde uygulanmaktadır (Trip vd., 2015). DeRosier (2004) ise uygulanan sosyal beceri programlarının mağdurların ve bazen zorba öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirerek olumsuz duygu ve durumlarla başa çıkma kapasitelerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır.

Akran zorbalığına yönelik çeşitli müdahale programları, çocuk ve ergenlerde bireysel becerilerin geliştirilmesine ek olarak, bireysel davranışlara ve grup normlarına müdahale ederek okullarda olumlu bir sosyal iklimin oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Paluck

vd., 2016). Bu bağlamda, zorbalıkla mücadele müdahale programları hem bireysel gelişimi destekleyici psikoeğitsel uygulamaları hem de okul düzeyinde çevresel düzenlemeleri kapsayan bütüncül bir yaklaşım gerektirmektedir (Hensums vd., 2023). Bu kapsamda, yapılandırılmış içerik sunan ve öğrenci katılımını teşvik eden kanıt temelli çeşitli sınıf temelli yaklaşımlar bulunmaktadır (Gaffney vd., 2019).

Okul temelli bir akran zorbalığı müdahale programının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenebilmesi için Çin'in Shantou şehrinde bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmada, dört oturumdan oluşan eğitim müdahalesi, Eylül 2018'den Aralık 2018'e kadar uygulanmıştır. Her ay bir oturum olacak şekilde toplamda dört oturum gerçekleştirilmiştir. Müdahale programı içerisinde; zorbalık temalı sınıf toplantıları düzenlenmiş, zorbalıkla ilgili eğitim broşürleri dağıtılmış ve sınıfta zorbalık karşıtı videolar izletilmiştir. Çalışmanın ilk bulguları, zorbalıkla ilgili farkındalıkta olumlu değişimler, öğrencilerin zorbalıkla mücadele faaliyetlerine katılma istekliliği ve müdahale sonrasında geleneksel ve siber akran zorbalığı ve mağduriyetinin yaşanma sıklığında azalma olduğunu göstermiştir. Her ne kadar zorbalık farkındalığı her iki cinsiyette de artış göstermiş olsa da erkek öğrencilerde bu artış daha belirgin olmuştur. Ancak, zorbalık karşıtı eğitimi kabul etme ve bu eğitime gönüllü katılım açısından kız öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu tutum sergilediği görülmüştür. Müdahale sonrasında sosyal zorbalık ve sözel zorbalık gibi mağduriyet türlerinde en belirgin azalma, erkek öğrencilerde kaydedilmiştir. Bu durum, erkek öğrencilerin eğitimlere katılma isteklilikleri düşük olsa da müdahalenin etkilerinden daha fazla fayda sağladıklarını göstermektedir. Araştırmacılar, bu farkı erkek öğrencilerin zorbalığı fiziksel ve ruhsal etkilerine karşı henüz yeterince duyarlı olmamalarıyla açıklamıştır (Peng vd., 2022).

Olweus Zorbalık Önleme Programı (OZÖP; Olweus Bullying Prevention Program-OBPP), okul temelli zorbalıkla mücadelede geliştirilen ilk bütüncül müdahale programıdır (Olweus, 1993). Olweus Zorbalık Önleme Programı, 1983 yılında Norveç'te yaşanan trajik ergen intiharları sonrasında (büyük ihtimalle akran zorbalığı sonucunda) geliştirilmiş ve hem Norveç hem de ABD'de yaygın biçimde uygulanarak değerlendirilmiştir (Olweus ve Limber, 2009). Olweus Zorbalık Önleme Programında müdahaleler; okul, sınıf, birey ve toplum düzeylerinde yapılandırılmıştır (Olweus vd., 2007). Program kapsamında, okul çapında kurallar belirlenmekte, 'Zorbalık Önleme

Koordinasyon Komitesi' kurulmakta ve öğretmenlere kapsamlı eğitim verilmektedir. Ayrıca zorbalığın yoğunlaştığı bölgelerde gözetim sağlanmakta ve bireysel müdahale stratejileri geliştirilmektedir (Olweus ve Limber, 2010).

Olweus Zorbalık Önleme Programı, okul ortamında zorbalıkla mücadelede etkili olabilmek için dört temel ilkeye dayanmaktadır. İlk olarak, okulda görev yapan yetişkinlerin öğrencilere karşı sıcaklık ve ilgi göstermesi gerektiği vurgulanmaktadır. İkinci olarak, kabul edilemez davranışlara yönelik net sınırların belirlenmesi önemlidir. Üçüncü ilkeye göre, kuralların ihlali durumunda müdahalelerin tutarlı, şiddet içermeyen ve makul olması gerekmektedir. Son olarak, yetişkinler yalnızca otorite figürleri değil, aynı zamanda öğrenciler için olumlu rol modeller olarak davranmalıdır (Olweus, 1993). Olweus Zorbalık Önleme Programı'nın sürdürülebilir olması için tüm paydaşların (okul yönetimi, öğretmen, veli, öğrenci) ortak kararlığı önem taşımaktadır (Olweus ve Limber, 2009).

Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı, KiVa (Fince 'Kiusamista Vastaa' yani 'zorbalığa karşı') adlı yeni bir ulusal zorbalıkla mücadele programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesini finanse etmiştir. Bu bağlamda, program, Turku Üniversitesi'nde, psikoloji bölümü ile Öğrenme Araştırmaları Merkezi iş birliğinde geliştirilmiştir. Çok boyutlu kuramsal temele dayalı program, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı boyunca 4. sınıftan 6. sınıfa kadar olan öğrencilerin bulunduğu okullarda geliştirilmiştir. Program; 1-3, 4-6 ve 7-9. sınıf düzeyleri için gelişimsel olarak uyarlanmış üç farklı versiyona sahiptir. Her okulda, öğretmenlerden oluşan bir ekip, gözlemlenen veya bildirilen her zorbalık vakasını ele almakta; mağdur ve zorba öğrencilerle bireysel ya da küçük grup görüşmeleri yürütmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, akranları arasında yüksek sosyal statüye sahip ve prososyal davranışlarıyla öne çıkan öğrencileri, mağduru desteklemeleri ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaları yönünde teşvik etmektedir. Program kapsamında öğretmenlere iki tam günlük eğitim verilmekte ve üç kişilik okul ekiplerinden oluşan profesyonel öğrenme ağı oluşturulmaktadır. Bu ekipler, yıl boyunca üç kez bir araya gelmekte ve KiVa proje ekibinden bir uzman tarafından yönlendirilmektedir (Kärnä vd., 2011b). KiVa Programı, zorbalık olaylarında özellikle çevrede izleyen, gülen, destekleyen ya da sessiz kalan öğrencileri yani seyircileri (bystanders) hedef almaktadır. Seyircileri bilinçlendirerek zorbalık yapan öğrencilerin sosyal ödülleri azaltmayı amaçlamaktadır (Kärnä vd., 2013).

KiVa Zorbalık Önleme Programı, farklı yaş gruplarında yürütülen çeşitli araştırmalarda zorbalık ve mağduriyet oranlarının azalmasını sağlamıştır. Kärnä vd. (2011a) geniş ölçekli çalışmasında, 1. sınıftan 9. sınıfa kadar olan öğrencilerde hem zorbalık hem de mağduriyet oranlarında anlamlı azalma görülmüştür (Kärnä vd, 2011a). Yine 2011 yılında yürütülen başka bir randomize kontrollü çalışmada ise 4-6. sınıflarda programın hem akran hem de öz bildirimlere göre zorbalık ve mağduriyet oranlarını anlamlı şekilde düşürdüğü bulunmuştur. (Kärnä vd., 2011b). Daha sonraki bir araştırmada, programın 1-6. Sınıflarda etkili olduğu, ancak 7-9.sınıflarda sonuçların daha karışık olduğu rapor edilmiştir (Kärnä vd., 2013). KiVa'nın zorbalık ve mağduriyeti azaltmadaki etkililiği, rastgele kontrollü deneylerle yapılan çalışmalarda Hollanda gibi diğer ülkelerde de gösterilmiştir (Huitsing vd., 2020). Ancak programın etkili olmadığı sonuçlar da mevcuttur (Axford vd., 2020).

Özetle, Olweus Zorbalık Önleme Programı, tüm okul düzeyinde yürütülen ve önleyici yaklaşımlarıyla öne çıkan evrensel bir müdahale programıdır (Olweus, 1993). Bununla birlikte, KiVa programı hem önleyici ders içerikleri sunmakta hem de bireysel zorbalık vakalarına yönelik yapılandırılmış ve sistematik müdahale süreçleriyle dikkat çekmektedir (Kärnä vd., 2011a 2011b; Salmivalli vd., 2011). Program gerektiğinde birinci basamak sağlık hizmetlerinde, psikiyatri hemşirelerinin danışmanlık rolüyle de yürütülebilmektedir. KiVa programlarının okullarda daha yapılandırılmış biçimde uygulanması, kanıt temelli zorbalık karşıtı programların eğitim müfredatına entegre edilmesi ve eğitimciler ile sağlık profesyonellerine yönelik kapsamlı hizmet içi eğitimlerin sunulması önerilmektedir (Hikmat vd., 2024).

NoTrap! (İtalyanca: Noncadiamoiointrapola, 'Tuzağa Düşmeyelim'), İtalya'daki liselerde geliştirilip değerlendirilmiş olan web tabanlı bir zorbalık önleme programıdır (Menesini vd., 2012). Müdahale, öğrencilerin zorbalıkla mücadeleye yönelik bir web sitesi geliştirmesine aktif olarak katılımlarını içermektedir. Ayrıca, bazı öğrenciler program süresince akran eğitmeni olarak görevlendirilmektedir. Akran eğitmenleri, çevrimiçi forumlarda moderatörlük yaparak soruları yanıtlamakta, ayrıca yüz yüze atölyelerde mağdur destek mekanizmaları, seyirci katılımı ve öğretmen iş birliği gibi konuları ele almaktadırlar (Menesini vd., 2012; Palladino vd., 2016).

Viyana Sosyal Yetkinlik Programı (Viennese Social Competence Programme, ViSC), sadece saldırganlık ve zorbalık içeren davranışları azaltmayı değil, aynı zamanda okul

ortamında sosyal ve kültürler arası beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Program, 1 yıllık bir müdahale sürecini kapsamaktadır ve ortaöğretim öğrencileri için geliştirilmiştir. Programda eğitici eğitimi modeli benimsenmektedir, bir başka deyişle, uzmanlar önce öğretmenleri eğitmektedir ardından öğretmenler kendi öğrencilerine eğitimi aktarmaktadır. Katılımcı öğrenciler, 13 dersten oluşan bir müfredata tabi tutulmaktadır. İlk 8 ders, zorbalık davranışlarına odaklanılmakta ve öğrencilerden sınıflarında saldırgan davranışı önlemeye yönelik çözümler geliştirmeleri beklenmektedir. Kalan beş derste ise öğrenciler, olumlu bir ortak hedefe ulaşmak amacıyla sınıf çapında bir proje üzerinde birlikte çalışmakta ve sosyal becerilerini geliştirmektedirler (Atria vd., 2007; Gradinger vd., 2015).

Gaffney vd. (2019) tarafından yürütülen bir sistematik ve meta-analitik inceleme, okul temelli zorbalıkla mücadele programlarının küresel ölçekteki etkililiğini ele almıştır. Çalışma kapsamında; KiVa, NoTrap!, OBPP ve ViSC gibi dört müdahale programı detaylı biçimde analiz edilmiştir. Bulgulara göre, zorbalığı uygulayanlarda %19-20, mağdurlarda ise %15-16 oranlarında azalma sağlanmıştır. Ayrıca, programların etkililiklerinde bağlama özgü önemli düzeyde farklılıklar gözlemlenmiştir. Bölgesel bazda, Yunanistan'da uygulanan programlar zorbalık yapanlarda, İtalya'dakiler ise mağduriyette en yüksek başarıyı göstermiştir. Zorbalık yapanlara yönelik en etkili müdahale, Olweus Programı olurken mağduriyetin azaltılmasında en yüksek başarı, NoTrap! Programına ait olmuştur.

Evrensel zorbalık önleme programları üzerine yapılmış bazı meta-analizler ve sistematik derlemeler, bu programların zorbalık ve mağduriyet oranları üzerinde ya karışık ya da önemsiz ölçüde etkileri olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, programların gerçek zorbalığı azaltmaktan ziyade öğretmenlerin farkındalığını ve nasıl müdahale edeceklerini bilmelerini artırma konusunda daha etkili olduğunu göstermektedir (Baldry ve Farrington, 2007; Merrell vd., 2008; Yeager vd., 2015).

Farrington ve Ttofi'nin (2009) Campbell İş birliği Sistematik Derlemesi, en güçlü etkiyle ilişkilendirilen akran zorbalığına yönelik program bileşenlerini belirlemiştir. Bunlar arasında yönetim (örneğin, oyun alanında denetim, tutarlı disiplin kullanımı, sınıf yönetim stratejilerinin uygulanması), zorbalık karşıtı kurulların oluşturulması, öğretmenlerin eğitimi ve ebeveynlerin dahil edilmesi (örneğin, ailelere yönelik bilgilendirici toplantıların düzenlenmesi) yer almaktadır. Bu bileşenlerin tamamı, okul

düzeyindeki zorbalığı azaltmada en başarılı programlardan birisi olan Olweus Zorbalık Önleme Programı içerisinde yer almaktadır (Olweus, 1993). Olweus Zorbalık Önleme Programının saldırganlık ve mağduriyet oranlarında önemli düşüşler sağladığı gösterilmiştir. Ancak, öğretmen desteği, akranlar arası olumlu etkileşimler ve okul güvenliği gibi daha geniş sonuçlar üzerinde sınırlı etkisi bulunmaktadır (Sullivan vd., 2023). Daha uzun süreli programlar, daha yoğun eğitimler, daha fazla uygulama gibi değişkenler daha iyi sonuçlar ile ilişkilendirilmiştir (Farrington ve Ttofi, 2009). Yapılan güncel bir derleme çalışmasında da özellikle siber zorbalıkla mücadele, zorbalık uygulayanlar (zorbalılar) ile doğrudan çalışmalar ve zorbalık açısından yüksek risk grubundaki gençler ile daha yoğun müdahalelerin gerekliliği ifade edilmektedir (Waseem ve Nickerson, 2024).

Ulusal alan yazına bakıldığında, Türkiye’de uyarlanan, uygulanan ve değerlendirilen ilk kanıt temelli zorbalıkla mücadele programının Viyana Sosyal Yetkinlik (VisSC) programı olduğu görülmektedir (Doğan vd., 2022). Bununla birlikte, müfredatta yer alan sistematik bir akran zorbalığı programının mevcut olmadığı ifade edilmektedir. Uygulamalar, genellikle okullarda rehberlik hizmetleri tarafından bireysel ya da grup temelli olarak yürütülmektedir (Doğan, 2022). Uygulamaların başarılı olabilmesi için ise uygulanan yaklaşımın kültürel açıdan uyumlu, sistematik ve tüm paydaşların katılımını içerecek şekilde tasarlanmasının önemi vurgulanmaktadır (Özbek ve Hürsoy, 2024).

2.5.İletişim bozuklukları ve kekemelik bağlamında akran zorbalığı yönetimi

Araştırmalar, zorbalığın öğrencilerin yaşadığı düşük öz saygı seviyelerine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ve bunun psikolojik zorlukları daha da kötüleştirebileceğini ortaya koymaktadır. Bu problemler farklı yaş gruplarında devam ettiği için kapsamlı zorbalık karşıtı müdahaleler, özsaygı geliştirme çalışmaları ve kapsayıcı eğitim politikaları kritik öneme sahip olmaktadır. Bu stratejilerin cinsiyete duyarlı olması ve iletişim bozukluklarına sahip çocuk-ergenlerin ihtiyaçlarına özgü olarak oluşturulmasının ise daha güvenli ve destekleyici bir eğitim ortamının gelişmesine katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Mawlod vd., 2024).

Okul temelli zorbalık önleme programlarının yaygın kullanımına rağmen, Amerika Birleşik Devletleri’nde uygulanan bu programların yalnızca sınırlı düzeyde etkili olduğu

ifade edilmektedir (Ttofi ve Farrington, 2011). Bu durum, sorunların büyüklüğü ile zorbalık önleme girişimlerinin etkisi arasındaki önemli boşluğu ortaya koymaktadır.

Ayrıca, özel eğitim desteği duyan öğrenciler arasında zorbalık yapan ve akran zorbalığına maruz kalan bireylerin azaltılmasına yönelik en etkili zorbalık önleme çabalarına ilişkin bilgilerin daha da sınırlı olduğu görülmektedir (Rose vd., 2011). Bu doğrultuda, özel eğitim desteği duyan öğrenciler için geliştirilecek daha hedefli ve bireyselleştirilmiş sınıf temelli müdahale programlarının önemi ortaya çıkmaktadır (Espelage vd., 2015). Bu bağlamda Amerika Birleşik Devletleri'nin Midwest bölgesindeki iki farklı okulda toplamda 123 öğrenci ile yürütülen bir araştırmada, kanıta dayalı bir program olan SEL programının (Social-Emotional Learning Program) özel eğitim desteği olan öğrenciler arasında saldırganlık, fiziksel zorbalık ve akran zorbalığı mağduriyetini azaltmaya yönelik etkilerine ilişkin 3 yıllık randomize kontrollü bir araştırma yürütülmüştür. Öğrenciler, bireysel farklılıkları gözetilmeksizin, özel eğitim desteği bulunan öğrenciler (Bilişsel destek ihtiyacı, duygusal destek ihtiyacı, özgül öğrenme desteği ihtiyacı, dil-konuşma güçlüğü, birden fazla destek ihtiyacı) olarak dahil edilmiştir. Bu şekilde, 47 öğrenci, müdahale grubuna, 76 öğrenci ise kontrol grubuna alınmıştır. Müdahale grubunda yer alan öğrenciler için empati, zorbalık önleme, iletişim becerileri ve duygu düzenleme gibi sosyal-duygusal öğrenme becerilerine odaklanan 41 derslik bir müfredat uygulanmıştır. Doğrusal model analizleri, kontrol grubuna kıyasla müdahale grubundaki öğrencilerin hem zorbalık yapma hem de zorbalık mağduriyeti puanlarında 3 yıllık süre boyunca anlamlı bir azalma olduğunu göstermiştir (Espelage vd., 2015).

Kekemelik terapileri, çok faktörlü olup birden fazla bileşenin terapi içerisine entegre edilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda, akran zorbalığı müdahalesi de kekemelik terapilerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Erim, 2022). Kekemeliği olan çocuklar ile çalışırken akran zorbalığına yönelik bilgi verme, baş etme stratejileri öğretimi, bilişsel yeniden yapılandırma çalışmaları, özgüven destekleme ve atılganlık eğitimi (kendini ifade etme, tersine zorbalık) gibi çeşitli yaklaşımlar bireysel müdahale şeklinde kullanılabilmektedir (Murphy ve Quesal, 2002; Yaruss vd., 2018).

Danışan odaklı müdahaleler; zorbalık yapan, mağdur olan ve hem zorba hem de mağdur olan çocuklara bireyselleştirilmiş müdahaleler sunmaktadır (Langevin ve Prasad, 2012). Başkalarına yönelik olumsuz tutumların sürdürülmesinin, zorbalığın öngörücülerinden birisi olduğuna dair bulgu (Cook vd., 2010) göz önüne alındığında zorbalık mağduru olan

çocuklara karşı tutumları iyileştirmek için hem bireysel hem de evrensel düzeyde müdahalelere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Özellikle kekemelik gibi iletişim bozukluğu olan çocuklara yönelik tutumlar, onların akranlarından ayrışmasına neden olduğu için dikkatle ele alınmalıdır (Langevin ve Prasad, 2012).

Okullarda kekemelik eğitimi ile ilgili müdahalelerin genellikle danışan odaklı olduğu ve kekemeliği olan çocukların sınıflarında, kekemeliğin ne olduğuna yönelik bireysel sunumların yapıldığı görülmektedir (Langevin vd., 2007; Murphy vd., 2007). Tüm bu bilgiler ışığında, kekemelik konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturmaya yönelik uzun süredir devam eden çağrılara yanıt olarak ve kekemelik ile zorbalık alan yazın bilgisini göz önüne alarak zorbalığa ve özel gereksinimleri olan çocuklara yönelik olumsuz tutumların değiştirilmesinin gerekliliğine dikkat çekilmektedir (Cummings vd., 2006). Langevin (2000), Alay Etme ve Zorbalık: Kabul Edilemez Davranışlar (TAB) Programını bütün bu bilgiler ışığında geliştirmiştir

2.5.1. TAB programı

Kekemeliği olan çocuklara yönelik alay etme ve akran zorbalığını azaltmak amacıyla akran tutumlarını iyileştirmeyi hedefleyen sınıf temelli müdahale programları geliştirilmiştir. Bu müdahale yaklaşımlarından birisi olan Teasing and Bullying: Unacceptable Behaviour (TAB) Programı, Kanada’da geliştirilmiş ilk resmi sınıf temelli müdahalelerdendir. 4-6. sınıf aralığındaki öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış bu müdahale, 14 dakikalık bir video ile 6 adet müfredat içermektedir. Program, alay etme ve zorbalık konularında farklılıkları olan özellikle kekemeliği olan çocuklara yönelik tutumları değiştirmeye yardımcı olmaktadır (Langevin, 2000). Tutum bireye atfedilen bir eğilim olup bir kişinin nasıl düşündüğünü, nasıl hissettiğini ve ne yaptığını etkilemektedir (Smith, 1968). Bu programın geliştirilmesinin altında yatan tutum modeli, duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenleri içermektedir (Ajzen, 1988; Rosenberg, 1960). Dolayısıyla program içerisinde yer alan konular ve etkinlikler; duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenleri hedeflemektedir. Örneğin, duygusal değişim, mağdur olan çocuk için empati kurdurularak sağlanmaktadır (Örn. ‘Zorbalığa uğramak nasıl hissettirir?’), akranlara empati (Örn. ‘Çocuklar neden yetişkinlere söylemez?’) ve zorba olan çocuklara empati (Örn. ‘Sence neden bir çocuk alay eder ya da zorbalık yapar?’) geliştirilmektedir. Bilişsel değişim çerçevesinde öğrencilerden ‘Bir öğrenciye yardım etmek için ne yapabilirsin?’ gibi sorular ile düşünceleri istenmektedir. Davranışsal değişim ise

problem çözme tartışmaları, rol canlandırma etkinlikleri ve arabuluculuk süreçleri ile desteklenmektedir. Özetle mağdurlar ve akranlar, sorumluluk alarak harekete geçmeye, çatışma çözme stratejilerini kullanmaya ve zorbalık durumlarında yetişkinlere haber vermeye teşvik edilmektedir (Langevin, 2000).

2.5.1.1. TAB programın hedefleri:

TAB Programı, çocukların yaşadıkları zorbalık durumlarını yetişkinlerle paylaşımlarını teşvik ederek zorbalığın doğası ve yaygınlığına ilişkin farkındalığın artırılmasını hedeflemektedir. Bu doğrultuda;

- Yetişkinlerin okul, ev ve toplum ortamlarında zorbalıkla ilgili bilgi sahibi olması,
- Mağdur çocukların yetişkin desteğiyle zorbalıkla baş etme becerilerinin geliştirilmesi,
- Akranların zorbalıktan daha fazla etkilenmemesi,
- Zorbalık yapan çocukların tespit edilerek gerekli destek kaynaklarına yönlendirilmesi ve ortamın bu davranışları pekiştirmemesi amaçlanmaktadır.

Program, zorbalık yapan çocuklara cezalandırıcı bir yaklaşım yerine, sorunu birlikte çözme ve iş birliğine dayalı bir model benimsemektedir. Böylece, çocuklara davranışlarının etkileri fark ettirilmekte ve olumlu değişim için gerekli farkındalık kazandırılmaktadır. Ayrıca, öğrenilen stratejilerin ev ortamına genellenmesi ve ebeveynlerin sürece aktif katılımlarının sağlanması amacıyla ev temelli etkinliklere de yer verilmektedir. Bu şekilde, programın etkisi yalnızca okul ortamında değil, daha geniş bir toplumsal bağlamda da sürdürülebilir bir hale gelmektedir.

2.5.2. Kekemelikte sınıf temelli müdahale yaklaşımlarının kullanımı

Alan yazına bakıldığında, Langevin ve Prasad (2012) tarafından yürütülen ve TAB programının etkisini değerlendiren bir ön test-son test tasarımlı araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırma sonucunda, 3-4 hafta sonra müdahale uygulanan öğrencilerin tutum değişiklikleri ölçülmüştür. Sonuçlar, kekemeliği olan çocuklara karşı tutumların olumlu yönde geliştiğini göstermiştir.

Kathard vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada, Güney Afrika’da yeni bir müdahale programı olan Classroom Communication Resource (CCR) geliştirilmiştir. Müdahale, öğretmenlerin kekemelik konusunda eğitilmesini gerektirmektedir. Müdahale içerisinde

hikaye ve rol canlandırma içerikleriyle öğrencilerin aktif katılımı sağlanmaktadır. Ardından öğretmen ve öğrenciler; farklılık, ön yargı, zorbalık ve sosyal dışlanma gibi konular üzerine tartışmaktadırlar. Müdahale; olumlu sosyal mesafe, sözel etkileşim ve sosyal baskı olmak üzere üç tutum alanını hedeflemektedir. Müdahale, Cape Town'daki devlet okullarının 7. sınıflarından toplam 211 öğrenci ile yürütülmüştür (97 deney, 114 kontrol). Programın etkililiğinin değerlendirilmesinde Langevin vd. (2009) tarafından geliştirilen bir akran tutum ölçeği olan PATCS'in Afrika uyarlaması olan SROM kullanılmıştır. Program, 7. sınıf öğrencilerine uygulanmış ve etkililiği 1 ay sonra değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da müdahaleden 1 ay sonra minimum düzeyde pozitif etki göstermiştir. Araştırmacılar, programın etkililiğini inceleyen gelecek araştırmalar için daha geniş katılımcı grubu ile birlikte müdahale etkililiğinin 1 ve 6 aylık aralıklar ile yinelenmesini önermişlerdir (Kathard vd., 2014).

Mallick vd. (2018) tarafından yürütülen araştırmada ise CCR programı, daha geniş katılımcı grubuna uygulanmıştır (449 öğrenci: 183 deney, 266 kontrol). Ayrıca uygulanan müdahaleden 6 ay sonra etkililiği yine SROM ölçeği ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, genel SROM puanlarında hem 1.ayda hem de 6.ayda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak, alt ölçek düzeyinde yapılan analizlerde, 6. ay sonunda yalnızca sözel etkileşim boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir tutum değişikliği gözlenmiştir. Bu bulgu, CCR müdahalesinin özellikle iletişim temelli tutum bileşenlerinde etkili olabileceğine işaret etmiştir.

Özetle yapılan araştırmalarda uygulanan zorbalık programlarının, çocukların kekemeliği olan çocuklara yönelik akran tutumları (Langevin ve Prasad, 2012) ve empati becerileri (Garandau vd., 2022) üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Ancak TAB programının, Türkçe konuşan okul çağı çocukları için dilsel ve kültürel uygunluğu incelenmemiştir. Dahası, orijinal çalışmada kontrol grubunun yer almaması da çalışmanın yöntem kısmı ile ilgili geliştirilmesi gereken bir kısım olarak belirtilmektedir (Langevin, 2000; Langevin vd., 2009; Langevin ve Prasad, 2012).

TAB programının etkilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, 4-6. sınıf düzeyindeki kekemeliği olmayan ve ana dili Türkçe olan öğrencilerin kekemeliğe yönelik akran tutumları, empati düzeyleri, zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme becerileri

üzerindeki değişiklikleri değerlendirmeyi hedeflemektedir. Araştırmada, ön test-son test-izleme (6.ay) ölçümleriyle deney ve kontrol grupları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.



3. MATERYAL VE METOT

3.1.Araştırmanın modeli

Bu çalışma, deney-kontrol gruplu ve ön test-son test-izleme ölçümlü şekilde yarı deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırmada hazır sınıflar, katılımcı grupları olarak çalışmaya dahil edilmiş, bu sınıflar sınıf düzeyinde rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Bu yönüyle desen, küme (cluster) düzeyinde rastgeleleştirilmiş yarı deneysel bir model özelliği taşımaktadır (Karasar, 2017; Irwin ve Donai, 2024).

Araştırmanın bağımsız değişkeni, ‘Zorbalık ve Alay Etme Müdahale Programı (TAB)’ dır. Bağımlı değişkenler ise öğrencilerin kekemeliğe yönelik akran tutumları, empati düzeyleri, zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme becerileridir.

Bu araştırmada 2 (grup: deney, kontrol) X 3 (ölçüm zamanı: ön test, son test, izleme testi) faktöriyel yapıya sahip karışık desen kullanılmıştır. Bu desen, gruplar arası ve gruplar içi değişimleri aynı anda incelemeye olanak sağlamaktadır (Karasar, 2017; Piepho ve Edmondson, 2018). Araştırmada gruplar arası değişken, uygulanan müdahale programı (deneysel işlem), gruplar içi değişken ise ölçüm zamanlarıdır. Tablo 3.1’de Araştırma Deseni Modeli sunulmaktadır.

Tablo 3.1.

Araştırma Deseni

Grup	Ön Test	Müdahale	Son Test	İzleme
Deney Grubu	O	X	O	O
Kontrol Grubu	O	-	O	O

*Ölçüm =O (Ölçüm yapıldığını göstermektedir)

*X= Deneysel işlem (Müdahale) yapılmış demektir.

*- = İşlem uygulanmamış ya da ölçüm yapılmamış demektir.

Çalışmaya başlamadan önce, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan etik kurul onayı alınmıştır (Tarih: 08.05.2024 / Protokol No: 698245) (Ek 1). Ardından çalışmanın Kocaeli ilinde yer alan okullarda yürütülebilmesi amacı ile Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli yasal izinler

temin edilmiştir (Tarih: 04.09.2024). Çalışma Helsinki İlkeler Deklarasyonuna uygun biçimde yürütülmüş olup katılımcıların ailelerinden gönüllü olur formu alınmıştır (Ek 2).

3.2.Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinde, 4 farklı devlet okulunda öğrenim görmekte olan 4., 5., ve 6.sınıf düzeyindeki kekemeliği olmayan 671 öğrenci oluşturmaktadır (Erkek= 341; Kız = 330). Deney grubunda, 311 katılımcı yer alırken kontrol grubunda ise 360 katılımcı yer almıştır. Katılımcı grubu, Kocaeli ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul ve ortaokullardan araştırmaya katılmayı kabul eden dört farklı devlet okulundan seçilmiştir.

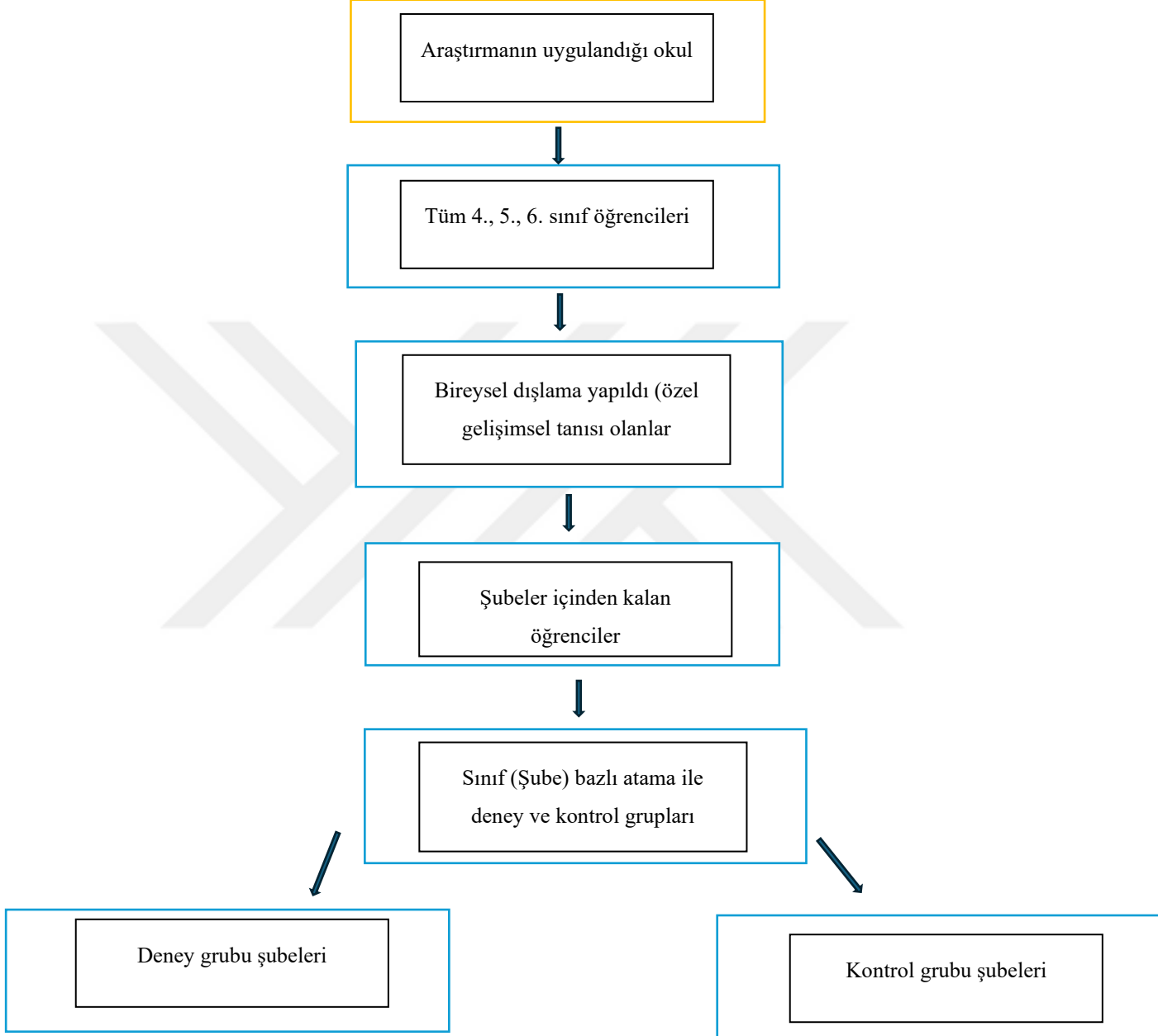
Katılımcı grubunun seçiminde bazı dışlama kriterleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmaya başlamadan önce sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmen/psikolojik danışmanları ile yapılan görüşmeler doğrultusunda; TAB Programından yararlanmalarına ve ölçme araçlarını sağlıklı şekilde doldurmalarına engel olabilecek özel tanı raporları bulunan öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca, yine rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların desteği ile daha önceden kekemelik tanısı almış öğrenciler ve bu öğrencilerin bulunduğu sınıflar, program uygulaması kapsamı dışında tutulmuştur. Çalışmaya dahil etme kriterleri aşağıdaki gibidir:

- 4, 5 ve 6. sınıf öğrencisi olması
- Özel tanı raporunun bulunmaması
- Kekemelik tanısının bulunmaması

Araştırmaya başlamadan önce, katılımcı grubuna ilişkin güç analizi; etki büyüklüğü (d)= 0.35, anlamlılık düzeyi (α) = 0.05 ve test gücü ($1 - \beta$) = 0.99 olacak şekilde yapılmış ve ideal örneklem büyüklüğü 602 olarak belirlenmiştir. Örneklem Seçim Süreci Şekil 3.1’de; uygulama yapılan okul ve sınıfların dağılımı ise Tablo 2’de gösterilmektedir.

Şekil 3.1.

Örneklem Seçim Süreci



Tablo 3.2*Uygulama Yapılan Okulların ve Sınıfların Dağılımı*

ALİKAHYA İLKOKULU	YAHYA KAPTAN ORTAOKULU	EMEK DAYANIŞMASI İLKOKULU	ŞEHİT ALPER AL ORTAOKULU
4A	5A	6A (Müdahale)	4A (Müdahale) 5A (Müdahale) 6A (Müdahale)
4B (Müdahale)	5B	6B	4B (Müdahale) 5B (Müdahale) 6B (Müdahale)
4C (Müdahale)	5C (Müdahale)	6C	4C 5C 6C
4D (Müdahale)	5D	6D	4D 5D (Müdahale) 6D (Müdahale)
4E	5E (Müdahale)	6E	5E 6E
4F	5F	6F (Müdahale)	

*Parantez içerisinde ‘Müdahale’ ibaresi bulunan sınıflar, müdahale programının uygulandığı deney gruplarını göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Veli bilgilendirme ve onam formu:

Araştırma kapsamında, öğrencilerin çalışmaya gönüllü olarak katılabilmeleri amacıyla velilere yönelik bilgilendirme yazısı hazırlanmış ve sınıf öğretmenleri aracılığı ile velilere iletilmiştir. Yazıda araştırmanın amacı, kapsamı ve gönüllülük esasına dayalı katılım ilkesi yer almıştır (Ek 2).

3.3.2. Alay etme ve zorbalık programı kitapçığı

(Teasing and bullying programme [TAB] kitapçığı:

Araştırma kapsamında kullanılan müdahale aracı, orijinal adı Teasing and Bullying: Unacceptable Behaviour (TAB) olan ve Marilyn Langevin tarafından geliştirilmiş olan

bir zorbalıkla mücadele programıdır. Programın orijinal kitapçığı İngilizce dilinde yazılmış olup 180 sayfadan oluşmaktadır. Programın Türkiye’de uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (Ek 3). Ardından, program, Institute for Stuttering Treatment & Research (ISTAR) tarafından yayımlanan 2021 tarihli dijital versiyona dayanarak araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. TAB Programı, 4-6. sınıf düzeylerine uygun olarak yapılandırılmış olup 6 temel üniteden ve bu üniteler altında yer alan öğretim amaçlı derslerden, sınıf içi etkinliklerinden ve ev çalışmalarından oluşmaktadır. Program, araştırmada bir müdahale aracı olarak kullanılmış; deney grubuna yönelik uygulama süreci boyunca oturumlar yapılandırılmış bir biçimde yürütülmüştür.

3.3.2.1. Programın ne zaman, nerede ve nasıl kullanılacağı:

Bu programın kullanımı, müdahale amaçlarına ve mevcut zamana bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. TAB Programı şu şekillerde uygulanabilmektedir:

- Sınıf temelli bir müdahale programı olarak bağımsız bir şekilde,
- Okul çapında bir zorbalık ya da şiddet karşıtı girişimin bir parçası olarak,
- Sağlık eğitim programlarında bir kaynak olarak,
- Bireysel danışmanlık süreçlerinde destekleyici bir araç olarak kullanılabilir.
- Programın ideal kullanım biçimi ise okul genelinde yürütülen kapsamlı bir programın parçası olmasıdır.

Program, bu çalışma kapsamında sınıf temelli müdahale programı amacı ile kullanılmıştır.

3.3.2.2. TAB programının bir kaynak olarak kullanımı

TAB Programı, eğitim programı ya da müfredat kapsamında belirli temaların ele alınmasında etkili bir kaynak olarak kullanılabilir. Bu kapsamda program:

- Mizah ile alay etme davranışı arasındaki farkı ayırt edebilme,
- Alay etme ve diğer zorbalık türlerine ilişkin farkındalık kazandırma,
- Zorbalık davranışlarına yönelik tutumları sorgulama,
- Zorbalığa uğramanın birey üzerindeki etkisini anlama,
- Farklılıklara saygı geliştirme (hem bireysel hem de sosyal düzeyde),
- Sağlıklı akran ilişkileri kurma,
- Çocuklara zorbalıkla baş etme stratejileri kazandırma,

- Öz saygı ve atılganlık geliştirme,
- İş birliği içinde problem çözme becerilerini destekleme gibi hedeflere yönelik içerikler sunmaktadır.

Bunlarla birlikte, TAB hizmet içi eğitimler ve veli bilgilendirme toplantıları için de önemli bir kaynak işlevi görmektedir. Program öncesinde veliler ile bilgilendirme toplantısı yapılması, uygulamanın verimliliğini artırma açısından önerilmektedir. TAB Programının, kekemelik dışındaki bireysel farklılıklar (özellikle öğrenme güçlüğü gibi) bağlamlarında da kaynak olarak kullanımının uygun olduğu belirtilmektedir (Langevin, 2000).

3.3.2.3. TAB program içeriği:

Program 6 müfredat ve her bir müfredat içerisinde çeşitli ders başlıklarını içermektedir. Program, sınıf ortamı içerisinde uygulanmak üzere geliştirilmiş olup bireysel olarak da uygulanabilmektedir. Bireysel danışmanlık hizmetinde Ünite 3, Ders 1, Ünite 3'te yer alan stratejiler, Ünite 6 Ders 2, rol canlandırma etkinlikleri, beş parmak çözüm bende stratejisi ve ebeveyn eğitime yer verilebilmektedir (Langevin, 2000). Program içerisinde etkinlikler ile birlikte yer alan video kaydı, iki bölümden oluşmakta ve yaklaşık 14 dakika sürmektedir. Videonun ilk bölümü; Ünite 1-4 arasında kullanılmakta iken ikinci bölümü ise 5. Ünite için kullanılmaktadır. Söz konusu videoda, akran zorbalığına örnekler gösterilmekte ve akran zorbalığı konusunda öğrencilerin neler yapabileceğine dikkat çekilmektedir. Bazı uygulayıcılar, video izletme aşamasını programın en başında videonun tamamını izletme şeklinde de gerçekleştirebilmektedirler (Langevin, 2000). Bu program kapsamında video, ilgili ünitelere gelindiğinde öğrencilere izletilmiş ve video ile ilgili sınıf içi etkinlikleri de bu kapsamda uygulanmıştır.

Zeytin, 'Alay Etme ve Akran Zorbalığı' programının maskotu olarak ifade edilmektedir. Zeytin, bir buldog köpeğidir. Eski zamanlarda, zeytin dalı, barış simgesi olarak kabul edilmekteydi. Bu çalışmada da çocuklar arasındaki huzur ve barışı simgelemesi için Zeytin ismi seçilmiştir.

Bu çalışma kapsamında aşağıda belirtilen üniteler ve ders içerikleri her üniteye 1 hafta ayrılarak toplamda 6 hafta boyunca deney grubuna sınıf temelli müdahale şeklinde ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır. 6 hafta boyunca yaptırılan etkinlik üniteleri ve ders içerikleri Tablo 3'te sunulmaktadır. Program kapsamında aşağıda sunulan içerik

programın orijinalinin Türkçeye çevrilmiş kitapçığına bağlı kalınarak yürütülmüştür. Program kapsamında uygulanan çeşitli sınıf içi etkinlik örnekleri ise Ek 4-7 aralığında yer almaktadır.

Tablo 3.3

TAB Programı İçeriği

Üniteler	Ders İçerikleri
Ünite 1: AKRAN ZORBALIĞI VE ALAY ETMEYİ ANLAMAK	DERS 1: Akran Zorbalığı ve Alay Etmeyi Anlamak DERS 2: Farklılıklara Saygı Duymak DERS 3: Alay Etme ve Akran Zorbalığı ile İlgili Videoya İlişkin Sorular DERS 4: Alay Etme Davranışı Ne Zaman ve Nasıl Akran Zorbalığına Dönüşür? DERS 5: Zorbaların Gücü: Öğrenciler Bu Konuda Ne Yapabilirler?
ÜNİTE 2: DUYGULAR VE YARDIM TALEP ETME	DERS 1: Zorbalığa Maruz Kalmak Nasıl Hissettirdi? DERS 2: Öğrenciler Neden Yardım İstemezler?
ÜNİTE 3: AKRAN ZORBALIĞI VE DALGA GEÇME DAVRANIŞI İLE BAŞ ETME STRATEJİLERİ	DERS 1: Problemler ile Baş Etmek İçin Bazı Kurallar ve İşlevsiz Davranışlar DERS 2: Anlaşmazlıkları Çözmek İçin Stratejiler DERS 3: Beş Parmak Çekinmeden Konuşma Stratejisi DERS 4: Özgüven İnşa Etmek
ÜNİTE 4: OLUMLU İLİŞKİLER VE ÖZGÜVEN İNŞA ETMEK	DERS 1: Özgüven İnşa Etmek DERS 2: Diğerlerine/Kendine Saygı Göstermek
ÜNİTE 5: SINIF KURALLARI VE SONUÇLAR	DERS 1: Sınıf Kuralları ve Sonuçlar DERS 2: Sorun Var-Plan Yap Arabuluculuk Süreci

Tablo 3.3 (Devam)

TAB Programı İçeriği

ÜNİTE 6: KEKEMELİK VE DİĞER FARKLILIKLAR

DERS 1: Kekemelik Hakkında ve Kekemelikte Akran Zorbalığı Hakkında Bilgilendirme

DERS 2: Kekemeliğin Nedenleri

DERS 3: Kekemeliği Anlamak

DERS 4: Kekemeliği Olan Birine Yardımcı Olmak İçin Ne Yapılabilir?

3.3.3. Kekemeliği olan çocuklara yönelik akran tutumları ölçeği (PATCS-TR)

ölçeği:

Langevin ve Hagler (2004) tarafından geliştirilen ve kekemeliği olan çocuklara yönelik akran tutumlarını değerlendiren ölçek, 3-6. sınıf öğrencilerine yönelik olarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu; *Olumlu Sosyal Mesafe (OSM)*, *Sözel Etkileşim (SE)* ve *Sosyal Baskı (SB)* olmak üzere toplamda üç alt boyuttan ve 29 maddeden meydana gelmektedir. *OSM* alt boyutu; çocuğun kekemeliği olan bir akranı ile sosyal ortamlarda birlikte bulunma, aynı gruba ait hissetme ve onunla ilişki kurma konusundaki rahatlık düzeyini ve istekliliğini yansıtmaktadır. *SB* alt boyutu, çocuğun kekemeliği olan çocuklar ile aynı ortamda bulunmanın kendileri ve çevreleri tarafından nasıl algılanacağına dair endişe düzeylerini yansıtmaktadır. *SE* alt boyutu ise kekemeliği olan bir çocuk ile iletişim başlatma ve sürdürmeye yönelik istek ya da kaçınma düzeyini yansıtmaktadır. Türkçe uyarlama sürecinde ölçeğin alt boyutlarına yönelik güvenirlik değerleri sırası ile $\alpha=.934$ (OSM), $\alpha=.802$ (SE) ve $\alpha=.823$ (SB) olarak bulunmuştur. Ayrıca test-tekrar test güvenirliği .802 düzeyinde olup ölçeğin zamana karşı tutarlı ölçümler verdiği görülmüştür. Her madde, 5'li derecelendirme ölçeği ile (Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) öz bildirime dayalı olarak değerlendirilmektedir. Ölçek içerisinde yer alan ters maddeler, ters puanlanmaktadır ve ölçekten alınan yüksek puanlar, kekemeliği olan çocuklara yönelik daha olumlu akran tutumlarını yansıtmaktadır.

(Erim, 2019; Erim ve Uysal, 2024). Ölçeğin uyarlama çalışması, mevcut çalışmanın araştırmacıları tarafından yapıldığı için ölçek kullanım izni ekler kısmında sunulmamıştır.

3.3.4. Çocuklar ve ergenler için empati ölçeği:

Bryant (1982) tarafından geliştirilen Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği, 8-14 yaş arası çocuk ve ergenler için Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek hem çocuklar hem de ergenler için ortak kullanılan 21 maddelik bir formdan oluşmakta ve öz bildirim dayalı olarak yanıtlanmaktadır. Her madde 'evet' veya 'hayır' şeklinde ikili yanıt formunda değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar, 0-21 arasında değişmekte ve bazı maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı, .76 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan, daha yüksek empati becerisini yansıtmaktadır (Gürtunca, 2013). Ölçeğin kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (Ek 8).

3.3.5. Zorbalıkla baş etme ölçeği:

3.3.5.1. Zorbalık eğilimi ölçeği:

Katılımcıların zorbalık eğilimlerini değerlendirebilmek için geliştirilen ölçek öz bildirim dayalı olarak uygulanmaktadır. Olumsuz yansıtmak (5 madde), duygusal paylaşım eksikliği (6 madde), zorbalığı haklı görmek (4 madde), başkalarını üzme (4 madde), gücü kullanmak (6 madde) ve rahatsız olmama (1 madde) olmak üzere toplamda 6 alt boyut ve 26 maddeden oluşmaktadır. Dörtlü bir derecelendirme sistemi ile yapılandırılmış olan ölçek maddeleri, 'Hiç katılmıyorum' (1) ile 'Kesinlikle katılıyorum' (4) arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puan arttıkça, öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin de arttığı kabul edilmektedir. Ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmaları, 5, 7 ve 9. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .67 olarak rapor edilmiştir (Dölek, 2002).

3.3.5.2. Zorbalıkla baş etme ölçeği:

Katılımcıların zorbalıkla baş etme becerilerini değerlendirebilmek için geliştirilen ölçek öz bildirim dayalı olarak uygulanmaktadır. Ölçek başlangıçta 28 madde ve 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Ancak, yapılan analizler sonucunda 'Güce Güçle Karşılık Verme' ve 'Pasif Tepki' alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının anlamlı bulunmaması nedeniyle bu iki boyut ölçekten çıkarılmıştır. Öte yandan, bazı maddelerin madde-toplam korelasyonlarının anlamlı çıkması nedeniyle bu

maddelerin ilgili alt boyutlarda yer almaya devam etmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda, ölçekte toplamda altı alt faktör yer almakta olup bunlar; *zorbalığın engellenmesi bilinci* (7 madde), *zorbalığa karşı durma* (5 madde), *zorbalığı bildirme bilinci*, (2 madde) *yardım isteme bilinci* (4 madde), *tepkinsiz kalmama* (2 madde) ve *savunma bilincidir* (4 madde). Katılımcılar, dörtlü derecelendirme ölçekli bir yapı içerisinde ‘Kesinlikle katılmıyorum (1) ile ‘Kesinlikle katılıyorum (4)’ arasında yanıt vermektedirler. Ölçekten alınan toplam puanın artması, bireyin zorbalıkla baş etme becerisinin yüksek olduğunu yansıtmaktadır. Ölçek içerisinde ters ifadeler, analiz sürecinde ters puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin iç tutarlılık katsayısı .41 olarak hesaplanmış ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları 5, 7 ve 9. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır (Dölek, 2002). Ölçeğin kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (Ek 9).

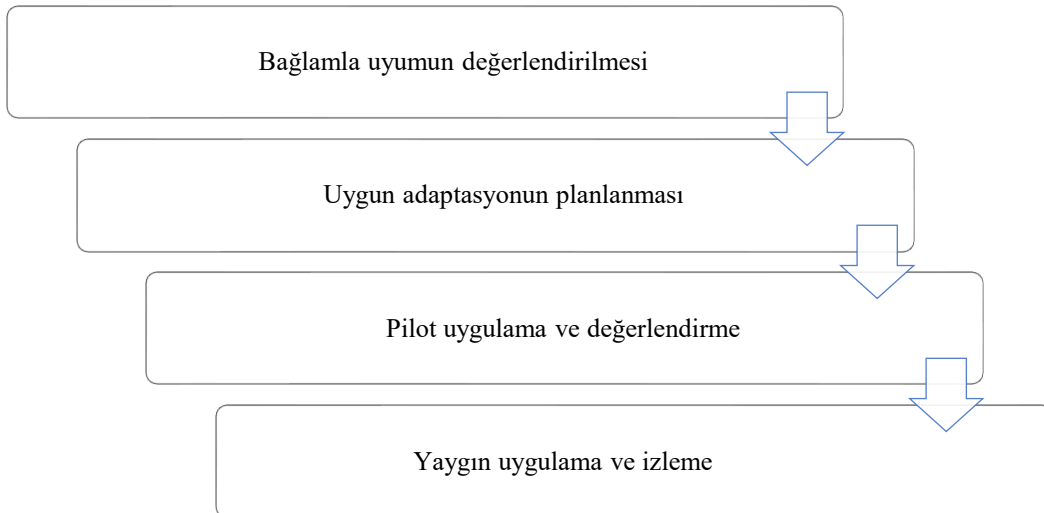
3.4.Uygulama Süreci:

3.4.1. Çeviri Süreci:

Programın çeviri ve kültürel uyarlama süreci, Moore vd. (2021) tarafından geliştirilen bir kılavuz olan ADAPT Guidance (Adapting Interventions to New Contexts) çerçevesi doğrultusunda yapılandırılmıştır:

Şekil 3.2.

Müdahale Uyarlamasında İzlenen Adımlar



* Moore vd., 2021’den adapte edilmiştir.

Bu rehber, müdahale programlarının farklı bağlamlara uyarlanmasında sistematik ve şeffaf bir yol izlenmesini öneren dört temel adıma dayanmaktadır: *bağlamla uyumun*

değerlendirilmesi, uygun adaptasyonun planlanması, pilot uygulama ve değerlendirme, yaygın uygulama ve izleme. Programın işlevsel bileşenleri korunarak bağlama uygun şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda:

- Müdahale programının içeriği ve video transkripti, araştırmacı ve danışmanları tarafından Türkçeye çevrilmiştir.
- Elde edilen Türkçe içerik, kekemelik alanında uzman akademisyenler ile farklı bağlamlarda benzer araştırmalarda bulunmuş 3 farklı akademisyen tarafından incelenmiş hem dilsel hem de kültürel uygunluk açısından geri bildirim alınmıştır.
- İçerikte yer alan çocukların isimleri, örnek olaylar, mizah öğeleri ve bağlamsal referanslar kültürel uygunluk açısından yeniden yapılandırılmış ve uzman görüşleri ile nihai versiyon oluşturulmuştur.
- Moore vd. (2021) tarafından geliştirilen ADAPT rehberinde, müdahale içeriklerinin bağlamsal olarak uyarlanmasında geri çeviri adımına yer verilmemiştir. Bunun yerine çoklu uzman değerlendirmeleri ve hedef kitleye uygunluk temel alınmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada da çeviri sürecinde geri çeviri yapılmamış; içerik geçerliği alan uzmanlarının görüşleri ile sağlanmıştır.
- Sürecin sonunda uygulamaya geçmeden önce bir pilot uygulama yapılmıştır.

3.4.2. Pilot uygulama:

Uygulama sürecine geçmeden önce, sürecin işleyişini test etmek ve olası sorunları en aza indirmek amacıyla bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, 4, 5 ve 6. sınıf düzeylerinden yaklaşık 10'ar öğrenciden oluşan toplam 30 kişilik karma bir sınıf grubu ile çalışılmıştır. Pilot uygulama kapsamında, müdahale programının ilk ünitesi örnek olarak yürütülmüştür. Ardından, belirlenen süre içerisinde ölçek formlarının uygulanabilirliği değerlendirilmiştir. Pilot uygulama neticesinde ders saatleri ile teneffüs sürelerinin birleştirilerek ölçek uygulama ve müdahale kapsamında yürütülecek ders sürelerinin artırılmasına karar verilmiştir.

3.4.3. Verilerin toplanması:

Bu yarı deneysel araştırmada, uygulamanın yapılacağı okullar rastgele atama yoluyla belirlenmiş, her okuldan bazı sınıflar deney grubu, bazı sınıflar ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Uygulama öncesinde, araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarına

PATCS-TR Ölçeği, Çocuk ve Ergenler için Empati Ölçeği, Zorbalık Eğilimi ile Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği uygulanmıştır.

Uygulama öncesinde yukarıda detaylıca açıklandığı şekilde Moore vd. (2021) tarafından geliştirilen ADAPT rehberine uygun olarak müdahale kitapçığı ve müdahalede kullanılacak olan video transkripti araştırmacı ve danışmanları tarafından Türkçeye çevrilmiş ve gerekli uzman görüşleri alınmıştır. Bunu takiben, müdahale programı kapsamında yer alan yaklaşık 14 dakikalık video materyalinde yer alan öğrenciler, uygulamayı gönüllü olarak yürütmek isteyen çocuklar arasından seçilmiştir. Çekim öncesinde, bir okul ortamında bir drama eğitmeninin rehberliğinde öğrencilere yaklaşık iki saatlik kısa bir eğitim verilmiş; aynı gün içerisinde video çekimleri tamamlanmıştır. Program kapsamında video, ilgili ünitelere gelindiğinde öğrencilere izletilmiş ve video ile ilgili sınıf içi etkinlikleri de bu kapsamda uygulanmıştır.

TAB Programı, deney grubunda yer alan 4., 5. ve 6. sınıf düzeyindeki öğrencilere, haftanın bir günü, belirlenen okullarda, okul yönetimi tarafından uygun görülen ders saatlerinde uygulanmıştır. Müdahale sürecinde, 4. sınıf öğrencileri yaşları küçük olduğu için kendi sınıflarında, ayrı ayrı oturumlarda, 5. ve 6. sınıf öğrencileri ise yaşça daha büyük olduklarından, kendi düzey gruplarıyla birlikte konferans salonlarında oturumlara alınmıştır. Uygulama esnasında kayıt alınmamıştır.

Uygulama süreci, deney grubunda yer alan her grup için haftada bir oturum (1 ders + 1 teneffüs saati) olacak şekilde, toplam 6 hafta sürmüştür. Deney grubundaki katılımcılara, uygulanan müdahalenin ardından sırasıyla 1. ve 6. aylarda, müdahalenin etkililiğini değerlendirebilmek amacıyla ölçümler tekrar edilmiştir. Araştırma Takvimi, Tablo 4'te, müdahale süreci akışı ise Şekil 3.4'te sunulmaktadır:

Tablo 3.4

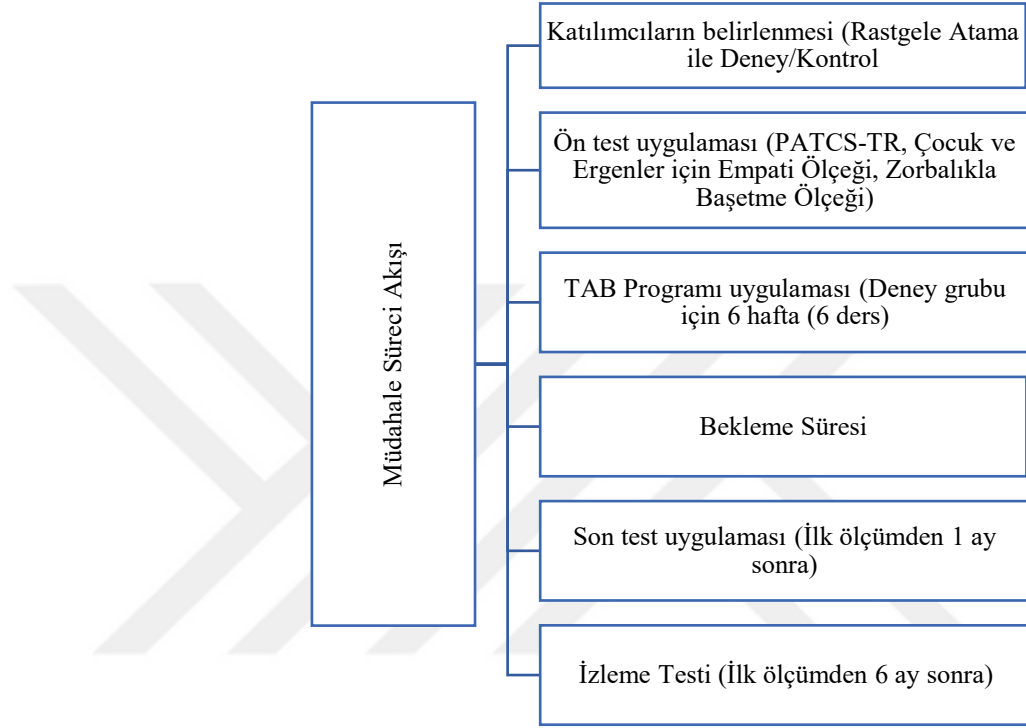
Araştırma Takvimi

Aylar	Uygulanan Araştırma Basamağı
26-30 Eylül 2024	Okullarda ön test uygulanması
Ekim-Kasım 2024	Eğitim sınıflarına eğitim verilmesi
23-29 Aralık 2024	Son test ölçümlerinin yapılması

Haziran 2025	İzleme ölçümlerinin yapılması
--------------	-------------------------------

Şekil 3.3

Müdahale Süreci Akışı



3.4.4. Uygulamanın geçerlik ve güvenirlik süreci:

TAB müdahale programı, kekemeliğe yönelik olumsuz akran tutumlarını azaltmayı ve olumlu sosyal ilişkileri geliştirmeyi hedefleyen teori temelli etkinliklerden oluşmaktadır. Programın derin yapısı, müdahalenin temel aldığı kuramsal çerçeveyi ve hedeflerini korurken; yüzeysel yapısı, çalışmanın yürütüldüğü grubun kültürel ve dilsel özellikleri ile iletişim kanallarına uygun şekilde uyarlanmıştır (Langevin, 2000). Bu doğrultuda, programın çeviri ve kültürel uyarlama süreci, Moore vd. (2021) tarafından geliştirilen bir kılavuz olan ADAPT Guidance (Adapting Interventions to New Contexts) çerçevesi doğrultusunda yapılandırılmış ve yukarıda detaylıca açıklanmıştır. Elde edilen Türkçe içerik, kekemelik alanında uzman akademisyenler ile farklı bağlamlarda benzer araştırmalarda bulunmuş 3 farklı akademisyen tarafından incelenmiş ve içerik geçerliği değerlendirilmiştir. Bu kapsamda içerikte yer alan çocukların isimleri, örnek olaylar,

mizah öğeleri ve bağlamsal referanslar kültürel uygunluk açısından yeniden yapılandırılmış ve uzman görüşleri ile nihai versiyon oluşturulmuştur. Ancak, programın teorik temeli korunmuştur.

Uygulamanın güvenilirliğini sağlamak amacı ile tüm oturumlar aynı araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ders saatleri içerisinde standart süre ve içerik planına uygun olarak yürütülmüştür. Uygulamanın sahada uygulanabilirliğini ve yönergelerin anlaşılabilirliğini değerlendirmek için bir sınıfta pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve yine yukarıda detaylıca açıklanmıştır.

Çalışma kapsamında eğitimin etkililiğini değerlendirmek için kullanılan ölçüm araçları daha önce Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlik-güvenirlik analizleri yapılmış araçlar içerisinden seçilmiş ve veri toplama araçları kısmında açıklanmıştır. Bu durum, çalışmada elde edilen verilerin ölçme güvenilirliğini ve geçerliğini desteklemektedir.

3.5.Verilerin analizi:

4-6.sınıfta okuyan toplam 671 öğrencinin verileri SPSS 30.0 istatistiksel paket programında analiz edilmiştir. Öğrencilerden 311'i deney ve 360'ı kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna TAB Programı uygulanmış, kontrol grubunda ise herhangi bir program takip edilmemiştir. Katılımcı öğrencilere müdahale öncesi, sonrası ve izleme (6 ay sonra) olmak üzere PATCS-TR, Empati ölçeği, Zorbalık Eğilimi (ZE) Ölçeği ve Zorbalıkla Baş Etme (ZB) Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmada yer alan ölçeklerin toplam puanları ve alt boyutların puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanarak normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Gruplarda eğitim öncesi, eğitim sonrası ve izlem sonuçları ayrı ayrı olmak üzere bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda ise bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Grup ve zaman etkileşiminin ölçümlenebilmesi için ise Tekrarlı ölçümler için karma desenli varyans analizi uygulanmıştır. Karma desenli tekrarlı ANOVA sonuçlarının gruplar arasındaki etkileşim farklılıkları Bonferroni testi ile detaylandırılmış, sonuçlar etkileşim grafikleri olarak görselleştirilmiştir. Tekrarlı ölçümler için karma desenli Varyans Analizinde sonuçların etki büyüklükleri ise η^2 ölçütü ile ortaya konmuştur.

4. BULGULAR

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özelliklerinin Dağılımı ve Tanımlayıcı İstatistikler

Örneklem 4-6. sınıf aralığındaki öğrencileri kapsamaktadır. Deney ve kontrol gruplarında sınıf ve cinsiyet dağılımının yakın olmasına dikkat edilmiştir. Grupların cinsiyet ve sınıf dağılımları Tablo 4.1’de gösterilmektedir:

Tablo 4.1

Deney ve kontrol grubunda cinsiyet ve sınıf dağılımları

		Gruplar			
		Deney		Kontrol	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	160	51.4%	170	47.2%
	Erkek	151	48.6%	190	52.8%
Sınıf kodu	4. sınıf	87	28.0%	88	24.4%
	5. sınıf	132	42.4%	145	40.3%
	6. sınıf	92	29.6%	127	35.3%

Deney grubunda katılımcı öğrencilerin %51.4’ü kız, %48.6’sı ise erkektir. Kontrol grubunda ise %47.2 oranında kız, %52.8 oranında erkek öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda 4. sınıf öğrencileri %28, 5.sınıf öğrencileri %42.4 ve 6.sınıf öğrencileri %29.6 oranları ile temsil edilirken; kontrol grubunda 4. sınıf öğrencileri % 24.4, 5. sınıf öğrencileri %40.3 ve 6.sınıf öğrencileri % 35.3 oranları ile temsil edilmiştir (Tablo 4.1). Araştırmada yer alan ölçeklerin tanımlayıcı istatistik değerleri ise Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Veri analizinde kullanılan istatistiksel testlerin geçerliliği açısından normallik varsayımının sağlanması önemli bir ön koşuldur. Normalliğin değerlendirilmesinde çarpıklık dağılımın simetrik olup olmadığını; basıklık ise dağılımın tepe noktasının sivrililiğini veya yayvanlığını ifade etmektedir (George ve Mallery, 2010). Bu bağlamda, çarpıklık ve basıklık değerlerinin mutlak değer olarak ± 1.5 aralığında olması, dağılımın normal kabul edilebileceğini göstermektedir (Hair vd., 2014; Tabachnick ve Fidell, 2013). Söz konusu aralık, küçük örneklerde daha dar tutulabilmekle birlikte, orta ve büyük örneklerde ($n > 50$) bu değerlerin ± 1.5 sınırları içinde kalması normallik varsayımının sağlandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmada analiz edilen

değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin her biri için çarpıklık ve basıklık katsayısı hesaplanmıştır (Tablo 4.3).

Tablo 4.2

Araştırmada yer alan tüm ölçeklere ait tanımlayıcı istatistikler

	Ölçek	Ön test Ort. (SS)	Son test Ort. (SS)	İzleme Ort. (SS)
Deney Grubu	PATCS-TR	3.7 (.82)	4.5 (.61)	4.54 (.62)
	EMPATİ	14.96 (3.1)	16.37 (2.8)	15.2 (3.28)
	ZE	46.44 (11.39)	38.02 (9.22)	43.09 (12.51)
	ZB	72.63 (9.1)	79.53 (8.65)	76.31 (9.74)
Kontrol Grubu	PATCS-TR	3.74 (.77)	3.81 (.83)	3.87 (.83)
	EMPATİ	14.53 (3.15)	14.41 (3.5)	14.53 (3.39)
	ZE	45.94 (11.82)	46.36 (13.35)	47.16 (13.93)
	ZB	74.31 (9.22)	76.06 (10.92)	75.2 (9.98)

*ZE (Zorbalık Eğilimi Ölçeği), ZB (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği)

Tablo 4.3

PATCS-TR, Empati, Zorbalık eğilimi ve Zorbalıkla baş etme ölçekleri toplam ve alt boyutlarında normal dağılıma uygunluk analizi

Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS	Skewness	Kurtosis
PATCS-TR Ölçeği					
OSM ön test	671	3.531	.8970	-.490	.312
SB ön test	671	4.077	.8482	-.884	.980
SE ön test	671	4.003	.9093	-.830	.464
PATCS-TR ön test toplam	671	3.723	.7940	-.450	.261
OSM son test	671	3.979	.8975	-.717	.314
SB son test	671	4.398	.7499	-1.118	.862
SE son test	671	4.323	.8037	-1.118	.947
PATCS-TR son test toplam	671	4.130	.8064	-.634	-.101
OSM izlem	362	4.083	.8511	-.674	.209

Tablo 4.3 (Devam)

SB izlem	362	4.392	.7632	-1.023	.424
SE izlem	362	4.321	.8109	-1.059	.812
PATCS-TR izlem toplam	362	4.205	.8007	-.713	.153
Empati Ölçeği					
EMPATİ ön test	671	14.729	3.1302	-.511	-.130
EMPATİ son test	671	15.317	3.3376	-.594	-.108
EMPATİ izlem	362	14.867	3.3457	-.388	-.486
Zorbalık Eğilimi Ölçeği					
ZE.F1 ön test	671	8.238	3.2447	1.192	1.348
ZE.F2 ön test	671	10.945	3.3411	.691	.390
ZE.F3 ön test	671	8.385	2.7576	.320	-.333
ZE.F4 ön test	671	6.542	2.3233	.891	.348
ZE.F5 ön test	671	10.031	3.4482	1.083	1.343
ZE.F6 ön test	671	2.064	1.0722	.615	-.880
ZE ön test toplam	671	46.174	11.6181	.789	.470
ZB.F1 ön test	671	21.820	3.5979	-.697	.927
ZB.F2 ön test	671	15.061	3.4370	-.423	-.315
ZB.F3 ön test	671	5.844	1.5922	-.548	-.278
ZB.F4 ön test	671	11.712	2.0882	-.240	-.235
ZB.F5 ön test	671	6.000	1.5444	-.505	-.287
ZB.F6 ön test	671	13.142	2.4475	-.849	.495
ZB ön test toplam	671	73.529	9.1973	-.270	-.370
ZE.F1 son test	671	7.581	3.0736	1.461	1.430
ZE.F2 son test	671	10.048	3.4243	.995	.965
ZE.F3 son test	671	7.692	2.9898	.594	-.253
ZE.F4 son test	671	6.092	2.2228	1.087	.859
ZE.F5 son test	671	9.334	3.5838	1.313	1.585
ZE.F6 son test	671	1.730	.9480	1.109	.137
ZE son test toplam	671	42.496	12.3374	.784	.031
ZB.F1 son test	671	22.958	3.7094	-1.097	1.701
ZB.F2 son test	671	16.192	3.2217	-.736	.076
ZB.F3 son test	671	6.255	1.6103	-.765	-.057
ZB.F4 son test	671	12.350	2.2780	-.392	.027
ZB.F5 son test	671	6.384	1.5726	-.835	.094
ZB.F6 son test	671	13.526	2.3216	-1.017	.813
ZB son test toplam	671	77.666	10.0738	-.585	-.175
ZE.F1 izlem	362	8.133	3.3485	1.041	.506
ZE.F2 izlem	362	10.337	3.4080	.672	.176
ZE.F3 izlem	362	8.348	3.1102	.284	-.586

Tablo 4.3 (Devam)

ZE.F4 izlem	362	6.660	2.5005	.984	.894
ZE.F5 izlem	362	9.815	3.7203	1.025	.748
ZE.F6 izlem	362	1.812	.9550	.959	-.122
ZE izlem toplam	362	45.113	13.3705	.471	-.429
ZB.F1 izlem	362	22.324	3.7413	-.649	.449
ZB.F2 izlem	362	16.066	3.1922	-.532	-.431
ZB.F3 izlem	362	6.008	1.5590	-.465	-.290
ZB.F4 izlem	362	12.066	2.1631	-.199	-.262
ZB.F5 izlem	362	6.183	1.5652	-.629	-.267
ZB.F6 izlem	362	13.175	2.4095	-.816	.392
ZB izlem toplam	362	75.759	9.8624	-.334	-.234

* $\bar{X}$: Aritmetik ortalama SS Standart sapma Skewness:Çarpıklık Kurtosis :Basıklık

*OSM (Olumlu Sosyal Mesafe), SE (Sözel Etkileşim), SB (Sosyal Baskı)

*ZE.F1 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Birinci Faktör, Olumsuz Yansıtmak), ZE.F2 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği İkinci Faktör, Duygusal Paylaşım Eksikliği), ZE.F3 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Üçüncü Faktör, Zorbalığı Haklı Görmek), ZE.F4 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Dördüncü Faktör (Başkalarını Üzmek), ZE.F5 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Beşinci Faktör, Gücü Kullanmak), ZE.F6 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Altıncı Faktör, Rahatsız Olmama).

*ZB.F1 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Birinci Faktör, Zorbalığın Engellenmesi Bilinci), ZB.F2 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği İkinci Faktör, Zorbalığa Karşı Durma), ZB.F3 (Zorbalığı Bildirme Bilinci), ZB.F4 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Dördüncü Faktör, Yardım İsteme Bilinci), ZB.F5 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Beşinci Faktör, Tepkisiz Kalmama), ZB. F6 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Altıncı Faktör, Savunma Bilinci)

PATCS-TR, Empati, Zorbalık eğilimi ve Zorbalıkla baş etme ölçekleri toplam ve alt boyutlarında, ön test son test ve izlem zamanlarından elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının (-1.5; +1.5) değerleri arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre, parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

4.2.Gruplar arası uygulanan karşılaştırma testleri

4.2.1. PATCS-TR Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu PATCS-TR ölçek sonuçları karşılaştırmaları bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Ön test, son test ve izlem sonuçları gruplar arası karşılaştırması Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 4.4

Müdahale öncesi PATCS-TR ölçeği toplam ve alt boyutlarının gruplar arası karşılaştırması

Değişken	Grup	N	AO	SS	t	p
OSM ön test	Deney	311	3.518	.9361	-.345	.730
	Kontrol	360	3.542	.8630		
SB ön test	Deney	311	4.045	.9112	-.922	.357
	Kontrol	360	4.106	.7899		

Tablo 4.4. (Devam)

SE ön test	Deney	311	3.952	.9163	-1.357	.175
	Kontrol	360	4.047	.9022		
PATCS-TR toplam ön test	Deney	311	3.701	.8175	-.662	.508
	Kontrol	360	3.742	.7738		

* OSM (Olumlu Sosyal Mesafe), SE (Sözel Etkileşim), SB (Sosyal Baskı)

Araştırmada müdahale öncesi döneme ait, PATCS-TR ölçeği toplam puanları ile alt boyutlardan Olumlu Sosyal Mesafe (OSM), Sosyal Baskı (SB) ve Sözel Etkileşim (SE) puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda; OSM alt boyutunda ($t = -0.345$; $p = .730$), SB alt boyutunda ($t = -.922$; $p = .357$), SE alt boyutunda ($t = -1.357$; $p = .175$) ve PATCS-TR toplam puanında ($t = -.662$; $p = .508$) bulunduğundan tüm boyutlar için deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$) (Tablo 4.4).

Bu bulgular, müdahale öncesi dönemde her iki grubun benzer başlangıç düzeylerine sahip olduğunu ve gruplar arasında anlamlı bir ön test farkı olmadığını göstermektedir. Bu durum, müdahale programının etkisini değerlendirirken karşılaştırılabilir grupların kullanıldığını göstermektedir.

Tablo 4.5

Müdahale sonrası PATCS-TR ölçeği toplam ve alt boyutlarının gruplar arası karşılaştırması

Değişken	Grup	N	AO	SS	t	P
OSM son test	Deney	311	4.363	.6622	11.227	.000**
	Kontrol	360	3.647	.9415		
SB son test	Deney	311	4.653	.5521	8.617	.000**
	Kontrol	360	4.178	.8255		
SE son test	Deney	311	4.643	.5429	10.300	.000**
	Kontrol	360	4.047	.8866		
PATSC-TR toplam son test	Deney	311	4.495	.6057	12.026	.000**
	Kontrol	360	3.814	.8253		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

*OSM (Olumlu Sosyal Mesafe), SE (Sözel Etkileşim), SB (Sosyal Baskı)

Müdahale sürecinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla, PATCS-TR ölçeği toplam puanları ile alt boyutlardan OSM, SB ve SE puanları açısından deney ve kontrol grupları karşılaştırılmıştır. Müdahale sonrası elde edilen verilere bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: OSM alt boyutunda, deney grubunun ($\bar{X} = 4.363$; $SS = .6622$) kontrol grubuna ($\bar{X} = 3.647$; $SS = .9415$) göre anlamlı şekilde daha yüksek puan aldığı görülmüştür ($t = 11.227$; $p < .001$); SB alt boyutunda, deney grubunun ($\bar{X} = 4.653$; $SS = .5521$) kontrol grubundan ($\bar{X} = 4.178$; $SS = .8255$) anlamlı olarak yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($t = 8.617$; $p < .001$) ; SE alt boyutunda, deney grubu ($\bar{X} = 4.643$; $SS = .5429$) kontrol grubuna ($\bar{X} = 4.047$; $SS = .8866$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır ($t = 10.300$; $p < .001$); PATCS-TR toplam puanında da deney grubunun ($\bar{X} = 4.495$; $SS = .6057$) kontrol grubuna ($\bar{X} = 3.814$; $SS = .8253$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir ($t = 12.026$; $p < .001$) (Tablo 4.5).

Tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından elde edilen bu anlamlı farklar, uygulanan müdahalenin, deney grubu üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu ve öğretim yeterliklerine katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 4.6

İzlem için PATCS-TR ölçeği toplam ve alt boyutlarının gruplar arası karşılaştırması

Değişken	Grup	N	AO	SS	t	P
OSM izlem	Deney	182	4.429	.6589	8.504	.000**
	Kontrol	180	3.733	.8818		
SB izlem	Deney	182	4.681	.5335	7.827	.000**
	Kontrol	180	4.100	.8463		
SE izlem	Deney	182	4.604	.5924	7.136	.000**
	Kontrol	180	4.034	.8988		
PATSC-TR izlem	Deney	182	4.536	.6192	8.642	.000**
	Kontrol	180	3.872	.8258		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

* OSM (Olumlu Sosyal Mesafe), SE (Sözel Etkileşim), SB (Sosyal Baskı)

Müdahale programının kalıcılık etkisini değerlendirmek amacıyla yapılan izlem ölçümünde, PATCS-TR ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanlar açısından deney ve kontrol grupları bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre: OSM alt boyutunda, deney grubu ($\bar{X} = 4.429$; $SS = .6589$) kontrol grubuna ($\bar{X} = 3.733$; $SS = .8818$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır ($t =$

8.504; $p < .001$); SB alt boyutunda, deney grubunun puan ortalaması ($\bar{X} = 4.681$; $SS = .5335$), kontrol grubunun ($\bar{X} = 4.100$; $SS = .8463$) üzerinde olup aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = 7.827$; $p < .001$); SE alt boyutunda, deney grubu ($\bar{X} = 4.604$; $SS = .5924$) kontrol grubuna ($\bar{X} = 4.034$; $SS = .8988$) kıyasla anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır ($t = 7.136$; $p < .001$); PATCS-TR toplam puanında ise deney grubunun ($\bar{X} = 4.536$; $SS = .6192$) kontrol grubundan ($\bar{X} = 3.872$; $SS = .8258$) anlamlı ölçüde yüksek puan aldığı görülmektedir ($t = 8.642$; $p < .001$) (Tablo 4.6).

4.2.2. Empati Ölçeği puanlarına ilişkin bulgular

Tablo 4.7

Müdahale öncesi ve sonrası Empati ölçeği puanlarının gruplar arası karşılaştırması

Değişken	Grup	N	AO	SS	t	P
EMPATİ ön test	Deney	311	14.965	3.1008	1.817	.070
	Kontrol	360	14.525	3.1454		
EMPATİ son test	Deney	311	16.370	2.7954	7.935	.000**
	Kontrol	360	14.408	3.5005		
EMPATİ izlem	Deney	182	15.204	3.2774	1.929	.055
	Kontrol	180	14.528	3.3882		

Bağımsız örneklem t-testi sonuçları, ön testte deney ve kontrol gruplarının empati puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($t(669) = 1.817$, $p=.070$). Deney grubunun ön test ortalaması ($\bar{X} = 14.965$) ile kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 14.525$) birbirine denktir.

Müdahale sonrasında yapılan son test ölçümünde ise, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 16.370$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 14.408$) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir ($t(669) = 7.935$, $p<.05$). Bu bulgu, uygulanan müdahalenin empati düzeylerini artırmada kısa vadede etkili olduğunu kanıtlamaktadır.

Ancak, izleme ölçümünde (daha küçük örneklemle) gruplar arasında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(360) = 1.929$, $p=.055$). Deney grubunun izlem ortalaması ($\bar{X} = 15.204$) kontrol grubundan ($\bar{X} = 14.528$) yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir (Tablo 4.7).

4.2.3. Zorbalık Eğilimi ve Zorbalıkla Baş Etme Ölçeklerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.8

Müdahale öncesi Zorbalık eğilimi ölçeği puanlarının gruplar arası karşılaştırması

Değişken	Grup	N	AO	SS	t	P
ZE.F1 ön test	Deney	311	8.235	3.1591	-.028	.978
	Kontrol	360	8.242	3.3212		
ZE.F2 ön test	Deney	311	11.096	3.3045	1.093	.275
	Kontrol	360	10.814	3.3714		
ZE.F3 ön test	Deney	311	8.357	2.7270	-.241	.810
	Kontrol	360	8.408	2.7872		
ZE.F4 ön test	Deney	311	6.566	2.3074	.243	.808
	Kontrol	360	6.522	2.3400		
ZE.F5 ön test	Deney	311	10.029	3.5536	-.016	.987
	Kontrol	360	10.033	3.3594		
ZE.F6 ön test	Deney	311	2.154	1.0845	2.031	.043*
	Kontrol	360	1.986	1.0568		
ZE toplam ön test	Deney	311	46.441	11.3928	.551	.582
	Kontrol	360	45.944	11.8203		

*p<0.05

*ZE.F1 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Birinci Faktör, Olumsuz Yansıtma), ZE.F2 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği İkinci Faktör, Duygusal Paylaşım Eksikliği), ZE.F3 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Üçüncü Faktör, Zorbalığı Haklı Görmek), ZE.F4 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Dördüncü Faktör (Başkalarını Üzmek), ZE.F5 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Beşinci Faktör, Gücü Kullanmak), ZE.F6 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Altıncı Faktör, Rahatsız Olmama).

Müdahale öncesi deney ve kontrol gruplarının zorbalık eğilimi düzeylerinin denkliliğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin alt faktörleri olan ZE.F1 (*Olumsuz Yansıtma*) ($t(669) = -.028$, $p = .978$), ZE.F2 (*Duygusal Paylaşım Eksikliği*) ($t(669) = 1.093$, $p = .275$), ZE.F3 (*Zorbalığı Haklı Görmek*) ($t(669) = -.241$, $p = .810$), ZE.F4 (*Başkalarını Üzmek*) ($t(669) = .243$, $p = .808$) ve ZE.F5 (*Gücü kullanmak*) ($t(669) = -.016$, $p = .987$) puanları arasında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Benzer şekilde, Zorbalık Eğilimi Ölçeği toplam puanı için de gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir. Deney grubunda ortalama (46.441), kontrol grubunda ortalaması (45.944) değerleri oldukça yakındır. $t(669) = .551$, $p = .582$). Bu bulgular, çalışmanın

başında deney ve kontrol gruplarının, zorbalık eğilimleri açısından büyük ölçüde birbirine denk olduğunu göstermektedir.

ZE. F6 alt faktörüne (*Rahatsız Olmama*) ait puanlarda, deney grubunun ortalaması (2.154) kontrol grubuna göre (1.986) istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) düzeyde daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir ($t(669) = 2.031, p=.043$). Bu sonuç, eğitim müdahalesinin başlamasından önce ZE.F6 alt faktörüne (*Rahatsız Olmama*) ait ön test puanlarında gruplar arasında var olan bir farklılığı işaret etmektedir (Tablo 4.8).

Tablo 4.9

Müdahale öncesi Zorbalıkla baş etme ölçeği puanlarının gruplar arası karşılaştırması

Değişken	Grup	N	AO	SS	t	P
ZB.F1 ön test	Deney	311	21.624	3.6398	-1.311	.190
	Kontrol	360	21.989	3.5577		
ZB.F2 ön test	Deney	311	14.691	3.5661	-2.602	.009**
	Kontrol	360	15.381	3.2930		
ZB.F3 ön test	Deney	311	5.807	1.6387	-.551	.582
	Kontrol	360	5.875	1.5526		
ZB.F4 ön test	Deney	311	11.553	2.1812	-1.840	.066
	Kontrol	360	11.850	1.9971		
ZB.F5 ön test	Deney	311	5.949	1.5608	-.802	.423
	Kontrol	360	6.044	1.5308		
ZB.F6 ön test	Deney	311	13.019	2.5551	-1.203	.229
	Kontrol	360	13.247	2.3491		
ZB toplam ön test	Deney	311	72.627	9.1038	-2.369	.018*
	Kontrol	360	74.308	9.2189		

*ZB.F1 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Birinci Faktör, Zorbalığın Engellenmesi Bilinci), ZB.F2 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği İkinci Faktör, Zorbalığa Karşı Durma), ZB.F3 (Zorbalığı Bildirme Bilinci), ZB.F4 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Dördüncü Faktör, Yardım İsteme Bilinci), ZB.F5 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Beşinci Faktör, Tepkisiz Kalmama), ZB. F6 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Altıncı Faktör, Savunma Bilinci)

Müdahale öncesi dönemde, deney ve kontrol gruplarının zorbalıkla baş etme becerileri açısından denkliğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda, ölçeğin alt faktörleri olan ZB.F1 (*Zorbalığın Engellenmesi Bilinci*), ZB.F3 (*Zorbalığı Bildirme Bilinci*), ZB.F4 (*Yardım İsteme Bilinci*), ZB.F5 (*Tepkisiz Kalmama*) ve ZB.F6'nın (*Savunma Bilinci*) ön test puanları arasında gruplar

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Bu bulgular, bu alt boyutlar açısından grupların başlangıçta benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ancak, ZB. F2 alt faktöründe (*Zorbalığa karşı durma*) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t(669) = -2.602, p=.009$). Bu bulgu, kontrol grubunun ($\bar{X}=15.381$) bu alt faktöre ilişkin puanlarının, deney grubuna göre ($\bar{X} = 14.691$) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği'nin toplam puanı için de deney grubu ($\bar{X} = 72.627$) ve kontrol grubu ($\bar{X} = 74.308$) arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t(669) = -2.369, p = .018$). Kontrol grubunun toplam zorbalıkla baş etme puanı, deney grubundan anlamlı derecede daha yüksektir (Tablo 4.9).

Tablo 4.10

Müdahale sonrası Zorbalık eğilimi puanlarının gruplar arası karşılaştırması

Değişken	Grup	N	AO	SS	t	P
ZE.F1 son test	Deney	311	6.746	2.2252	-6.757	.000**
	Kontrol	360	8.303	3.4969		
ZE.F2 son test	Deney	311	9.212	2.7474	-6.027	.000**
	Kontrol	360	10.769	3.7735		
ZE.F3 son test	Deney	311	6.852	2.6084	-6.997	.000**
	Kontrol	360	8.417	3.1096		
ZE.F4 son test	Deney	311	5.441	1.7382	-7.334	.000**
	Kontrol	360	6.656	2.4343		
ZE.F5 son test	Deney	311	8.203	2.5954	-7.944	.000**
	Kontrol	360	10.311	4.0108		
ZE.F6 son test	Deney	311	1.588	.8411	-3.635	.000**
	Kontrol	360	1.853	1.0168		
ZE son test	Deney	311	38.023	9.2200	-9.267	.000**
	Kontrol	360	46.361	13.3547		

*ZE.F1 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Birinci Faktör, Olumsuz Yansıtmak), ZE.F2 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği İkinci Faktör, Duygusal Paylaşım Eksikliği), ZE.F3 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Üçüncü Faktör, Zorbalığı Haklı Görmek), ZE.F4 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Dördüncü Faktör (Başkalarını Üzmek), ZE.F5 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Beşinci Faktör, Gücü Kullanmak), ZE.F6 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Altıncı Faktör, Rahatsız Olmama).

Eğitim müdahalesinin ardından, deney ve kontrol gruplarının Zorbalık Eğilimi Ölçeği (ZE) son test puanları arasındaki farklılıklar, bağımsız örneklemeler için t-testi kullanılarak incelenmiştir. Son test ölçümlerine göre, Zorbalık Eğilimi Ölçeği'nin tüm alt

faktörlerinde (ZE.F1'den ZE.F6'ya) ve toplam puanında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<.05$). Tüm karşılaştırmalarda, deney grubunun zorbalık eğilimi puanları, kontrol grubunun puanlarından anlamlı derecede düşüktür.

Zorbalık Eğilimi toplam puanı için kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 46.361$) deney grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 38.023$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir ($t(669) = -9.267, p<.001$). Gruplar arasında en yüksek fark, ZE.F5 alt faktöründe (*Gücü Kullanmak*) ortaya çıkmıştır ($t(669) = -7.944, p<.001$), bu da deney grubunun bu boyutta en belirgin azalmayı gösterdiğine işaret etmektedir (Tablo 4.10).

Tablo 4.11

Müdahale sonrası Zorbalıkla baş etme ölçeği puanlarının gruplar arası karşılaştırması

Değişken	Grup	N	AO	SS	t	P
ZB.F1 son test	Denev	311	23.672	3.1246	4.705	.000**
	Kontrol	360	22.342	4.0529		
ZB.F2 son test	Denev	311	16.360	3.0972	1.255	.210
	Kontrol	360	16.047	3.3230		
ZB.F3 son test	Denev	311	6.412	1.5589	2.351	.0190*
	Kontrol	360	6.119	1.6436		
ZB.F4 son test	Denev	311	12.653	2.2451	3.220	.0010**
	Kontrol	360	12.089	2.2769		
ZB.F5 son test	Denev	311	6.537	1.4716	2.358	.0190*
	Kontrol	360	6.251	1.6456		
ZB.F6 son test	Denev	311	13.910	2.0268	4.026	.000**
	Kontrol	360	13.194	2.5048		
ZB toplam son test	Denev	311	79.531	8.6505	4.520	.000**
	Kontrol	360	76.056	10.9164		

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

*ZB.F1 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Birinci Faktör, Zorbalığın Engellenmesi Bilinci), ZB.F2 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği İkinci Faktör, Zorbalığa Karşı Durma), ZB.F3 (Zorbalığı Bildirme Bilinci), ZB.F4 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Dördüncü Faktör, Yardım İsteme Bilinci), ZB.F5 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Beşinci Faktör, Tepkisiz Kalmama), ZB. F6 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Altıncı Faktör, Savunma Bilinci)

Müdahale programının ardından, deney ve kontrol gruplarının Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği (ZB) son test puanları arasındaki farklılıklar, bağımsız örneklemeler için t-testi kullanılarak incelenmiştir. Son test ölçümlerine göre, Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği'nin tüm alt faktörlerinde ve toplam puanında, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel

olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<.05$). ZB.F2 alt faktörü (*Zorbalığa Karşı Durma*) hariç tüm alt boyutlarda ve toplam puanda, deney grubunun zorbalıkla baş etme puanları kontrol grubunun puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Toplam zorbalıkla baş etme puanı için çalışma grubunun ortalaması ($\bar{X} = 79.531$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 76.056$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir ($t(669) = 4.520, p<.001$). ZB.F1 (*Zorbalığın Engellenmesi Bilinci*), ZB.F3 (*Zorbalığı Bildirme Bilinci*), ZB.F4 (*Yardım İsteme Bilinci*), ZB.F5 (*Tepkisiz Kalmama*) ve ZB.F6 alt faktörlerinde (*Savunma Bilinci*) de benzer bir durum gözlemlenmiştir; deney grubunun puanları, kontrol grubunun puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Ancak, ZB.F2 alt faktöründe (*Zorbalığa Karşı Durma*) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Deney grubu ortalaması (16.360), kontrol grubu ortalaması (16.047) oldukça yakındır. $t(669) = 1.255, p=.210$ (Tablo 4.11).

Tablo 4.12

Müdahale sonrası izlem için Zorbalık eğilimi ölçeği puanlarının gruplar arası karşılaştırması

Değişken	Grup	N	AO	SS	t	P
ZE.F1 izlem	Deney	182	7.786	3.0472	-1.990	.047*
	Kontrol	180	8.483	3.6024		
ZE.F2 izlem	Deney	182	10.066	3.3877	-1.525	.128
	Kontrol	180	10.611	3.4160		
ZE.F3 izlem	Deney	182	7.918	2.9186	-2.670	.008**
	Kontrol	180	8.783	3.2430		
ZE.F4 izlem	Deney	182	6.357	2.2616	-2.333	.020*
	Kontrol	180	6.967	2.6926		
ZE.F5 izlem	Deney	182	9.247	3.3140	-2.950	.003**
	Kontrol	180	10.389	4.0187		
ZE.F6 izlem	Deney	182	1.720	.8754	-1.857	.064
	Kontrol	180	1.906	1.0232		
ZE toplam izlem	Deney	182	43.093	12.5075	-2.920	.004**
	Kontrol	180	47.156	13.9287		

*ZE.F1 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Birinci Faktör, Olumsuz Yansıtmak), ZE.F2 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği İkinci Faktör, Duygusal Paylaşım Eksikliği), ZE.F3 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Üçüncü Faktör, Zorbalığı Haklı Görmek), ZE.F4 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Dördüncü Faktör (Başkalarını Üzmek), ZE.F5 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Beşinci Faktör, Gücü Kullanmak), ZE.F6 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Altıncı Faktör, Rahatsız Olmama).

Eğitim müdahalesinin ardından, bir süre sonra yapılan izleme ölçümünde, deney ve kontrol gruplarının Zorbalık Eğilimi Ölçeği (ZE) puanları arasındaki farklılıklar bağımsız örneklemeler için t-testi kullanılarak incelenmiştir. İzleme ölçümlerine göre, zorbalık eğilimi ölçeğinin alt faktörlerinin çoğunluğunda ve toplam puanında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar devam etmektedir. ZE.F1 (*Olumsuz Yansıtma*) için deney grubu ortalaması (7.786), kontrol grubu ortalaması (8.483) için $p=.047$, ZE.F3 (*Zorbalığı Haklı Görmek*) için deney grubu ortalaması (7.918), kontrol grubu ortalaması (8.783); $p=.008$, ZE.F4 (*Başkalarını Üzmek*) için deney grubu ortalaması (6.357), kontrol grubu ortalaması (6.967); $p=.020$ ve ZE.F5 (*Gücü Kullanmak*) için deney grubu ortalaması (9.247), kontrol grubu ortalaması (10.389); $p=.003$ alt faktörlerinde, deney grubunun puanları kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşüktür. ($p<.05$). Zorbalık eğilimi toplam puanında da benzer bir durum gözlemlenmiştir. Deney grubunun toplam ortalaması ($\bar{X} =43.093$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} =47.156$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşüktür ($t(360) = -2.920$, $p=.004$). Ancak, ZE.F2 (*Duygusal Paylaşım Eksikliği*) ($p=.128$) ve ZE.F6 (*Rahatsız Olmama*) ($p=.064$) alt faktörlerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($p>.05$) (Tablo 4.12).

Tablo 4.13

Müdahale sonrası izlem için Zorbalıkla baş etme ölçeği puanlarının gruplar arası karşılaştırması

Değişken	Grup	N	AO	SS	t	P
ZB.F1 izlem	Deney	182	22.492	3.5709	.853	.394
	Kontrol	180	22.156	3.9079		
ZB.F2 izlem	Deney	182	16.249	2.9868	1.087	.278
	Kontrol	180	15.883	3.3846		
ZB.F3 izlem	Deney	182	6.055	1.5045	.573	.567
	Kontrol	180	5.961	1.6148		
ZB.F4 izlem	Deney	182	12.227	2.1104	1.412	.159
	Kontrol	180	11.906	2.2089		
ZB.F5 izlem	Deney	182	6.227	1.5087	.531	.596
	Kontrol	180	6.139	1.6230		
ZB.F6 izlem	Deney	182	13.171	2.4241	-.026	.980
	Kontrol	180	13.178	2.4015		
ZB toplam izlem	Deney	182	76.315	9.7363	1.074	.283
	Kontrol	180	75.200	9.9834		

*ZB.F1 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Birinci Faktör, Zorbalığın Engellenmesi Bilinci), ZB.F2 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği İkinci Faktör, Zorbalığa Karşı Durma), ZB.F3 (Zorbalığı Bildirme Bilinci), ZB.F4 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Dördüncü Faktör, Yardım İsteme Bilinci), ZB.F5 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Beşinci Faktör, Tepkisiz Kalmama), ZB. F6 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Altıncı Faktör, Savunma Bilinci)

Yapılan izleme ölçümünde, deney ve kontrol gruplarının Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği (ZB) puanları arasındaki farklılıklar bağımsız örneklemeler için t-testi kullanılarak incelenmiştir. İzleme ölçümlerine göre, zorbalıkla baş etme ölçeğinin hiçbir alt faktöründe ve toplam puanında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). ZB.F1'den ZB.F6'ya kadar tüm alt faktörlerde ve Zorbalıkla Baş Etme toplam puanında deney grubunun ortalamaları, kontrol grubunun ortalamalarına oldukça yakındır. Zorbalıkla baş etme toplam puanı için deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 76.315$) ile kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X} = 75.200$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır ($t(360)=1.074$, $p=.283$) (Tablo 4.13).

4.3.Gruplar içi ön test-son test, son test-izlem puanlarının karşılaştırması

4.3.1. PATCS-TR Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.14

PATCS -TR ölçeği için toplam ve alt boyut puanlarının ön test ve son test karşılaştırması

	Grup		N	AO	SS	t	P
Deney	OSM	Ön test	311	3.518	.9361	-17.367	.000**
		Son test	311	4.363	.6622		
	SB	Ön test	311	4.045	.9112	-13.757	.000**
		Son test	311	4.653	.5521		
	SE	Ön test	311	3.952	.9163	-14.661	.000**
		Son test	311	4.643	.5429		
	PATCS-TR	Ön test	311	3.701	.8175	-19.948	.000**
	Toplam	Son test	311	4.495	.6057		
Kontrol	OSM	Ön test	360	3.542	.8630	-2.683	.008**
		Son test	360	3.647	.9415		
	SB	Ön test	360	4.106	.7899	-1.712	.088
		Son test	360	4.178	.8255		
	SE	Ön test	360	4.047	.9022	.000	1.000
		Son test	360	4.047	.8866		
	PATCS-TR	Ön test	360	3.742	.7738	-2.193	.029*
	Toplam	Son test	360	3.814	.8253		

*OSM (Olumlu Sosyal Mesele), SE (Sözel Etkileşim), SB (Sosyal Baskı)

Deney grubundaki katılımcıların ön test ve son test puanları incelendiğinde, incelenen tüm değişkenlerde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$): OSM: Ön test ortalaması ($\bar{X} = 3.518$) ile son test ortalaması ($\bar{X} = 4.363$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(310) = -17.367$, ($p < .05$); SB: Ön test puanları ($\bar{X} = 4.045$) ile son test puanları ($\bar{x} = 4.653$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış görülmektedir ($t(310) = -13.757$, ($p < .05$); SE: Ön test puanları ($\bar{X} = 3.952$) ile son test puanları ($\bar{x} = 4.643$) arasındaki fark anlamlıdır ($t(310) = -14.661$, ($p < .05$). Toplam puanda (PATC-TR): Ön test ortalaması ($\bar{X} = 3.701$) ile son test ortalaması ($\bar{x} = 4.495$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış belirlenmiştir ($t(310) = -19.948$, ($p < .05$).

Bu bulgular, uygulanan müdahalenin, deney grubunun tüm bu becerilerde gelişimini sağladığını ve TAB programının, beklenen olumlu etkiyi sağladığını göstermektedir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki değişim incelendiğinde, şu şekilde özetlenebilir: OSM: Ön test ortalaması ($\bar{x} = 3.542$) ile son test ortalaması ($\bar{x} = 3.647$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış tespit edilmiştir ($t(359) = -2.683$, $p = .008$); SB: Ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (ön test $\bar{X} = 4.106$, son test $\bar{X} = 4.178$, $t(359) = -1.712$, $p = .088$); SE: Ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur (ön test $\bar{X} = 4.047$, son test $\bar{X} = 4.047$, $t(359) = .000$, $p = 1.000$). Toplam puanda (PATCS-TR): Ön test ortalaması ($\bar{X} = 3.742$) ile son test ortalaması ($\bar{X} = 3.814$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Son test ortalamasının yükseldiği görülmektedir ($t(359) = -2.193$, $p = .029$).

Kontrol grubundaki değişimlerin, eğitim almamasına rağmen bazı değişkenlerde (OSM, PATCS) istatistiksel olarak anlamlı olsa da bu artışların büyüklüğü deney grubundaki artışlarla kıyaslandığında çok daha sınırlı olduğu görülmektedir (Tablo 4.14).

Tablo 4.15

PATCS -TR ölçeği için toplam ve alt boyut puanlarının son test ve izlem karşılaştırması

Grup		N	AO	SS	t	P	
Deney	OSM	Son test	182	4.352	.6543	-2.916	.004**
		İzlem	182	4.429	.6589		
	SB	Son test	182	4.659	.5405	-.852	.395
		İzlem	182	4.681	.5335		
	SE	Son test	182	4.626	.5390	.666	.506
		İzlem	182	4.604	.5924		

Tablo 4.15 (Devam)

Kontrol	PATCS-TR	Son test	182	4.481	.6018	-1.977	.050
		İzlem	182	4.536	.6192		
	OSM	Son test	180	3.778	.9249	.791	.430
		İzlem	180	3.733	.8818		
	SB	Son test	180	4.289	.7945	3.026	.003**
		İzlem	180	4.100	.8463		
	SE	Son test	180	4.207	.7980	2.715	.007**
		İzlem	180	4.034	.8988		
	PATCS-TR	Son test	180	3.956	.7968	1.579	.116
		İzlem	180	3.872	.8258		

Deney grubundaki katılımcıların son test ve izlem puanları arasındaki değişimler incelendiğinde, bulgular değişkenlere göre farklılık göstermiştir: OSM: Son test ortalaması ($\bar{X}=4.352$) ile izlem ortalaması ($\bar{X}=4.429$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir ($t(181) = -2.916, p=.004$). Bu bulgu, eğitimin etkisinin izlem döneminde dahi devam ettiğini ve ilgili becerinin pekiştiğini göstermektedir. SB ve SE: Bu becerilerde son test ve izlem puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu durum, bu becerilerde müdahale sonrası elde edilen kazanımların izlem döneminde kararlı bir şekilde korunduğunu göstermektedir. Toplam puanda (PATCS-TR): Son test ortalaması ($\bar{X}=4.481$) ile izlem ortalaması ($\bar{X}=4.536$) arasındaki fark istatistiksel anlamlılık eşiğine çok yakın olmakla birlikte, anlamlı kabul edilmemiştir ($t(179) = -1.977, p=.050$). Bu bulgu, elde edilen kazanımın korunduğunu, ancak istatistiksel olarak anlamlı bir artışın devam etmediğini işaret etmektedir.

Kontrol grubunun son test ve izlem puanları arasındaki değişimler incelendiğinde ise, bulgular değişkenlere göre farklılık göstermiştir: OSM ve toplam puan (PATCS-TR) puanlarında son test ve izlem puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$), bu da ilgili becerilerin kontrol grubunda stabil kaldığını göstermektedir; SB ve SE: Son test ve izlem puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş gözlenmiştir. SB için son test ortalaması ($\bar{X}=4.289$) izlem ortalamasına ($\bar{X}=4.100$) göre anlamlı derecede yüksekken ($t=3.026, p=.003$), SE için de benzer bir düşüş görülmüştür ($\bar{X}$ son=4.207, $\bar{X}$ izlem=4.034, $t=2.715, p=.007$) (Tablo 4.15).

4.3.2. Empati Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.16

Gruplarda ayrı ayrı Empati puanı ön test ve son test, son test ve izlem karşılaştırması

EĞİTİM			N	AO	SS	t	P
Deney	Empati	Ön test	311	14.965	3.1008	-12.883	.000**
		Son test	311	16.370	2.7954		
	Empati	Son test	182	16.729	2.4919	7.825	.000**
		İzlem	182	15.204	3.2774		
	Kontrol	Empati	Ön test	360	14.525	3.1454	.827
Son test			360	14.408	3.5005		
Empati		Son test	180	15.011	3.2545	2.439	.016*
		İzlem	180	14.528	3.3882		

Deney grubunun ön test, son test ve izleme dönemi empati puanları incelendiğinde: Deney grubunun empati ön test ortalaması ($\bar{X}$ =14.965) ile son test ortalaması ($\bar{X}$ =16.370) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmaktadır ($t(310) = -12.883$, $p < .001$). Bu, uygulanan müdahalenin, empati puanlarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Son test ortalaması ($\bar{X}$ =16.729) ile izleme dönemi ortalaması ($\bar{X}$ =15.204) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş tespit edilmiştir ($t(181) = 7.825$, $p < .001$). Bu bulgu, müdahale sonrası elde edilen empati kazanımlarının, izleme döneminde (6 ay) tam olarak korunamadığını ve zamanla bir miktar gerilediğini göstermektedir. Kontrol grubunun ön test, son test ve izleme dönemi empati puanları arasındaki ilişki ise şu şekilde özetlenebilir: Ön test ortalaması ($\bar{X}$ =14.525) ile son test ortalaması ($\bar{X}$ =14.408) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(359) = 0.827$, $p = .409$). Bu, kontrol grubunun empati puanlarının eğitim süreci boyunca stabil kaldığını göstermektedir. Son Test-İzlem: Son test ortalaması ($\bar{X}$ =15.011) ile izleme dönemi ortalaması ($\bar{X}$ =14.528) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş yaşanmıştır ($t(179) = 2.439$, $p = .016$). Bu, kontrol grubunun empati puanlarının,

müdahale olmaksızın izleme döneminde anlamlı bir gerileme gösterdiğini işaret etmektedir (Tablo 4.16).

4.3.3. Zorbalık Eğilimi ve Zorbalıkla Baş Etme Ölçeklerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.17

Gruplarda ayrı ayrı Zorbalık eğilimi puanı ön test ve son test karşılaştırması

	Grup		N	AO	SS	t	P
Deney	ZE F1	Ön test	311	8.235	3.1591	10.059	.000**
		Son test	311	6.746	2.2252		
	ZE F2	Ön test	311	11.096	3.3045	11.157	.000**
		Son test	311	9.212	2.7474		
	ZE F3	Ön test	311	8.357	2.7270	11.076	.000**
		Son test	311	6.852	2.6084		
	ZE F4	Ön test	311	6.566	2.3074	9.475	.000**
		Son test	311	5.441	1.7382		
	ZE F5	Ön test	311	10.029	3.5536	10.472	.000**
		Son test	311	8.203	2.5954		
	ZE F5	Ön test	311	2.154	1.0845	8.653	.000**
		Son test	311	1.588	.8411		
Kontrol	ZE Total	Ön test	311	46.441	11.3928	16.285	.000**
		Son test	311	38.023	9.2200		
	ZE F1	Ön test	360	8.242	3.3212	-.336	.737
		Son test	360	8.303	3.4969		
	ZE F2	Ön test	360	10.814	3.3714	.226	.821
		Son test	360	10.769	3.7735		
	ZE F3	Ön test	360	8.408	2.7872	-.053	.958
		Son test	360	8.417	3.1096		
	ZE F4	Ön test	360	6.522	2.3400	-1.062	.289
		Son test	360	6.656	2.4343		
	ZE F5	Ön test	360	10.033	3.3594	-1.423	.155
		Son test	360	10.311	4.0108		
	ZE F6	Ön test	360	1.986	1.0568	1.991	.047
		Son test	360	1.853	1.0168		
	ZE Total	Ön test	360	45.944	11.8203	-.711	.478
		Son test	360	46.361	13.3547		

*ZE.F1 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Birinci Faktör, Olumsuz Yansıtmak), ZE.F2 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği İkinci Faktör, Duygusal Paylaşım Eksikliği), ZE.F3 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Üçüncü Faktör, Zorbalığı Haklı Görmek), ZE.F4 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Dördüncü Faktör (Başkalarını Üzmek), ZE.F5 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Beşinci Faktör, Gücü Kullanmak), ZE.F6 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Altıncı Faktör, Rahatsız Olmama).

Deney grubunun ön test ve son test puanları incelendiğinde, zorbalık eğilimi ölçeğinin tüm alt faktörlerinde ve toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Tüm alt faktörlerde (ZE F1'den ZE F5'e kadar) ve toplam puanda, ön test ortalamaları son test ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Zorbalık eğilimi toplam puanı için ön test ortalaması ($\bar{X} = 46.441$), son test ortalamasından ($\bar{X} = 38.023$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşüktür ($t(310) = 16.285$, $p < .05$).

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki değişim incelendiğinde, bulgular boyutlara göre farklılık göstermektedir: Zorbalık Eğilimi Ölçeği toplam puanında ve alt faktörlerinin çoğunda (ZE F1'den ZE F5'e kadar) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Bu, kontrol grubunun zorbalık eğilimi puanlarının eğitim süreci boyunca aynı kaldığını göstermektedir. Ancak, ZE F6 alt faktöründe (*Rahatsız Olmama*) ön test puanları ($\bar{X} = 1.986$) ile son test puanları ($\bar{X} = 1.853$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş yaşanmıştır ($t(359) = 1.991$, $p = .047$) (Tablo 4.17).

Tablo 4.18

Gruplarda ayrı ayrı Zorbalık eğilimi puanı son test ve izlem karşılaştırması

Grup			N	AO	SS	t	P
Deney	ZE F1	Son test	182	6.632	182	-5.463	.000**
		İzlem	182	7.786	182		
	ZE F2	Son test	182	9.060	182	-4.491	.000**
		İzlem	182	10.066	182		
	ZE F3	Son test	182	6.934	182	-4.542	.000**
		İzlem	182	7.918	182		
	ZE F4	Son test	182	5.489	182	-4.971	.000**
		İzlem	182	6.357	182		
	ZE F5	Son test	182	8.121	182	-5.515	.000**
		İzlem	182	9.247	182		
Deney	ZE F5	Son test	182	1.527	182	-2.419	.017*
		İzlem	182	1.720	182		
	ZE Total	Son test	182	37.731	182	-7.190	.000**
		İzlem	182	43.093	182		
Kontrol	ZE F1	Son test	180	8.044	180	-2.034	.043*
		İzlem	180	8.483	180		

Tablo 4.18 (Devam)

ZE F2	Son test	180	10.461	180	-.547	.585
	İzlem	180	10.611	180		
ZE F3	Son test	180	8.344	180	-2.107	.037*
	İzlem	180	8.783	180		
ZE F4	Son test	180	6.650	180	-1.946	.053
	İzlem	180	6.967	180		
ZE F5	Son test	180	10.028	180	-1.563	.120
	İzlem	180	10.389	180		
ZE F5	Son test	180	1.772	180	-1.562	.120
	İzlem	180	1.906	180		
ZE Total	Son test	180	45.406	180	-2.528	.012*
	İzlem	180	47.156	180		

*ZE.F1 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Birinci Faktör, Olumsuz Yansıtma), ZE.F2 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği İkinci Faktör, Duygusal Paylaşım Eksikliği), ZE.F3 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Üçüncü Faktör, Zorbalığı Haklı Görmek), ZE.F4 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Dördüncü Faktör (Başkalarını Üzmek), ZE.F5 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Beşinci Faktör, Gücü Kullanmak), ZE.F6 (Zorbalık Eğilimi Ölçeği Altıncı Faktör, Rahatsız Olmama).

Deney grubunun son test ve izlem puanları incelendiğinde, zorbalık eğilimi ölçeğinin tüm alt faktörlerinde ve toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$): Tüm alt faktörlerde ve toplam puanda, son test ortalamaları, izleme ortalamalarından anlamlı derecede düşüktür. Zorbalık eğilimi toplam puanı için son test ortalaması ($\bar{X}=37.731$) izleme ortalamasından ($\bar{X}=43.093$) anlamlı derecede düşüktür ($t(181)=-7.190, p<.05$).

Kontrol grubunun son test ve izlem puanları arasındaki değişim incelendiğinde ise: ZE.F1 (*Olumsuz Yansıtma*), ZE.F3 (*Zorbalığı Haklı Görmek*) ve toplam puan için son test ve izlem puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Toplam puan için son test ortalaması ($\bar{X}=45.406$) ile izlem ortalaması ($\bar{X}=47.156$) arasında anlamlı bir artış yaşanmıştır ($t(179)=-2.528, p=.012$); diğer alt faktörlerde (ZE.F2 (*Duygusal Paylaşım Eksikliği*), ZE.F4 (*Başkalarını Üzmek*), ZE.F5 (*Gücü Kullanmak*), son test ve izlem puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$) (Tablo 4.18).

Tablo 4.19*Gruplarda ayrı ayrı Zorbalıkla baş etme puanı ön test ve son test karşılaştırması*

	Grup		N	AO	SS	t	P
Deney	ZB F1	Ön test	311	21.624	3.6398	-10.380	.000**
		Son test	311	23.672	3.1246		
	ZB F2	Ön test	311	14.691	3.5661	-9.369	.000**
		Son test	311	16.360	3.0972		
	ZB F3	Ön test	311	5.807	1.6387	-5.882	.000**
		Son test	311	6.412	1.5589		
	ZBF4	Ön test	311	11.553	2.1812	-8.846	.000**
		Son test	311	12.653	2.2451		
	ZB F5	Ön test	311	5.949	1.5608	-7.073	.000**
		Son test	311	6.537	1.4716		
	ZB F5	Ön test	311	13.019	2.5551	-6.099	.000**
		Son test	311	13.910	2.0268		
Kontrol	ZB Total	Ön test	311	72.627	9.1038	-15.980	.000**
		Son test	311	79.531	8.6505		
	ZB F1	Ön test	360	21.989	3.5577	-1.686	.093
		Son test	360	22.342	4.0529		
	ZB F2	Ön test	360	15.381	3.2930	-3.890	.000**
		Son test	360	16.047	3.3230		
	ZB F3	Ön test	360	5.875	1.5526	-2.377	.018*
		Son test	360	6.119	1.6436		
	ZBF4	Ön test	360	11.850	1.9971	-1.965	.050*
		Son test	360	12.089	2.2769		
	ZB F5	Ön test	359	6.047	1.5320	-2.319	.021*
		Son test	359	6.251	1.6456		
	ZB F6	Ön test	360	13.247	2.3491	.412	.681
		Son test	360	13.194	2.5048		
	ZB Total	Ön test	360	74.308	9.2189	-3.777	.000**
		Son test	360	76.056	10.9164		

*ZB.F1 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Birinci Faktör, Zorbalığın Engellenmesi Bilinci), ZB.F2 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği İkinci Faktör, Zorbalığa Karşı Durma), ZB.F3 (Zorbalığı Bildirme Bilinci), ZB.F4 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Dördüncü Faktör, Yardım İsteme Bilinci), ZB.F5 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Beşinci Faktör, Tepkisiz Kalmama), ZB. F6 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Altıncı Faktör, Savunma Bilinci)

Deney grubunun ön test ve son test puanları incelendiğinde, zorbalıkla baş etme ölçeğinin tüm alt faktörlerinde ve toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu tespit

edilmiştir ($p<.05$). Tüm alt faktörlerde (ZB F1, ZB F2, ZB F3, ZB F4, ZB F5, ZB F6) ve toplam puanda, son test ortalamaları, ön test ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Zorbalıkla baş etme toplam puanı için ön test ortalaması ($\bar{X} = 72.627$), son test ortalamasından ($\bar{X} = 79.531$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşüktür ($t(310) = -15.980, p<.001$).

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki değişim incelendiğinde: Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği toplam puanında ve ZB F2, ZB F3, ZB F4, ZB F5 alt faktörlerinde ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Zorbalıkla baş etme toplam puan için ön test ortalaması ($\bar{X} = 74.308$) ile son test ortalaması ($\bar{X} = 76.056$) arasında anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir ($t(359) = -3.777, p<.05$). Ancak, ZB F1 (*Zorbalığın Engellenmesi Bilinci*) ve ZB F6 (*Savunma Bilinci*) alt faktörlerinde ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$) (Tablo 4.19).

Tablo 4.20

Gruplarda ayrı ayrı Zorbalıkla baş etme puanı son test ve izlem karşılaştırması

Grup			N	AO	SS	t	P
Deney	ZB F1	Son test	182	23.862	2.5227	4.998	.000**
		İzlem	182	22.492	3.5709		
	ZB F2	Son test	182	16.398	3.0271	.654	.514
		İzlem	182	16.249	2.9868		
	ZB F3	Son test	182	6.365	1.5165	2.371	.019*
		İzlem	182	6.055	1.5045		
	ZBF4	Son test	182	12.762	2.2045	3.147	.002**
		İzlem	182	12.227	2.1104		
	ZB F5	Son test	182	6.652	1.3562	3.393	.001**
		İzlem	182	6.227	1.5087		
	ZB F6	Son test	182	13.978	1.8377	4.278	.000**
		İzlem	182	13.171	2.4241		
	ZB Total	Son test	182	80.017	7.7914	5.387	.000**
		İzlem	182	76.315	9.7363		

Tablo 4.20 (Devam)

Kontrol	ZB F1	Son test	180	22.689	3.8871	1.925	.056
		İzlem	180	22.156	3.9079		
	ZB F2	Son test	180	16.328	3.2816	1.891	.060
		İzlem	180	15.883	3.3846		
	ZB F3	Son test	180	6.194	1.5717	2.115	.036*
		İzlem	180	5.961	1.6148		
	ZBF4	Son test	180	12.261	2.1852	2.177	.031*
		İzlem	180	11.906	2.2089		
	ZB F5	Son test	180	6.291	1.6607	1.279	.202
		İzlem	180	6,140	1,6276		
	ZB F6	Son test	180	13,428	2,2098	1,342	,181
		İzlem	180	13,178	2,4015		
ZB Total		Son test	180	77,239	10,3747	3,121	,002**
		İzlem	180	75,200	9,9834		

*ZB.F1 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Birinci Faktör, Zorbalığın Engellenmesi Bilinci), ZB.F2 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği İkinci Faktör, Zorbalığa Karşı Durma), ZB.F3 (Zorbalığı Bildirme Bilinci), ZB.F4 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Dördüncü Faktör, Yardım İsteme Bilinci), ZB.F5 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Beşinci Faktör, Tepkisiz Kalmama), ZB. F6 (Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği Altıncı Faktör, Savunma Bilinci)

Deney grubunun son test ve izlem puanları incelendiğinde: ZB F1, ZB F3, ZB F4, ZB F5, ZB F6 alt faktörlerinde ve ZB Toplam puanında son test puanları izleme puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir ($p < .05$). Zorbalıkla baş etme toplam puan için son test ortalaması ($\bar{X} = 80.017$) ile izlem ortalaması ($\bar{X} = 76.315$) arasında anlamlı bir düşüş yaşanmıştır ($t(181) = 5.387$, $p < .05$). Ancak, ZB F2 (*Zorbalığa Karşı Durma*) alt faktöründe son test ve izlem puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p = .514$). Eğitim ile artan zorbalıkla baş etme becerilerinin büyük bir kısmının izleme döneminde gerilediği görülmektedir. Özellikle toplam puan ve çoğu alt faktördeki anlamlı düşüş, müdahalenin etkilerinin zamanla azaldığını işaret etmektedir. ZB F2 alt faktöründe (*Zorbalığa Karşı Durma*) ise beceri düzeyinin korunduğu görülmektedir.

Kontrol grubunun son test ve izlem puanları arasındaki değişim incelendiğinde: ZB F3, ZB F4 (*Yardım İsteme Bilinci*) ve ZB Toplam puanında son test ortalamaları, izlem ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir ($p < .05$). Zorbalıkla baş etme toplam puan için son test ortalaması ($\bar{X} = 77.239$) izlem ortalamasından ($\bar{X} = 75.200$) anlamlı derecede yüksektir ($t(179) = 3.121$, $p = .002$). Diğer alt faktörlerde (ZB F1, ZB

F2, ZB F5, ZB F6) son test ve izlem puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$) (Tablo 4.20).

4.4.Gruplarda zamana göre değişimin karma desenli tekrarlı ANOVA ile incelenmesi

Etki büyüklüğü, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki katkısını ya da açıklayıcılığını ortaya koyar. Bu bağlamda en sık kullanılan ölçütlerden biri kısmi eta kare (η^2) değeridir. Cohen (1988) ve sonrasında yapılan çalışmalar, eta kare (η^2) ve kısmi eta kare (η^2) değerlerinin yorumlanmasına yönelik kıstas aralıkları önermiştir. Özellikle sosyal bilimlerde bu aralıklar aşağıdaki şekilde yaygın olarak kullanılmaktadır (Tablo 4.21).

Tablo 4.21

Etki büyüklüğü için önerilen yorumlama aralıkları

η^2 Değeri	Etki Büyüklüğü (Cohen's d karşılığı)	Yorum
$0.01 \leq \eta^2 < 0.06$	Küçük (small) etki	Etki mevcut ancak sınırlı düzeydedir.
$0.06 \leq \eta^2 < 0.14$	Orta (medium) etki	Pratikte anlamlı sayılabilecek düzeydedir.
$\eta^2 \geq 0.14$	Büyük (large) etki	Güçlü ve anlamlı etki söz konusudur.

4.4.1. PATSC-TR ölçeği toplam puanına etkileşim etkisinin tekrarlı ANOVA testi ile incelenmesi

Tablo 4.22

Deney grupları ve zaman etkileşimi için Tekrarlı mix ANOVA karşılaştırması

Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	P ¹	EB
Gruplar arası						
Eğitim	12.909	1	12.909	32.706	.000**	.083
Hata	141.693	359	.395			
Gruplar içi						

Tablo 4.22 (Devam)

Zaman	43.932	2	21.966	100.007	.000**	.218
Zaman*Eğitim	26.178	2	13.089	59.592	.000**	.142
Hata	157.706	718	.220			

KT:Kareler toplamı KO:Kareler ortalaması sd:serbestlik derecesi EB:Etki büyüklüğü 1:Greenhause -geiser

PATCS-TR toplam puanı için tekrarlı ANOVA analizinde ön test, son test ve izlem puanları ile grup etkileşimi araştırılmıştır. Bu sonuca göre; deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test PATCS-TR puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(1;359) = 32.706$; $p < .05$). Deney ya da kontrol grubunda olmanın toplam öğrenmeyi etkilediği belirlenmiştir. Bu farklılık için elde edilen etki büyüklüğü değeri ($EB=0,083 > 0.06$) bulunduğu orta düzeyli bir etkiyi ifade etmektedir.

Katılımcıların zaman açısından değerlendirmesinde ön test, son test ve izlem ölçümleri için ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($F(2; 718) = 100.07$; $p < .05$). Yani grup ayırımı yapmadan deneklerin puanlarının farklı olduğu görülmektedir. 3 ölçümünün arasında anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Bu farklılık için elde edilen etki büyüklüğü değeri ($EB=0.218 > 0.14$) bulunduğu büyük bir etkiyi ifade etmektedir.

Farklı gruplarda olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin katılımcıların öğrenme puanları, üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. ($F(2; 718) = 59.59$; $p < .05$). Etkileşim etkisi için elde edilen etki büyüklüğü değeri ($EB=0.142 > 0.14$) bulunduğu büyük bir etkiyi ifade etmektedir. Etkileşim etkisinin gruplara göre incelenmesi için SPSS'te syntax yazılarak Bonferroni karşılaştırması elde edilmiştir (Tablo 4.22).

Tablo 4.23

Eğitim-zaman etkileşiminin Bonferroni çoklu karşılaştırma sonuçları

EĞİTİM	(I) zaman	(J) zaman	AO±SE	Ortalama fark ±SE	p
Deney	Ön test	Son test	4.481±.052	-.724±.049	.000**
	3.757±.057	İzlem	4.536±.054	-.779±.056	.000**
	Son test	Ön test	3.757±.057	.724±.049	.000**
	4.481±.052	İzlem	4.536±.054	-.055±.042	.571

Tablo 4.23 (Devam)

	İzlem	Ön test	3.757±.057	.779±.056	.000**
	4.536±.054	Son test	4.481±.052	.055±.042	.571
Kontrol	Ön test	Son test	3.956±.053	-.144±.049	.010*
	3.811±.057	İzlem	3.872±.054	-.061±.056	.831
	Son test	Ön test	3.811±.057	.144±.049	.010*
	3.956±.053	İzlem	3.872±.054	.083±.042	.148
	İzlem	Ön test	3.811±.057	.061±.056	.831
	3.872±.054	Son test	3.956±.053	-.083±.042	.148

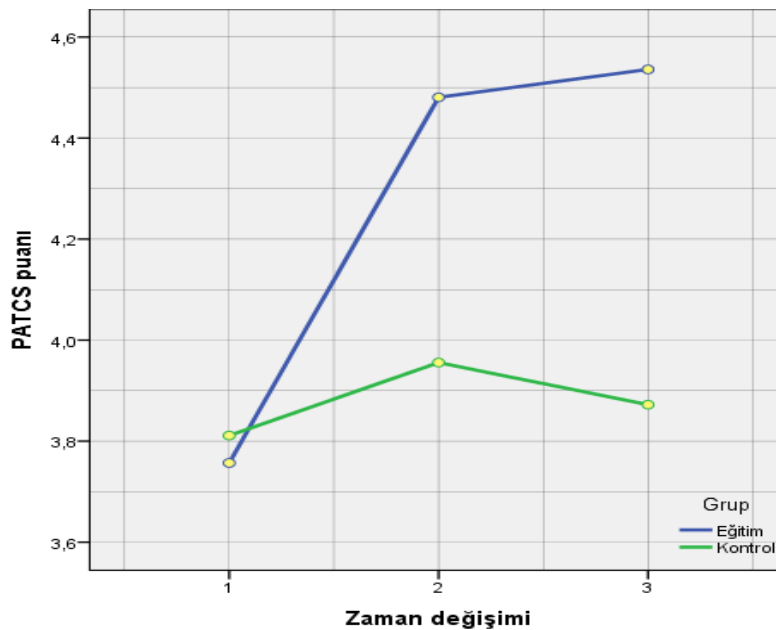
Deney grubunda ön test ortalamasının (3.757±.057) son test (4.481±.052) ve izlem ortalamasından (4.536±.054) düşük olduğu ($p<0.05$), son test (4.481±.052) ortalaması ile de izlem ortalamasının (4.536±.054) farklılık göstermediği ($p>0.05$) anlaşılmaktadır.

Kontrol grubunda ön test ortalamasının (3.811±.057) son test (3.956±.053) ortalamasından düşük olduğu ($p<0.05$) ve izlem ortalaması ile (3.872±.054) arasında farklılık olmadığı ($p>0.05$), son test ortalaması (3.956±.053) ile de izlem ortalamasının (3.872±.054) farklılık göstermediği ($p>0.05$) anlaşılmaktadır (Tablo 4.23).

Etkileşim etkisinin görsel olarak ifadesi şekil 4.1’de yer almaktadır:

Şekil 4.1

*PATCS puanında grup*zaman etkileşimi*



Şekil 5.1’de yer alan grafikte deney grubundaki ön test ve son test puanları arasındaki açıklığın kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İzlemde deney grubunda bir miktar puan yükselmesi yaşanmış ve müdahale öncesine göre farklılık daha belirgin hale gelmiştir. Kontrol grubunda ise izlem sürecinde puanlar düşerek eğitim öncesi zamana çok yakın bir noktaya gelmiştir.

4.4.2. EMPATİ ölçeği toplam puanına etkileşim etkisinin tekrarlı ANOVA testi ile incelenmesi

Tablo 4.24

Deney grupları ve zaman etkileşimi için Tekrarlı mix ANOVA karşılaştırması

Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p	EB
Gruplar arası						
Eğitim	84.884	1	84.884	11.876	.001**	.032
Hata	2565.85	359	7.147			
Gruplar içi						
Zaman	198.353	2	99.177	28.243	.000**	.073
Zaman*Eğitim	76.998	2	38.499	10.963	.000**	.030
Hata	2521.33	718	3.512			

KT:Kareler toplamı KO:Kareler ortalaması sd:serbestlik derecesi EB:Etki büyüklüğü

EMPATİ toplam puanı için tekrarlı ANOVA analizinde ön test, son test ve izlem puanları ile grup etkileşimi araştırılmıştır. Bu sonuca göre; Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test EMPATİ puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. ($F(1;359) = 11.876$; $p < .05$). Gruplar arasındaki farkların ön test son test ayırımı yapmaksızın toplam puanları açısından farklı oldukları görülmektedir. Deney ya da kontrol grubunda olmanın toplam puanı etkilediği belirlenmiştir. Bu farklılık için elde edilen etki büyüklüğü değeri ($EB=0.032 < 0.06$) bulunduğundan orta düzeyli bir etkiyi ifade etmektedir.

Katılımcıların zaman açısından değerlendirmesinde, ön test son test ve izlem ölçümleri için ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($F(2; 718) = 28.243$; $p < .05$). Bu durum grup ayırımı yapmadan deneklerin puanlarının farklı olduğunu, 3 ölçümünün

arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstermiştir. Bu farklılık için elde edilen etki büyüklüğü değeri ($EB=0.073 > 0.06$) bulunduğundan orta düzey bir etkiyi ifade etmektedir.

Farklı gruplarda olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin katılımcıların öğrenme puanları, üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. ($F(2; 718) = 10.963; p < .05$). Farklı gruplarda olmanın, farklı zamanlarda yapılan ölçümleri etkilediği anlaşılmaktadır. Etkileşim etkisi için elde edilen etki büyüklüğü değeri ($EB=0.030 < 0.06$) bulunduğundan düşük bir etkiyi ifade etmektedir. Etkileşim etkisinin gruplara göre incelenmesi için SPSS'te syntax yazılarak Bonferroni karşılaştırması elde edilmiştir (Tablo 4.24).

Tablo 4.25

Müdahale ve zaman etkileşiminin Bonferroni çoklu karşılaştırma sonuçları

EĞİTİM	(I) zaman	(J) zaman	AO±SE	Ortalama fark ±SE	p
Deney	Ön test	Son test	16.729±.215	-1.365±.171	.000**
	15.365±.223	İzlem	15.204±.248	.160±.220	1.000
	Son test	Ön test	15.365±.223	1.365±.171	.000**
	16.729±.215	İzlem	15.204±.248	1.525±.196	.000**
	İzlem	Ön test	15.365±.223	-.160±.220	1.000
	15.204±.248	Son test	16.729±.215	-1.525±.196	.000**
Kontrol	Ön test	Son test	15.011±.216	-.161±.172	1.000
	14.850±.223	İzlem	14.528±.248	.322±.221	.437
	Son test	Ön test	14.850±.223	.161±.172	1.000
	15.011±.216	İzlem	14.528±.248	.483±.197	.044*
	İzlem	Ön test	14.850±.223	-.322±.221	.437
	14.528±.248	Son test	15.011±.216	-.483±.197	.044*

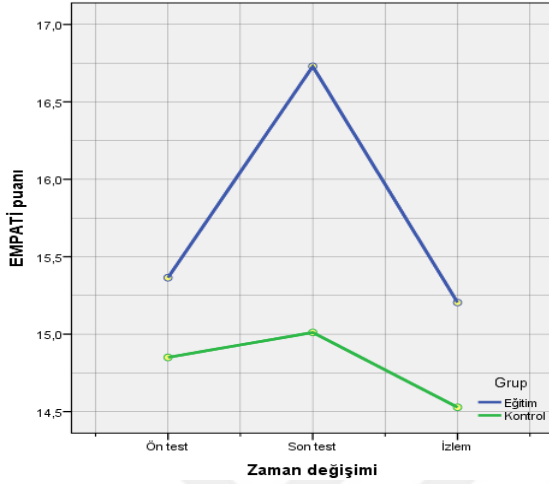
Deney grubunda ön test ortalamasının (15.365±.223) son test (16.729±.215) puanında düşük olduğu ($p < 0.05$), izlem ortalaması ile (15.204±.248) farklılık olmadığı ($p > 0.05$), son test (16.729±.215) ortalaması ile de izlem ortalamasının (15.204±.248) farklılık gösterdiği ($p < 0.05$) anlaşılmaktadır.

Kontrol grubunda ön test ortalamasının (14.850±.223) son test (15.011±.216) ortalaması ve izlem ortalaması ile (14.528±.248) arasında farklılık olmadığı ($p > 0.05$), son test ortalamasının (15.011±.216) izlem ortalamasından (14.528±.248) yüksek olduğu ($p < 0.05$) anlaşılmaktadır (Tablo 4.25).

Etkileşim etkisinin görsel olarak ifadesi şekil 4.2’de yer almaktadır.

Şekil 4.2

*EMPATİ puanında grup*zaman etkileşimi*



Şekil 5.2’de yer alan grafikte deney grubundaki son test ile ön test ve izlem puanları arasındaki açıklığın, kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.4.3. Zorbalık Eğilimi (ZE) ölçeği toplam puanına etkileşim etkisinin tekrarlı karma ANOVA testi ile incelenmesi

Tablo 4.26

Deney grupları ve zaman etkileşimi için Tekrarlı mix ANOVA karşılaştırması

Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	P	EB
Gruplar arası						
Eğitim	1334.074	1	1334.074	13.189	.000**	.035
Hata	36413.96	359	101.15			

Tablo 4.26 (Devam)

Gruplar içi						
Zaman	3141.684	2	1570.842	25.447	.000**	.066
Zaman*Eğitim	2825.89	2	1412.949	22.889	.000**	.061
Hata	44445.46	718	61.730			

KT: Kareler toplamı KO: Kareler ortalaması sd: serbestlik derecesi EB: Etki büyüklüğü

Zorbalık Eğilimi toplam puanı için tekrarlı ANOVA analizinde ön test, son test ve izlem puanları ile grup etkileşimi araştırılmıştır. Bu sonuca göre; Deney ve kontrol gruplarının Zorbalık Eğilimi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. ($F(1; 359)=13.189$; $p<.05$). Deney ya da kontrol grubunda olmanın Zorbalık Eğilimi puanını etkilediği belirlenmiştir. Bu farklılık için elde edilen etki büyüklüğü değeri ($EB=.035>.03$) bulunduğundan düşük düzeyli bir etkiyi ifade etmektedir.

Katılımcıların zaman açısından değerlendirmesinde ön test son test ve izlem ölçümleri için ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($F(2;718)=25.447$; $p<.05$). Yani grup ayrımı yapmadan deneklerin puanlarının 3 ölçümünün arasında anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Bu farklılık için elde edilen etki büyüklüğü değeri ($EB=0.066>0.06$) bulunduğundan orta düzey bir etkiyi göstermektedir.

Farklı gruplarda olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin katılımcıların öğrenme puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F(2; 718)=22.889$; $p<.05$). Farklı gruplarda olmanın, farklı zamanlarda yapılan ölçümleri etkilediği anlaşılmaktadır. Etkileşim etkisi için elde edilen etki büyüklüğü değeri ($EB=0.061>0.06$) bulunduğundan orta düzeyli bir etkiyi ifade etmektedir. Etkileşim etkisinin gruplara göre incelenmesi için SPSS'te syntax yazılarak Bonferroni karşılaştırması elde edilmiştir (Tablo 4.26).

Tablo 4.27*Müdahale ve zaman etkileşiminin Bonferroni çoklu karşılaştırma sonuçları*

EĞİTİM	(I) zaman	(J) zaman	AO±SE	Ortalama fark ±SE	p
Deney	Ön test	Son test	37.731±.818	7.604±.760	.000**
	45.335±.845	İzlem	43.093±.981	2.242±.971	.065
	Son test	Ön test	45.335±.845	-7.604±.760	.000**
	37.731±.818	İzlem	43.093±.981	-5.363±.718	.000**
	İzlem	Ön test	45.335±.845	-2.242±.971	.065
	43.093±.981	Son test	37.731±.818	5.363±.718	.000**
Kontrol	Ön test	Son test	45.406±.822	-.289±.764	1.000
	45.117±.850	İzlem	47.156±.986	-2.039±.976	.112
	Son test	Ön test	45.117±.850	.289±.764	1.000
	45.406±.822	İzlem	47.156±.986	-1.750±.722	.047*
	İzlem	Ön test	45.117±.850	2.039±.976	.112
	47.156±.986	Son test	45.406±.822	1.750±.722	.047*

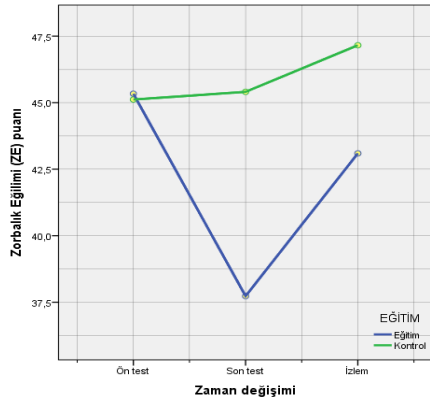
Deney grubunda ön test ortalamasının (45.335±.845) son test (37.731±.818) puanında yüksek olduğu ($p<0.05$) ve izlem ortalaması (43.093±.981) ile arasında farklılık olmadığı ($p>0.05$), son test (37.731±.818) ortalamasının izlem ortalamasından (43.093±.981) düşük olduğu ($p<0.05$) belirlenmiştir (Tablo 4.27).

Kontrol grubunda ön test ortalaması ile (45.117±.850) son test (45.406±.822) ortalaması ve izlem ortalaması ile (47.156±.986) arasında farklılık olmadığı ($p>0.05$), son test ortalamasının ise (45.406±.822) izlem ortalamasından (47.156±.986) düşük olduğu ($p<0.05$) anlaşılmaktadır.

Etkileşim etkisinin görsel olarak ifadesi şekil 4.3'te yer almaktadır.

Şekil 4.3

*Zorbalık eğilimi puanında grup*zaman etkileşimi*



Şekil 4.3'te yer alan grafikte eğitim grubundaki ön test ve son test puanları arasındaki açıklığın kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İzlemde eğitim grubunda bir miktar puan yükselmesi yaşanmış ve eğitim öncesine göre farklılık daha belirgin hale gelmiştir. Kontrol grubunda ise izlem sürecinde puanlar düşerek eğitim öncesi zamana çok yakın bir noktaya gelmiştir.

4.4.4. Zorbalıkla Baş etme (ZB) ölçeği toplam puanına etkileşim etkisinin tekrarlı karma ANOVA testi ile incelenmesi

Tablo 4.28

Deney grupları ve zaman etkileşimi için Tekrarlı mix ANOVA karşılaştırması

Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	P ¹	EB
Gruplar arası						
Eğitim	76.927	1	6.927	1.349	.246	.004
Hata	20478.451	359	57.043			
Gruplar içi						
Zaman	3009.46	2	1504.73	35.971	.000**	.091
Zaman*Eğitim	691.514	2	345.757	8.265	.000**	.023
Hata	30035.46	718	41.832			

KT:Kareler toplamı KO:Kareler ortalaması sd:serbestlik derecesi EB:Etki büyüklüğü 1:Greenhouse -geiser

Zorbalıkla Başetme (ZB) ölçeği toplam puanı için tekrarlı karma ANOVA analizinde ön test, son test ve izlem puanları ile grup etkileşimi araştırılmıştır. Bu sonuca göre; Deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($F(1; 359) = 1.349$; $p > .05$). Gruplar arasında ön test son test ayırımı yapmaksızın toplam puanları açısından farklılık olmadığı görülmektedir. Deney ya da kontrol grubunda olmanın toplam puanı etkilemediği belirlenmiştir.

Katılımcıların zaman açısından değerlendirmesinde ön test son test ve izlem ölçümleri için ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($F(2; 718) = 35.971$; $p < .05$). Yani grup ayırımı yapmadan deneklerin puanlarının farklı olduğu, 3 ölçümünün arasında anlamlı farklılığın bulunduğu belirlenmiştir. Bu farklılık için elde edilen etki büyüklüğü değeri ($EB = .091 > 0.06$) bulunduğu orta düzeyli bir etkiyi ifade etmektedir.

Farklı gruplarda olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin katılımcıların öğrenme puanları, üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. ($F(2; 718) = 8.265$; $p < .05$). Farklı gruplarda olmanın, farklı zamanlarda yapılan ölçümleri etkilediği anlaşılmaktadır. Etkileşim etkisi için elde edilen etki büyüklüğü değeri ($EB = .023 < 0.06$) bulunduğu düşük düzeyde bir etkiyi ifade etmektedir. Etkileşim etkisinin gruplara göre incelenmesi için SPSS’te syntax yazılarak Bonferroni karşılaştırması elde edilmiştir (Tablo 4.28).

Tablo 4.29

*Müdahale*zaman etkileşiminin Bonferroni çoklu karşılaştırma sonuçları*

EĞİTİM	(I) zaman	(J) zaman	AO±SE	Ortalama fark ±SE	p
Deney	Ön test	Son test	80.017±.682	-5.901±.598	.000**
	74.116±.637	İzlem	76.315±.733	-2.199±.762	.012*
	Son test	Ön test	74.116±.637	5.901±.598	.000**
	80.017±.682	İzlem	76.315±.733	3.702±.670	.000**
	İzlem	Ön test	74.116±.637	2.199±.762	.012*
	76.315±.733	Son test	80.017±.682	-3.702±.670	.000**
Kontrol	Ön test	Son test	77.239±.684	-2.000±.600	.003**
	75.239±.639	İzlem	75.200±.735	.039±.764	1.000
	Son test	Ön test	75.239±.639	2.000±.600	.003**
	77.239±.684	İzlem	75.200±.735	2.039±.671	.008**
	İzlem	Ön test	75.239±.639	-.039±.764	1.000
	75.200±.735	Son test	77.239±.684	-2.039±.671	.008**

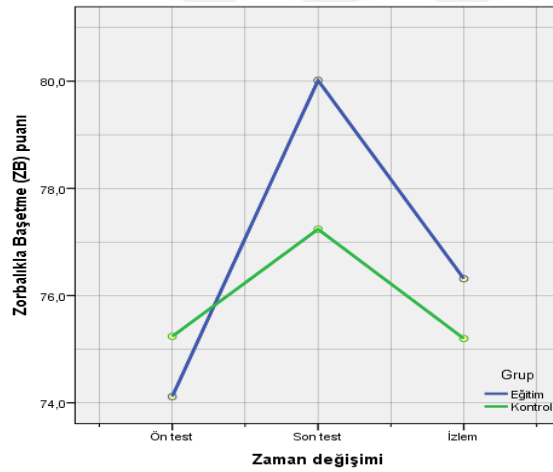
Deney grubunda ön test ortalamasının (74.116 ± 0.637), son test (80.017 ± 0.682) ve izlem ortalamasından (76.315 ± 0.733) düşük olduğu ($p < 0.05$), son test (80.017 ± 0.682) ortalamasının da izlem ortalamasından (76.315 ± 0.733) yüksek olduğu ($p < 0.05$) belirlenmiştir.

Kontrol grubunda ön test ortalamasının (75.239 ± 0.639) son test (77.239 ± 0.684) ortalamasından düşük olduğu ($p < 0.05$) ve izlem ortalaması ile (75.200 ± 0.735) arasında farklılık olmadığı ($p > 0.05$), son test ortalamasının ise (77.239 ± 0.684) izlem ortalamasından (75.200 ± 0.735) yüksek olduğu ($p < 0.05$) anlaşılmaktadır (Tablo 5.29).

Etkileşim etkisinin görsel olarak ifadesi şekil 4.4'te yer almaktadır.

Şekil 4.4

*Zorbalıkla Baş etme (ZB) ölçeği puanında grup*zaman etkileşimi*



Şekil 4.4'te yer alan grafikte müdahale grubundaki ön test ve son test puanları arasındaki açıklığın kontrol grubuna göre oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İzlemde müdahale grubunda bir miktar puan düşüşü yaşanmış ancak müdahale öncesine yüksekliği devam etmiştir. Kontrol grubunda ise izlem sürecinde puanlar düşerek müdahale öncesi zamandan daha düşük bir noktaya gelmiştir.

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, 4–6. sınıf öğrencilerine uygulanan TAB Programı’nın, öğrencilerin kekemeliği olan akranlarına yönelik tutumları, empati düzeyleri, zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada deney grubundaki öğrencilere altı hafta süresince program uygulanmış, tüm katılımcılara müdahale öncesinde, müdahaleden bir ay ve altı ay sonra ölçümler yapılarak programın kısa ve uzun vadeli etkileri değerlendirilmiştir.

Alan yazında, kekemeliği olan çocuk ve ergenlerin akran zorbalığı açısından risk altında oldukları sıklıkla vurgulanmaktadır (Berchiatti vd., 2021; Cook ve Howell, 2014; Erickson ve Block, 2013; Mawlod vd., 2024). Akran zorbalığına ilişkin farklı statü grupları arasında farklı özellikler bulunmaktadır. Örneğin, zorbaların başkalarına yönelik küçümseyici tutum ve inançlara sahip oldukları, mağdurların ise kendilerine ilişkin olumsuz düşünceler geliştirdikleri hem zorbalık yapan hem de zorbalığa maruz kalan ‘zorba-mağdur’ grubun her iki durumun olumsuz etkilerini aynı anda yaşadığı belirtilmektedir (Cook vd., 2010). Kekemeliği olan çocukların ise yaşadıkları iletişim güçlüğü, kendilerini suçlama ve arkadaşlık kurmada yaşadıkları çeşitli zorlukların bir dışavurumu olarak çeşitli psikososyal problemler yaşadıkları belirtilmektedir (Opiyo, 2023). Bununla birlikte, akran ile olan iletişim, zorbalık davranışlarına karşı önemli bir koruyucu rol üstlenebilmektedir (Spriggs vd., 2007). Bu bağlamda, kekemeliği olan öğrencilerin akran etkileşimleri açısından da desteklenmelerinin önemi açıktır (Berchiatti vd., 2021). Bu amaç ile kekemeliğe yönelik akran tutumlarını iyileştirmeyi hedefleyen zorbalık önleme programları önerilmektedir (Langevin ve Prasad, 2012). Bu doğrultuda, bu araştırmanın ilk amacı, TAB müdahale programının öğrencilerin kekemeliği olan akranlarına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemektir.

5.1.1. TAB Programının Kekemeliğe Yönelik Akran Tutumları Üzerindeki Etkisi

Elde edilen bulgular, program öncesinde deney ve kontrol gruplarının tutum puanlarının benzer düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu durum, grupların müdahale öncesinde karşılaştırılabilir bir başlangıç düzeyine sahip olduğunu ve dolayısıyla son testteki farklılıkların programın etkisine atfedilebileceğini göstermektedir. Müdahale sonrasında yapılan son test ölçümünde ise deney grubunun toplam tutum puanları ile OSM, SB ve

SE alt boyut puan ortalamaları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, uygulanan müdahale programının, öğrencilerin kekemeliği olan akranlarına yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İzleme ölçümünde de (6 ay sonrası), deney grubunun toplam tutum puanları ile OSM, SB ve SE alt boyut puanları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksek bulunmaya devam etmiştir. Bu durum, müdahale programı ile sağlanan olumlu tutum değişikliklerinin – hem toplam tutum puanı hem de OSM, SB ve SE alt boyutları açısından- kalıcı olduğunu ve uzun vadede sürdürüldüğünü göstermektedir. Kontrol grubunda ise ön test, son test ve izleme ölçümleri karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, kontrol grubunun tutum düzeylerinin stabil kaldığını ortaya koymaktadır. Karma desenli tekrarlı ölçümler ANOVA'sında Grup X Zaman etkileşimi anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, programın öğrencilerin kekemeliğe yönelik akran tutumlarını özellikle deney grubunda olumlu yönde geliştirdiğini ve bu etkinin izleme ölçümlerinde de korunduğunu göstermektedir.

Bu doğrultuda alan yazında yapılan benzer çalışmalara bakıldığında, bu çalışmada kullanılan TAB programının orijinal versiyonunun uygulandığı ve 608 çocuk ile yürütülen pilot bir çalışmaya rastlanmaktadır. Söz konusu araştırmada, müdahale sonrasındaki 3-4 haftalık süreçte öğrencilerin kekemeliğe yönelik akran tutum değişiklikleri PATCS ölçeği aracılığı ile incelenmiştir. Programın, kekemeliği olan çocuklara yönelik akran tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği bulunmuştur (Langevin ve Prasad, 2012). Bu sonuçlar, TAB Programının kekemeliğe yönelik akran tutumlarını iyileştirmede etkili olduğunu ortaya koymakta ve mevcut çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada kullanılan PATCS-TR Ölçeği, Langevin (1998) tarafından geliştirilen PATCS ölçeğinin Türkçe uyarlamasıdır (Erim, 2019; Erim ve Uysal, 2024). Alan yazında, kekemeliğe yönelik akran tutumlarını değerlendirmek amacıyla bu ölçekten türetilmiş farklı versiyonlar da kullanılmıştır. Örneğin, Güney Afrika'da gerçekleştirilen bir çalışmada (Kathard vd., 2014), PATCS ölçeği ile aynı temele dayalı Kekemelik Kaynakları Sonuç Ölçeği (Stuttering Resource Outcomes Measure (SROM)) kullanılmış ve OSM, SE ve SB gibi benzer alt boyutlar değerlendirilmiştir. Aynı araştırmada ayrıca, Sınıf İçi İletişim Kaynağı (Classroom Communication Resource (CCR)) müdahalesinin

öğrencilerin kekemeliğe yönelik akran tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Müdahale sonrasında, anlamlı bir farklılık bulunmamış, ancak deney grubunda olumlu yönde bir artış eğilimi gözlenmiştir. Araştırmacılar bu sonucu, özellikle müdahale süresinin sınırlı (tek seanslık) olmasına ve örneklem büyüklüğünün küçük olmasına bağlamışlardır. Bu durum, kısa süreli ve düşük katılımlı müdahalelerin akran tutumlarını değiştirmede yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Oysaki mevcut araştırmada uygulanan TAB Programı, çok oturumlu yapısı ve geniş örnekleme sayesinde hem kısa vadede hem uzun vadede kekemeliğe yönelik akran tutumlarında anlamlı gelişmeler ortaya koymuştur.

Benzer şekilde Mallick vd. (2018) tarafından yine aynı ölçek kullanılarak Güney Afrika'da yürütülen pilot randomize kontrollü çalışmada ise Sınıf İçi İletişim Kaynağı (Classroom Communication Resource (CCR)) müdahalesi uygulanmış ve öğrencilerin kekemeliğe yönelik akran tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, müdahale sonrasındaki bir aylık değerlendirmede gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını, yalnızca altı aylık izleme ölçümünde SE alt boyutunda anlamlı bir gelişme ortaya çıktığını göstermektedir. Araştırmacılar, bu sonucu tutum değişikliklerinin zaman içinde daha netleşmesi ile açıklamış ve kısa vadeli ölçümlerin sınırlı etki gösterebileceğini vurgulamışlardır.

Öte yandan bu çalışmada uygulanan TAB Programı hem bir ay sonraki ölçümde hem de altı ay sonraki izleme değerlendirmesinde; OSM, SE ve SB alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılıklar meydana getirmiştir. Yani, TAB Programı, kekemeliğe yönelik akran tutumlarını yalnızca kısa vadede değil, uzun sürede de anlamlı düzeyde olumlu şekilde değiştirebilmiştir. Her iki program da sosyal hikâye, rol canlandırma ve grup tartışması gibi öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden etkinlikler içermektedir. Ancak, bu araştırma Kocaeli/Türkiye'de yürütülürken Mallick vd. (2018) tarafından yürütülen çalışma, Güney Afrika'da gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de (Kocaeli) yürütülen bu çalışma ile Mallick vd. (2018) tarafından Güney Afrika'da gerçekleştirdikleri çalışma farklı bağlamlarda yürütülmüştür. Dolayısıyla elde edilen bulgular arasındaki farklılıklar hem müdahale süreçlerinin uygulanışına hem de kültürel bağlamlara bağlı olarak ortaya çıkmış olabilir.

5.1.2. TAB Programının Empati Düzeyi Üzerindeki Etkisi

Empati, akran zorbalığı konusunda önemli bir role sahiptir. Çünkü çocuklarda empati becerisi eksikliği, zorbalık davranışları ile ilişkilendirilmektedir. Yapılan bir sistematik derleme ve meta-analiz çalışmasında, akran zorbalığı davranışlarının, empati becerisi ile negatif ilişkisine, buna karşılık zorbalık mağduru arkadaşlarını savunucu roldeki çocukların daha yüksek empati düzeyine sahip olduklarına dikkat çekilmiştir. Ayrıca hem zorba hem de kurban konumundaki çocukların da düşük empati düzeyleri sergilediği belirtilmiştir. Bu bulgular, akran zorbalığı önleme programlarında empati becerilerinin de dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle, zorbalık önleme programları içerisinde empati becerileri ile ilgili bileşenlere de yer verildiği görülmektedir (Kärnä vd., 2011b). Nitekim mevcut çalışmada kullanılan TAB müdahale programının (Langevin, 2000) içeriğinde de empati becerisini destekleyici çeşitli uygulamalar yer almaktadır. Bu kapsamda, bu araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, TAB programının öğrencilerin empati düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

Elde edilen bulgular, müdahale öncesinde empati düzeyleri açısından deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını, yani her iki grubun başlangıçta birbirine denk olduğunu göstermiştir. Ancak, müdahale sonrasında yapılan son test ölçümünde deney grubunun empati puan ortalaması, kontrol grubunun ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum, programın öğrencilerin empati düzeylerini kısa vadede geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. İzleme ölçümünde ise deney grubunun empati puanlarında son test ortalamasına göre anlamlı bir düşüş yaşanmıştır. Ancak betimsel ortalamalara bakıldığında, bu puanların hala ön test ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmada ise deney grubunun izleme dönemi ortalaması, kontrol grubun ortalamasından yüksek olmasına rağmen bu fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular, karma desenli tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçları ile de desteklenmiştir. Grup X Zaman etkileşiminin anlamlı bulunması, deney ve kontrol gruplarının zaman içindeki değişim desenlerinin birbirinden farklılaştığını göstermektedir.

Bu sonuç, programın empati kazanımlarının altı aylık süreçte son teste göre kısmen azaldığını, fakat başlangıç düzeyine göre daha yüksek seviyede korunduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda ise empati puanları, müdahale süreci boyunca anlamlı bir değişim göstermemiş, izleme ölçümünde ise düşüş yaşanmıştır. Dolayısıyla, TAB

Programı, öğrencilerin empati becerilerini kısa vadede anlamlı düzeyde artırmış, uzun vadede ise bu kazanımların kısmen azalsa da sürdürülebildiğini göstermiştir.

Empatinin gelişiminde hem genetik hem de çevresel faktörlerin etkili olduğu, empatinin erken çocukluk döneminden itibaren gözlemlenebildiği ve zaman içinde görece tutarlılık gösterebildiği ortaya konmuştur. Bununla birlikte, çevresel faktörler, özellikle çocukluk döneminde empatideki değişim ve gelişimin belirleyici unsurları arasında yer almaktadır (Knafo vd., 2008). Bu çalışmada da TAB programının öğrencilerin empati düzeylerinde artış sağlaması, çevresel müdahalelerin empati gelişimindeki rolünü destekler niteliktedir.

Bu sonuçlar, programın dayandığı tutum modeli kapsamında duygusal, davranışsal ve bilişsel bileşenlerin birlikte ele alınmasının önemini desteklemektedir (Ajzen, 1988, Rosenberg, 1960). Nitekim Trip vd. (2015), REBE-VISC programını uyguladıkları çalışmalarında, zorbalık önleme programlarının etkisinin, sosyal ve duygusal faktörleri de hedeflediğinde güçlenebileceğini ifade etmektedirler. Bu vurgu, TAB Programının, öğrencilerin empati düzeylerini kısa vadede geliştirmesi ile örtüşmektedir. Bu doğrultuda, empati çalışmaları gibi sosyal-duygusal beceri çalışmalarının, zorbalıkla müdahale programlarının içerisinde yer almasının daha bütüncül sonuçlar elde edilmesinde kritik rol oynadığı ifade edilebilir.

Program içeriğinde yer alan mağdura yönelik empati çalışmaları, akranın bakış açısını anlamaya yönelik tartışmalar ve ‘Bir öğrenciye yardım etmek için ne yapabilirsin?’, ‘Sence neden bir çocuk alay eder ya da zorbalık yapar?’ gibi soru cevap etkinlikleri ile rol canlandırma çalışmalarının (Langevin, 2000), öğrencilerin empati düzeylerini kısa vadede güçlendirdiği düşünülmektedir. Dolayısı ile elde edilen bulgular, uzun vadede programın belirli aralıklar ile tekrarlanmasının yararlı olabileceğine işaret etmektedir.

Genel olarak zorbalık önleme programlarının öğrencilerin empati düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Garandeanu vd., 2022; Kärnä vd., 2011b). Garandeanu vd. (2022) araştırmalarında, diğer araştırmalardan farklı olarak empatiyi yalnızca genel bir beceri olarak değil, duygusal ve bilişsel boyutları ile ayrı ayrı ele alınmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Bu doğrultuda, çalışmaları kapsamında KiVa programının uygulanmasının ardından yaklaşık bir akademik yıl (9 ay) sonra yapılan ölçümlerde öğrencilerin duygusal empati düzeylerinde olumlu bir etkinin sağlandığını,

ancak bilişsel empati üzerinde bir etki sağlanamadığını ortaya koymuşlardır. Ancak, bu etkinin esasen empati düzeylerindeki doğal düşüşün daha sınırlı kalması ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle hem KiVa uygulanan grupta hem de kontrol grubunda empati düzeylerinde zamanla bir düşüş gözlenmiş, fakat bu düşüş KiVa uygulanan sınıflarda, kontrol gruplarına kıyasla daha sınırlı kalmıştır. Bununla birlikte, etki büyüklüğünün küçük olması, okul temelli programların, empati gelişimi üzerindeki katkısının sınırlı olabileceğine işaret etmektedir. Çünkü, mağdurlara yönelik empati kapasitesinin; genetik yatkınlıklar, ebeveyn tutumları ve akran normları gibi çok sayıda bireysel ve çevresel faktörden etkilenebileceği belirtilmiştir.

Benzer şekilde, mevcut çalışmada uygulanan TAB Programı da kısa vadede (1.ayda) öğrencilerin empati düzeylerinde anlamlı artış sağlamış, ancak uzun vadede (6.ayda) bu etkinin istatistiksel anlamlılığını kaybettiği görülmüştür. Bu çalışma, Garandeau vd. (2022) çalışması bağlamında değerlendirildiğinde, gelişimsel süreçlerde empati düzeylerinde dönemsel değişimler yaşanabilse de müdahale programlarının bu değişimleri dengeleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Bu sayede uygulanan müdahalenin, öğrencilerin başlangıca kıyasla daha yüksek düzeylerde empatiyi korumalarına katkı sağladığı söylenebilir. Kärnä vd. (2011b) çalışmasında da benzer şekilde KiVa zorbalık önleme programının öğrencilerin empati düzeylerinde kısa vadede (program başladıktan 4 ay sonra), artış sağladığı, ancak uzun vadede (program başladıktan 9 ay sonra) bu etkinin zayıfladığı rapor edilmiştir.

Empati ve empati müdahalelerinde dikkate alınması gereken önemli bir faktör de yaş olarak belirtilmektedir. Yeager vd. (2015), tarafından yapılan meta-analiz bulguları da zorbalık önleme programlarının daha küçük yaş gruplarında (7.sınıf ve altı) daha güvenilir ve anlamlı etkiler ortaya koyduğunu, ancak 8. sınıf ve sonrasında bu etkilerin zayıfladığını ve tutarsız hale geldiğini göstermektedir. Mevcut çalışmada elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir; 4-6. sınıflarda uygulanan program, son test verilerine göre öğrencilerin empati düzeylerinde anlamlı bir artış sağlamıştır.

5.1.3. TAB Programının Zorbalık Eğilimi Üzerindeki Etkisi

Bu araştırmanın bir diğer sorusu, uygulanan TAB müdahale programının, öğrencilerin zorbalık eğilimleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular, zorbalık eğilimi açısından deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları

arasında müdahale öncesinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını, yani her iki grubun da başlangıçta benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak müdahale sonrasında yapılan son test ölçümlerinde hem Zorbalık Eğilimi Ölçeğinin tüm alt boyutlarında hem de toplam puanda deney grubunun zorbalık eğilimi toplam puan ortalaması, kontrol grubunun ortalamasından anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Son test ölçümlerinde her iki grup arasındaki en yüksek fark ise 5. alt faktörde (*Gücü kullanmak*) ortaya çıkmıştır. Bu da çalışma grubunun, bu boyutta en belirgin azalmayı gösterdiğine işaret etmektedir.

İzleme ölçümünde de benzer bir eğilim sürmüştür; deney grubunun zorbalık eğilimi toplam puanı, kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede düşük kalmaya devam etmiştir. Ancak, 2. (*Duygusal Paylaşım Eksikliği*) ve 6. (*Rahatsız olmama*) alt faktörlerindeki etkinin zamanla azalması veya anlamlılığını kaybetmesi, bu spesifik boyutlardaki kazançların daha kırılgan olabileceğini düşündürmektedir. Bu sonuç, programın etkisinin yalnızca kısa vadeyle sınırlı kalmadığını; izleme döneminde de toplam puan düzeyinde etkinin sürdüğünü göstermektedir.

Çalışmanın bulguları, uygulanan programın, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin zorbalık eğilimlerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Nitekim ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, çalışma grubunun zorbalık eğilimi ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı bir düşüş olduğu saptanmıştır. Bu durum, programın kısa vadede hedeflenen etkiyi sağladığını ve öğrencilerin zorbalık eğilimlerini azalttığını ortaya koymaktadır. Ancak, izleme ölçümleri dikkate alındığında, son testte elde edilen bu olumlu etkinin zaman içinde tam olarak korunamadığı, öğrencilerin zorbalık eğilim puanlarında yeniden artış yaşandığı görülmüştür. Buna rağmen, deney grubunun izleme dönemi puanları, kontrol grubuna kıyasla daha düşük kalmıştır.

Tekrarlı ölçümler için yapılan karma desenli ANOVA sonuçları da bu bulguları desteklemektedir. Buna göre, deney grubunda ön testten son teste zorbalık eğilimi puanlarında belirgin bir azalma gözlenmiş, izleme ölçümünde ise bu düşüş kısmen artsa da başlangıç seviyesinin altında kalmıştır. Kontrol grubunda ise ön test ve son test arasında anlamlı bir değişim bulunmazken, izleme ölçümünde puanların artış gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısıyla bu sonuçlar, zorbalıkla mücadelede uygulanan müdahale programlarının sürdürülebilirliğinin sağlanması için takip eden dönemlerde pekiştirici müdahalelere ve ek uygulamalara ihtiyaç duyulabileceğini göstermektedir.

5.1.4. TAB Programının Zorbalıkla Baş Etme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Bu araştırmanın son sorusu ise uygulanan TAB müdahalesinin, öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda yapılan analizler incelendiğinde, müdahale öncesinde, gruplar zorbalıkla baş etme ölçeğinin alt faktörlerinin büyük bir kısmı için denk olsa da 2. alt faktör (*Zorbalığa karşı durma*) ve toplam zorbalıkla baş etme puanında kontrol grubunun, deney grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, müdahale öncesinde kontrol grubunun, zorbalıkla baş etme becerilerinde daha avantajlı bir konumda olduğunu göstermektedir.

Müdahale sonrasında yapılan son test ölçümlerinde ise tablo değişmiş, deney grubunun toplam puanı, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde artmıştır. Özellikle birinci (*Zorbalığın engellenmesi bilinci*), üçüncü (*Zorbalığı bildirme bilinci*), dördüncü (*Yardım isteme bilinci*), beşinci (*Tepkisiz kalmama*) ve altıncı (*Savunma bilinci*) alt faktörler ile toplam puanda anlamlı gelişmeler saptanmış yalnızca ikinci alt faktörde gruplar arasında fark bulunmamıştır. Bu sonuç, uygulanan programın, öğrencilerin işlevsel baş etme stratejileri geliştirmelerini sağladığını, başlangıçta daha düşük düzeyde olan deney grubunun, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır ortaya koymaktadır.

Kontrol grubunun da müdahale almamasına rağmen zorbalıkla baş etme becerilerinde, özellikle bazı alt faktörlerde ve toplam puanda, bir miktar gelişim gösterdiği görülmektedir. Ancak bu gelişim, çalışma grubundaki tutarlı ve güçlü artışla kıyaslandığında daha sınırlı kalmaktadır. Sonuç olarak; müdahale programının zorbalıkla baş etme becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve bu etkinin doğal gelişimden kaynaklanan değişimden çok daha güçlü olduğu ifade edilebilir.

İzleme ölçümleri incelendiğinde, müdahale sonrasında gruplar arasında gözlemlenen anlamlı farklılıkların ortadan kalktığı görülmüştür. Bu durum, müdahale programının zorbalıkla baş etme becerilerini kalıcı olarak sürdüremediğini ve bu becerilerin zamanla başlangıç düzeylerine yakınsadığını düşündürmektedir. Çalışma grubunda müdahale sonrası artan beceriler, izleme döneminde önemli ölçüde düşüş göstermiştir. Kontrol grubunda da bazı becerilerde gerileme yaşanmıştır. Bu durum, müdahale olmaksızın bu becerilerin zamanla düşüş gösterebileceğini düşündürmektedir. Bu sonuç, kazanımların

korunabilmesi için ek stratejilere ihtiyaç duyulabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, Brofenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler teorisi çerçevesinde değerlendirildiğinde daha anlamlı hale gelmektedir. Ekolojik modele göre, çocuk ve ergenlerin davranışlarının yalnızca bireysel değil; aile, akran grupları, okul ve daha geniş toplumsal çevre gibi çoklu sistemlerin etkileşimiyle şekillendiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, müdahalelerin sürdürülebilirliğini sağlamak için yalnızca bireye değil, aynı zamanda bu çevresel katmanlara yönelik destekleyici düzenlemelerin de dikkate alınması gerekmektedir (Swearer vd., 2010).

Zorbalıkla baş etme puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler için yapılan karma desenli ANOVA sonuçları da bu bulguları desteklemektedir. Analizler, grup X zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermiştir. Buna göre, deney grubunda ön testten son teste anlamlı bir artış gözlenmiş, izleme döneminde puanlar kısmen azalsa da başlangıç düzeyinin üzerinde kalmıştır. Kontrol grubunda ise son testte sınırlı bir artış görülmesine rağmen, izleme döneminde puanların yeniden düşerek başlangıç seviyesine yaklaştığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, programın öğrencilerin zorbalıkla baş etme becerilerini kısa vadede geliştirmede etkili olduğunu, ancak uzun vadede sürdürülebilirliği için pekiştirici ve tekrar eden müdahalelere ihtiyaç duyulabileceğini ortaya koymaktadır.

Akran zorbalığının eğitsel, sağlık ve psikososyal alanlar üzerinde olumsuz etkileri olduğu ifade edilmektedir (Armitage, 2021). Öte yandan, zorbalık eğitimlerinin, öğrencilerin zorbalıkla işlevsel olarak başa çıkabilmeleri ve genel iyi oluşlarına destek olacağı belirtilmektedir (Shrestha ve Vijayamalar, 2024). Özetle mevcut araştırmada, uygulanan TAB müdahale programının, katılımcı öğrencilerin zorbalık eğilimlerini azalttığı ve zorbalıkla baş etme becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Alan yazında uygulanan genel zorbalık önleme programlarının da çocuklarda zorbalıkla ilgili farkındalıkta olumlu değişimler sağladığı ifade edilmektedir (Peng, vd., 2022). Nitekim uygulanan zorbalık önleme programlarının öğrencilerin zorba ve mağdur olma oranlarını azalttığı da raporlanmaktadır (Gaffney vd., 2019; Kärnä vd, 2011a, 2011b). Bu tarz zorbalıkla mücadele programlarının, öğrencilerin zorbalıkla işlevsel olarak başa çıkabilmeleri ve genel iyi oluşlarına destek olacağı belirtilmektedir (Shrestha ve Vijayamalar, 2024). Bu çalışmanın bulguları da bu kuramsal çerçeveye uyumlu biçimde ilgili bileşenlerde olumlu yönde gelişme sağlandığını ortaya koymaktadır. Akran zorbalığının eğitsel, sağlık ve psikososyal alanlar üzerinde olumsuz etkileri (Armitage,

2021) göz önüne alındığında zorbalık önleme programlarının öneminin daha anlaşılır olacağı düşünülmektedir.

5.2.Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada uygulanan TAB Programı, sınıf temelli olarak yürütülmüş ve kekemeliğe yönelik akran tutumları, empati düzeyleri ve zorbalıkla baş etme becerileri üzerinde olumlu etkiler göstermiştir. Bu bulgular, okul ortamında gerçekleştirilen programların öğrenciler üzerinde anlamlı ve doğrudan bir değişim sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarının, Türkiye’de kekemeliği olan öğrencilere yönelik akran tutumlarını geliştirme ve iletişim bozuklukları bağlamında zorbalık önleme anlamında ulaşılabilen ilk müdahale programı olması nedeni ile oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında zorbalık önleme programlarının uzun vadeli etkilerini ve sürdürülebilirliğini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Finlandiya’da yürütülen bir araştırmada, KiVa programının sistematik uygulanmasını etkileyen kolaylaştırıcılar ve engeller incelenmiş; özellikle öğretmen bağlılığı, yönetim desteği, okul kültürü ve ulusal eğitim politikalarının programın kalıcılığında kritik rol oynadığı belirtilmiştir. Programın günlük okul rutinlerine entegre edilmesinin, sürdürülebilirlik açısından önemli olduğu, ancak bu durumun aynı zamanda programın görünmezleşerek etkisinin zamanla azalmasına da yol açabileceği ifade edilmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin motivasyonlarının ve programa bağlılıklarının sürekli desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Mevcut çalışmada uygulamalar, araştırmacı tarafından yürütülmüş olsa da elde edilen bulguların uzun vadeli olarak sürdürülmesi açısından öğretmenlerin, ailelerin ve okul ortamının sürece daha aktif şekilde dahil edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Herkama vd., 2022).

Yapılan bir meta-analiz çalışmasında, zorbalıkla mücadele programlarının etkisini artırmada, ebeveyn katılımlarının kritik bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Özellikle ebeveynlik stili, çocuktaki empati düzeyi ve ebeveyn-çocuk etkileşimi gibi faktörler, programların başarısını etkileyen önemli değişkenler olarak belirtilmektedir. Meta-analiz bulguları, ebeveyn katılımını içeren müdahalelerin yalnızca zorbalık davranışlarını azaltmakla kalmadığını aynı zamanda zorbalıkla ilgili ebeveyn-çocuk iletişim becerisini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, okul temelli uygulamalar ile birlikte aile

temelli desteklerin de sürece dahil edilmesi, çok boyutlu ve sürdürülebilir bir etki oluşturma potansiyeli taşımaktadır (Chen vd., 2021).

TAB Programı kapsamında ebeveynlere yönelik ek çalışma sayfaları da yer almakta ve belirli haftalarda yapılan etkinliklerin aileler ile paylaşılması da ön görülmektedir. Ancak, bu araştırma kapsamında söz konusu ebeveyn boyutu uygulamaya dahil edilememiştir. Bu durum, çalışmanın sınırlılıklarından biri olarak değerlendirilebilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda ebeveyn modüllerinin aktif olarak sürece dahil edilmesi, TAB Programının etkililiğini artıracak önemli bir adım olabilir. Bu nedenle, ilerleyen araştırmalarda, okul temelli programların ebeveyn katılımı ile desteklenerek çok boyutlu bir yapıya kavuşturulması ve bu yönde politika ve uygulamaların güçlendirilmesi önerilmektedir.

Türkiye’deki mevcut uygulamalara bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan genelgede zorbalıkla mücadelede öğretmen, okul yönetimi ve rehberlik birimlerinin sorumluluklarının vurgulanması önemli bir adım olarak düşünülebilir (MEB, 2024). Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün ‘Akran Zorbalığı’ sayfasında öğretmen broşürleri, farkındalık ve psikoeğitim programları gibi materyaller, sahada öğretmenlerin uygulamalarını destekleyici bir kaynak niteliği taşımaktadır (MEB, 2025). Özetle, zorbalıkla mücadelede sistematik ve bütüncül uygulamaların önemi açıktır (Özbek ve Hürsoy, 2024). Öte yandan, ulusal alan yazında müfredatta yer alan sistematik bir zorbalık programının olmadığı ifade edilmektedir (Doğan, 2022).

İlkokul öğretmenlerinin zorbalığı önleme, tanıma ve azaltmadaki rolleri üzerine yapılan sistematik bir derleme çalışması, öğretmenlerin zorbalıkla ilgili bilgi, tutum, öz-yeterlik düzeyleri ve okul bağlamındaki koşulların zorbalıkla mücadelede kritik değişkenler olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin zorbalığı nasıl değerlendirdikleri ve bu konuda kendilerini yeterli hissetmeleri, zorbalığa müdahale etme ihtimallerini ve müdahale için gösterdikleri çabaları artırmaktadır. Benzer şekilde, okul yönetiminden alınan destek ve meslektaşlarla iş birliği de öğretmenlerin müdahalede bulunma davranışlarını güçlendiren önemli bağlamsal faktörler arasında yer almaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin ve okul yönetiminin zorbalıkla mücadele konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini ve zorbalık önleme programlarının yalnızca öğrencileri değil, tüm okul personelini kapsayacak şekilde yürütülmesinin daha etkili olacağını

göstermektedir (van Aalst vd., 2024). Tüm bunlar doğrultusunda, TAB Programı gibi zorbalık önleme programlarının okul yönetimi ve ailelerin katılımını da içerecek şekilde düzenlenerek sistematik biçimde müfredat programlarına dahil edilmesi önerilmektedir.

TAB müdahale programının müfredat kapsamında öğrencilere okutulması ve öğretmenlere ilgili eğitimin verilmesinin, iletişim bozuklukları bağlamında akran zorbalığını önleme konusunda hem öğrenciler hem de genel okul iklimi açısından olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir. TAB Programının en önemli avantajlarından biri, bireysel farklılıklara ve iletişim bozukluklarına -özellikle kekemelik- dikkat çekerek zorbalık bağlamını yalnızca genel düzeyde değil, dezavantajlı gruplar üzerinden de ele alabilmesidir. Bu durumun, iletişim bozuklukları bağlamında akran zorbalığını görünür kılması açısından alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca TAB Programının son ünitesinde yer alan kekemelik teması, disleksi gibi farklı nörogelişimsel bozukluklar konu alınarak program kapsamı daha da zenginleştirilebilir.

5.3.Sınırlılıklar

Öncelikle mevcut çalışma, örneklemi geniş tutulmasına karşın yalnızca Kocaeli ilinde yer alan dört farklı okulda yürütülmüştür. Dolayısıyla, farklı illerde yapılacak çalışmaların sonuçların genellenebilirliğini artıracığı düşünülmektedir. Çalışmada, ölçekler ile elde edilen veriler üzerinden değerlendirmeler yapılmış; ancak programın öğrencilerin günlük yaşamlarına, akran ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine nasıl yansıdığı incelenememiştir. Ayrıca, empatinin yalnızca tek boyutlu düzeyde incelenmiş olması ve duygusal ile bilişsel empati becerilerinin ayrı ayrı ele alınmamış olması da bir sınırlılık olarak sayılabilir. Oysaki Garandau vd. (2022) araştırmalarında, özellikle duygusal empati boyutunda elde edilen artışların anlamlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu da ilerleyen çalışmalarda, empatinin çok boyutlu biçimde değerlendirilmesinin önemine işaret etmektedir. Ayrıca, Garandau vd. (2022)'nin de belirttiği gibi empati çalışmalarının uzun vadede daha kalıcı olabilmesi için sanal gerçeklik uygulamaları gibi yenilikçi yöntemlerin kullanılabileceği, ahlaki kopmanın azaltılması ve mağduru savunmaya yönelik öz yeterliği artırmaya yönelik ek uygulamaların kullanılması önerilmektedir. Dolayısıyla bundan sonraki araştırmalarda, TAB Programı, bu tarz yenilikçi yöntemler ile entegre biçimde uygulanabilir ve empati farklı yönleri ile incelenebilir.

Araştırmada zorbalık rollerine göre (zorba, kurban, zorba-kurban) bir ayırım yapılmamış olması da bulguların yorumlanmasını kısmen sınırlamaktadır. Gelecek araştırmalarda,

programın farklı illerde ve farklı sosyo-kültürel ortamlarda uygulanması, zorbalık rollerine grupların ayrı ayrı incelenmesi, empatinin çok boyutlu ölçekler ile değerlendirilmesi ve öğretmenlere yönelik eğitimlerin eklenerek programın onların tutum ve sınıf iklimi üzerindeki etkilerinin araştırılması önerilmektedir.

Bu tür müdahale çalışmalarında öğrencilerin bireysel özellikleri, programa katılmaya isteklilik düzeyleri, dikkatlerini sürdürme kapasiteleri ve aktif katılım gösterme durumları farklılık gösterebilmektedir. Bu durum araştırmanın bulgularını doğrudan sınırlamasa da gelecekte yapılacak çalışmalarda öğrencilerin bireysel farklılıklarının doğal bir değişken olarak dikkate alınması ve program uygulamalarında bu çeşitliliğin göz önünde bulundurulması yararlı olacaktır.



KAYNAKÇA

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social psychology of education*, 7(1), 35-54. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:SPOE.0000010668.43236.60>
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago: Dorsey.
- Alharbi, E., Hewat, S., Walters, J., & Unicomb, R. (2025). The experiences of adolescents who stutter: a scoping review. *Speech, Language and Hearing*, 28(1), 2429899. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2024.2429899>
- Ambrose, N. G., & Yairi, E. (1999). Normative disfluency data for early childhood stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(4), 895-909. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4204.895>
- Ambrose, N. G., Yairi, E., Loucks, T. M., Seery, C. H., & Throneburg, R. (2015). Relation of motor, linguistic and temperament factors in epidemiologic subtypes of persistent and recovered stuttering: Initial findings. *Journal of Fluency Disorders*, 45, 12-26. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2015.05.004>
- Anderson, J. D., & Ofoe, L. C. (2019). The role of executive function in developmental stuttering. In *Seminars in Speech and Language*, 40 (04), 305-319. DOI: 10.1055/s-0039-1692965
- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212-230. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0903_2
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1), e00939. doi: [10.1136/bmjpo-2020-000939](https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939)
- Atik, G., & Güneri, O. Y. (2013). Bullying and victimization: Predictive role of individual, parental, and academic factors. *School Psychology International*, 34(6), 658-673. <https://doi.org/10.1177/0143034313479699>
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007). Viennese SocialCompetence (ViSC) training for pupils: program and evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: a handbook of prevention and intervention* (pp. 179–197). New York: Haworth Press.
- Axford, N., Bjornstad, G., Clarkson, S., Ukoumunne, O. C., Wrigley, Z., Matthews, J., Berry, V., & Hutchings, J. (2020). The effectiveness of the KiVa bullying prevention program in Wales, UK: Results from a pragmatic cluster randomized controlled trial. *Prevention Science*, 21(5), 615–626. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01103-9>
- Aydın Uysal, A., & Özdemir, R. S. (2019). Temperamental characteristics of children who stutter and children who recovered stuttering spontaneously. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(2), 117-31. DOI: 10.5336/healthsci.2019-65738

- Babarro, I., Andiarrena, A., Fano, E., Lertxundi, N., Vrijheid, M., Julvez, J., ... & Ibarluzea, J. (2020). Risk and protective factors for bullying at 11 years of age in a Spanish birth cohort study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4428. doi: [10.3390/ijerph17124428](https://doi.org/10.3390/ijerph17124428)
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims & Offenders*, 2(2), 183–204. <https://doi.org/10.1080/15564880701263155>
- Ball, H. A., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2008). Genetic and Environmental Influences on Victims, Bullies and Bully-Victims in Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 104-112. DOI: [10.1111/j.1469-7610.2007.01821.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01821.x)
- Balluerka, N., Aliri, J., Goñi-Balentziaga, O., & Gorostiaga, A. (2023). Association between bullying victimization, anxiety and depression in childhood and adolescence: The mediating effect of self-esteem. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 28(1), 26-34. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.11.001>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Berchiatti, M., Badenes-Ribera, L., Galiana, L., Ferrer, A., & Longobardi, C. (2021). Bullying in students who stutter: The role of the quality of the student–teacher relationship and student’s social status in the peer group. *Journal of School Violence*, 20(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1812077>
- Bernard, R., Hofslundsengen, H. & Frazier Norbury, C. (2022) Anxiety and depression symptoms in children and adolescents who stutter: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2(65), 624–644. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-21-00236
- Blood, G. W., & Blood, I. M. (2004). Bullying in adolescents who stutter: Communicative competence and self-esteem. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 31, 69–79.
- Blood, G. W., & Blood, I. M. (2007). Preliminary study of self-reported experience of physical aggression and bullying of boys who stutter: Relation to increased anxiety. *Perceptual and motor skills*, 104(3_suppl), 1060-1066. <https://doi.org/10.2466/pms.104.4.1060-1066>
- Blood, G. W., & Blood, I. M. (2016). Long-term consequences of childhood bullying in adults who stutter: Social anxiety, fear of negative evaluation, self-esteem, and satisfaction with life. *Journal of Fluency Disorders*, 50, 72-84. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2016.10.002>
- Blood, G. W., Blood, I. M., Tellis, G., & Gabel, R. (2001). Communication apprehension and self-perceived communication competence in adolescents who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 26(3), 161-178. [https://doi.org/10.1016/S0094-730X\(01\)00097-3](https://doi.org/10.1016/S0094-730X(01)00097-3)

- Bloodstein, O. (1961). Stuttering in families of adopted stutterers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 26(4), 395-396. <https://doi.org/10.1044/jshd.2604.395>
- Bloodstein, O., & Ratner, N. A. (2008). *A handbook on stuttering* (6th ed.). Clifton park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Boel-Studdt, S., & Renner, L. M. (2013). Individual and familial risk and protective correlates of physical and psychological peer victimization. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1163-1174. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.07.010>
- Bowes, L., Joinson, C., Wolke, D., & Lewis, G. (2015). Peer victimisation during adolescence and its impact on depression in early adulthood: prospective cohort study in the United Kingdom. *Bmj*, 350:h2469. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.h2469>
- Boyce, M. E., Bowes, L., Cluver, L. D., Ward, C. L., & Badcock, N. A. (2014). Bullying victimisation, internalising symptoms, and conduct problems in South African children and adolescents: A longitudinal investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(8), 1313-1324. DOI 10.1007/s10802-014-9888-3
- Bradshaw, J., Crous, G., Rees, G., & Turner, N. (2017). Comparing children's experiences of schools-based bullying across countries. *Children and Youth Services Review*, 80, 171-180. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.060>
- Briley, P. M., O'Brien, K., & Ellis, C. (2019). Behavioral, emotional, and social well-being in children who stutter: evidence from the National Health Interview Survey. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31(1), 39-53. <https://doi.org/10.1007/s10882-018-9625-x>
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., ... & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental psychology*, 39(2), 222-245. doi: 10.1037//0012-1649.39.2.222.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413-425. <https://doi.org/10.2307/1128984>
- Cangi, M. E., & Erim, A. (2021). Comparison of children who do and do not stutter regarding dimensions of temperament, aspects of attention-deficit hyperactivity disorder and anxiety types. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 11(61), 263-279. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1854412>
- Caravita, S. C., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social development*, 18(1), 140-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child development*, 79(5), 1185-1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Catone, G., Marwaha, S., Kuipers, E., Lennox, B., Freeman, D., Bebbington, P., & Broome, M. (2015). Bullying victimisation and risk of psychotic phenomena: analyses of British national survey data. *The Lancet Psychiatry*, 2(7), 618-624. doi: 10.1016/S2215-0366(15)00055-3.
- Chang, S. E., Zhu, D. C., Choo, A. L., & Angstadt, M. (2015). White matter neuroanatomical differences in young children who stutter. *Brain*, 138(3), 694-711. doi: 10.1093/brain/awu400.

- Chen, Q., Zhu, Y., & Chui, W. H. (2021). A meta-analysis on effects of parenting programs on bullying prevention. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1209-1220. <https://doi.org/10.1177/1524838020915619>
- Choo, A. L., Smith, S. A., & Li, H. (2020). Associations between stuttering, comorbid conditions and executive function in children: a population-based study. *BMC Psychology*, 8 (1), 1-19. doi: 10.1186/s40359-020-00481-7.
- Chow, H. M., & Chang, S. E. (2017). White matter developmental trajectories associated with persistence and recovery of childhood stuttering. *Human Brain Mapping*, 38(7), 3345-3359. <https://doi.org/10.1002/hbm.23590>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conture, E. G., Walden, T. A., Arnold, H. S., Graham, C. G., Hartfield, K. N., & Karrass, J. (2014). A communication-emotional model of stuttering. In *Current issues in stuttering research and practice* (pp. 17-46). Psychology Press.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. <https://scispace.com/pdf/predictors-of-bullying-and-victimization-in-childhood-and-36ydrp54nx.pdf>
- Cook, S., & Howell, P. (2014). Bullying in children and teenagers who stutter and the relation to self-esteem, social acceptance, and anxiety. *Perspectives on Fluency and Fluency Disorders*, 24(2), 46-57. <https://doi.org/10.1044/ffd24.2.46>
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710-722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x>
- Cummings, J. G., Pepler, D. J., Mishna, F., & Craig, W. M. (2006). Bullying and victimization among students with exceptionalities. *Exceptionality Education*, 16 (3), 193-222. <https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/822dd5ea-fadd-40a5-b973-bebb90efc8c7/content>
- Currie, C.; Zanotti, C.; Morgan, A.; Currie, D.; de Looze, M.; Roberts, C.; Samdal, O.; Smith, O.; Banekow, V. (2012). Social Determinants of Health and Well-Being Among Young People; Health Behaviour School-Aged Children Study; international report from the 2009/2010 survey. WHO Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/326406>
- Cykowski, M. D., Fox, P. T., Ingham, R. J., Ingham, J. C., & Robin, D. A. (2010). A study of the reproducibility and etiology of diffusion anisotropy differences in developmental stuttering: a potential role for impaired myelination. *Neuroimage*, 52(4), 1495-1504. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.05.011>

- Davis, S., Howell, P. & Cooke, F. (2002) Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43(7), 939–947. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00093>
- de Vries, E. E., Verlinden, M., Rijlaarsdam, J., Jaddoe, V. W., Verhulst, F. C., Arseneault, L., & Tiemeier, H. (2018). Like father, like child: early life family adversity and children's bullying behaviors in elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46 (7), 1481-1496. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0380-8>
- DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_18
- Doğan, A., Aytakin, S. T., & Strohmeier, D. (2022). Bullying prevention in Turkish schools: Evaluation of the ViSC Program. In *Childhood in Turkey: Educational, sociological, and psychological perspectives* (pp. 309-327). Cham: Springer International Publishing.
- Doğan, Ş. (2022). Okul temelli zorbalık önleme programlarının incelenmesi. *Journal of Social Reserch and Behavioral Sciences*, 8(16), 661-679. DOI: 10.52096/jsrbs.8.16.45
- Dölek (2002). *Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Bir Önleyici Program Modeli*. [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Drayna, D., & Kang, C. (2011). Genetic approaches to understanding the causes of stuttering. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 3(4), 374-380. DOI 10.1007/s11689-011-9090-7
- Dworzynski, K., Remington, A., Rijdsdijk, F., Howell, P., & Plomin, R. (2007). Genetic etiology in cases of recovered and persistent stuttering in an unselected, longitudinal sample of young twins. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16 (2), 169-78. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2007/021\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2007/021))
- Eiden, R. D., Livingston, J. A., Kelm, M. R., & Sassaman, J. N. (2021). Risk and protective pathways to peer victimization from infancy to adolescence: Role of fathers. *Adversity and Resilience Science*, 2(2), 109-123. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00028-0>
- Eising, E., Dzinovic, I., Vino, A., Stipdonk, L., Pavlov, M., Winkelmann, J., ... & Fisher, S. E. (2024). De novo protein-coding gene variants in developmental stuttering. *MedRxiv*, 2024-11. doi: <https://doi.org/10.1101/2024.11.25.24317778>
- Erickson, S., & Block, S. (2013). The social and communication impact of stuttering on adolescents and their families. *Journal of fluency disorders*, 38(4), 311-324. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2013.09.003>
- Erim, A. (2019). *Kekemeliği olan çocuklara yönelik akran tutumları ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirliği (PATCS-TR)*. [Yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

- Erim, A. (2022). Kekemelikte Akran Akran Zorbalığı Yönetimi: Dil ve Konuşma Terapistleri için Genel Bir Bakış. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 79-98. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1977545>
- Erim, A., & Uysal, A. A. (2024). Reliability, validity, and turkish adaptation of the peer attitudes toward children who stutter scale. *Current Psychology*, 43(12), 10801-10812. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05194-9>
- Eslea, M., & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 27(6), 419-429. <https://doi.org/10.1002/ab.1027>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>
- Esteller-Cano, À., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Aguilar-Mediavilla, E., & Adrover-Roig, D. (2022). Retrospective bullying trajectories in adults with self-reported oral language difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 57(3), 578-592. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12708>
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(1), i-148. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
- Felsenfeld, S., Kirk, K. M., Zhu, G., Statham, D. J., Neale, M. C., & Martin, N. G. (2000). A study of the genetic and environmental etiology of stuttering in a selected twin sample. *Behavior Genetics*, 30(5), 359-366. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11235981/>
- Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Houts, R. M., Belsky, D. W., Arseneault, L., & Caspi, A. (2012). Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: longitudinal cohort study. *Bmj*, 344(e2683), 1-9. doi: 10.1136/bmj.e2683
- Foster, H., & Brooks-Gunn, J. (2013). Neighborhood, family and individual influences on school physical victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(10), 1596-1610. DOI 10.1007/s10964-012-9890-4
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(2), 110-121. <https://doi.org/10.1002/ab.20114>
- Frigerio-Domingues, C. E., Gkalitsiou, Z., Zezinka, A., Sainz, E., Gutierrez, J., Byrd, C., ... & Drayna, D. (2019). Genetic factors and therapy outcomes in persistent developmental stuttering. *Journal of Communication Disorders*, 80, 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2019.03.007>

- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14-31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- 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 & Adolescent Psychology*, 51(4), 515-529. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological bulletin*, 134(1), 31-60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- 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>
- Gladstone, G. L., Parker, G. B., & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults?: A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of Nervous And Mental Disease*, 194(3), 201-208. DOI: 10.1097/01.nmd.0000202491.99719.c3
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40 (11), 1337–1345. doi:10.1097/00004583-200111000-00015
- Gökkaya, F., & Sütçü, S. T. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54. doi: 10.16986/HUJE.2018042225
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of school violence*, 14(1), 87-110. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963231>
- Guitar, B. (2014). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment* (Fourth ed.). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Gürtunca, A. (2013). *Çocuklar ve ergenler için empati ölçeği Türkiye geçerlik ve güvenirlik çalışması*. [Yüksek lisans tezi]. T.C. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Han, T. U., Park, J., Domingues, C. F., Moretti-Ferreira, D., Paris, E., Sainz, E., ... & Drayna, D. (2014). A study of the role of the FOXP2 and CNTNAP2 genes in persistent developmental stuttering. *Neurobiology of Disease*, 69, 23-31. <https://doi.org/10.1016/j.nbd.2014.04.019>
- Han, T. U., Root, J., Reyes, L. D., Huchinson, E. B., Hoffmann, J. D., Lee, W. S., ... & Drayna, D. (2019). Human GNPTAB stuttering mutations engineered into mice cause vocalization

- deficits and astrocyte pathology in the corpus callosum. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(35), 17515-17524. <https://doi.org/10.1073/pnas.1901480116>
- Han, Z., Zhang, G., & Zhang, H. (2017). School bullying in urban China: Prevalence and correlation with school climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1116. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101116>
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455. DOI: <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W., & Catalano, R. F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 59-65. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.11.019>
- Hensums, M., De Mooij, B., Kuijper, S. C., Fekkes, M., & Overbeek, G. (2023). What works for whom in school-based anti-bullying interventions? An individual participant data meta-analysis. *Prevention Science*, 24(8), 1435-1446. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01387-z>
- Herkama, S., Kontio, M., Sainio, M., Turunen, T., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2022). Facilitators and barriers to the sustainability of a school-based bullying prevention program. *Prevention science*, 23(6), 954-968. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01368-2>
- Hikmat, R., Suryani, S., Yosep, I., & Jeharsae, R. (2024). KiVa anti-bullying program: preventing and reducing bullying behavior among students—a scoping review. *BMC Public Health*, 24, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20086-8>
- Holmberg, K., & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit–hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(2), 134-138. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.02019.x>
- Hong, J. S., Espelage, D. L., Grogan-Kaylor, A., & Allen-Meares, P. (2012). Identifying potential mediators and moderators of the association between child maltreatment and bullying perpetration and victimization in school. *Educational Psychology Review*, 24(2), 167-186. DOI 10.1007/s10648-011-9185-4
- Howie, P. M. (1981). Concordance for stuttering in monozygotic and dizygotic twin pairs. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 24(3), 317-321. <https://doi.org/10.1044/jshr.2403.317>
- Hughes, S. (2014). Bullying: What speech-language pathologists should know. *Language, speech, and hearing services in schools*, 45(1), 3-13. https://doi.org/10.1044/2013_LSHSS-13-0013

- Hugh-Jones, S. & Smith, P.K. (1999) Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 141–158. <https://doi.org/10.1348/000709999157626>
- Huitsing, G., Lodder, G. M. A., Browne, W. J., Oldenburg, B., Van der Ploeg, R., & Veenstra, R. (2020). A large-scale replication of the effectiveness of the KiVa Antibullying program: A randomized controlled trial in the Netherlands. *Prevention Science*, 21(5), 627–638. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01116-4>
- Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2), 1–13. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2002.00163.x>
- Imuta, K., Song, S., Henry, J. D., Ruffman, T., Peterson, C., & Slaughter, V. (2022). A meta-analytic review on the social–emotional intelligence correlates of the six bullying roles: Bullies, followers, victims, bully-victims, defenders, and outsiders. *Psychological Bulletin*, 148(3-4), 199-226. <https://doi.org/10.1037/bul0000364>
- Irwin, D. L., & Donai, J. J. (2024). *Clinical research methods in speech-language pathology and audiology* (Vol. 1). Plural publishing.
- Iverach, L., Jones, M., McLellan, L.F., Lyneham, H.J., Menzies, R.G., Onslow, M. & Rapee, R.M. (2016) Prevalence of anxiety disorders among children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 49, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2016.07.002>
- Jadambaa, A., Thomas, H. J., Scott, J. G., Graves, N., Brain, D., & Pacella, R. (2019). Prevalence of traditional bullying and cyberbullying among children and adolescents in Australia: A systematic review and meta-analysis. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 53(9), 878-888. <https://doi.org/10.1177/0004867419846393>
- Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*, 11(1), 440. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/11/440>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?. *Journal of adolescence*, 34(1), 59-71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001>
- 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>
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112 (6), 1231–1237. <https://doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>
- Kara, İ., & Karamete, A. (2023). Comparison of Self-Reported Peer-Bullying Victimization in-School Period of Adults Who Do and Do Not Stutter: A Retrospective Survey Study.

- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (32. Baskı). Nobel.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535-551. <https://psycnet.apa.org/buy/2012-28537-001>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011a). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1–9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79 (6), 796–805. <https://doi.org/10.1037/a0025740>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011b). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311-330. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x)
- Kathard, H., Walters, F., Frieslaar, K., Mhlongo, T., Rhooide, M., Shaboodien, R., Weidmann, J., Zimmerman, N., Zoetmulder, A., & Camroodien-Surve, F. (2014). Classroom intervention to change peers' attitudes towards children who stutter: A feasibility study. *South African Journal of Communication Disorders*, 61(1), 1–11. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v61i1.80>
- Kefalianos, E., Onslow, M., Block, S., Menzies, R., & Reilly, S. (2012). Early stuttering, temperament and anxiety: Two hypotheses. *Journal of Fluency Disorders*, 37(3), 151-163. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.03.002>
- Kefalianos, E., Onslow, M., Ukoumunne, O., Block, S., & Reilly, S. (2014). Stuttering, temperament and anxiety: Data from a community cohort aged 2–4 years. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 57 (4), 1314–1322. doi:10.1044/2014_JSLHR-S-13-0069
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., Hubbard, A., & Boyce, W. T. (2006). School bullying and youth violence: causes or consequences of psychopathologic behavior?. *Archives of General Psychiatry*, 63(9), 1035-1041. doi:10.1001/archpsyc.63.9.1035
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), 930-941. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00223-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00223-0)
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737–752. <https://doi.org/10.1037/a0014179>
- Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter?. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(1), 1-12. DOI: [10.1080/13682820304817](https://doi.org/10.1080/13682820304817)

- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ladd, G. W. (1992). Themes and theories: Perspectives on processes in family peer relationships. In R. D. Park, & G. W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Models of linkage* (pp. 3–34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Langevin, M. (2000). *Teasing and bullying: Unacceptable behaviour (TAB)*. Edmonton, Alberta, Canada: Institute for Stuttering Treatment & Research.
- Langevin, M., & Prasad, N. N. (2012). A stuttering education and bullying awareness and prevention resource: A feasibility study. *Journal of Language, Speech and Hearing Services in School*, 43 (3), 344-358. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0031))
- Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T., & Wiebe, E. (1998). Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 25(Spring), 8-20. https://doi.org/10.1044/cicsd_25_S_8
- Langevin, M., Hagler, P. (2004). Development of a scale to measure peer attitudes toward children who stutter. In A. K. Bothe (ed.), *Evidence-based Treatment of Stuttering: Empirical Bases and Clinical Applications* (pp. 139-171). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates).
- Langevin, M., Kleitman, S., Packman, A., & Onslow, M. (2009). The Peer Attitudes Toward Children who Stutter (PATCS) scale: an evaluation of validity, reliability and the negativity of attitudes. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(3), 352-368. DOI: [10.1080/13682820802130533](https://doi.org/10.1080/13682820802130533)
- Langevin, M., Kully, D. A., & Ross-Harold, B. (2007). The Comprehensive Stuttering Program for school-age children with strategies for managing teasing and bullying. In E. G. Conture & R. F. Curlee (Eds.), *Stuttering and related disorders of fluency* (3rd ed., pp. 131–149). New York, NY: Thieme.
- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 59-80. <https://doi.org/10.1348/026151003321164627>
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Liepe-Levinson, K., & Levinson, M. H. (2005). A general semantics approach to school-age bullying. *ETC: A Review of General Semantics*, 62(1), 4-16. <https://www.jstor.org/stable/42580109>
- Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Mackie, C. (2008). Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856250701791203>

- Ma, D., Wang, L., Liu, S., Ma, X., Jia, F., Hua, Y., ... & Qu, H. (2025). Brain anatomy differences in Chinese children who stutter: a preliminary study. *Frontiers in Neurology*, 16, 1483157. <https://doi.org/10.3389/fneur.2025.1483157>
- MacFarlane, W. B., Hanson, M., Walton, W., & Mellon, C. D. (1991). Stuttering in five generations of a single family: A preliminary report including evidence supporting a sex-modified mode of transmission. *Journal of Fluency Disorders*, 16(2-3), 117-123. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(91\)90016-6](https://doi.org/10.1016/0094-730X(91)90016-6)
- Makris, N., Kennedy, D. N., McInerney, S., Sorensen, A. G., Wang, R., Caviness Jr, V. S., & Pandya, D. N. (2005). Segmentation of subcomponents within the superior longitudinal fascicle in humans: a quantitative, in vivo, DT-MRI study. *Cerebral cortex*, 15(6), 854-869. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhh186>
- Malhi, P., & Bharti, B. (2021). School bullying and association with somatic complaints in victimized children. *Indian Journal of Pediatrics*, 88(10), 962-967. <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03620-5>
- Mallick, R. B., Thabane, L., Borhan, A. S. M., & Kathard, H. (2018). A pilot study to determine the feasibility of a cluster randomised controlled trial of an intervention to change peer attitudes towards children who stutter. *South African Journal of Communication Disorders*, 65(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.4102/sajcd.v65i1.583>
- Mawlod, K. S., Kakamd, K. K., Jubraeel, A. S., & Ahmed, J. O. (2024). Bully victimization and self-esteem among students with communication disorders. *Middle East Current Psychiatry*, 31(1), 83. <https://doi.org/10.1186/s43045-024-00475-w>
- McAllister, J. (2016). Behavioural, emotional and social development of children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 50, 23–32. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2016.09.003>
- McCabe, R. E., Miller, J. L., Laugesen, N., Antony, M. M., & Young, L. (2010). The relationship between anxiety disorders in adults and recalled childhood teasing. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(2), 238-243. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.11.002>
- McMaster, L. E., Connolly, J., Pepler, D., & Craig, W. M. (2002). Peer to peer sexual harassment in early adolescence: A developmental perspective. *Development and Psychopathology*, 14(1), 91-105. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579402001050>
- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 314–320. <https://core.ac.uk/download/pdf/276528797.pdf>
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26–42. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2025). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Rehberlik Hizmetleri. <https://orgm.meb.gov.tr/www/akran-zorbaligi/icerik/3132> [Accessed 10 September 2025]
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). 20.08.2024 tarihli ve E-26670320-010-06-112578607 sayılı “Okullarda Şiddetin Önlenmesi” konulu Genelge. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_08/28104927_okuldasiddetinonlenmesi/genelgesi.pdf [Accessed 10 September 2025]

- Moore, G., Campbell, M., Copeland, L., Craig, P., Movsisyan, A., Hoddinott, P., ... & Evans, R. (2021). Adapting interventions to new contexts—the ADAPT guidance. *Bmj*, 374:n1679. doi: 10.1136/bmj.n1679
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60-76. doi: 10.5498/wjp.v7.i1.60
- Moura, D. R. D., Cruz, A. C. N., & Quevedo, L. D. Á. (2011). Prevalence and characteristics of school age bullying victims. *Jornal de Pediatria*, 87 (1), 19-23. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572011000100004>
- Murphy, W. P., & Quesal, R. W. (2002). Strategies for addressing bullying with the school-age child who stutters. In *Seminars in Speech and Language*, 23, (03), 205-212. <https://doi.org/10.1055/s-2002-33754>
- Murphy, W. P., Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2007). Enhancing treatment for school-age children who stutter: II. Reducing bullying through role-playing and self-disclosure. *Journal of Fluency Disorders*, 32(2), 139-162. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2007.02.001>
- Musci, R. J., Bettencourt, A. F., Sisto, D., Maher, B., Uhl, G., Ialongo, N., & Bradshaw, C. P. (2018). Evaluating the genetic susceptibility to peer reported bullying behaviors. *Psychiatry research*, 263, 193-198. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.03.016> [Get rights and content](#)
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J., & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among US youth. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157(4), 348-353. doi:10.1001/archpedi.157.4.348
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100. doi:10.1001/jama.285.16.2094
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46(6), 687-703. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.002>
- Ofoe, L. C., Anderson, J. D., & Ntourou, K. (2018). Short-term memory, inhibition, and attention in developmental stuttering: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(7), 1626-1648. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-S-17-0372
- Olweus D (1993) *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1999). The nature of school bullying: A cross national perspective. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective* (ss. 7-27). Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3–20). New York, NY: Guilford Press.

- Olweus, D., & Limber, S. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2009). The Olweus bullying prevention program: Implementation and evaluation over two decades. In *Handbook of bullying in schools* (pp. 377-399). Routledge.
- Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V., Mullin, N., Riese, J., & Snyder, M. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program: schoolwide guide*. Center City: Hazelden
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program. *Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence*, 12(6), 256-273. <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/blueprints-violence-prevention-book-nine-bullying-prevention>
- Onslow, M., & Kelly, E. (2020). Temperament and early stuttering intervention: Two perspectives. *Journal of Fluency Disorders*, 64, 105765. doi:10.1016/j.jfludis.2020.105765
- Onslow, M., Lowe, R., Jakšić, S. J., Packman, A., Kelly, E., MacMillan, V., & Hodes, G. (2023). The Fifth Croatia Stuttering Symposium: Part II. Natural recovery from early stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 78, 106018. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2023.106018> Get rights and content
- Ooki, S. (2005). Genetic and environmental influences on stuttering and tics in Japanese twin children. *Twin Research and Human Genetics*, 8(1), 69-75. <https://doi.org/10.1375/twin.8.1.69>
- Opiyo, A. R. (2023). Stuttering's Hidden Side: The Need for an Empathetic School Climate for Disfluent School-Age Children in Public Primary Schools in Kakamega, Kenya. In *Handbook of Speech-Language Therapy in Sub-Saharan Africa: Integrating Research and Practice* (pp. 687-703). Cham: Springer International Publishing.
- Orpinas, P., Horne, A. M., & Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32 (3), 431–444. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086210>
- Ozyildirim, G., & Karadağ, E. (2024). The effect of peer bullying on academic achievement: a meta-analysis study related to results of TIMSS and PIRLS. *Psychology in the Schools*, 61(5), 2185-2203. <https://doi.org/10.1002/pits.23159>
- Özbek, M. V., & Hürsoy, P. Ş. (2024). Zorbalık Müdahale Ve Önleme Programları Üzerine Bir İnceleme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(114), 2870-2887. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14585179>
- Özcan, Ö., Kocabacak, O., & Kolcu, M. (2024). Peer bullying tendencies of school children: The role of demographic, health-related, and school-related factors. *Journal of Pediatric Nursing*, 78, 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.05.031>
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42(2), 194–206. <https://doi.org/10.1002/ab.21636>
- Paluck, E. L., Shepherd, H., & Aronow, P. M. (2016). Changing climates of conflict: A social network experiment in 56 schools. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113 (3), 566–571. <https://doi.org/10.1073/pnas.1514483113>
- Park, V., Onslow, M., Lowe, R., Jones, M., O'Brian, S., Packman, A., ... & Hewat, S. (2021). Psychological characteristics of early stuttering. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 23(6), 622-631. <https://doi.org/10.1080/17549507.2021.1912826>

- Peng, Z., Li, L., Su, X., & Lu, Y. (2022). A pilot intervention study on bullying prevention among junior high school students in Shantou, China. *BMC public health*, 22(1), 262. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12669-0>
- Petronis, A. (2010). Epigenetics as a unifying principle in the aetiology of complex traits and diseases. *Nature*, 465(7299), 721-727. doi:10.1038/nature09230
- Piepho, H. P., & Edmondson, R. N. (2018). A tutorial on the statistical analysis of factorial experiments with qualitative and quantitative treatment factor levels. *Journal of Agronomy and Crop Science*, 204(5), 429-455. <https://doi.org/10.1111/jac.12267>
- Popyk, A., Pustułka, P., Wójcik, M., & Mondry, M. (2024). Relationship Between school Bullying Victimization and social attachment patterns in adulthood. *Studia Socjologiczne*, 2 (253), 139-157. DOI: 10.24425/sts.2024.151014
- Qian, Y., Yang, Y., Lin, P., Xiao, Y., Sun, Y., Sun, Q., ... & Zhang, X. (2022). Risk factors associated with school bullying behaviors: a Chinese adolescents case-control study, 2019. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(11-12), NP9903-NP9925. <https://doi.org/10.1177/0886260520976218>
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2004). Identifying and intervening in relational aggression. *The Journal of School Nursing*, 20(4), 209-215. <https://doi.org/10.1177/10598405040200040501>
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43 (3), 564–575. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>
- Riley, J., & Riley, J. G. (2000). A revised component model for diagnosing and treating children who stutter. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 27(Fall), 188-199. https://doi.org/10.1044/cicsd_27_F_188
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J)
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3), 2-14. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7679>
- Rose, C. A., Simpson, C. G., & Preast, J. L. (2016). Exploring psychosocial predictors of bullying involvement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(5), 308-317. <https://doi.org/10.1177/0741932516629219>
- Rosenberg, M. J. (1960). A structural theory of attitude dynamics. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 319-340. <https://doi.org/10.1086/266951>
- Rowe, H. P., Tourville, J. A., Nieto-Castanon, A., Garnett, E. O., Chow, H. M., Chang, S. E., & Guenther, F. H. (2024). Evidence for planning and motor subtypes of stuttering based on resting state functional connectivity. *Brain and Language*, 253, 105417. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2024.105417>

- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology, 51*(3), 421-434. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Sagar, R., & Sen, M. S. (2021). School bullying: cause or consequence?. *Indian Journal of Pediatrics, 88*(10), 955-956. <https://doi.org/10.1007/s12098-021-03930-2>
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development, 35* (2), 144–151. <https://doi.org/10.1177/0165025410378068>
- Sakai, N., Miyamoto, S., Hara, Y., Kikuchi, Y., Kobayashi, H., Takeyama, T., ... & Mori, K. (2025). Multiple-Community-Based Epidemiological Study of Stuttering among 3-Year-Old Children in Japan. *Folia Phoniatrica et Logopaedica, 77*(1), 44-58. <https://doi.org/10.1159/000539172>
- 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., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5), 405-411. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Salmivalli, C., 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<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Saudino, K.J. (2005). Behavioral genetics and child temperament. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 26* (3), 214–223. doi: 10.1097/00004703-200506000-00010
- Shrestha, S., & Vijayamalar, S. (2024). Experience of Peer Bullying and Health Impacts of Peer Victimization among Adolescence Students. *European Journal of Medical and Health Research, 2*(6), 163-168. [https://doi.org/10.59324/ejmrh.2024.2\(6\).21](https://doi.org/10.59324/ejmrh.2024.2(6).21)
- Sigurdson, J. F., Undheim, A. M., Wallander, J. L., Lydersen, S., & Sund, A. M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 9*(1), 42. DOI 10.1186/s13034-015-0075-2
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology, 49*(2), 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith, A., & Weber, C. (2016). Childhood stuttering: Where are we and where are we going?. In *Seminars in Speech and Language, 37* (4), 291-297. DOI: 10.1055/s-0036-1587703
- Smith, A., & Weber, C. (2017). How stuttering develops: The multifactorial dynamic pathways theory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 60*(9), 2483-2505. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-S-16-0343

- Smith, M.B. (1968). *Attitude change. International encyclopedia of the social sciences* (ss.458-467). New York: Crowell Collier & MacMillan.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen-Country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & 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>
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R. & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41 (3), 283–293. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.04.009>
- Starkweather, C. W., & Gottwald, S. R. (1990). The demands and capacities model II: Clinical applications. *Journal of Fluency Disorders*, 15(3), 143-157. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(90\)90015-K](https://doi.org/10.1016/0094-730X(90)90015-K)
- Sugathan, N., & Maruthy, S. (2021). Predictive factors for persistence and recovery of stuttering in children: A systematic review. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 359-371. <https://doi.org/10.1080/17549507.2020.1812718>
- Sullivan, T. N., Farrell, A. D., Sutherland, K. S., Behrhorst, K. L., Garthe, R. C., & Greene, A. (2023). Evaluation of the Olweus bullying prevention program in US urban middle schools using a multiple baseline experimental design. *Prevention Science*, 22(8), 1134–1146. <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01244-5>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational researcher*, 39(1), 38-47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York, NY: Brunner-Routledge.
- Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2018). Why do children and adolescents bully their peers? A critical review of key theoretical frameworks. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(5), 437-451. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1462-1>

- Topçu, A. E., & Dönmez, A. (2015). Bir Grup Süreci Olarak Akran Zorbalığı: Katılımcı Rollerinin Cinsiyet ve Sosyal Statü Açısından İncelenmesi. *Turkish Journal of Psychology/Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 1-13. <https://www.tpd.com.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320150000m000039.pdf>
- Trip, S., Bora, C., Sipos-Gug, S., Tocai, I., Gradinger, P., Yanagida, T., & Strohmeier, D. (2015). Bullying prevention in schools by targeting cognitions, emotions, and behavior: Evaluating the effectiveness of the REBE-ViSC program. *Journal of Counseling Psychology*, 62(4), 732-740. <https://doi.org/10.1037/cou0000084>
- 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. DOI 10.1007/s11292-010-9109-1
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying, 2019*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483> [Accessed 23 March 2024]
- van Aalst, D. A., Huising, G., & Veenstra, R. (2024). A systematic review on primary school teachers' characteristics and behaviors in identifying, preventing, and reducing bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 6(2), 124-137. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00145-7>
- van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., Kalicharan, S. V., & Rieffe, C. (2018). Victimization, bullying, and emotional competence: Longitudinal associations in (pre) adolescents with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(8), 2028-2044. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0429
- Van der Wal, M. F., De Wit, C. A., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312-1317. <https://doi.org/10.1542/peds.111.6.1312>
- Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 435-442. doi:10.1001/jamapediatrics.2013.4143
- Van Roekel, E., Scholte, R. H., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(1), 63-73. DOI 10.1007/s10803-009-0832-2
- Vessey, J. A., DiFazio, R. L., & Strout, T. D. (2013). Youth bullying: A review of the science and call to action. *Nursing Outlook*, 61(5), 337-345. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2013.04.011>
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., Zablotzky, B., & Bradshaw, C. P. (2017). Ten-year trends in bullying and related attitudes among 4th-to 12th-graders. *Pediatrics*, 139(6), e20162615. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2615>
- Wade, A., & Beran, T. (2011). Cyberbullying: The new era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 44-61. <https://doi.org/10.1177/0829573510396318>
- Walden, T. A., Frankel, C. B., Buhr, A. P., Johnson, K. N., Conture, E. G., & Karrass, J. M. (2012). Dual diathesis-stressor model of emotional and linguistic contributions to developmental stuttering. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(4), 633-644. DOI 10.1007/s10802-011-9581-8

- Walsh, B., Usler, E., Bostian, A., Mohan, R., Gerwin, K. L., Brown, B., ... & Smith, A. (2018). What are predictors for persistence in childhood stuttering?. In *Seminars in speech and language* (Vol. 39, No. 04, pp. 299-312). Thieme Medical Publishers.
- Waseem, M., & Nickerson, A. B. (2024). Bullying: Issues and challenges in prevention and intervention. *Current Psychology*, 43(10), 9270-9279. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05083-1>
- Wolke, D., Tippett, N., & Dantchev, S. (2015). Bullying in the family: sibling bullying. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), 917-929. DOI: [10.1016/S2215-0366\(15\)00262-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00262-X) [External Link](#)
- World Health Organization (WHO). (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: Health behaviour in school- aged children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289014236> [Accessed 23 March 2024].
- Wynne, S. L., & Joo, H. J. (2011). Predictors of school victimization: Individual, familial, and school factors. *Crime & Delinquency*, 57(3), 458-488. <https://doi.org/10.1177/001112871038958>
- Yairi, E., & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *Journal of Fluency Disorders*, 38 (2), 66–87. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.11.002>
- Yairi, E., & Ambrose, N. G. (2005). *Early childhood stuttering: For clinicians by clinicians*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Yaruss, J. S., Reeves, N., & Herring, C. (2018). How speech–language pathologists can minimize bullyin of children who stutter. In *Seminars in Speech and Language*, 39 (4), 342-355. DOI: 10.1055/s-0038-1667163
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.005>
- Zelazo, P. D., & Müller, U. (2010). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (2nd ed., pp. 574–603). Blackwell Publishers.
- Zengin-Bolatkale, H., Conture, E. G., Walden, T. A., & Jones, R. M. (2018). Sympathetic arousal as a marker of chronicity in childhood stuttering. *Developmental Neuropsychology*, 43(2), 135-151. <https://doi.org/10.1080/87565641.2018.1432621>
- Zimmerman, F.J., Glew, G.M., Christakis, D.A., & Katon, W. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159 (4), 384–388. doi:10.1001/archpedi.159.4.384

EKLER

EK-1. Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 16.02.2024	Protokol No: 698245	Tarih: 08.05.2024
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Sağlık Bilimleri
BAŞLIK:	Kekemelğe Yönelik Alay Etme ve Akran Zorbalığı Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi: Kocaeli Örnekleme
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Mehmet Emrah CANGİ
TEZ YAZARI:	Ahsen ERİM
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK- 2. Gönüllü Olur Formu

Sayın Veli,

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, **‘Kekemeliğe Yönelik Alay Etme ve Akran Zorbalığı Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi: Kocaeli Örneklemi’** adıyla, Ahsen ERİM tarafından 2024-2025 eğitim öğretim yılı içerisinde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Kekemeliğe Yönelik Alay Etme ve Akran Zorbalığı (Teasing and Bullying Program (TAB Programı)) Programı’nın, 4-6. Sınıf arasında eğitim görmekte olan kekemeliği olmayan çocukların kekemeliğe yönelik akran tutumları, empati ve zorbalıkla baş etme düzeyleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Kocaeli ili, İzmit ilçesinde yer alan ilkokul ve ortaokullar

Araştırma Uygulaması: ☒ Anket

O Görüşme

O Gözlem

O.....

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

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

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

Araştırmacı : Ahsen ERİM (Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, Araştırma Görevlisi - Anadolu Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, Doktora Öğrencisi.

İletişim Bilgileri:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

EK- 3. TAB Kitapçığı Kullanım İzni

Çalışmada Türkçe uyarlama çalışması yapılan TAB programına ilişkin uyarlama ve uygulama izin yazışması bilgisi:

Dear Mrs. **Langevin**,

Hope this email finds you well.

I am a research assistant in the department of speech and language therapy at University of Health Sciences in İstanbul, Turkey. For my master thesis, I and my supervisor Dr. Ayşe Aydın Uysal have previously obtained your permission for the Peer Attitudes Toward Children who Stutter scale (PATCS) into Turkish adaptation. We applied the translation procedure and we saw that there was no significant difference in the back translation. Back translations of the scale are in the appendix. In addition, we want to look at the effectiveness of the Teasing and Bullying Program (TAB) which is you developed, along with the scale study, on Turkish children. Therefore, we also wanted to ask if you would allow us for using this TAB program with Turkish children.

Thank you for your attention, I look forward to hearing from you.

Hello Ahsen, this is good news indeed. And yes, you are welcome to use the TAB program in your research. You are also free to adapt it as needed for your culture and language as needed. I wish you all the best with this project and am very pleased that this work continues to be done. It is so needed. Best regards, Dr **Langevin**

...

FARKLILIKLARA SAYGI

Öğrencinin Numarası:

Tarih:

Yönerge: Aşağıda yer alan boşlukları doldurunuz.

✓ Diğer öğrencilerden farklıyım

çünkü.....

✓ Diğer öğrencilerden farklıyım

çünkü.....

✓ Diğer öğrenciler ile benzerim

çünkü.....

✓ Diğer öğrenciler ile benzerim

çünkü.....

ROL CANLANDIRMA ETKİNLİKLERİ İLE ÖZGÜVEN İNŞAA ETMEK

- ✓ **Senaryo 1:** Birisi sırada sizin önünüze geçti.
- ✓ **Hangi stratejileri kullanabilirdin:**

- ✓ **Senaryo 2:** Bazı zorba çocuklar okul bahçesinde sana ve birkaç arkadaşına sataşıyorlar.
- ✓ **Hangi stratejileri kullanabilirdin:**

- ✓ **Senaryo 3:** Bir arkadaşının boya kalemelerini onun izni olmadan kullandın. Boya kalemelerini kullandığın arkadaşın da bu nedenle üzüldü. Sen ise böyle olacağını dşnmemiştin.
- ✓ **Hangi stratejileri kullanabilirdin:**

- ✓ **Senaryo 4:** Birisi arkadaşına lakap takıyor.
- ✓ **Hangi stratejileri kullanabilirdin:**

- ✓ **Senaryo 5:** nceden diğerk arkadaşlarınla çok fazla dalga geerdin. Şimdi bu eski davranışına dönmeye başladığını fark ettin.
- ✓ **Hangi stratejileri kullanabilirdin:**

- ✓ **Senaryo 6:** Birisinin kekemeliğı olan arkadaşın ile dalga geçtiğini gördün.
- ✓ **Hangi stratejileri kullanabilirdin:**

‘SORUN VAR-PLAN YAP’ SÖZLEŐMESİ

1. Öğrencilerin Numaraları:
2. ‘Sorun Var’: Problemi tanımla.
3. ‘Plan Yap’: Bir Sonuç + Bir Olumlu Davranış

Ben..... (ğrencinin
numarası)

Yapacağım (sonuç)

Ve yapacağım (olumlu
davranış)

Ben..... (ğrencinin
numarası)

Yapacağım (sonuç, eğer uygunsa)

Ve yapacağım (olumlu
davranış)

Tarih:

Arabulucu Numarası:

Sözleşmenin Tamamlanma Tarihi:

Sözleşmeyi onaylayanın (witness) İmzası:

Arabulucunun İmzası:

‘Düşünüyorum, Hissediyorum, Söylemek İsterdim’

1. Konuşurken sorun yaşamamanın nasıl bir şey olduğunu düşünüyorsun?

2. Eğer kekemeliğiniz varsa, birisi sizinle bu konuda alay etse ne hissederdiniz?

3. Eğer kekemeliğin varsa ve birisi size 'Neden kekeliyorsun' diye sorsa ona ne söyledin? Bu cümleleri tamamlayın.

Kekeliyorum çünkü.....

Ve diğer çocuklar gibiyim çünkü.....

4. Hepimizin bizi özel ve benzersiz kılan farklılıklara sahibimiz var ve aynı zamanda hepimiz birbirimize çok benziyoruz.

Okulunuzdaki öğrencileri veya bir şekilde sizden farklı olan tanıdığınız insanları düşünün. Şimdi bir farklı özelliğe sahip olduğunuzu hayal edin ve insanlara bu farklılığı anlamalarına yardımcı olmak için neler söyleyebileceğinizi düşünün. Cümle başlangıçlarını o kişi sizmişsiniz gibi tamamlayın.

Benim farklılığım:

İnsanlara bu farklılığı anlamaları için şunu şöyle söyledim:

İnsanların benim de onlarla aynı olduğumu anlamalarına yardımcı olmak için şöyle söyledim:

EK- 8. Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Ölçek Kullanım İzni

Aslı Hocam merhaba,

İsmim Ahsen Erim. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümünde doktora öğrencisiyim. Doktora tezim kapsamında geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmış olduğunuz 'Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Türkçe Formu'nu kullanabilir miyim ?

Konu ile ilgili izninizi rica eder, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,



ASLI GÜRTUNCA HANİF

Alici: ben ▼

22:54 (1 saat önce)



Ahsen Hocam merhaba,

Çalışmanızın katılımcı grubu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu yaş aralığında (8-14 yaş) ise çalışmanızda Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Türkiye Formunu kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar ve iyi çalışmalar diliyorum.

Aslı GÜRTUNCA HANİF



EK 9. Zorbalıkla Başetme Ölçeği Ölçek Kullanım İzni

Nevin Hocam merhaba,

İsmim Ahsen Erim. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümünde doktora öğrencisiyim. Doktora tezim kapsamında geliştirmiş olduğunuz 'Zorbalık Eğilimi Ölçeği' ile 'Zorbalıkla Başetme Ölçeği'ni 8-12 yaş aralığındaki ilköğretim öğrencilerine veri toplama aracı olarak kullanabilir miyim ?

Konu ile ilgili izninizi rica eder, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,

--

Arş. Gör. Ahsen Erim
Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Dil ve Konuşma Terapisi ABD

b

Nevin Dolek

Alıcı: ben

6 Oca Cmt 08:47



Sayın Ahsen Erim ,

Tezinizde 'Zorbalık Eğilimi Ölçeği' ile 'Zorbalıkla Başetme Ölçeği'ni kullanmanıza izin veriyorum. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Dr. Nevin Dölek

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad: Ahsen

Soyad: ERİM

E-Posta Adresi:

ORCID:

Eğitim Bilgileri:

Doktora: Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapisi Programı

Yüksek Lisans: Üsküdar Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı (Mezun 2021)

Lisans: Üsküdar Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Psikoloji Bölümü Çift Ana Dal Programı (Mezun 2020)

Lisans: Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü (Mezun 2019)

Mesleki Deneyim:

2020- Halen: Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü Araştırma Görevlisi

Makaleler:

Erim, A., Uysal, A. A., Yendur, Ö., & Gündoğdu, Z. (2025). Evaluation of Pediatricians' Referral Processes for Children Who Stutter: Descriptive Cross-Sectional Research. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences*.

Mutlu, A. İ., Kara, İ., Demir, P., Erim, A., Özkaraalp, İ.S., & Uysal, A. (2025). Reliability and Validity of the Turkish Version of the Short Behavioral Inhibition Scale. *American Journal of Speech-Language Pathology*.

Erim, A., & Uysal, A. A. (2024). Reliability, validity, and turkish adaptation of the peer attitudes toward children who stutter scale. *Current Psychology*.

Sapmaz Atalar, M., Genç, G., Erim, A., Pehlivan, B., Sakın, B., Bulut, S., Donavan, N. J. (2024). Reliability and validity study of a Turkish version of the Communicative Effectiveness Survey-Revised (CES-R). *International Journal of Language & Communication Disorders*.

Baştürk, P., Kunduracılar, Z., Yücel, H., Kantaş Yılmaz, F., & Erim, A. (2023). The Impact Of The New Coronavirus Disease On University Students: Anxiety, Health Anxiety, And Physical Activity. *Sağlık Profesyonelleri Araştırma Dergisi*.

Seçkin Yılmaz Ş., & Erim, A. (2023). Annelerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Okuryazarlık Gelişimlerine Yönelik Bilgi ve Uygulamalarının İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Yücel, H., Kantaş Yılmaz, F., & Erim, A. (2023). Coronaphobia and academic procrastination in health sciences student during the first 3-month pandemic lockdown. *JPak Med Asso*.

Erim, A. (2022). Kekemelikte Akran Zorbalığı Yönetimi: Dil ve Konuşma Terapistleri için Genel Bir Bakış. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*.

Erim, A., & Aydın Uysal, A. (2022). Comparing the Anxiety Types of Children with and without Stuttering Through a Self-Report Method: A Descriptive Study. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*.

Erim, A., & Aydın Uysal, A. (2022). Okul Çağı Kekemelikte Akran Zorbalığı: Dil ve Konuşma Terapistlerinin Algı ve Uygulamalarının Kısa Hikâyeler Yöntemiyle Değerlendirilmesi: Kesitsel Araştırma. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*.

Erim, A., & Kılıç, M. (2022). İletişim Bozuklukları Bağlamında Erken Okuryazarlık Becerileri Üzerine Genel Bir Bakış. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*.

Erim, A., & Seçkin Yılmaz, Ş. (2022). Dil ve Konuşma Terapistlerinin İki Dilliliğe Yönelik Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*.

Kılıç, M., & Erim, A. (2022). İletişim Bozukluğu Olan Çocuklarda Erken Okuryazarlık Müdahalesi: Geleneksel Bir Derleme. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences*.

Erim, A., Yücel, H. (2022). Sağlık Bilimleri Öğrencilerinin Alzheimer Hastalığı ve Demansa Yönelik Bilgi ve Tutumları. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*.

Aydın Uysal, A., & Erim, A. (2021). The Comparison of Working Memory Performance in Children With and Without Stuttering. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*.

Cangi, M. E., & Erim, A. (2021). Comparison of Children Who Do and Do Not Stutter Regarding Dimensions of Temperament, Aspects of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Anxiety Types. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*.

Erim, A., & Aydın Uysal, A. (2021). İlkokul öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*.

Erim, A., Erkaya, BEYZA., Evereklioglu, G., Arslan, N., Toprak, V., Kurtuluş, Z., & Polat, Z. (2021). Dil ve Konuşma Terapisti Adaylarının Travmatik Beyin Hasarına Yönelik Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi.

Sağlık Profesyonelleri Araştırma Dergisi.

Erim, A., Kılınçsoy, B., Erez Esen, B., İnce E. S., Bozkaya, H. M., Yapan, Ö., & Polat, Z. (2021). Dil ve Konuşma Terapisti Adaylarının Sesbilgisel Farkındalığa Yönelik Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi.*

Erim, A., & Seçkin Yılmaz, Ş. (2021). Dil ve Konuşma Terapistlerinin Terapiye Aile Katılımına İlişkin İnanç, Tutum ve Uygulamaları. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi.*

Gerçek, E., Erim, A., Sapmaz Atalar, M., Özkaraalp, İ., & Pehlivan, B. (2021). Hızlı Bozuk Konuşma Üzerine Bir İnceleme Çalışması. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi.*

Kantaş Yılmaz, F., Yücel, H., Erim, A., Sezgin, E., Kunduracılar, Z. (2021). Sağlık Bilimleri Öğrencileri Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitim Hakkında Ne Düşünüyorlar?. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi.*

Yolal Duru, Y., Erim, A., & Küçük, E. N. (2020). Anneler ve Okul Öncesi Öğretmenlerin Gecikmiş Konuşmaya Yönelik Bilgi Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi.*

Oğuz, Ö., ÖZKARAALP, İ., Erim, A., İnan, R., & Başaran, Ş. N. (2019). Çocukluk Çağı Dil Bozuklukları Değerlendirme ve Müdahalesinde Türkiye ve Amerika'nın Karşılaştırılması. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi.*

Seçkin Yılmaz, Ş., & Erim, A. (2019). Türkiye’de Yaşayan Yetişkinlerin Disleksiye İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Mesleki Birlik/Dernek/Kuruluş Üyelikleri:

Dil ve Konuşma Terapistleri Derneği