

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

OKULLARDA ZORBALIKLA MÜCADELE AMACIYLA WEB TABANLI
İTERAKTİF GÖRSEL ROMANLARIN KULLANILMASI: ÇOCUK VE
ERGENLERLE DENEYSEL BİR ÇALIŞMA

İSA ÖZGÜR ÖZER

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2025

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

OKULLARDA ZORBALIKLA MÜCADELE AMACIYLA WEB TABANLI
İTERAKTİF GÖRSEL ROMANLARIN KULLANILMASI: ÇOCUK VE
ERGENLERLE DENEYSEL BİR ÇALIŞMA

İSA ÖZGÜR ÖZER

Danışman: Doç. Dr. Mehmet BİLGİN

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Meral ATICI

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Muzaffer Sencer ÖZSEZER

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Petek BİLİM ARIKAN

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Sezen GÜLEÇ

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2025

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Mehmet BİLGİN
(Danışman)

ye: Prof. Dr. Meral ATICI

ye: Doç. Dr. Muzaffer Sencer ÖZSEZER

ye: Dr. Öğr. Üyesi Petek BİLİM ARIKAN

ye: Dr. Öğr. Üyesi Sezen GÜLEÇ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../2025

Prof. Dr. Hüseyin Güler
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, izelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim./....../2025

İsa Özgür ÖZER

ÖZET

OKULLARDA ZORBALIKLA MÜCADELE AMACIYLA WEB TABANLI İTERAKTİF GÖRSEL ROMANLARIN KULLANILMASI: ÇOCUK VE ERGENLERLE DENEYSEL BİR ÇALIŞMA

İsa Özgür ÖZER

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mehmet BİLGİN

Temmuz 2025, 265 sayfa

Bu araştırmanın amacı, interaktif görsel roman türünde web tabanlı bir bilgisayar oyununun (TheraBuddy), çocuk ve ergenlerde zorbalığa seyirci müdahalesi ve sosyal-duygusal sağlık üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma modeli ön test, son test ve kontrol gruplu zaman serileridir. Araştırma, seçkisiz tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 1 fen lisesi, 1 sosyal bilimler lisesi, 2 Anadolu lisesi ve 2 ortaokuldan, yaşları 10–16 arasında değişen toplam 123 öğrenciyle yürütülmüştür (deney grubu = 62, kontrol grubu = 61). Katılımcıların zorbalığa seyirci müdahale düzeyleri Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği, sosyal-duygusal sağlık düzeyleri Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği, zorbalığa dahil olma rolleri ise Olweus Öğrenciler için Akran Zorbalığı Anketi ile ölçülmüştür. Bulgular, TheraBuddy müdahalesinin zorbalığa seyirci müdahalesi üzerinde anlamlı ve olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Sosyal-duygusal sağlık üzerinde ise genel etkiler ile birlikte zorbalık rolü, müdahale süresi, cinsiyet ve eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Zorbalığa maruz kalanlar ve zorbalığa dahil olmayanların zorbalığa seyirci müdahalesi puanlarında zaman içinde gözlenen artış, zorba-kurbanlara kıyasla anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Müdahalenin zorbalığa seyirci müdahalesi üzerindeki etkilerinin müdahale alma süresi ve müdahaleyi tamamlama oranlarına göre farklılaştığı saptanmıştır. Bu bağlamda, en düşük etkili müdahale düzeyinin en az 1 saatlik oyun deneyimi ve içeriğin en az yarısının tamamlanmasıyla sağlandığı görülmüştür. Müdahalenin zorbalığa seyirci müdahalesi üzerindeki etkilerinin cinsiyet veya eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Çocuk ve ergen, interaktif görsel roman, zorbalığa seyirci müdahalesi, sosyal-duygusal sağlık, TheraBuddy

ABSTRACT**USING WEB-BASED INTERACTIVE VISUAL NOVELS FOR BULLYING
PREVENTION IN SCHOOLS: AN EXPERIMENTAL STUDY WITH
CHILDREN AND ADOLESCENTS****İsa Özgür ÖZER****Ph.D. Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet BİLGİN****July 2025, 265 pages**

The aim of this study is to examine the effects of a web-based computer game, *TheraBuddy*, designed in the form of an interactive visual novel, on bystander intervention in bullying and social-emotional health among children and adolescents. The research employed a time-series design with pre-test, post-test, and control groups. A total of 123 students aged 10–16 participated in the study (62 in the experimental group and 61 in the control group), selected through stratified random sampling from 1 science high school, 1 social sciences high school, 2 Anatolian high schools, and 2 middle schools. The Bystander Intervention in Bullying Scale was used to assess participants' levels of bystander intervention, the Social-Emotional Health Survey to measure their social-emotional health, and the Olweus Bully/Victim Questionnaire to determine their roles in bullying involvement. The findings indicated that the *TheraBuddy* intervention had a statistically significant and positive effect on bystander intervention. However, no significant differences were found in social-emotional health, either in the main effects or based on bullying roles, intervention exposure, gender, or educational level. Increases over time in bystander intervention scores among victims and uninvolved students were found to be significantly higher compared to bully-victims. The impact of the intervention on bystander intervention varied by the duration of gameplay and the completion rate of the intervention. In this context, the minimum effective dose was observed to be at least one hour of gameplay and completion of at least half of the content. No significant differences were found in the intervention's effectiveness on bystander intervention based on gender or educational level.

Keywords: Bystander intervention, child and adolescent, interactive visual novel, social-emotional health, *TheraBuddy*

Dr. Gonca Özkan'a, derin ve içten bir şükranla.
To Dr. Gonca Özkan, with heartfelt and profound gratitude...

ÖN SÖZ

2020 yılının Şubat Ayı'nda, Çukurova Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine kabul aldım. O yıllarda 25 yaşında, genç ve işsiz ancak eğitimin hayatını kurtaracağına olan inancını yitirmemiş genç bir psikolojik danışman olarak hayatımdaki bu gelişme, ilk gençlik yıllarımı bir hayli meşgul eden depresif ruh hallerimi geride bırakmamda karşılığı ödenemez bir katkı sağladı. O zamanlarda, bu önsöz boyunca affına sığınarak hakkında Mehmet Hoca olarak bahsedeceğim, ilham kaynağım Doç. Dr. Mehmet Bilgin ile yollarımız kesişti. Yolu Çukurova Üniversitesi'nin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dalı koridorlarından geçmiş herkesin, konuşmaya çekindiği Mehmet Hoca'nın, tez danışmanım olarak atandığımı öğrendim.

Çok sonra öğrenecektim Mehmet Hoca'nın aslında daha doktora kabul sınavında ben odadan çıktıktan sonra diğer jüri üyelerine "Bu çocuğu alalım, ama benim öğrencim olsun!" diyeceğini. Hayatımı idame ettirebilmek için sunduğum profesyonel psikolojik danışma hizmetleri arasında, epeyce kalan boş vaktimi daha iyi değerlendirebilmek için, Mehmet Hoca'dan, lisans öğrencilerine verdiği derslere misafir öğrenci olarak katılmak için izin istedim. Herhalde şaşırmış ama sonra bana söylediğine göre hoşuna da gitmiş olacak ki nezaketle bu isteğimi kabul etti. Doktoraya başladığım ilk sene aldığım tek doktora dersi, Dr. Öğretim üyesi Fatoş Bulut Ateş'ten aile danışmanlığına girişti. Kendisine şükranlarımı sunarım. Onun sayesinde aile danışmanlığındaki farklı paradigmaları değerlendirdiğim bir makale yayımlama imkânım oldu. Bu tek doktora dersinden arda kalan sıralarda, Mehmet Hoca'nın henüz lisans öğrencilerine verdiği Davranış Bozuklukları ve Psikolojik Testler dersine giriyordum.

Mehmet Hoca karizmatik bir figürdü. Ders anlatırken eğer bir sandalyeye oturuyorsa sol ayağını yere tam basar, sağ ayağını biraz daha öne doğru korkakça basar, vücudunu hafif öne atarak konuşurdu. Daha sonra bu vücut dilinin psikolojik danışma seanslarında danışanlara güven verici ama babacan ve içten bir iletişim mesajını verdiğini öğrendim. Onun tarafından yürütülen ve benim de katıldığım lisans dersleri, düşündüğümünden daha ufuk açııcıydı. Mehmet Hoca psikolojik testler dersinde, henüz lisans seviyesindeki öğrencilerine, benim doktoraya başladıktan sonra adını duyduğum yapısal eşitlik modellemesinin teorik temellerini ve basit modelleri öğretmeye çalışıyordu. Ama beni esas yakalayan davranış bozuklukları dersinde söyledikleri oldu.

Mehmet Hoca, profesyonel psikolojik yardım hizmetlerinin daha nadir verilmesi ve bireylerin öncelikli olarak kendine yardım yöntemlerine yönlendirilmesi gerektiğini söylüyordu. Çünkü ülkemizdeki yardım profesyonellerinin hizmet standartlarının belirsizliğinin ve profesyonel yardım verenlerin danışanların iyilik hali üzerindeki sınırlı etkilerinin farkındaydı. Genç bir araştırmacı olarak bu görüşlerin o yıllarda beni etkilemesinin önüne geçemedim. Türkiye’de kendine yardım gruplarının yaygınlaştırılması ve daha az insanın profesyonel psikolojik danışma hizmetine başvurmasının sağlanması durumunda toplum ruh sağlığı açısından son derece önemli bir gelişmeye öncülük edebilecek olmanın hayalini kurmaya başladım.

Aklımda bu hayalle yaşarken, Dr. Öğretim üyesi Sabahattin Çam’dan kişilerarası problem çözme, Prof. Dr. Turan Akbaş’tan çocuk ve ergenlerde sistemik terapi, Prof. Dr. Meral Atıcı’dan uygulamalı nitel araştırma yöntemleri, Mehmet Hoca’dan çözüm odaklı kısa süreli terapi, ergenlerle psikolojik danışma ve çocuk ve ergenlerde davranış değiştirme, Prof. Dr. Mediha Sarı’dan modelden yayına bilimsel araştırma, Prof. Dr. Fulya Cenkseven-Önder’den pozitif psikoloji, Prof. Dr. İlhan Yalçın’dan psikolojik danışmada çağdaş yaklaşımlar ve uygulamalar derslerini aldım. Her birine, bugün olduğum kişi olmamda bulundukları katkılardan ötürü sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca doktora tez araştırmam süresince araştırma hakkındaki geri bildirimleri aracılığıyla araştırmamın niteliğini arttıran tez izleme komitesi üyelerinden Doç. Dr. Muzaffer Sencer Özsezer’e teşekkürlerimi sunarım.

Doktora yeterlik sınavından önceki son sene hayatım mükemmeldi. Ankara’da bir vakıf üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlayalı 2 yıl olmuştu. Uzun süre sonra âşık olalı 1 yıl olmuştu. Mehmet Hoca’dan ergenlerle psikolojik danışma dersini aldığım o dönemde, her Pazar geces, Ankara’dan Adana’ya giden bir otobüs bileti alır, Pazartesi sabahı soluğu Çukurova Üniversitesi’nin eğitim kantininde alır, Mehmet Hoca’nın ders saatinin gelmesini beklerken bir sonraki gün Ankara Üniversitesi’nde Prof. Dr. İlhan Yalçın’ın dersi için yetiştirmem gereken ödevi yapardım. Mehmet Hoca ile dersler tatlı sert geçerdi. Umarım bu hafta yanlış bir şey yapmadım endişesiyle ona izlettiğim oturumlarda çokça eleştiride bulunur, beni bir sonraki ders için tedirgin ederdi. O dönemin sonlarına yakın bana “Özgür, düzeltecek bir şey yok, sen psikolojik danışma yapmaya başlamışsın” dediğinde sonunda kendimi yeterli hissetmeye yeniden başladım. O da artık tez konusunu belirlemek gerektiğini düşünmeye başlamıştı.

Mehmet Hoca bana, psikolojik danışmanların, bilişsel-davranışçı terapi yaparak ihtiyaç duyan bireylere öğretmeye çalıştıklarımızı oyun oynayarak öğrenmelerinin bir

yolu olsa, bunun fena mı olacağını sordu. Ardından “Mesela akran zorbalığı?” dedi. Ne yapılabileceğimiz konusunda uzun bir tartışmadan sonra, gençlerin oyun oynayarak öğrenebilecekleri interaktif bir animasyon tasarlayabileceğimiz hayaline kapıldık. Adana’dan Ankara’ya döner dönmez, ona kısa bir sinopsis (kısa senaryo) gönderdim. Çok hoşuna gitti ama bunu arzu ettiğimiz gibi üretmek kolay değildi. Hemen Ankara’daki oyun şirketleri ve yazılımcılarla görüşmeler planlayıp, 3D çizgi animasyon olan ama sanal gerçeklik gözlükleriyle oynanabilen interaktif bir oyun tasarımının planladığımız web tabanlı hale getirilmesinin ve araştırma için gerekli diğer özellikleri taşımasının maliyetini gördüm. Profesyonel hizmet sağlayıcılardan aldığım en düşük teklif, tek mekânda geçen 5 karakterli bir hikâye için dakika başına 2000 Türk lirası idi ve diğer yazılım masraflarıyla birlikte, doktorası olmayan araştırmacılara sağlanan araştırma destekleriyle sağlanamayacak boyuttaydı. Bu tez çalışması Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından (SDK-2024-15969) numaralı proje olarak 27.746,10 TL üst sınıra kadar desteklenmiş ancak ilgili birimden 9.975,50 TL destek alınmıştır.

Teklif almak üzere gittiğim ve adını hatırlamadığım için onurlandıramadığım oyun şirketlerinden birisi bana görsel romanlardan ve gençlerin bu oyunlara olan merakından bahsetti. Arzu ettiğim şeyi gerçekleştiremeyeceğimin üzüntüsüyle bu oyun türünü araştırırken, en sık kullanılan mobil uygulamalarda ve oyun konsollarında en çok indirilen ve çoğunlukla bağımsız geliştiriciler tarafından üretilen oyunlar olduğunu fark ettim. Dahası, eğer sıkı çalışırsam, kimseden yardım almadan, bu oyunu üretebileceğimi anladım. Bu iyimser beklenti hem sanatsal hem de zorbalıkla mücadele etmek ve gençlerin sosyal-duygusal sağlıklarına katkıda bulunmak için işe yarayacak bir senaryonun yazımı, karakterlerin tasarlanması, mekanların tasarlanması, seslendirmelerin yapılması, oyunun kodlanmasını ve web tabanlı hale dönüştürülmesini gerektiriyordu.

Az sonra yeteneklerini göreceğiniz TheraBuddy’nin hemen hepsini, ailemin üniversite kazandığım yılda hediye ettiği 13 yaşında Dell marka bir bilgisayarla yarattım. Bu emektar bilgisayar, çalışırken gürültü çıkarır, fişten çıkarılmayı sevmez, hızlı çalışmak istersen seni yavaşlatmak isteyen sakın bir aygıttı. TheraBuddy’i bitirmeye yakın, Ankara’da bana 1,5 yıl hayat arkadaşlığı edecek olan Dr. Gonca Özkan’la tanıştım. Gonca ODTÜ’de inşaat mühendisliği okumuş, yüksek lisans, doktora ve post doktora yapmış, lisans öğrencilerine ders vermiş ancak akademiden ayrılmış profesyonel bir tiyatrocuuydu. Kısa süreli arkadaşlığımız süresince bana olan güvenini her daim hissettirdi ve standartlarımı belirlememde şüphesiz bir rol model oldu. Sol el bileğimi kırdım, Gonca

beni önce hastaneye, sonra Prof. Dr. Sinan Bilgin'e götürerek bugün serçe parmağımı kullanmaya devam edebilmemi sağladı. Bana iyi bir bilgisayar almam için yardım etti. TheraBuddy'nin ödül aldığı kongreye gidebilmem için gerekli masrafları üstlendi. Bana arabasını ödünç vererek veri toplama sürecimi kolaylaştırdı. Hepsinden ötesi, arkadaşlığıydı. Kendisine sonsuz teşekkürlerimi sunar, ona kendim hakkında hep iyi haberler vermeyi umarım.

Nihayetinde, TheraBuddy, kolay yaratılmadı. Son olarak, bugünlere gelmemde emekleri olan babam Alaatdin Özer ve annem Dilek Bayram Özer'e, kardeş sevgisini öğrenmemi sağlayan Umut Özer ve Ali Özer'e teşekkürlerimi sunarım.

Tabi ki Mehmet Hoca'ya, Doç. Dr. Mehmet Bilgine, ufkuma olan katkıları için teşekkürü borç bilirim.

İsa Özgür ÖZER

Adana / 2025

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR	xvii
TABLolar LİSTESİ	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
EKLER LİSTESİ	xxii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	16
1.2.1. Araştırmanın Hipotezleri	16
1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	19
1.4. Sayıtlılar.....	24
1.5. Sınırlılıklar	24
1.6. Tanımlar.....	25

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Akran Zorbalığı.....	26
2.1.1. Tarihsel Gelişimi, Yaygınlığı ve Günümüzdeki Durumu.....	28
2.1.2. Akran Zorbalığının Sınıflandırılması	34
2.1.3. Zorbalığa Dahil Olma Rollerini	37
2.1.4. Akran Zorbalığı ve Zorbalık Mağduriyetini Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar	40
2.1.4.1. Sosyal Bilgi İşleme Kuramı	40
2.1.4.2. Zihin Kuramı Çerçevesi	42
2.1.4.3. Ahlaki Gelişim Kuramı	43
2.1.4.4. Sosyal Bilişsel Kuram	45

2.1.4.5. Bağlanma Kuramı	47
2.1.5. Zorbalığa Dahil Olmanın Çocuk ve Ergenler Üzerindeki Etkileri	52
2.1.6. Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler	55
2.1.6.1. Bireysel Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler	56
2.1.6.2. Aile ve Akranlarla İlgili Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler ...	57
2.1.6.3. Okulla İlgili Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler	64
2.2. Sosyal-Duygusal Sağlık	67
2.2.1. Çocuk ve Ergenlerde Sosyal-Duygusal Sağlık	69
2.2.1.1. Tek Boyutlu Sosyal-Duygusal Sağlık Modeli	70
2.2.1.2. İki Boyutlu Sosyal-Duygusal Sağlık Modeli	71
2.2.1.3. Gelişimsel Sosyal-Duygusal Sağlık Modeli	72
2.2.1.4. Yeni Bir Sosyal-Duygusal Sağlık Modeli: Kovitalite	81
2.3. İlgili Araştırmalar	83
2.3.1. Akran Zorbalığına Geleneksel Müdahalelerle İlgili Deneysel Araştırmalar .	83
2.3.2. Akran Zorbalığına Oyun Tabanlı Müdahalelerle İlgili Deneysel Araştırmalar	91
2.3.3. Sosyal-Duygusal Sağlığa Geleneksel Müdahalelerle İlgili Deneysel Araştırmalar	97
2.3.4. Sosyal Duygusal Sağlığa Oyun Tabanlı Müdahalelerle İlgili Deneysel Araştırmalar	105

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	110
3.2. Evren ve Örneklem	111
3.3. Veri Toplama Araçları	115
3.3.1. Olweus Öğrenciler İçin Akran Zorbalığı Anketi	115
3.3.2. Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği	116
3.3.3. Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği	117
3.4. Verilerin Toplanması	118
3.5. Araştırmacının Rolü	120
3.6. Deneysel İşlem	121
3.6.1. TheraBuddy'nin Kuramsal Çerçevesi	121

3.6.2. TheraBuddy'nin Geliştirilme Süreci.....	123
3.6.3. TheraBuddy'nin Ana Karakterleri	130
3.6.4. TheraBuddy'nin İçeriği	131
3.7. Verilerin Analizi	135

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. “TheraBuddy Müdahalesinden Üç Ay Boyunca Yararlanan Deney Grubu ile Herhangi Bir Müdahale Sunulmayan Kontrol Grubunun, Birinci Ara Ölçüm (T1), İkinci Ara Ölçüm (T2) ve Son Ölçüm (T3) Sırasında Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılıklar Vardır” Hipotezine İlişkin Bulgular.	138
4.2. “TheraBuddy Müdahalesinden Üç Ay Boyunca Yararlanan Deney Grubu ile Herhangi Bir Müdahale Sunulmayan Kontrol Grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden Aldıkları Birinci Ara Ölçüm (T1), İkinci Ara Ölçüm (T2) ve Son Ölçüm (T3) Puanlarının Aritmetik Ortalamaları Arasında Katılımcıların Zorbalığa Dahil Olma Rollerine (Kurban, Zorba-Kurban, Katılmayan) Göre Anlamlı Farklılıklar Vardır” Hipotezine İlişkin Bulgular	143
4.3. “TheraBuddy Müdahalesinden Üç Ay Boyunca Yararlanan Deney Grubu ile Herhangi Bir Müdahale Sunulmayan Kontrol Grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden Aldıkları Birinci Ara Ölçüm (T1), İkinci Ara Ölçüm (T2) ve Son Ölçüm (T3) Puanlarının Aritmetik Ortalamaları Arasında Katılımcıların Müdahaleyi Alma Sürelerine (1 Saatten Az, 1-1.5 Saat Arası ve 1.5 Saatten Fazla) ve Müdahaleyi Tamamlama Oranlarına (%50'sinden Azını, %50'sinden Fazlasını ve %100'ünü) Göre Anlamlı Farklılıklar Vardır” Hipotezine İlişkin Bulgular	150
4.4. “TheraBuddy Müdahalesinden Üç Ay Boyunca Yararlanan Deney Grubu ile Herhangi Bir Müdahale Sunulmayan Kontrol Grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden Aldıkları Birinci Ara Ölçüm (T1), İkinci Ara Ölçüm (T2) ve Son Ölçüm (T3) Puanlarının Aritmetik Ortalamaları Arasında Katılımcıların Cinsiyetlerine (Kız Ve Erkek) Göre Anlamlı Farklılıklar Vardır” Hipotezine İlişkin Bulgular	159

4.5. “TheraBuddy Müdahalesinden Üç Ay Boyunca Yararlanan Deney Grubu İle Herhangi Bir Müdahale Sunulmayan Kontrol Grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden Aldıkları Birinci Ara Ölçüm (T1), İkinci Ara Ölçüm (T2) ve Son Ölçüm (T3) Puanlarının Aritmetik Ortalamaları Arasında Katılımcıların Eğitim Düzeylerine (Ortaokul ve Lise) Göre Anlamlı Farklılıklar Vardır” Hipotezine İlişkin Bulgular	166
---	-----

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. TheraBuddy Müdahale Programının Zorbalığa Seyirci Müdahalesi (ZSM) Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	174
5.1.1. TheraBuddy Müdahalesinin ZSM Üzerindeki Ana Etkilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	174
5.1.2. Zorbalığa Dahil Olma Rollerine Göre ZSM Üzerindeki Etkililiğe İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	178
5.1.3. Oynama Süresi ve Tamamlama Oranına Göre ZSM Üzerindeki Etkililiğe İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	181
5.1.4. Cinsiyete Göre ZSM Üzerindeki Etkililiğe İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	183
5.1.5. Eğitim Düzeyine Göre ZSM Üzerindeki Etkililiğe İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	184
5.2. TheraBuddy Müdahale Programının Sosyal-Duygusal Sağlık (SDS) Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	185
5.2.1. TheraBuddy Müdahalesinin SDS Üzerindeki Ana Etkilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	185
5.2.2. Zorbalığa Dahil Olma Rollerine Göre SDS Üzerindeki Etkililiğe İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	187
5.2.3. Müdahale Süresi ve Tamamlama Oranına Göre SDS Üzerindeki Etkililiğe İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu	188
5.2.4. Cinsiyete Göre SDS Üzerindeki Etkililiğe İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	189
5.2.5. Eğitim Düzeyine Göre SDS Üzerindeki Etkililiğe İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	190

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	192
6.2. Öneriler	193
6.2.1. Politika Yapıcılara Öneriler	193
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler	195
6.2.3. Psikolojik Danışman ve Diğer Uygulamacılara Öneriler	200
KAYNAKÇA	201
EKLER	250



KISALTMALAR

ZSM: Zorbalığa Seyirci Müdahalesi

SDS: Sosyal-Duygusal Sağlık



TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Bitney ve Title'ın (1997) Hazelden Johnson Enstitüsü'nde Yaptıkları Zorbalık Kategorizasyonu	4
Tablo 2. İlişkileri Teşvik Etme ve Şiddeti Ortadan Kaldırma Ağı (PREVNet) Zorbalık Tipleri Sınıflandırması	36
Tablo 3. Araştırma Örnekleminin Demografik ve Diğer Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	115
Tablo 4. TheraBuddy'nin Ren'Py Söz Dizimi Dosyasından Örnek Bir Kısım	127
Tablo 5. Deney Grubunun 3 Ay Süresince Müdahale Alma (Oyunu Oynama) Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	137
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal Duygusal Sağlık Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	138
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal Duygusal Sağlık Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Karma ANOVA Sonuçları	141
Tablo 8. Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği Puanlarına İlişkin Grup İçi ve Gruplar Arası Farkları Gösteren Bonferroni Düzeltmeli Karşılaştırma Sonuçları	142
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun Zorbalığa Dahil Olma Rollerine Göre Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal Duygusal Sağlık Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	144
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarında Zorbalığa Dahil Olma Rollerine Göre Ayrışan 3 Grubun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Karma ANOVA Sonuçları	147
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarında Zorbalığa Dahil Olma Rollerine Göre Ayrışan 3 Grubun Sosyal-Duygusal Sağlık Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Karma ANOVA Sonuçları	149
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubunun Müdahale Alma Süreleri ve Müdahaleyi Tamamlama Sürelerine Göre Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	151

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubunun Müdahale Alma Süreleri ve Müdahaleyi Tamamlama Sürelerine Göre Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	153
Tablo 14. Müdahale Alma Süreleri ve Müdahaleyi Tamamlama Oranlarına Göre Katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Karma ANOVA Sonuçları	157
Tablo 15. Müdahale Alt Gruplarının Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği Puan Ortalamalarının Zaman İçindeki Değişimine İlişkin Bonferroni Düzeltmeli İkili Karşılaştırma Sonuçları	158
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyetlerine Göre Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	160
Tablo 17. Cinsiyete Göre Katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Karma ANOVA Sonuçları	163
Tablo 18. Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği Puan Ortalamalarında Cinsiyete Göre Gözlenen Anlamlı Farklılıklara İlişkin Bonferroni Düzeltmeli İkili Karşılaştırma Sonuçları	165
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubunun Eğitim Düzeylerine Göre Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	167
Tablo 20. Eğitim Düzeylerine Göre Katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Karma ANOVA Sonuçları	170
Tablo 21. Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği Puan Ortalamalarında Eğitim Düzeyine Göre Gözlenen Anlamlı Farklılıklara İlişkin Bonferroni Düzeltmeli İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	172

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Zorbalık döngüsü.....	3
Şekil 2. 12-18 Gençler İçin 40 Gelişimsel Varlık Çerçevesi.....	73
Şekil 3. CASEL'in Sistemik Sosyal-Duygusal Öğrenme Çerçevesi.....	78
Şekil 4. Katılımcı grubunun oluşturulması diyagramı.....	113
Şekil 5. Therabuddy için Canva'da Üretilen Okul Bahçesi (Solda) ve Kafeterya (Sağda).....	125
Şekil 6. Therabuddy'deki Ana Karakterler (Soldan Sağa: Den, Elma, Lu, Ozguro, Glen, Juli, Bilgin).	125
Şekil 7. TheraBuddy'nin Dördüncü Bölümünden Örnek Bir İnteraktif Sahne	128
Şekil 8. TheraBuddy'nin Oyun Menüsü (Solda) ve İnternet Sitesi Ana Sayfası (Sağda).....	130
Şekil 9. TheraBuddy'deki Karakterler Arasındaki Zorbalık Etkileşimlerinin Temsili	131
Şekil 10. Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği	139
Şekil 11. Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği	140
Şekil 12. Zorbalığa Dahil Olma Rollerine Göre Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği	145
Şekil 13. Zorbalığa Dahil Olma Rollerine Göre Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği	146
Şekil 14. Müdahale Alma Süreleri ve Müdahaleyi Tamamlama Oranlarına Göre Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği	152
Şekil 15. Müdahale Alma Süreleri ve Müdahaleyi Tamamlama Oranlarına Göre Sosyal- Duygusal Sağlık Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği	154
Şekil 16. Cinsiyete Göre Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği.....	161

- Şekil 17.** Cinsiyete Göre Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği..... 162
- Şekil 18.** Eğitim Düzeyine Göre Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği.... 168
- Şekil 19.** Eğitim Düzeyine Göre Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği.... 169



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek A. Etik Kurul Onayı.....	250
Ek B. Değerlendirme Formu (Tüm Ölçekler)	251
Ek C. Uluslararası Eğitsel Oyunlar Yarışması İkincilik Ödülü	263
Ek D. Veli Onam Formu	264
Ek E. Ölçme Araçlarının Kullanım İzinleri	265



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

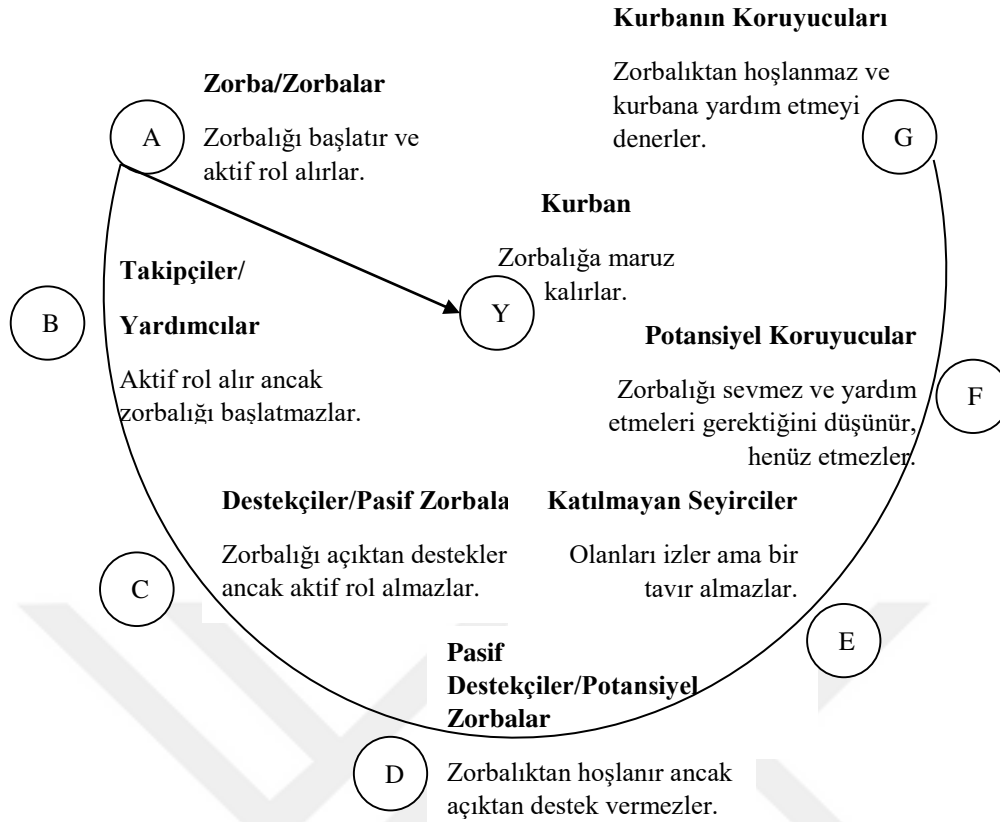
Günümüzde, insani gelişmişliğin en önemli göstergelerinden biri, barışçıl, şiddetin hiçbir türüne başvurmeyen bir toplum inşa edebilmektir. Bu ideal, Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen, 2030 yılına dek ulaşılacak istenen küresel kalkınma hedefleri arasında da yer almıştır. Buna göre, herkes için güvenli, barışçıl ve şiddete başvurmeyen eğitim ortamları yaratmak, insani gelişimin bir gereğidir (Gore, 2015). Bu ortamların yaratılması hususunda okullarda şiddet ve saldırganlığın farklı formlarıyla mücadele etmek günümüzde küresel bir hedef haline gelmiştir. Akran zorbalığı da bu farklı formlardan biridir. Zorbalık ya da akran zorbalığı, bir öğrenci ya da nadiren bir öğrenci grubunun, bir ya da daha fazla öğrenci tarafından, kasıtlı olarak, belirli bir süre boyunca tekrarlayan olumsuz muamelelere maruz bırakılması olarak tanımlanabilir (Olweus, 1993).

Hemen her yetişkinin kendi eğitim yaşamına dair anlatabileceği zorbalıkla ilişkili anıları olmasına karşın, zorbalığın çocukluk ve ergenliğin doğal bir parçası olmadığına fark edilmesi ve sistematik olarak incelenmeye başlanması ancak 1970'li yılların başında mümkün olmuştur (Olweus, 1993). İsveç'te Heinemann'ın (1972) ve Olweus'un (1978) öncü araştırmalarıyla birlikte İskandinav ülkeleri arasında akran zorbalığına ilgi halk arasında giderek artmaya başlamıştır. Smith, Pepler ve Rigby'e (2004) göre eğitim yetkililerinin zorbalıkla resmen mücadele etmeye başlamasında ise dönüm noktası, 1983 yılında Norveç'in ulusal gazetelerinden birinin, 10-14 yaşlarında 3 erkek çocuğunun zorbalığın bir sonucu olarak intihar ettiklerini haber yapması olmuştur. Böylece başta kuzey ülkeleri olmak üzere İngiltere, Avustralya, Japonya, Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde ulusal çapta büyük ölçekli araştırmalar hız kazanmış, Olweus Zorbalığı Önleme programı geliştirilmiş ve yıllar içinde çok sayıda ülkede programın uyarlaması yapılmıştır (Bradshaw, 2015; Olweus & Limber, 2010).

Akran zorbalığının, onu herhangi bir saldırganlıktan ayıran üç karakteristik özelliği bulunur. Olweus'a (1991) göre bu özellikler; a) taraflar arasında bir güç dengesizliğinin olması, b) zorbaca davranışın tek seferlik değil, belli bir süreç boyunca tekrarlanması ve c) zorbaca davranışın spontane ve rastgele nedenlerle değil, zarar verme amacıyla kasıtlı olarak gösterilmesidir. Zorbanın yaşça büyük olması, zorbanın daha

deneyimli olması, zorbanın daha popüler olması, zorbanın sayıca fazla olması ve sosyokültürel baskınlığın zorbanın lehine olması gibi asimetric güç ilişkileri, zorbalığa karışan bireyler arasında güç dengesizliğine sebep olan farklılıklardan bazılarıdır (Csoti, 2003). Ayrıca okullarda anlık olarak ortaya çıkabilen zorbaca davranışlar, hırpalama veya kavgalar, zarar verme kastıyla tekrarlayıcı şekilde gözlenmedikçe, zorbalık olarak değerlendirilmemelidir. Bunun yanı sıra Olweus (1994), doğrudan zorbalığa göre fark edilmesi daha zor görünen dolaylı zorbalık ilişkilerinin de olduğu konusunda uyarılmaktadır. Buna göre doğrudan zorbalık, zorbanın kurbanı karşı gözle görülür saldırısını içerirken; dolaylı zorbalık sosyal yalıtım, dedikodu çıkarma ve gruptan dışlama gibi kurbanı sosyal ve manevi zarar verme amacı güden zorbaca eylemleri içermektedir.

Öğrencilerin okullarda yaşanan zorbalık olaylarında aldıkları pozisyonlar; zorba, kurban, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayanlar olarak ayrılmaktadır (Olweus, 1996). Kurbanlar kendi içlerinde pasif-itaatkâr ve aktif-provokatör olarak ikiye ayrılırlar (Olweus, 1994). Solberg, Olweus ve Endresen (2007), aktif-provokatör ya da saldırgan kurbanlar olarak bilinen gruptaki öğrencilerin çoğunlukla zorba-kurbanlar olmaya yatkın olduklarını bildirmiştir. Zorba öğrenciler arasında da bazıının doğrudan zorbaca eylemleri başlatıp sürdürürken, bazıının ise yardım ettiği, açıktan desteklediği, ya da sadece izleyip içten içe desteklediği söylenebilir (Olweus, 2003). Aşağıdaki şekil, bir zorbalık durumunda öğrencilerin verdikleri tepkiler ve aldıkları rolü detaylıca göstermektedir.



Şekil 1. Zorbalık döngüsü.

Kaynak: Olweus & Limber, 2010

Zorbalık eylemlerinin sınıflandırılmasına ilişkin birkaç farklı bakış açısı hakimdir. Bazı araştırmacılar doğrudan ve dolaylı zorbalık olarak iki kategoride incelerken bazıları fiziksel, sözel ve ilişkisel olarak üç kategoride zorbalığı ele almıştır (Crick & Bigbee, 1998; Jenniferr, Cowie, & Bray, 2006; Olweus, 1993). Araştırma alanı zenginleştikçe siber zorbalık (Rivers, Chesney, & Coyne, 2012), etnik ve cinsel zorbalık (Whitted & Dupper, 2005) gibi kavramlar da literatüre girmiştir. Bitney ve Title'ın (1997) kategorizasyonu ise hem sözel ve sözel olmayan zorbalık biçimlerini fiziksel, duygusal ve sosyal olarak ayırması hem de şiddet düzeyini vurgulaması bakımından, diğer sınıflamaları da kapsayıcı genel bir tablo ortaya koymaktadır. Bu sınıflandırmaya aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1.

Bitney ve Title'in (1997) Hazelden Johnson Enstitüsü'nde Yaptıkları Zorbalık Kategorizasyonu

	Bedensel/Fiziksel		Duygusal		Sosyal	
	Başkasının bedenine/malına zarar verme		Başkasının kendilik değerine zarar verme		Başkasının gruba kabulüne zarar verme	
Şiddet Düzeyi	Sözel	Davranışsal	Sözel	Davranışsal	Sözel	Davranışsal
1	Alay etme Fiziksel Üstünlüğünü Vurgulama	Tehdit edici mimikler yapma Eşyalarının yerini değiştirme	İsim takma Eşya/ Giysilerle alay etme	Aşağılayıcı bakışlar Burnunu sıkma	Dedikodu söylenti çıkarma, yayma	Dolaylı olarak grup dışında kalmasını sağlama
2	Dövme ile tehdit etme Hedef öğrenciyi suçlama	Eşyalara zarar verme Çalma	Ailesini aşağılama Zekâ, Yetenekle Alay etme	Ödevleri bozma Kişisel eşya ve giysileri bozma	İrk/ Cinsiyeti Aşağılama Dedikodu	Başkasının aptal görünmesini sağlama
3	Sürekli tehdit etme Haraç kesme	Yangın çıkarma Kabadayılık Silahla saldırı	Telefonla korkutma Herkesin içinde küçük düşürme	Dışlama Eşyalara, giysilere zarar verme	Gruptan tamamen dışlama ile tehdit etme	Gruptan tamamen dışlama Herkes tarafından aşağılanmasını sağlama

Yukarıdaki tablo tüm dünya üzerinde zorbalığa maruz kalan azımsanmayacak oranda gencin yaşadığı birkaç örneği göstermektedir. Yakın geçmişte UNICEF (2018) tarafından yayımlanan bir rapora göre, tüm dünyada 13-15 yaşları arasındaki gençlerin yarısı (yaklaşık 150 milyon) okulda ve okul çevresinde zorbalığa maruz kalmaktadır. Raporda yaş grubu fark etmeksizin dünya genelindeki her 3 öğrenciden 1'inin zorbalıkla karşılaştığı tahmin edilmektedir ve içlerinde Türkiye'nin de olduğu Avrupa ülkeleri arasında zorbalığa maruz kalma oranlarının %8,7 ile %55,5 arasında değiştiği gözlenmiştir. UNESCO'nun (2019) yürüttüğü bir meta analiz çalışmasında ise öğrencilerin zorbalığa maruz kalma oranları Kuzey Amerika için %31, Avrupa için %25, Orta Doğu için %41, Güney Amerika için %30,2 ve Kuzey Afrika için %42 olarak belirlenmiştir. Benzer bir küresel tarama, yaş ortalaması 12 olan erkek öğrencilerin %62'sinin, kız öğrencilerin de %55'inin son 1 ayda en az 1 kez zorbaca bir eyleme maruz kaldıklarını göstermiştir (Richardson & Hiu, 2018). Aynı rapora göre Türkiye, zorbalıkla karşılaşma riskinin en yüksek olduğu ülkeler arasında yer almıştır. Türkiye'deki yeni araştırmalar da bu raporları destekler niteliktedir. Örneğin Talu ve Gümüş'e (2022) göre

Türkiye’deki her lise öğrencisi bir öğretim yılı süresince en az iki defa zorbalığa maruz kalmaktadır. Gökkaya ve Sütçü (2020) ile Hamurcu’nun (2020) araştırmalarında da ilk ve ortaokul düzeylerinde öğrencilerin hemen hemen yarısının zorba, kurban ya da zorba-kurban olarak zorbalığa karıştıkları kaydedilmiştir.

Zorba ya da kurban statüsünde olmanın, öğrencilerin yaş veya sınıf düzeylerine göre değişebileceğini gösteren kanıtlar mevcuttur. Örneğin Olweus (1994), ilkokullarda zorbalığa maruz kalmanın, liselere göre iki kat daha yaygın bir olgu olduğuna dikkat çekmiştir. Buna yakın bir oran Türkiye’deki öğrenciler için de geçerli olabilir. Büyük ölçekli bir araştırmada TIMMS (2019), Türkiye’de 9-10 yaşlarındaki öğrencilerin %41’inin ayda en az 1-2 kez zorbalığa maruz kaldığı, 13-14 yaşlarında bu oranın %28’e düştüğünü rapor etmiştir. Olweus (1995) Bu sonucu öğrencilerin büyüdükçe güç dengesizliğinin kendi lehlerine olacak şekilde değişmesine ve baş etme becerilerinin gelişmesine bağlamaktadır. Bu nedenle her eğitim kademesinin ilk yılı zorbalığa maruz kalma riskinin en yüksek olduğu evredir ve sınıf düzeyi ilerledikçe, zorbalığa maruz kalma oranları azalırken, zorbalık yapma riski artmaktadır (Dölek, 2002). Nitekim Frisen, Jonsson ve Persson (2007), öğrencilerin zorbalığa en çok maruz kaldıkları dönemin 7-9 yaşları, en çok zorbalık yaptıkları dönemin ise 10-12 yaşları arasında olduğunu belirtmiştir. Bununla paralel olarak Bradshaw, Sawyer ve O’Brennan (2009) da ilkokullardaki öğrencilerin çoğunlukla kurban, ortaokullardaki öğrencilerin ise çoğunlukla zorba olarak zorbalık olaylarının içinde yer aldıklarını gözlemlemiştir. Bu bakımdan ortaokul süresince zorbalık olaylarına dahil olma oranları en yüksek düzeye çıkıp zamanla azalmaya eğilimliken, hem zorba hem de kurban statüsünde yer alma açısından ortaokul öğrencileri yüksek risk grubundadır (Bradshaw vd., 2009; Rigby, 2002).

Cinsiyetin zorbalığa dahil olma riskini etkileyip etkilemediği konusunda araştırmacılar arasında bir uzlaşma söz konusu değildir. Kimi araştırmacılar (Craig vd., 2009; Çankaya, 2011; Erdur-Baker, 2010; Gökkaya & Sütçü, 2020; Kocaşahan, 2012; Nansel vd., 2001; Olweus, 1994; Pepler vd., 2006; Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006; Tıprıdamaz-Sipahi, 2008) kız ve erkek öğrenciler arasında erkeklerin daha zorba oldukları yönünde radikal farklılıklar rapor ederken; kimi araştırmalar (Barlett & Coyne, 2014; Chocarro & Garaigordobil, 2019; Connell, Schell-Busey, Pearce, & Negro, 2014; Williams, Langhinrichsen-Rohling, Wornell, & Finnegan, 2017) bunun tam tersi yönde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bazı araştırmalarda da (Burnukara & Uçanok, 2012; Crapanzano, Frick, Childs, & Terranova, 2011; Çivilidağ & Cooper, 2013;

Feijo vd., 2021; Solberg vd., 2007) kız ve erkek öğrencilerin zorbalığa katılma durumlarının farklılaşmadığı ya da sadece zorbalık yapmak yönünden farklılaştığı kaydedilmiştir. Diğer yandan büyük ölçekli ve kültürlerarası araştırmalar (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Craig vd., 2009; Guo, 2016; Sun, Fan, Du, 2016; Smith, Castro, Robinson, & Görzig, 2019) çoğu kültürde erkeklerin kızlardan daha çok zorba, kurban ya da zorba-kurban olduğunu; fiziksel zorbalıkta erkeklerin, ilişkisel ve siber zorbalıkta kızların daha baskın olabildiklerini ve zorbalıkla ilgili cinsiyet farklılıklarının basitçe biyolojik cinsiyet farklılığıyla açıklanamayacağını göstermektedir. Nitekim gençlerin bir kısmı için, yaptıkları zorbaca eylemler, içinde bulundukları kültürün normlarıyla uyumlu olabilir. Erkeklerin agresyon ile ne kadar maskülen oldukları göstermeye çalışmasında olduğu gibi özellikle ergenlikte zorba davranışlar, kendi cinsel kimliğini ifade etmenin bir yolu olarak görülmektedir (Carrera-Fernandez, Lameiras-Fernandez, & Rodriguez-Castro, 2013; Rosen & Nofzige, 2019).

Zorbalığın hangi sosyoekonomik düzeyde ne kadar yaygın olduğu halen bir tartışma konusudur. Zorbalık yapmanın düşük ya da yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklarda daha yaygın olduğu yönünde birbirinden zıt sonuçlar ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Due, Merlo, & Harel-Fisch, 2009; Elgar, Garipey, & Dirks, 2019; Hosozawa vd., 2021; Jansen vd., 2012; Tippet & Wolke, 2014). Diğer yandan zorbalığa maruz kalma riskinin düşük sosyoekonomik düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna sıklıkla rastlanmaktadır. Tippet ve Wolke (2014) hem kurban hem de zorba-kurban olma riskinin düşük gelirli ailelerden gelen çocuklarda daha yüksek olacağını belirtirken, Jansen vd. (2012) de anne-baba eğitim düzeyinin düşük olmasının çocuğun zorbalığa maruz kalma riskini arttıracaklarını iddia etmiştir. Benzer bir araştırmada Fu, Land ve Lamb (2013) 20 yıllık boylamsal bir çalışma sonucunda, düşük gelirli ailelerden gelen çocukların kalıcı şekilde daha yüksek risk altında olduğunu kaydetmiştir. Türk kültüründe yapılan çeşitli araştırmalar da benzer sonuçlar vermektedir. Örneğin TIMMS'in (2019) raporuna göre düşük gelirli ailelerin çocuklarının %40'ı, yüksek statülü ailelerin çocuklarının %27'si zorbalığa maruz kalmaktadır. Türkiye'deki çok sayıda araştırmada (Atalay, 2010; Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir, & Kavakcı, 2019; Ergün, 2011; Pişkin, 2002; Özkan & Çiftçi, 2010), zorbalık yapmanın üst sosyoekonomik düzeyle, zorbalığa maruz kalmanın ise alt sosyoekonomik düzeyle ilişkili olduğu yönünde sonuçlara rastlanmaktadır. Türkiye bağlamında yüksek sosyoekonomik düzeyden çocukları zorba olmaktan, düşük sosyoekonomik düzeyden çocukları da kurban olmaktan korumanın daha öncelikli olabileceği anlaşılmaktadır.

Zorbalığın fiziksel, sözel, ilişkisel ya da siber gibi alt tiplerinin ilk, ortaokul ve liselerdeki yaygınlığına ilişkin araştırmalar birbiriyle tutarlı sonuçlar vermektedir. Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra ve Runions (2014), 12-18 yaşlarındaki gençlerle yapılan araştırmaların meta analizini yaparak, geleneksel zorbalığın, siber zorbalıktan çok daha sık ortaya çıktığını belirtmiştir. Barboza (2015) da aynı yaş grubunda geleneksel zorbalığın en sık rastlanan biçimlerinin sırasıyla sözel, fiziksel, sosyal zorbalık olduğu; siber zorbalığın ise en çok sözel ve ardından sosyal biçimlerde yapıldığına değinmiştir. Başka bir çalışmada Hemphill, Tollit ve Kotevski (2012) 9-11. Sınıf öğrencileri arasında en yaygın zorbalık biçiminin sosyal zorbalık olduğunu gözlemiştir. Bunu destekleyen başka bir çalışmada Wang, Ianotti, Luk ve Nansel (2010), bu yaş grubunda en sık rastlanan sözel zorbalığı, dedikodu çıkarma ya da gruptan dışlama gibi sosyal zorbalık biçimlerinin takip ettiğini ve en az da fiziksel zorbalığın görüldüğünü belirtmiştir. Wang ve diğerlerinin önemli bir diğer bulgusu da siber zorbalığa maruz kalan neredeyse her öğrencinin geleneksel zorbalıkla da karşılaştığıdır. İlk ve ortaokul öğrencilerinin karşılaştırıldığı büyük ölçekli bir araştırmada ise sözel, ilişkisel ve siber zorbalığın ortaokul öğrencilerinde daha sık, fiziksel zorbalığın ise ilkokul öğrencilerinde daha sık rastlandığı ortaya çıkmıştır (Yang & Salmivalli, 2013).

Zorbalığın alt tiplerine ilişkin Türkiye’de yapılan çalışmaların da yurt dışı çalışmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Yurtal ve Cenkseven’in (2007) araştırmasında görüldüğü gibi ilköğretim okullarında en çok karşılaşılan zorbalık biçimleri sırasıyla itme-tekmeleme, küfür etme, isim takma, alay etme, elbise ve eşyaya zarar verme, dedikodu yaymadır. 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde araştırma yapan Kapıcı (2004) ile ilköğretim öğrencilerinde araştırma yapan Kartal ve Bilgin (2007), bu yaş grubunda en çok karşılaşılan zorbalık biçimlerinin itme-tekmeleme-tokat atma, küfür etme, alay etme, isim takma ve eşyaya zarar verme biçiminde görüldüğü ortaya koymuştur. Yalnızca sekizinci sınıfa giden ortaokul öğrencileri incelendiğinde ise fiziksel zorbalıktan çok isim takma, küfür etme ve alay etmenin yaygın olduğu, bunu itilme, tekmeleme, yumruklama ve tokat atma gibi fiziksel zorbalık biçimlerinin takip ettiği ortaya çıkmıştır (Çankaya, 2011). Çalışkan vd. (2019) ise ortaokul öğrencilerinin yarısından fazlasının sözel zorbalığa uğradığına, bunu sırasıyla fiziksel ve sosyal zorbalığın izlediğine dikkat çekmiştir. Benzer bir çalışma lise öğrencileriyle birlikte yapıldığında ise kurbanların en çok maruz kaldığı zorbaca davranışların sırasıyla ilişkisel, sözel ve fiziksel zorbalığı işaret ettiği görülmüştür (Türkmen vd., 2013). Son olarak, Uluçay ve Melek (2017) Türkiye’de çoğunlukla lise öğrencilerinin yaşadığı siber zorbalık

olgusunun incelenmesinin yanında siber zorbalığın ilköğretim okullarındaki yaş grubunda da yaygın olduğuna değinmiştir. Geçmişte yapılmış iki araştırma Türkiye’de her 5 ilköğretim öğrencisinden birinin siber zorbalığa maruz kaldığını göstermektedir (Akca, Sayımer, & Ergül, 2015; Temel, 2015). Ayrıca başka bir araştırmaya göre bu zorbaca davranışlar, aşağılama, iftira, cinsel içerikli hakaret, küfür, tehdit, özel görüntüleri ele geçirme gibi çeşitlilik göstermektedir (Dinç Kırılı, 2020).

Zorbalık belirli bir süreç boyunca, tekrar tekrar ortaya çıkan bir olgu olduğundan, zorbalık yapanların giderek güçlendiği, kurbanların ise giderek güçsüzleştiği, dolayısıyla zorbalığın dozunun her seferinde biraz daha artarak devam ettiği belirtilmektedir (Olweus, 1991, 1995). Bu bakımdan zorbalığın biçimi ne olursa olsun, zorba, kurban ya da zorba-kurban rollerinde olmak fark etmeksizin, zorbalık olaylarına dahil olmanın çocuk ve gençler üzerinde kısa ve uzun vadede yıkıcı sonuçlar doğurabileceği açıktır. Bu sonuçlar arasında özellikle depresyon (Callaghan & Joseph, 1995; Juvonen & Graham, 2014; Lereya vd., 2015; Moore vd., 2017; Orpinas & Horne, 2006; Schoeler, Duncan, Cecil, Ploubidis, & Pingault, 2018; Sigurdson vd., 2015; Stuart & Jose, 2014; Swearer, Grills, Haye, & Cary, 2004), kaygı (Juvonen & Graham, 2014; Lereya vd., 2015; Moore vd., 2017; Schoeler vd., 2018; Stapinski vd., 2014; Swearer vd., 2004) ve düşük benlik saygısı (Callaghan & Joseph, 1995; O’Moore & Kirkham, 2001; Orpinas & Horne, 2006; Sigurdson vd., 2015; Tsousis, 2016), zorbalık kurbanlarının muzdarip olduğu en yaygın uzun vadeli etkiler olarak görünmektedir. Bu etkilerin yanı sıra, zorbalığa maruz kalanların gelecekte, düşük psikolojik iyi oluş (Moore vd., 2017; Rigby, 2003; Sigurdson vd., 2015), umutsuzluk (Swearer vd., 2004), yalnızlık (Callaghan & Joseph, 1995; Juvonen & Graham, 2014), utangaçlık (Geng vd., 2022), düşük sosyal uyum (McDougall ve Vaillancourt, 2015; Rigby, 2003; Stuart & Jose, 2014), baş ağrıları, mide ağrıları, uyku bozuklukları, alt ıslatma gibi fizyolojik problemler (Orpinas & Horne, 2006; Rigby, 2003), düşük akademik performans, okul reddi, okulu bırakma (Orpinas & Horne, 2006) hatta kendine zarar verme ve intihar eğilimi (Lereya vd., 2015; Moore vd., 2017) bakımından daha yüksek risk altında olacakları tahmin edilmektedir.

Zorbalık olaylarından yalnızca bu eyleme maruz kalanların değil, bu eylemleri yapan, yardım eden ya da destekleyenlerin de etkilendiği bir gerçektir. Rivara ve Le Menestrel’in (2016) belirttiği gibi diğerlerine zorbalık yapmak, zorba çocukların akranları arasında daha güçlü, popüler ve lider olarak konumlandırılmalarına hizmet edebildiğinden, zorbaca davranışları sosyal dinamiklerce pekiştirilmekte, zorba çocuklar gelecekte de güç elde etmek ve sürdürmek için saldırgan davranışları bir araç olarak

kullanmaya eğilimli olabilmektedir. Nitekim okul çağlarında diğerlerine zorbalık yapan çocuk ve ergenlerin yetişkinliklerinde suç işleme potansiyellerinin (Olweus, 1991), antisosyal ve saldırgan davranışlarının (Rigby, 2003), tütün ve alkol bağımlılığına yatkınlıklarının (Stuart & Jose, 2014; Hemphill vd., 2012) arttığına dair kanıtlar mevcuttur. Bununla paralel olarak Haynie vd. (2001), özellikle de zorbalığın mağduru ve faili olan zorba-kurbanların, sadece zorbalar ya da sadece kurbanlara göre çok daha depresif ve saldırgan olabileceklerini ortaya koymuştur. Sigurdson vd. (2015) ile Rivara ve Le Menestrel (2016) de bunu desteklemekte, zorbalığa herhangi bir şekilde dahil olan her gencin, psikiyatrik problemlerden kaynaklı yardım arama olasılıklarının zorbalığa katılmayanlara göre çok daha yüksek olacağını belirtmektedir. Özetle, zorbalık yapan çocuk ve gençler, farkında olmadan kendilerini de mağdur etmektedir. Bu nedenle yalnızca kurbanların değil, zorbaların, zorba-kurbanların hatta katılmayan izleyicilerin, kısaca her öğrencinin sosyal kapasitesini arttıracak arkadaşlıklar edinip, entelektüel olarak gelişeceği güvenli ve sıcak bir okul iklimine ihtiyacı olduğunu söylemek mümkündür (Orpinas & Horne, 2006).

Bugün, güvenli okullar inşa etmek, okullarda zorbalığı azaltmak veya önlemek, zorbalıktan zorba ya da kurban olarak etkilenmiş olan gençlere psikolojik yardım sunmak gibi amaçlarla tasarlanmış olan geleneksel müdahale biçimlerine ilişkin zengin bir literatür bulunmaktadır (Farrington & Ttofi, 2009). Smith, Pepler ve Rigby'e (2004) göre zorbalık karşıtı bu müdahalelerin ortak elementleri; okul personeli-ebeveyn-öğrenci iş birliğinin sağlanması, tüm iş birlikçilerin problemin ciddiyeti ve önlenmesi için neler yapılabileceği konusunda eğitilmesi ve çok bileşenli bir tüm okul yaklaşımının benimsenmesi olmuştur. Örneğin Okul temelli müdahalelerin ilk örneklerinden birini geliştiren Olweus'un (1991) önleme programı toplumsal düzeyde, okul düzeyinde, sınıf düzeyinde ve bireysel düzeyde çeşitli uygulamaların zaman sınırlı olmadan uygulanmasını gerektirmektedir. Zorbalık olaylarının tarama yoluyla tespiti, zorbalığı önleme kurulunun oluşturulması, personelin eğitilmesi, okul genelinde zorbalık karşıtı ve tolere edilmeyecek kurallar getirilmesi, kantin ve bahçe gibi sıcak bölgelerin denetiminin artırılması, zorbalık ve akran olaylarını tartışmak için öğrenci ve velilerle sınıf toplantılarının düzenlenmesi ve gerektiğinde bireysel müdahale planlarının yapılması gibi uygulamalar, bu uzun soluklu yoğun müdahalenin iskeletini oluşturmaktadır.

Tüm-okul yaklaşımının İngiliz okullarında denendiği bir diğer projede de dramanın, video filmlerin, edebiyatın, kalite çemberlerinin, akran desteğinin, atılganlık eğitimlerinin ve zorba öğrencilerle ciddi konuşmalar yapmanın, oyun alanları ve öğle

aralarında değişiklikler yapmanın zorbalık karşıtı bir okul iklimini kolaylaştırabileceği anlaşılmıştır (Smith, Pepler, & Rigby, 2004). Tüm-okul yaklaşımını benimseyen benzer müdahalelerde neyin işe yaradığı üzerine kapsamlı bir meta analiz gerçekleştiren Farrington ve Ttofi'ye (2009) göre de ebeveynlerin eğitildiği, oyun alanı-bahçe-kafeterya gibi alanların denetlendiği, net kuralların getirildiği, okul çaplı konferanslar ve sınıf toplantılarının düzenlendiği ve video materyallerin kullanıldığı müdahale ve programlar, zorbalık mağduriyetini azaltmakta çok etkili olmaktadır. Küçük yaş gruplarında zorbalık karşıtı bir okul iklimi için önerilen ise sosyal-duygusal yetkinliği, empati, dürtü kontrolü, problem çözme ve öfke yönetimi gibi koruyucu süreçlerin zorbalık karşıtı bir müfredat aracılığıyla güçlendirilmesidir (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

McMahon vd.'nin (1999) Alternatif Düşünme Becerilerini Teşvik Etme olarak adlandırılan çalışması da Durlak vd.'nin (2011) önerisini doğrulamaktadır. Durlak ve diğerlerinin araştırmasında öz kontrol, duygusal farkındalık, akran ilişkileri ve problem çözme gibi konulardan oluşan 57 derslik bir müfredatın, öğrenciler arasında saldırgan ve dürtüsel davranışları azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Prososyal davranışların olumlu pekiştirildiği, zorbalıktan caydırarak öğrenme ortamlarının düzenlendiği ve sosyal beceri eğitimlerinin merkeze alındığı zorbalık karşıtı programların da zorbalık olaylarının azaltılmasında doğrudan etkili olabildiği görülmüştür (Sugai ve Horner, 2006). İyi bilinen ve son derece etkili bulunan KiVa programı ise kendine özgü bazı uygulamalar içermektedir (Salmivalli, Karna, & Poskiparta, 2011). Sanal öğrenme platformlarının ve bilgisayar oyunlarının kullanılması, küçük tartışma gruplarıyla film ve video materyallerin izlenerek tartışılması, afiş ve posterlerin tasarlanıp tüm okulun bunlarla donatılması bu uygulamaların başlıcaları sayılabilir.

Tüm-okul yaklaşımıyla hareket edilen önleme ve müdahale programlarının Türkiye'deki en güncel örneği ise Milli Eğitim Bakanlığı ve UNİCEF iş birliği ile hazırlanan Zorlayıcı Yaşam Olaylarında Psikoeğitim Projesidir (ZOYOP). Projede K-12'nin tüm kademelerinde birinci düzey önlemeyi amaçlayan bir farkındalık programı konferanslar yoluyla öğrenci, veli ve öğretmenlere sunulmaktadır. Buna ek olarak ikinci ve üçüncü düzeyde önlemeyi amaçlayan, her eğitim kademesine uygun baş etme becerilerini geliştirmeye yönelik, 8 ayrı psikoeğitim programı da zorbalık yapan ya da zorbalığa maruz kalan öğrencilere sunulmak üzere projede yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2022). Akran zorbalığını önlemek ve müdahale etmek üzere Türkiye'deki diğer küçük ölçekli girişimlere bakıldığında; zorbalık temalı çocuk

hikayelerinin (Özdemir, 2021), ebeveyn kendine yardım gruplarının (Baykara, 2021), psikodrama eğitimlerinin (Erkiral, 2021), kabul ve kararlılık terapisinin (Yalnız, 2019), bilişsel davranışçı terapisinin (Gökkaya, 2015; Yüksel, 2018), çözüm odaklı kısa süreli terapisinin (Çitemel, 2014), atılganlık eğitimlerinin (Avşar, 2016) ve akran destek programlarının (Türkkan, 2013) kullanıldığı çalışmaların akran zorbalığına karşı olumlu sonuçlar doğurabildiği gözlenmektedir.

Birincil önleme düzeyine ve tüm-okul yaklaşımına ağırlık veren uzun ya da kısa vadeli müdahalelerin zorbalıktan etkilenen tüm öğrencilere yardım etmesi beklenmemelidir. Hatta bazen böyle bir yaklaşımın kurbanları daha görünür kıldığı ve böylece onların sosyal statüsünü etkileyebildiği, bunun da paradoksal şekilde daha fazla depresyon ve yalnızlığa neden olabildiği belirtilmektedir (Healy, Thomas, Sanders, & Scott, 2022). Dolayısıyla zorba, kurban, zorba-kurban ya da izleyici olarak zorbalığa dahil olmakla ilişkili düşük öz saygı, depresyon, yalnızlık, kaygı, öfke veya saldırganlık gibi sorunlar yaşayan öğrencilerin psikolojik sağlığının iyileştirilmesini hedefleyen daha seçici müdahaleler de göz ardı edilmemelidir (Rivara & Le Menestrel, 2016). Örneğin okul psikolojik danışmanlarının zorbalığa maruz kalan öğrencilerle onların akran ilişkilerini geliştirmek üzere sunabilecekleri bireysel hizmetler, bu kurbanların sosyal ve duygusal sağlığını önemli ölçüde geliştirmektedir (McElearney, Adamson, Shevlin, & Bunting, 2013). Özellikle kurbanların zorbalıkla ilişkili olarak yaşadığı kaygı ve depresyon gibi duygusal sonuçları azaltmak ve onların sosyal-duygusal sağlıklarını geliştirmede etkili bulunan pek çok farklı girişim söz konusudur. Bireysel olarak veya küçük gruplara uygulanan bilişsel davranışçı müdahaleler (Berry & Hunt, 2009; Fung, 2012; Jaycox vd., 2010), stresle başa çıkma müdahaleleri (Hemphill, Tollit, & Herrenkohl, 2014), kolaylaştırıcı ebeveynlik eğitimleri (Healy vd., 2022), akran desteği müdahaleleri (Cowie, 2014) ve sosyal beceri eğitimleri (DeRosier, 2004), akran zorbalığı mağduriyetinin ruh sağlığı üzerindeki etkilerini iyileştirmede sıklıkla kullanılan kanıta dayalı müdahaleler olarak öne çıkmaktadır.

Akran zorbalığına yalnızca kurban statüsünde dahil olmanın dışında zorbaca eylemlerde bulunmanın da saldırganlık (Rigby, 2003), içselleştirme sorunları (Swearer, Grills, Haye, & Cary, 2004) veya psikiyatrik problemlere yatkınlık (Rivara & Le Menestrel, 2016) gibi sosyal duygusal sorunlara yol açabildiği gerçeğine karşın, ikinci ve üçüncü düzeyde müdahalelerin çoğunlukla kurbanları hedeflediği bilinmektedir (Demir & Küçük, 2020). Zorbaları hedefleyen müdahalelerin birçoğu ise temel ayrıcalıkların kaybı, belirli yaptırımların uygulanması, öğrencinin kendisi veya ebeveyniyle ciddi

konuşmalar yapılması gibi disipline etme uygulamalarını içermektedir (Ttofi & Farrington, 2011). Doğrudan yaptırımların zorbaca davranışların azaltılmasında özellikle kısa vadede etkili olabildiğini belirten Nickerson (2019), zorba öğrencilerin ruh sağlığını uzun vadede korumak ve iyileştirmek için prososyal davranışların öğretiminin öneminin göz ardı edilmemesi gerektiğini önermektedir. Örneğin onlara iletişim kurmanın daha işlevsel yollarını ve problem çözmeyi öğretmenin, öfke yönetimi, duygu düzenleme ve ahlaki muhakeme becerileri kazandırmanın, empati aşılamanın ve ebeveyn davranışları üzerinde prososyal düzenlemeler yapmanın, saldırganca ve dürtüsel davranışlar üzerinde uzun vadeli olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir (Nickerson, 2019; Swearer, Wang, Berry, & Myers, 2014). Bunların yanı sıra çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma, akran desteği, kendine yardım eğitimi, bilişsel davranışçı stratejiler, öz kontrol ve sosyal yetkinliği hedefleyen bireysel müdahaleler hatta akademik destek gibi uygulamalar da zorba öğrencilerin hem sosyal olarak daha uyumlu hem de psikolojik olarak daha sağlıklı olmalarında işe yarar görünmektedir (Orpinas & Horne, 2006).

Günümüzde birincil, ikincil ya da üçüncül düzeyde ruh sağlığı hizmetlerinin teknolojiyle entegre edilmesi, başka bir deyişle terapötik teknolojik araçların tasarlanması son derece yaygın bir hale gelmiştir (Lopez, Scwenk, Schneck, Griffin, & Mishkind, 2019). Yapay zeka destekli mesajlaşma uygulamaları (Shum, He, & Li, 2018), çevrimiçi ve çevrimdışı video oyunları (Wilkinson, Ang, & Goh, 2008), animasyon ve çizgi filmler (Hani, 2017), sanal gerçeklik oyun ve uygulamaları (Riva, 2009), mobil uygulamalar (Humphrey vd., 2020) hatta terapötik robotlar (Burton, 2013); kamu sağlığını korumaktan nörolojik, gelişimsel ve psikiyatrik bozuklukların tedavi edilmesine kadar geniş bir alanda kullanılmaktadır. Gelecekte metaverse teknolojisinin de ruh sağlığı uzmanları tarafından yaygın olarak kullanılan terapötik bir araca dönüşmesi, belki de terapötik sürecin kendisi olması beklenmektedir (Ifdil, Situmorang, Firman, Zola, Rangka, & Fadli, 2022). Örneğin kullanıcıların kendi avatarlarını belirleyerek katıldıkları bir sanal simülasyon dünyası olan Second Life, otizm spektrum bozukluğu gibi iletişim ve ilişki kurmakla ilgili sorunlar yaşayan bireylerin güvenli bir ortamda nöropsikolojik performans göstermelerini teşvik ederek sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Stendal & Balandin, 2015).

Okullarda zorbalıkla mücadele etmek için de bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması giderek daha yaygın hale gelmektedir. Bu sayede daha önce değinilen geleneksel yüz yüze müdahalelerden farklı olarak öğrencilere oyunlar, forumlar, çevrimiçi sosyal ağlar, simülasyonlar gibi sanal çevrelerin sağladığı avantajlardan

yararlanılarak bazı müdahaleler uygulanmaya başlamıştır (Nocentini, Zambuto, & Menesini, 2015). Özellikle de sadece eğlence için üretilmiş oyunlardan farklı olarak ciddi oyunlar, hem eğitim hem de psikolojik ve fiziksel sağlık alanında yararları kanıtlanan bir araç olmaları bakımından zorbalık karşıtı müdahaleler için işlevsel görünmektedir (Connolly, Boyle, MacArthur, Hainey, & Boyle, 2012). KiVa, FearNot! ve SMART Talk, zorbalığı birincil düzeyde önlemek üzere geliştirilen ciddi oyunlar arasında kanıta dayallığı en güçlü müdahaleler olarak öne çıkmalarına rağmen, SMART Talk ve Fear Not! oyunlarına artık erişilememekte, KiVa'ya ise yalnızca belirli anlaşmalı okullar erişebilmektedir (Calvo-Morata, Alonso-Fernandez, Freire, Martinez-Ortiz, Fernandez-Manjon, 2020).

Henüz kanıta dayallığı güçlü olmayan, güncel bazı ciddi oyunlardan da söz edilebilir. Örneğin Google tarafından geliştirilen çevrimiçi bir ciddi oyun olan “Be Internet Awesome” çocukların alıştırmalar yaparak siber güvenlik bilinci kazanmalarını hedefleyen, 4 oyun ve birçok bölümden oluşan bir macera oyunudur. Oyunda İnternette düşünerek paylaşım yapmak, internetteki sahte ve gerçeği ayırmak, kendi sırlarını saklı tutmak, nazik olmak ve bir sorun olduğunda biriyle konuşmak gibi temalara önem verilmektedir (Seale & Schoenberger, 2018). *Cooperative Cybereduca 2.0* da aynı amaçlarla ergenler için geliştirilmiş başka bir siber zorbalık karşıtı ciddi oyundur (Garaigordobil & Martinez-Valderrey, 2018). Sınıf içinde bir grup olarak oynanabilen ve ücretsiz erişilebilen bu oyunda, oyunculardan beklenen, siber güvenlik, siber cinsellik, zorbalık/siber zorbalığın sonuçları ve zorbalık/siber zorbalıkla baş etme konuları hakkında oyunun hikayesinin içine yedirilmiş toplam 120 soruya cevap vererek hikayeyi tamamlamalarıdır. Oyunu bir dönem boyunca haftada 1 saat oynayarak tamamlayan deney grubunun, dönemin sonunda daha az zorbalık ve saldırganlık ancak daha yüksek prososyal davranış gösterdikleri kaydedilmiştir. Kriglstein vd. (2020), okullarda zorbalığı önlemeye yardım edeceği düşünülen iki eğitsel oyun geliştirmiştir. Oyunların ilki, Acalon adlı bir mahallede, Altirana adlı bir karakterin etrafında gelişen bir rol yapma oyunudur. Oyunda Altirana mahalle sakinlerinin bazıları tarafından zorbalığa maruz bırakılırken, o mahallede yaşayanlardan biri olan oyuncudan yardım ister. Oyuncunun amacı, seyirci olarak arabuluculuk yapmaktır. Oyuncuya, Altirana ve diğer mahalle sakinleriyle iletişim kurması için bir dizi karar arasından seçim yapma imkanı verilmektedir. İkinci oyunda ise oyuncu, bir okulda öğrenciler arasında kurulmuş bir *Whatsapp* grubunun katılımcılarından biridir. Bu grupta Franzi adlı bir gençle çoğunlukla dış görünüşüyle alakalı olmak üzere dalga geçilmektedir ve Franzi bu *Whatsapp* grubunda yoktur.

Oyuncunun amacı, grupta yazılanlara tepki vermesi için belirlenen seçeneklerden birini seçerek oyunu ilerletmektir.

Kanıtı dayalılığı henüz yetersiz olsa da ilgi çekici bir ciddi oyun da *Mii-School* adlı sanal gerçeklik simülasyonudur (Nocentini vd., 2015). Carmona, Espinola, Cangas ve Iribarne (2010) tarafından ergenlikte zorbalık, madde kötüye kullanımı ve ilişkili problemleri tespit etmek ve önlemek için geliştirilen bu oyunda, öğrencilere farklı bağlamlarda geçen 17 ayrı sahne gösterilmektedir. Bu sahneler sırasında oyunculardan, bu durumlarda önceden tanımlanmış olan davranışlardan birini seçerek tepkide bulunmaları beklenmektedir. Bu tepkiler; zorbalara kayıtsız kalma, protesto etme, ironik şekilde karşılık verme, korku içinde kaçma, onlarla yüzleşmek ya da utanmayı içermektedir. Hem bilgisayar hem de cep telefonları üzerinden oynanabilen, okul öncesi öğretmenleri tarafından tasarlanmış ve ücretsiz erişilebilen zorbalık karşıtı bir işaretleme oyunu da *Stop the Mob!* adlı ciddi oyundur (Walsh & Schmoelz, 2015). Oyuncuların ismi ve yüzü bilinmeyen bir kız öğrencinin bakış açısıyla oynadıkları bu oyunda, Bob adlı bir karakter okulda çeşitli zorbalık durumlarına maruz kalmaktadır. Oyunculara bu durumlarda, zorbalığa katılmak, durumdan kaçmak ve uzaklaşmak ya da Bob'a yardım etmek gibi olası eylemlerden birini seçerek, bu tepkilerin Bob'un okul yaşamında yaratabileceği olumlu ve olumsuz değişiklikleri görme fırsatı verilir. Artık erişilemeyen ancak yarı-deneysel desenle etkililiği incelenen benzer bir oyun da Rubin-Vaughan, Pepler, Brown ve Craig (2011) tarafından geliştirilmiştir. *QUEST for the Golden Rule* adlı oyunun ilk modülünde oyuncular zorbalık olaylarının yaşandığı bir köpek okulunda zorbalık sorunlarını çözmede köpeklere yardım etmeye çalışır. İkinci modülde arkadaş edinmekle ilgili sosyal becerilerin öğretildiği bir *Mars Görevini* yerine getirmeye çalışırlar. Üçüncü modülde ise bir okulda karşılaşılan zorbalık durumlarında nasıl tepki verileceği ve durumun nasıl bildirileceğini öğretmeye odaklanmaktadır.

Bugüne kadar geliştirilmiş olan zorbalık karşıtı oyunların bazı ortak özellikleri bulunmaktadır. Calvo-Morata vd.'nin (2020) metaanaliz çalışması bu kapsamda geliştirilmiş olan 33 oyun ve oyun benzeri uygulamayı inceleyerek bazı çıkarımlarda bulunmaktadır. Bunlardan ilki, oyunların seçim yaptırmak, diyalogları yönetmek, macerayı tamamlamak gibi ortak bir mekaniği olduğudur. İkincisi, oyunların en çok odaklandığı amaçların oyunculara stratejiler öğretmek ve farkındalık kazandırmak olduğu, terapötik teknolojik araçlar olarak kullanmaktan çok, eğitsel teknolojik araçlar olarak tasarlanmış olmalarıdır. Aynı çalışmada oyunların çok azının deney öncesi, sonrası ve izleme ölçümlerine yer vererek değerlendirilmiş olmasının yanı sıra birçoğuna

artık erişilemediğine de değinilmiştir. Bu çıkarımlara ek olarak, oyunların çoğunda oynayan kişilerin oyunu, zorbalığa dahil olmayan, kurbanlara yardım eden ya da zorbalara müdahale eden seyirci rollerinde oynamalarını sağlayacak bir hikaye ile tasarlandığı da araştırmacı tarafından fark edilmektedir. Bu genel eğilim anlaşılabilir çünkü Polanin, Espelage ve Pigott'un (2012) belirttiği üzere, zorbalık karşısında etkili geleneksel müdahalelerin en önemli özelliklerinden biri, seyirci müdahalelerini geliştirmeye odaklanmalarıdır.

Zorbalık karşıtı bir müdahale tasarlamak için alternatif bir oyun türünün de interaktif görsel romanlar olduğu düşünülmektedir. İnteraktif görsel romanlar, tıkla-ilerle özelliği ile oynaması en basit simulasyon oyunlarından birisi olarak görülmektedir. Bu oyunların odağında, oyuncuların oynama yeteneklerinden çok, oyunda anlatılan hikayeye ve oyuncuların yaptıkları tercihlerle hikâyeyi nasıl yönlendirdiklerine önem verilir. Bu nedenle tek bir son yerine, oynayan oyuncuların oyun sırasında yaptıkları tercihlere göre değişen birden fazla sona erişilebilmektedir (Hakkun, Az, Fathoni, Ramadijanti, & Basuki, 2018). Son yıllarda bu tür oyunlara olan ilgi de artmaya başlamış, Steam, Nintendo ve Playstation gibi büyük ölçekli stüdyoların en çok satan oyunları arasında interaktif görsel romanlar da yer almaya başlamıştır (Klotz, 2021). Dahası, açık kaynak kodlu tasarım araçları da (Örneğin “RenP’y”) bağımsız geliştiricileri kendi oyunlarını yaratmaları için teşvik edebilmektedir. Nitekim bu oyun türünü seven oyuncular tarafından oluşturulmuş bir veri tabanı olan VNDB’de araştırmacı tarafından 9 Aralık 2022 yılında yapılan taramada, 15.592 farklı geliştirici tarafından yaratılmış toplam 39.000 interaktif görsel romanın erişilebilir olduğu görülmüştür. Tüm popülerliğinin yanında interaktif görsel romanların eğitim (Camingue, Melcer, & Carstendottir, 2020) ve sağlık (Yin, Ring, & Bickmore, 2012) hizmetlerinde ciddi uygulamalar olarak kullanıldığı örnekler de vardır. Buna karşın literatürde zorbalık karşıtı görsel romanlarla ilgili yalnızca iki çalışmaya rastlanmıştır (Keat, 2012; Wibisono, Fredlina, & Anggara Wijaya, 2020). Ayrıca bu çalışmalardan birinin dilinin Endonezce olması, diğerinin de herhangi bir deneysel sonuç ortaya koymaması bakımından literatürde bu anlamda büyük bir boşluk olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak, zorbalığı azaltmanın yanı sıra zorbalığa dahil olan öğrencilere psikolojik yardım sunmayı amaçlayan, etkililiği kanıta dayalı bir interaktif görsel romanın eksikliği söz konusudur. Dolayısıyla web tabanlı interaktif bir görsel romanın zorbalığa dahil olan ya da zorbalığa katılmayan çocuk ve ergenlerin zorbalığa seyirci müdahale tutumları ve sosyal-duygusal sağlıkları üzerindeki etkisini incelemek, bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından geliştirilecek olan web tabanlı interaktif bir görsel romanın (TheraBuddy), zorbalığa karışan veya karışmayan 10-16 yaşları arasındaki çocuk ve ergenlerin zorbalığa seyirci müdahale tutumları ve sosyal-duygusal sağlıkları üzerindeki etkisini incelemektir.

1.2.1. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmada zorbalığa dahil olan veya sadece tanıklık eden 10-16 yaş arası öğrencilerde zorbalığa seyirci müdahalesinin arttırılması ve sosyal-duygusal sağlığın iyileştirilmesini hedef alan web tabanlı interaktif görsel roman müdahalesinin (TheraBuddy) etkililiğinin değerlendirilmesi için test edilecek hipotezler şunlardır:

H1. TheraBuddy müdahalesinden üç ay boyunca yararlanan deney grubu ile herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun, birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) sırasında Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar vardır.

H1.1. Deney grubundaki katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar vardır.

H1.2. Kontrol grubundaki katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

H1.3. Katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları göz önüne alındığında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar vardır.

H2. TheraBuddy müdahalesinden üç ay boyunca yararlanan deney grubu ile herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında katılımcıların

zorbalığa dahil olma rollerine (kurban, zorba-kurban, katılmayan) göre anlamlı farklılıklar vardır.

H2.1. Deney grubundaki katılımcıların, zorbalığa dahil olma rollerine göre, Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar vardır.

H2.2. Kontrol grubundaki katılımcıların, zorbalığa dahil olma rollerine göre, Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

H2.3. Katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları göz önüne alındığında, Deney ile Kontrol grubu arasında katılımcıların zorbalığa dahil olma rollerine göre anlamlı farklılıklar vardır.

H3. TheraBuddy müdahalesinden üç ay boyunca yararlanan deney grubu ile herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında katılımcıların müdahaleyi alma sürelerine (1 saatten az, 1-1.5 saat arası ve 1.5 saatten fazla) ve müdahaleyi tamamlama oranlarına (%50'sinden azını, %50'sinden fazlasını ve %100'ünü) göre anlamlı farklılıklar vardır.

H3.1. Deney grubundaki katılımcıların, müdahaleye maruz kalma süreleri ve müdahaleyi tamamlama oranlarına göre, Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar vardır.

H3.2. Kontrol grubundaki katılımcıların, Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

H3.3. Katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları göz önüne alındığında, Deney ile

Kontrol grubu arasında katılımcıların müdahaleye maruz kalma süreleri ve müdahaleyi tamamlama sürelerine göre anlamlı farklılıklar vardır.

H4. TheraBuddy müdahalesinden üç ay boyunca yararlanan deney grubu ile herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında katılımcıların cinsiyetlerine (Kız ve Erkek) göre anlamlı farklılıklar vardır.

H4.1. Deney grubundaki katılımcıların cinsiyetlerine göre, Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar vardır.

H4.2. Kontrol grubundaki katılımcıların cinsiyetlerine göre, Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

H4.3. Katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları göz önüne alındığında, Deney ile Kontrol grubu arasında katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar vardır.

H5. TheraBuddy müdahalesinden üç ay boyunca yararlanan deney grubu ile herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında katılımcıların eğitim düzeylerine (Ortaokul ve Lise) göre anlamlı farklılıklar vardır.

H5.1. Deney grubundaki katılımcıların eğitim düzeylerine göre, Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar vardır.

H5.2. Kontrol grubundaki katılımcıların eğitim düzeylerine göre, Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

H5.3. Katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları göz önüne alındığında, Deney ile Kontrol grubu arasında katılımcıların eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılıklar vardır.

1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Günümüzde artık, ruh sağlığının yalnızca psikopatolojik semptomların olmamasıyla değil, zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan bütüncül bir işlevsellikle açıklanması gerektiği yönünde çok boyutlu ve pozitif bir bakış açısı hakimdir (Dünya Sağlık Örgütü, [DSÖ], 2019). Bu bakış açısının yaygınlaşmasında; psikolojik sağlamlık araştırmaları (Masten, 2001), öznel, psikolojik, sosyal ve duygusal iyi oluş araştırmaları (Diener, 1984; Keyes, 1998; Ryff, 1989; Fredrickson, 2001), erdemler ve karakter güçleri araştırmaları (Peterson ve Seligman 2004) gibi adlar altında yürütülen çalışmaların ortak bir etkisi vardır. Pozitif psikolojik sağlığın çoğunlukla yetişkin merkezli olarak incelendiği bu araştırmalarla eş zamanlı olarak, çocuklar ve genç nüfusun psikolojik sağlığına hizmet eden benzer fenomenleri incelemeyi üstlenen girişimler de ortaya çıkmıştır (Furlong, Gilman, & Huebner, 2014). Pozitif gençlik gelişimi (Larson, 2000), öğrenci kovitalitesi (Furlong, You, Renshaw, O'Malley, & Rebelez, 2013; Furlong, You, Renshaw, Smith, & O'Malley 2014), pozitif eğitim ve pozitif okullar (Huebner, Gilman, Reschly, & Hall, 2009), sosyal-duygusal öğrenme (Greenberg vd., 2003) gibi araştırma alanları da çocuk ve ergenler arasında psikolojik sağlığının pozitif yönünü anlamaya olanak sağlamıştır. Furlong vd. (2013), bu araştırma alanlarının etkisiyle; okulların, çocuk ve ergenlerde minnettarlık, sebat, umut, iyimserlik, empati, yaşam doyumu, akış, yaratıcılık gibi pozitif psikolojik özellikleri teşvik edebilmek için en önemli bağlam olduğunun anlaşıldığını belirtmektedir. Ayrıca, öğrencilerin özellikle okul ortamlarındaki işleyişleriyle ilişkili pozitif psikolojik özelliklerin, onların genel psikolojik sağlıklarına çok önemli bir katkı sağladığının altı çizilmiştir. Bu bakımdan okul temelli ruh sağlığı, özellikle de pozitif psikolojik özelliklerin gelişimini teşvik eden hizmetler, toplumun gelecekteki ruh sağlığının pozitif yönde gelişmesinin mihenk taşlarındandır (Slee & Skrzypiec, 2016).

Okullarda, öğrencilerin sosyal-duygusal sağlıkları üzerinde tehdit oluşturan olgular da söz konusudur. Akran zorbalığı da bu olgulardan biridir (Orpinas & Horne,

2006). Zorbalığa dahil olmak ya da tanık olmak, öğrencilerde özellikle depresyon (Callaghan & Joseph, 1995; Juvonen & Graham, 2014; Lereya vd., 2015; Moore vd., 2017; Orpinas & Horne, 2006; Schoeler, Duncan, Cecil, Ploubidis, & Pingault, 2018; Sigurdson vd., 2015; Stuart & Jose, 2014; Swearer, Grills, Haye, & Cary, 2004), kaygı bozuklukları (Juvonen & Graham, 2014; Lereya vd., 2015; Moore vd., 2017; Schoeler vd., 2018; Stapinski vd., 2014; Swearer vd., 2004) ve düşük öz saygı (Callaghan & Joseph, 1995; O'Moore & Kirkham, 2001; Orpinas & Horne, 2006; Sigurdson vd., 2015; Tsaousis, 2016) gibi psikolojik güçlükler yaratabilmektedir. Ayrıca çeşitli araştırmalarla kanıtlandığı üzere akran zorbalığı, düşük psikolojik iyi oluş (Moore vd., 2017; Rigby, 2003; Sigurdson vd., 2015), umutsuzluk (Swearer vd., 2004), yalnızlık (Callaghan & Joseph, 1995; Juvonen & Graham, 2014), utangaçlık (Zhao, Bao, Wang, & Geng, 2022), düşük sosyal uyum (McDougall ve Vaillancourt, 2015; Rigby, 2003; Stuart & Jose, 2014), baş ağrıları, mide ağrıları, uyku bozuklukları, alt ıslatma (Orpinas & Horne, 2006; Rigby, 2003), düşük akademik performans, okul reddi, okulu bırakma (Orpinas & Horne, 2006) hatta kendine zarar verme ve intihar eğilimi (Lereya vd., 2015; Moore vd., 2017) gibi sonuçlar doğurabilmektedir. Ayrıca zorba çocukların diğer akranları arasında daha popüler, güçlü ya da lider olarak algılanmalarından kaynaklı olarak zorbaca davranışlarının desteklenmesi ve zorbaların zorbaca davranmaya devam etmelerinin sosyal dinamiklerce pekiştirilmesi de söz konusudur (Rivara & Le Menestrel, 2016). Bu da zorbalığın dozunun artarak devam etmesine, uzun vadede suç işleme potansiyelinin (Olweus, 1991), saldırgan ve antisosyal davranışların (Rigby, 2003), tütün ve alkol bağımlılıklarının (Stuart & Jose, 2014; Hemphill vd., 2012) artmasına neden olabilmektedir. Ayrıca zorbalığa herhangi bir şekilde dahil olan gençlerin gelecekte psikiyatrik problemlerden kaynaklı yardım arama olasılıklarının diğerlerine göre çok daha yüksek olduğuna ilişkin meta analiz çalışmaları bulunmaktadır (Rivara & Menestrel, 2016; Sigurdson vd., 2015). Bu sonuçlar, okullarda pozitif psikolojik özellikleri desteklemek isteniyorsa, akran zorbalığının mutlaka zayıflatılması gereken riskli süreçlerden biri olduğunu göstermektedir.

Bazı ulusal ve küresel istatistikler, akran zorbalığının ruh sağlığı üzerindeki etkilerinin neden ciddiye alınması gerektiğini göstermektedir. Günümüzde tüm dünyada her üç öğrenciden birinin, özellikle de 13-15 yaşlarındaki gençler arasında da her iki öğrenciden birinin okulda ve okul çevresinde akran zorbalığıyla karşılaştığı bilinmektedir (UNICEF, 2018). UNESCO (2019), yaş ortalaması 12 olan bir grupta erkeklerin %62, kızların %55'inin son bir ayda en az bir kez zorbalığa maruz kaldığını ve Türkiye'nin,

zorbalıkla karşılaşma riskinin en yüksek olduğu ülkeler arasında yer aldığını kaydetmiştir. Türkiye’de son yapılan bazı araştırmalar her lise öğrencisinin bir öğretim yılı süresince en az 1 kez zorbalığa maruz kaldığını (Talu & Gümüş, 2022), ilk ve ortaokul düzeylerindeki her iki öğrenciden birinin zorba, kurban ya da zorba-kurban olarak zorbalığa dahil olduklarını (Hamurcu, 2020; Sütçü, 2017) göstermektedir. Ayrıca Türkiye’de kurban edilme olgusunun özellikle ilk ve ortaokullarda, liselere göre çok daha yaygın olduğunu gösterir kanıtlar vardır. Örneğin TIMMS (2019), 9-10 yaşlarındaki öğrencilerin %41’inin, 13-14 yaşlarındaki öğrencilerin de %28’inin ayda en az 1-2 kez zorbalığa maruz kaldığını bildirmiştir. Diğer yandan zorbalık yapma oranının her öğretim kademesinde sınıf düzeyi ilerledikçe arttığına da yaygın olarak rastlanmaktadır (Dölek, 2002). Bu istatistikler, akran zorbalığının çocuk ve ergenlerin sosyal-duygusal sağlığı üzerinde yarattığı etkileri de göz önüne alarak değerlendirildiğinde, Türkiye okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin ciddi bir risk altında olduğu, bu riskin azaltılması ve pozitif sosyal-duygusal özelliklerin artırılmasını hedefleyen okul temelli ruh sağlığı müdahalelerin son derece ehemmiyetli olduğu düşünülmektedir.

Okullarda çalışan psikolojik danışmanlar, öğrencilerin ruh sağlığının korunması, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi hususunda kritik bir rol üstlenmektedirler (Goodman-Scott, Betters-Bubon, & Donohue, 2019). Bu rol dahilinde, akran zorbalığı gibi kritik yaşam olaylarının önlenmesinde ve gerektiğinde bu yaşam olaylarından muzdarip öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda ikincil ve üçüncül önleme hizmetlerini sunmakla da görevlidirler (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2017). Okul psikolojik danışmanları bu amaçlarla atılgnlık (Avşar, 2016) ve sosyal beceri eğitimleri (DeRosier, 2004), psikodrama (Erkiral, 2021), bireysel ya da küçük gruplarla uygulanan kısa süreli çözüm odaklı psikolojik danışma (Çitemel, 2014), bireysel ya da küçük gruplarla uygulanan kısa süreli bilişsel davranışçı müdahaleler (Berry & Hunt, 2009; Fung, 2012; Gökkaya, 2015; Jaycox vd., 2010; Yüksel, 2018), stresle başa çıkma eğitimleri (Hemphill, Tollit, & Herrenkohl, 2014), ebeveyn (Baykara, 2021; Healy vd., 2022) ve akran (Cowie, 2014; Türktan, 2013) müdahaleleri gibi işe yarar müdahaleler sunabilmektedir.

Yüz yüze sunulan bu yardım süreçlerinin erişilebilirlik ve kullanışlılığını etkileyebilen bazı unsurların varlığı da göz ardı edilmemelidir. Örneğin, psikodrama, kısa süreli bilişsel davranışçı ya da çözüm odaklı psikolojik danışma süreçleri, psikolojik danışmanlara lisans eğitimleri süresince zorunlu olarak kazandırılmayan bazı özel bilgi, beceri ve yeterlilikleri gerektirmektedir (YÖK, 2018). Tuzgöl Dost ve Keklik’in (2012) araştırmasında psikolojik danışmanların, çocuk ve ergen gibi özel gruplarla, belirli bir

psikolojik danışma yaklaşımını temele alarak uygulama yapmakta kendilerini yetersiz algıladıkları gözlenmiştir. Bu da zorbalık ve ilişkili sorunlarla mücadele etmek üzere geliştirilmiş ve etkililiği kanıtlanmış olsa da okul psikolojik danışmanlarının birçoğunun yetkinlik sınırlarını aştığından bazı müdahalelerin yaygın olarak kullanılmasının güç olacağını göstermektedir. Bu problemin yanı sıra, okul psikolojik danışmanının yetkinlik sınırları içinde olan bireysel ya da küçük grupla yüz yüze yürütülen, psikolojik danışma ya da psikoeğitim süreçleri gibi zorbalık karşıtı müdahalelerin uygulanmasında da bazı güçlükler ortaya çıkabilmektedir. Bunlar arasında en sık rastlanan sorunların; öğrenci sayısı/okul psikolojik danışmanı oranının yüksek olduğu okullarda bireysel müdahalelerin kullanışlı olmaması, küçük ya da büyük gruplarla yürütülen yüz yüze yardım süreçlerini gerçekleştirmek için uygun ortam ve zamanın tahsis edilememesi, grup üyelerinin birlikte çalışabileceği ortak bir zaman dilimi yaratılamaması, grup üyelerinin düzenli olarak toplanamaması, öğrencilerin gizlilik ve etiketlenmeyle ilişkili endişelerinden kaynaklı olarak sürece dahil olmak istememeleri olduğu gözlenmektedir (Parmaksız & Gök, 2018). Bu nedenle etkililiği kanıtlanmış ve psikolojik danışmanın yeterliğiyle uyumlu yüz yüze müdahaleler de kimi okullarda bazı yapısal engellere takılabilmektedir.

Geçtiğimiz yıllarda eğitim, sağlık, iş ve sosyal yaşamı bütünüyle etkileyen Covid-19 salgını ve tüm eğitim-öğretim kademelerinde uzaktan eğitim sürecine geçilmesiyle birlikte, öğrencilere sunulan psikolojik yardım hizmetlerinin yalnızca yüz yüze müdahale biçimleriyle sınırlandırılmaması gerektiği daha iyi anlaşılmıştır (Koç & Kaçdi, 2022). Özellikle de akran zorbalığı gibi güçlükler söz konusu olduğunda, yüz yüze müdahalelerin kimi zaman kurbanları daha görünür kıldığından dolayı, depresyon ve yalnızlığı önlemeye çalışırken paradoksal şekilde daha fazla depresyon ve yalnızlığa neden olabildiği belirtilmektedir (Healy vd., 2022). Bu nedenle öğrencilerin güvenli bir sanal ortamda yardım almasının uygun görülebileceği bu gibi özel durumlarda, herhangi bir sebepten ötürü yüz yüze yardım sunmanın mümkün olmadığı durumlarda ya da çok sayıda öğrenciye kolayca ulaşmak istendiğinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı imkanlardan yararlanılarak tasarlanan kendi kendine yardım müdahalelerine başvurulabilir. Bilindiği üzere dünya genelinde eğitim ve sağlık alanında bu gibi müdahaleler -yapay zeka destekli mesajlaşma uygulamaları (Shum, He, & Li, 2018), çevrimiçi ve çevrimdışı video oyunları (Wilkinson, Ang, & Goh, 2008), animasyon ve çizgi filmler (Hani, 2017), sanal gerçeklik oyun ve uygulamaları (Riva, 2009), mobil uygulamalar (Humphrey vd., 2020) hatta terapötik robotlar (Burton, 2013)- birkaç yıldır

kullanılmaktadır. Türkiye’de ise internet tabanlı ve uzaktan psikolojik yardım hizmetleri henüz teorik düzeyde ele alınmakta ve kanıta dayalı müdahale araçlarının geliştirilmesi için çok sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Özer & Ceyhan, 2021).

Okullarda akran zorbalığı ve ilişkili psikolojik sorunları azaltmak üzere kullanılabilecek internet tabanlı müdahale çeşitlerinden birinin de yeni biliş, davranış ve tutumların öğrenilmesini teşvik eden ciddi oyunlar olduğu düşünülmektedir (Connolly vd., 2012). Bunlar arasında KiVa, FearNot! ve SMART Talk, zorbalığı birincil düzeyde önlemek üzere geliştirilen ciddi oyunlar arasında kanıta dayalılığı en güçlü müdahaleler olarak öne çıkmalarına rağmen, SMART Talk ve Fear Not! oyunlarına artık erişilememekte, KiVa’ya ise yalnızca belirli anlaşmalı okullar erişebilmektedir (Calvo-Morata vd., 2020). Bugüne kadar geliştirilmiş diğer zorbalık karşıtı ciddi oyunlara ilişkin bir meta analiz çalışması bazı eksikliklerin altını çizmiştir. Calvo-Morata vd.’ne (2020) göre bu eksiklikler; oyunların terapötik teknolojik müdahaleler olarak tasarlanmasından çok eğitsel teknolojik müdahaleler olarak tasarlanmış olması, tasarlanan müdahalelerin çok azının deney öncesi, sonrası ve izleme ölçümlerine yer vererek değerlendirildiği ve artık birçok oyuna erişilemediğidir. Bununla beraber, kanıta dayalı zorbalık karşıtı Türkçe bir ciddi oyun da bulunmamaktadır. Yalnızca uluslararası prodüksiyon şirketi Cartoon Network’un (t.y) *Zorba Olma*, *Kanka Ol* projesi kapsamında resmi websiteleri üzerinden yayınladığı Türkçe video filmlere, çizgi filmlere, kısa oyunlara ve çeşitli testlere rastlansa da bu içeriklerin eğitsel ağırlıklı olduğu ve bilimsel yöntemlerle değerlendirilmediği görülmektedir. Dolayısıyla hem kültürel hemde dilsel açıdan Türk öğrencilere de hitap edebilecek, zorbalıkla mücadele etmek ve öğrencilerin sosyal-duygusal sağlıklarını geliştirmek üzere kullanılabilecek, etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış bilgisayar oyunlarının eksikliği söz konusudur.

Son yıllarda giderek popülerleşen, çocuk ve ergen popülasyonunda son derece rağbet gören, Steam, Nintendo ve Playstation gibi büyük ölçekli oyun stüdyolarının en çok satan oyunları arasında yer almaya başlayan interaktif görsel romanlar da, ciddi oyun tasarlamak üzere model alınabilecek oyun türlerinden biri olarak görülmektedir (Klotz, 2021). Bu oyunlar, tıkla-ilerle şeklinde oynaması en basit simülasyon oyunlarından biri olarak küçük yaş gruplarında bile kullanmak için uygun görünmektedir. İnteraktif görsel romanlarda oyuncuların oynama yeteneklerinden çok, oyunda anlatılan hikayeye ve oyuncuların yaptıkları tercihler yoluyla hikayeyi nasıl yönlendirdiklerine önem verilmektedir (Hakkun vd., 2018). Bu tür oyunların yabancı dil eğitimini kolaylaştırmak (Camingue vd., 2020) ve sağlık hizmetlerinin iyileştirilmesi (Yin vd., 2012) gibi

amaçlarla kullanıldığı deneysel araştırmalara rastlanmaktadır. Buna karşın ulusal ve uluslararası alan yazında akran zorbalığı ile ilgili bir interaktif görsel roman geliştirme amaçlı yalnızca iki çalışmaya rastlanmaktadır (Keat, 2012; Wibisono vd., 2020). Bu iki çalışma da geliştirilen oyunun/müdahale aracının deneysel olarak test edilmesini içermemekte, ayrıca ilgili oyunlara da erişilememektedir. Birinin yayın dili de Endonezcedir.

Yukarıda belirtilen gerekçe ve önem doğrultusunda;

- Çocuk ve ergenlerin akran zorbalığı ile ilişkili sosyal-duygusal problemleriyle baş etmelerine yardım edebilecek,
- Yüz yüze yardım biçimleri ile veya onlara alternatif olarak kolayca kullanılabilir,
- Okullarda büyük ya da küçük öğrenci gruplarına birincil, ikincil ve üçüncül önleme hizmeti olarak sunulabilir,
- Oyuncuların sık sık seçimler yaparak etkileşime girmelerine ve kendi yardım süreçlerine dahil olmalarına imkan veren,
- Türkiye’deki öğrenci alt kültürü ve daha geniş kültürel koşullar ile uyumlu,
- Kanıta dayalı bir interaktif görsel roman (oyun) geliştirilmesinin alan yazına, okullarda ruh sağlığı hizmetlerine, gelecekteki araştırma ve araştırmacılara önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, kendilerine uygulanan ölçme araçlarını dürüst ve içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmada öğrencilerin zorbalığa dahil olma statülerine ilişkin elde edilen bulgular, Olweus Öğrenciler İçin Akran Zorbalığı Anketinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmada zorbalığa seyirci müdahale tutumları ve sosyal-duygusal sağlık düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular, Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği’nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

3. Araştırmada uygulanan interaktif görsel roman müdahalesinin etkileri, bilişsel davranışçı ve çözüm odaklı ekolleri temele alarak tasarlanan alt müdahalelerin yapısı, oyunun oynanış süresi, senaryonun içeriği ve oyuncuların, oyunun senaryosunun nasıl ilerlemesini belirlemek için yaptıkları seçimlerle sınırlıdır.
4. İnteraktif görsel roman müdahalesinin sunulmasına araştırmacının katılımı, tasarlama, geliştirme ve ulaştırma rolleriyle sınırlıdır.
5. Araştırma evreni, Ankara'nın Çankaya ilçesinde, 2024-2025 yıllarında öğrenim gören 10-16 yaş arası ortaokul ve lise öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Araştırmadaki temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

Zorbalık: Zorbalık; bir bireyin, başka bir bireye yönelik olarak kasıtlı, tekrarlayan ve güç dengesizliğine dayalı şekilde fiziksel, sözel veya sosyal zarar verme davranışlarıdır. Bu davranışlar mağdurun kendisini savunamaması ile karakterizedir (Olweus, 1993).

Zorbalığa Seyirci Müdahalesi: Zorbalık olaylarında doğrudan zorba veya kurban rolünde olmayan bireylerin; duruma müdahale etme, yardım etme, destekleme ya da görmezden gelme gibi çeşitli şekillerde tepki verme biçimidir. Bu çalışma kapsamında seyirci müdahalesi, müdahaleci ve destekleyici davranışlara odaklanılarak değerlendirilmiştir (Pozzoli & Gini, 2010).

Sosyal-Duygusal Sağlık: Sosyal-duygusal sağlık, bireyin kendi duygularını tanıma, düzenleme, empati kurma, sağlıklı ilişkiler geliştirme ve sosyal olarak uygun davranışlar sergileyebilme yeterliliklerini kapsar. Bu araştırmada sosyal-duygusal sağlık, öğrencilerin iyi oluş ve uyum becerileri açısından değerlendirilmiştir (Weissber, Durlak, Domitrovich, Gullotta, 2015).

Zorbalık Roller: Zorbalık bağlamında öğrenciler genellikle şu rollerden birinde yer alır: zorba (zarar veren), kurban (zarar gören), zorba-kurban (hem zorbalık yapan hem maruz kalan), zorbalığa dahil olmayan Bu araştırmada bu roller, katılımcıların öz bildirimleriyle belirlenmiştir (Salmivalli, 2010).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, akran zorbalığı ve sosyal-duygusal sağlık hakkında kuramsal bilgiler sunulmuş, zorbalık karşıtı müdahale programları ile çocuk ve ergenlerde sosyal-duygusal sağlığı geliştirmeye yönelik okul temelli müdahalelere ilişkin yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Akran Zorbalığı

Çoğu kavramsal yapıda olduğu gibi, akran zorbalığının da tanımlanmasına ilişkin olarak araştırmacıların birbirinden ayrılan ve birbirini destekleyen farklı yaklaşımları mevcuttur (Phye & Sanders, 2004). Sıklıkla kullanılan bir tanıma göre akran zorbalığı, bir ya da nadiren bir öğrenci grubunun, bir ya da daha fazla sayıda öğrenci tarafından, belirli bir süre boyunca tekrarlayan olumsuz muamelelere kasıtlı olarak bırakılmasını ifade etmektedir (Olweus, 1993). Bitney ve Title'nin (1997) belirttiğine göre bu olumsuz muameleler, alay etmekten tehdit etmeye, gruptan dışlamaktan eşyalara zarar vermeye kadar farklı formlarda görünen fiziksel, duygusal ve sosyal saldırganlıkları işaret etmektedir. Buna ek olarak, Smith ve Sharp (2002) ile Roland ve Munthe (1989) ise zorbalığı, gücün sistematik olarak kötüye kullanımı olarak görmektedir. Buna göre zorbalık güç eşitsizliği lehine olan bir öğrenci ya da öğrenci grubunun, çeşitli sebeplerden dolayı kendini savunması daha güç olan bir ya da birkaç öğrenciye uyguladığı fiziksel veya psikolojik şiddet anlamına gelmektedir.

Yukarıdaki tanımlamalar, zorbalığı akranlar arasında meydana gelebilecek herhangi bir sürtüşme, saldırganlık ve şiddetten ayıran üç önemli kriteri göstermektedir. Newman-Carlson, Horne ve Bartolomucci (2000) tarafından *Double I/R* (intentional, imbalanced, repeated) olarak adlandırılan bu üç kriter kasıtlılık, güç dengesizliği ve tekrarlama. Dolayısıyla zaman zaman akranların istemeden birbirinin canını yaktığı, hiperaktivite ve dürtüsellliği yüksek bir çocuğun arkadaşlarını zaman zaman sinirlendirmesi ya da incitmesi gibi durumlar zorbalık olarak görülemez. Bu tür durumlarda uygunsuz davranış karşı tarafa zarar verildiği anlaşıldığı anda dururken, zorbalık yapan bir çocuk aksine davranışlarını sürdürecektir hatta dozunu arttırabilecektir.

Zorbalık durumunda sözel, sosyal, fiziksel ya da psikolojik saldırganca davranışlarda bulunan tarafla bu davranışlara maruz kalan taraf arasında fiziksel ya da

psikososyal bir güç eşitsizliğinin varlığından da bahsedilmelidir (Csoti, 2003). Birini kasıtlı olarak incitmeye çalışan öğrencinin yaşça daha büyük, fiziksel olarak daha iri ya da güçlü, okulda daha popüler ve deneyimli olması, zorbalığa maruz kalanın kendini savunmasını sağlayacak olan beceri ve özelliklerden yoksun, yalnız veya sosyo-kültürel açıdan azınlık durumunda olması (etnik köken, cinsel yönelim, mültecilik vs.) gibi saldırgan tarafın lehine olan kişilerarası dinamikler zorbalığın önemli bir ölçütüdür. Son olarak, güç eşitliği lehine olan bir kişi ya da grubun, diğerine kasıtlı olarak zarar verici bir eylemde bulunuyor olması tek başına yeterli değildir. Newman-Carlson ve diğerlerine (2000) göre aynı zamanda bir kereden fazla gözlenmesi, bu eylemin zorbalık olarak dikkate alınabilmesi için gereklidir.

Akranların birbiriyle olan etkileşimlerinin zorbalık, oyun, alay etme ya da şakalaşma olup olmadığının ayırt edilmesinin kimi durumlarda güç olabildiği de belirtilmektedir. Örneğin Orpinas ve Horne'nin (2006) belirttiğine göre bir anaokulunda, hırsız-polisçilik ya da kovboyculuk oynayan iki çocuk göz önüne alınacak olursa, bu iki çocuğun gerçekten oyun mu oynadığı yoksa birinin diğerine zorbalık mı yaptığı ilk bakışta fark edilemeyebilir. Orpinas ve Horne böyle bir ikilemde kalındığında, çocukların hiç rolleri değişip değişmediği (Biri her seferinde hırsızken diğeri her seferinde polis rolünde olabilir ya da biri sürekli at diğeri sürekli kovboy olabilir), roller değişilmek istendiğinde tarafların bunu kabul edip etmediği ve oyunda bir tarafın canı yandığında diğer tarafın durup durmadığı gibi faktörlerin göz önüne alınmasını önerirler. Buna göre, zorbalık, rol değişiminin hiç olmaması, incitmeye çalışılması, bir tarafın canının yanması ya da incinmesine rağmen oynamaya devam edilmesiyle anlaşılabilir. Benzer şekilde Coloroso (2010), akranların zaman zaman birbirini kızdıran şakalaşmalara girebileceğini ancak bunları zorbalıktan ayırmak gerektiğini belirtmektedir. Coloroso'ya göre şakalaşma, alay edilen ve alay edenin rollerinin zaman zaman değişmesi, birlikte gülünmesi ya da bir taraf üzüldüğünde diğer tarafın onunla alay etmeye son vermesiyle anlaşılabilir. Alay etme tek taraflı olduğunda, aşağılama ve zedeleme amacı güttüğünde, sadece alay edenler alay edilene güldüğünde ve alay edilenin belirgin üzüntüsüne rağmen bu davranışlara devam edildiğinde ise onun artık şakalaşma değil, zorbalık olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

2.1.1. Tarihsel Gelişimi, Yaygınlığı ve Günümüzdeki Durumu

Zorbalık, çağdaş zamanlarda ciddi bir problem olarak görülmeye başlamasına karşın tarihsel geçmişi çok eskilere dayanmaktadır (Koo, 2007). Örneğin Sansom (1980), bundan dört yüzyıl önce Japonya’da kraliyet üyeleri için kurulan O-Yomei okulunun öğrencileri cezalandırma yollarından birinin, öğretmenlerin o öğrenciyi görmezden gelmesi ve diğer çocuklara onunla konuşmamalarını emretmeleri olduğunu belirtmiştir. Bu gibi eylemlerin sosyal ve psikolojik zorbalık olduğu bugün kolaylıkla söylenebilirken, okullarda akranların birbirine karşı gösterdiği doğrudan ve fiziksel kötü muamelelerin bile normal dışı görülmeye başlanması, bazı mitlerce ertelenmiştir. O’Moore ve Minton’a (2004) göre bu mitlerden bazıları zorbalığın yaşamın doğal bir parçası olduğu, çocukların -özellikle de erkeklerin- böyle böyle büyüyecekleri, tüm okullarda rastlandığı için endişelenecek bir olgu olmadığı, sözlerin sopa ve taşlarla saldırmak kadar incitici olmadığı, hayatın nasıl olduğunu öğreteceği ve kişiyi daha güçlü hale getireceğinin düşünülmesidir.

Zorbalığın çocukluk yıllarının o kadar da doğal bir parçası olmadığı yönünde düşünmeye başlanmasında, özellikle İngiltere, Japonya ve Kore gibi ülkelerde bu probleme dikkat çeken edebi eserlerin, gazete haberlerinin ve söylemlerin 18 ve 19. Yüzyılda yayılmaya başlamasının etkili olduğu düşünülmektedir (Koo, 2007). İlk kez 1857 yılında basılan, 11 yaşındaki Tom’un ve arkadaşlarının başına gelen ve içinde zorbalıkla mücadele etme de olan maceralarının anlatıldığı *Tom Brown’s School Days* kitabı, bunun en iyi bilinen örneklerinden biridir (Hughes, 1913). Koo’ya (2007) göre bir diğeri, 1862 yılında *The Times* gazetesi tarafından John Flood adlı bir askerin ordu içinde yürütülen sistematik mobbing sonucu nasıl ölüme götürüldüğü anlatılan gazete haberidir. Okullardaki akran zorbalığı konusunda bir uyarı niteliği taşıyan en eski resmi yayın yine *The Times*’ın yayınladığı bir mektuptur. 1885 yılında Cambridge Kraliyet Okulu’nda 12 yaşındaki bir erkek çocuğunun ölümü üzerine, okulun eski öğrencilerinden birinin *The Times* editörüne yazdığı mektupta, bu okulda daha büyük ve kıdemli öğrencilerin fiziksel olarak daha güçsüz ve deneyimsiz öğrencilere ne gibi zorbalıklar yaptığı anlatılmıştır. Mektubun yayınlanması soruşturma yapılmasını sağlasa da bakanlık müfettişleri kurbanın ölümünü bir “kaza” ve “talihsizlik” olarak değerlendirmiştir (Koo, 2007).

Toplumun çeşitli yayın organlarında zorbalığın sosyal bir problem olduğuna dikkat çeken söylemlerin yer almasıyla birlikte bu konudaki ilk bilimsel girişim de gerçekleşmiş ve Burk (1987) tarafından, zorbalıkla ilgili ilk küçük ölçekli tarama (156

öğrencilik bir katılımcı grubuyla) olan *Teasing and Bullying* adlı bilimsel dergi makalesi yayımlanmıştır. Diğer yandan bu ilk dikkate değer çalışmayla Olweus'un (1978) ilk sistematik araştırmaları arasında büyük bir boşluk bulunmaktadır. Bu büyük boşluk sırasında, iki dünya savaşının geçirilmesinin ardından, toplumların şiddet ve saldırganlığa çok daha duyarlı olmaya başlaması, temel insan hakları ve yaşam onuru konusundaki algıların kitlesel olarak değişmesi de söz konusu olmuştur (Birleşmiş Milletler, [BM], 1948). Koo'ya (2007) göre savaşı takip eden yıllarda herhangi bir sivilin şiddet ve saldırganlığın nesnesi haline gelebileceği daha iyi anlaşılmıştır. Salırganlık ve şiddete karşı gelişen bu kitlesel intolerans, sorunun kontrol altına alınması gerektiği yönündeki talebi giderek arttırdığından, bu da zorbalık da dahil olmak üzere o güne kadar dikkate alınmayan bazı sorunlara olan bilimsel ilgiyi beraberinde getirmiştir.

Olweus'un (2013) aktardığına göre, 60 yılların sonlarında İsveç'te *mobbing* ya da *mobbing* gibi adlar altında başlayan çalışmalar, akran zorbalığı olgusuna ilişkin ilk güçlü toplumsal ilgiyi temsil etmektedir. Diğer yandan bu iki terimin etoloji ve sosyal psikolojide ifade ettiğı anlamları göz önüne alındığında, okullarda akran tacizi içeren etkileşimleri tanımlamak için uygun olmayabileceği de öne sürülmüştür (Olweus, 1978). Çünkü Pikas'ın (1989) da belirttiği üzere mobbing olgusu, kolektif olarak birine ya da bir gruba uygulanması bakımından akran zorbalığından ayrılmakta ve belki de akran zorbalığının bir alt tipi olarak görülmesi daha uygun görünmektedir. Olweus (2013) da bu tartışmayı başlatan aktörlerden biri olarak, mobbing kavramının grup perspektifini daha ön plana alması bakımından, grubun üyeleri veya küçük alt gruplar tarafından bir ya da birkaç öğrencinin fiziksel, sözel, sosyal ve psikolojik saldırganlığa maruz bırakıldığı olguların göz ardı edilmesine neden olabileceğini belirtmektedir. Bu tartışmalara ışık tutabilecek ampirik bulguların olmayışı, Dan Olweus'u, bugün akran zorbalığı konusunda ilk sistematik ve büyük ölçekli araştırma olarak kabul edilen projeyi başlatması için itici olmuştur.

Dan Olweus (1978), 13-15 yaşları arasındaki İsveçli 900 erkek öğrenci ile yürütölen bu ilk araştırma projesinin, okullardaki akran tacizinin anatomisine ilişkin önemli bir taslak oluşturduğunu belirtmekte ve bu araştırma projesiyle akran zorbalığı olgusuna ilişkin bazı önemli sorulara yanıt bulunabildiğini belirtmektedir. Ona göre bunlardan ilki, bir sınıf grubunun üyelerinin saldırganlık derecelerinin birbirinden belirgin farklılıklar gösterdiği ve herhangi bir müdahale yapılmadığı takdirde bu eğilimin birkaç yıl boyunca aynı düzeyde kalacak şekilde istikrarlı olduğunun ortaya çıkmasıdır. Bir diğer bulgu ise herhangi bir sınıfta az sayıdaki birkaç öğrencinin, zorbalığa, sınıfın

geneline kıyasla çok daha aktif olarak katıldığıdır. Aynı araştırmada, öğrencilerin yaklaşık %30'una tek bir öğrenci tarafından zorbalık yapıldığı, zorbalığa maruz kalanların genellikle 2-3 kişilik küçük gruplarca taciz edildiği, dolayısıyla zorbalığın mobbing olgusundan farklı olarak yalnızca grup dinamikleri bakış açısıyla ele alınmaması gerektiğinin önemi de anlaşılmıştır.

Zorbalık araştırmalarının tarihsel gelişiminde Olweus'un ilk sistematik araştırmasından birkaç yıl sonra meydana gelen ikinci bir kritik olay ise, Norveçli üç genç öğrencinin zorbalıkla ilişkili intihar haberlerinin gazetelere yansması olmuştur. Bu olay, Norveç'te zorbalık karşıtı ulusal çapta bir seferberliğin oluşturulmasını ve Olweus'un yeni bir araştırma projesine başlamasını sağlamıştır (Limber, Breivik, & Smith, 2021). Bu araştırma projesi de 3 önemli gelişmeye zemin hazırlamıştır. İlk olarak, Olweus (1993) bulunduğu Bergen şehrindeki okullarda okuyan 2500 öğrencinin 1983 ile 1985 yılları arasında takip edilebilmesi için standartlaştırılmış bir veri toplama aracı geliştirmiştir. İkinci olarak, aynı araştırma kapsamında akran zorbalığını önlemeye yönelik bir müdahale programı tasarlanmıştır (Olweus, 1993). Üçüncü olarak ise, geliştirilen veri toplama aracı kullanılarak, 1983 ve 1985 yılları arasında İsveç'te 17.000 öğrencinin, Norveç'te ise 130.000 öğrencinin dahil edildiği çok geniş ölçekli çalışmalar yapılması mümkün olmuştur (Olweus, 1994).

Olweus'un araştırmalarında ortaya çıkarılan ciddi bulgular, eğitim, psikoloji, sosyoloji, kriminoloji gibi farklı alanlardan araştırmacıların dikkatlerini akran zorbalığı olgusuna vermelerini sağlamıştır. Ayrıca Finlandiya, Birleşik Krallık ve İrlanda gibi diğer Avrupa ülkelerinden araştırmacıların çalışmalarına da esin kaynağı olmuştur (Koo, 2007; Phye & Sanders, 2004). Özellikle de Norveç'in Stavanger kentinde 1987 yılında düzenlenen uluslararası bilimsel bir toplantı, diğer Avrupa ülkelerine akran zorbalığını incelemeleri ve onu önlemeleri için bir çağrı niteliği taşımıştır (Smith & Brain, 2000). Phye ve Sanders'ın (2004) belirttiği üzere akran zorbalığına olan araştırma ilgisinin giderek artmasını sağlayan bir diğer husus ise, Dünya Sağlık Örgütü'nün, 1980'lerin sonlarından beri her dört yılda bir okul çağındaki çocukların sağlık davranışlarını inceleyen uluslararası raporlar yayınlıyor olmasıdır. Akran zorbalığı da bu raporlarda taranan önemli konulardan birisi olarak dünya genelinde daha çok dikkat çekmeye başlamıştır.

Akran zorbalığının araştırmacıların ilgisini çekmeye başladığı ülkelerden biri olan Finlandiya'da, okul çağındaki çocuklarda mobbing, doğrudan ve dolaylı saldırganlık konularında cinsiyet farklılıklarını gösteren birkaç önemli araştırma yürütülmüştür

(Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Lagerspetz, Björkqvist, Berts, & King, 1982; Lagerspetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988). Bu araştırmalarla, erkek öğrencilerin saldırgan davranışlarının fiziksel olması nedeniyle daha görünür olduğu, bu nedenle erkeklerin daha saldırgan olarak algılanabildiği, buna karşın kız öğrencilerin gözlenmesi daha güç olan dolaylı saldırganlığa erkeklere göre çok daha fazla başvurdukları anlaşılmıştır. Bu önerme Rivers ve Smith (1994) tarafından İngiliz öğrencilerde ve Owens, Shute ve Slee (2000) tarafından Avustralyalı öğrencilerde test edildiğinde aynı durumun akran zorbalığı için de geçerli olduğu gözlenmiştir. Yine Finlandiya’da Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman ve Kaukiainen (1996), zorbalığa dahil olan öğrencilerin ele başları, takipçiler/sonradan katılanlar, zorbayı pekiştirenler, kurbanı savunanlar ve sadece seyirci kalanlar olarak tanımlanabileceğini göstermiştir. Sonuçta, Fin araştırmacıların özgün katkılarıyla birlikte, akran zorbalığının tespiti ve önlenmesinin güçlendirilmesine hizmet edecek şekilde, zorbalıkta cinsiyet farklılıklarını, zorbalığa dahil olanların özelliklerini ve zorbalık etkileşimlerini daha ayrıntılı tanımlamak gerektiği anlaşılmıştır (Koo, 2007; Smith & Brain, 2000).

Finlandiya’daki çalışmalarla yakın zamanlarda akran zorbalığı araştırmalarının sıçradığı bir diğer ülke de Birleşik Krallık’tır (Smith & Brain, 2000). İngiltere’de, Yates ve Smith (1989) Olweus’un anketini İngiliz öğrenciler için uyarlamış, Whitney ve Smith (1993) de Sheffield bölgesindeki okullarda bu anketi kullanarak durum tespitleri yapmıştır. Bu taramaların, İngiltere’deki durumun Norveç’tekinden çok daha vahim olduğunu ortaya koyması, bazı medya organlarının, İngiltere’nin, Avrupa’nın zorbalık başkenti olup olmadığını sorguladıkları başlıklar atmasına neden olmuştur (Smith, Sharp, Eslea, & Thompson, 2004). Bu da İngiltere’deki eğitim bakanlığını harekete geçirerek Norveç’tekine benzer bir seferberliğin duyurulmasını sağlamış, Smith ve Sharp’ı (1994) “*Sessizce Acı Çekme!*” sloganıyla duyurdukları paket programı geliştirdikleri Sheffield projesini başlatmaya yöneltmiş ve ilgili program bakanlık aracılığıyla okullara ulusal düzeyde sunulmaya başlamıştır (Smith & Brain, 2000). İngiltere’deki bu çalışmalarla benzer araştırmalar, İskoçya’da İskoç Eğitimde Araştırma Konseyi bünyesinde, Galler’de ise Cardiff Anti Zorbalık Birimi bünyesinde yürütülmüştür (Johnstone vd., 1992; Mellor, 1990; Tattum, Tattum, & Herbert, 1993).

Japonya’ya gelindiğinde ise onların kendilerine özgü bir araştırma geçmişlerinin olduğundan bahsedilmektedir. 1980’li yıllar boyunca kendi kültürlerinde zorbalıkla çok yakın bir anlama gelen *ijime* sorunu ile ilgili yoğun bir araştırma ilgisi mevcutken, bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, araştırmacıları bu sorunun büyük ölçüde azaldığına

ikna ederek bu araştırma faaliyetlerinin azalmasına neden olmuştur (Phye & Sanders, 2004). Buna karşın, Smith ve Brain'e (2000) göre 1993 ve 1995 yılları arasında, Japon okullarında zorbalıktan kaynaklanan intihar sayılarında meydana gelen patlama, araştırmacıların yeniden zorbalıkla ilgilenmeye başlamalarını, batılı araştırmacılarla ortak çalışmalar yayınlamalarını ve araştırma sayısının dramatik şekilde yeniden artmaya başlamasını sağlamıştır. 1980'li yıllardan bugüne dek, Dan Olweus'un tetiklediği bu araştırma dalgası, bahsi geçen ülkelerin dışındaki Latin ülkelerine, Orta Avrupa'ya, Amerika Birleşik Devletleri'ne, Canada'ya ve Avustralya'ya da yayılmıştır (Catalano, Junger-Tas, Morita, Olweus, Slee, & Smith, 1999).

Türkiye'de araştırmacıların akran zorbalığını bir araştırma alanı olarak görmeye başlamaları ise 2000'li yılları bulmuştur. Dölek (2002) tarafından yürütülen doktora tezi, akran zorbalığına ilişkin hem bir durum tespiti sunması, hem de önleyici bir program modeli önermesi bakımından, bu konudaki öncü araştırmalardan birisi olmuştur. Dölek'in çalışmasıyla yakın zamanlarda Pişkin (2002) bir derleme yayımlamış, sonraki yıllarda da meslektaşlarıyla birlikte çocuk ve ergenlerde akran zorbalığını tespit etmeye dönük ölçek geliştirme çalışmalarıyla (Ayas & Pişkin, 2015) akran zorbalığı araştırma alanının Türkiye'deki gelişimine önemli katkılar sunmuştur. Cenkseven-Önder, diğer meslektaşlarıyla birlikte akran zorbalığının pozitif psikoloji bağlamında ele alınması konusunda dikkate değer araştırmalar yürütürken; Erdur-Baker de siber zorbalık konusundaki bilimsel farkındalığa katkıda bulunan çalışmalar ortaya koymuştur (Cenkseven-Önder & Sarı, 2012; Erdur-Baker, 2010; Erdur-Baker & Kavsut, 2007; Yurtal & Cenkseven, 2007). Son yıllarda akran zorbalığına müdahale edilmesi yönündeki araştırmalar da hız kazanmış; ebeveyn kendine yardım grupları (Baykara, 2021), psikodrama eğitimleri (Erkiral, 2021), kabul ve kararlılık terapisi (Yalnız, 2019), bilişsel davranışçı terapi (Gökkaya, 2015; Yüksel, 2018), çözüm odaklı kısa süreli terapi (Çitemel, 2014), atılganlık eğitimleri (Avşar, 2016) ve akran destek programları (Türktaş, 2013) gibi müdahale biçimlerinin etkilerini ortaya koymayı hedefleyen araştırmaların sayısı artmıştır.

Türkiye'de yaklaşık 25, Dünya genelinde ise yaklaşık 50 yıldır sistematik araştırmalar yürütülen bir alan olarak akran zorbalığı, günümüzde halen ciddi derecede yaygın bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. UNICEF'in (2018) bildirdiği üzere, tüm dünya üzerinde her 3 öğrenciden 1'i okulunda akran zorbalığı ile en az bir kez karşılaşmaktadır. Özellikle de 13-15 yaş aralığında bu oran %50'ye çıkmaktadır. UNESCO'nun (2019) taramasına göre, öğrencilerin zorbalığa maruz kalma oranları

Avrupa’da %25, Güney Amerika’da %30, Kuzey Amerika’da %31, Orta Doğu’da %41 ve Kuzey Afrika’da %42 olarak tespit edilmiştir. Benzer bir büyük ölçekli araştırma, yaş ortalaması 12 olan kız öğrencilerin %55’inin, erkeklerin ise %62’sinin son 1 ayda en az 1 kez zorbaca bir eyleme maruz kaldığını; buna ek olarak Türkiye’nin, zorbalıkla karşılaşma riski en yüksek ülkelerden biri olduğunu göstermiştir (Richardson & Hiu, 2018). Türkiye’deki ilkokul ve ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaklaşık yarısının zorba, kurban ya da zorba-kurban olarak zorbalığa karıştığını ve hemen her lise öğrencisinin bir öğrenim yılında en az iki kez zorbaca davranışlara maruz kaldığını kaydeden araştırmalar da (Gökkaya & Sütçü, 2020; Hamurcu, 2020; Talu & Gümüş, 2022) bu riski doğrular niteliktedir.

Zorbalığın yaygınlığı, ya da zorbalığa dahil olma biçimlerinin yaş ve sınıf düzeylerine göre değişebildiği de bilinmektedir. Örneğin ilkokullarda zorbalığa maruz kalma olgusuna liselerden iki kat daha fazla rastlanmaktadır (Olweus, 1994). Araştırmacılar, özellikle 7-9 yaşlarındaki dönemin zorbalığa maruz kalma riski bakımından en yüksek dönem olduğunu, 10-12 yaşları arasındaki dönemin ise zorbalık yapmaya en yatkın yaş aralığı olduğunu bildirmektedir (Frisen vd., 2007). Genellikle, ilkokul süresince zorbalığa maruz kalma riski çok yüksek iken, yaş ilerledikçe maruz kalma riski azalarak zorbalık yapma riski artmakta, özellikle ortaokul döneminin sonlarında zorbalık olaylarına dahil olma oranları tepe değerlere ulaşmakta ve lise süresince azalabilmektedir (Bradshaw vd., 2009; Rigby, 2002). Türkiye’de de bilinen, 9-10 yaşlarındaki öğrencilerde zorbalığa maruz kalma oranlarının %41 olduğu ancak 13-14 yaş döneminde bu oranın %28’e düştüğüdür (TIMMS, 2019).

Biyolojik cinsiyete göre akran zorbalığına dahil olma oranlarının farklılaşıp farklılaşmadığı hakkında bir uzlaşma söz konusu değildir. Zorbalığın fiziksel yönünün araştırmacılara daha görünür olduğu dönemlerde yürütülen eski araştırmalar (Nansel vd., 2001; Olweus, 1994; Scheithauer vd., 2006) erkeklerin daha zorba oldukları yönünde bulgular elde ederken, daha güncel bazı araştırmalar (Barlett & Coyne, 2014; Smith vd., 2019; Sun vd., 2016) ya tam tersi bulgulara ya da farklılığın niceliksel değil niteliksel olduğu yönündeki bulgulara ulaşabilmektedir. Kültürler arası ve büyük ölçekli çok sayıda araştırma, çoğu kültürde erkeklerin daha çok fiziksel, kızların ise daha çok ilişkisel ve siber zorbalık yapmaya eğilimli olduklarını bildirmiştir (Cook vd., 2010; Craig vd., 2009; Guo, 2016; Sun vd., 2016; Smith vd., 2019). Diğer yandan bu farklılaşmaların yalnızca biyolojik cinsiyetle açıklanamayacağı ve bir kültürdeki baskın toplumsal cinsiyet

rollerinin o kültürdeki kız ve erkeklerin yöneldikleri zorbaca eylemler üzerinde etkili olabileceği de hatırlatılmaktadır (Carrera-Fernandez vd., 2013).

Cinsiyet farklılıklarının incelendiği araştırmalarla benzer şekilde sosyoekonomik düzey farklılıklarının incelendiği araştırmalarda da bir uzlaşma eksikliği söz konusudur. Zorbalık yapmanın düşük ya da yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklardaki yaygınlığı üzerine birbirinden zıt sonuçlar ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Due vd., 2009; Elgar vd., 2019; Hosozawa, 2021; Jansen vd., 2012). Diğer yandan uluslararası taramalarda, zorbalığa maruz kalma açısından değerlendirildiğinde sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının çok daha risk altında oldukları gözlenmektedir (Fu vd., 2013; Jansen vd., 2012; TIMMS, 2019; Tippet & Wolke, 2014). Türkiye örnekleriyle yapılan çalışmalara bakıldığında ise, zorbalık yapmanın üst sosyoekonomik düzeyle, zorbalığa maruz kalmanın ise alt sosyoekonomik düzeyle ilişkili olduğunu gösterir çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Atalay, 2010; Çetinkaya vd., 2019; Ergün, 2011; Pişkin, 2002; Özkan & Çiftçi, 2010).

2.1.2. Akran Zorbalığının Sınıflandırılması

Akran zorbalığı, araştırma geçmişinin ilk dönemlerinde çoğunlukla fiziksel olarak güçlü ya da iri çocukların, daha zayıf olanlara doğrudan sert ve kaba davranışları olarak düşünülmüştür (Koo, 2007). Araştırma alanı genişledikçe, zorbalıkla ilişkili bu stereotip zayıflamaya başlamış, zorbalığın daha farklı biçimlerinin de olabileceği fark edilmiş ve erkeklerin daha zorba oldukları yönündeki algılar değişmeye başlamıştır (Björkqvist vd., 1992). Günümüzde de akran zorbalığı biçimlerini birbirinden ayırmak için kullanılan en basit sınıflandırma, zorbalığı *doğrudan* ve *dolaylı* zorbalık olarak ikiye ayırmaktır (Olweus, 1993). Doğrudan zorbalık, zorba ve kurbanın yüz yüze olduğu ve kurbanı yönelik yapılan saldırının açık ve daha kolay fark edilebilir olduğu bir zorbalığı ifade etmektedir. Dolaylı zorbalık ise açıktan bir saldırganlık göstermek yerine, çoğu zaman zorbanın kimliğini gizleyecek şekilde üçüncü taraflar aracılığıyla zorbalığın yapılmasını ifade etmektedir (Phye & Sanders, 2004).

Dolaylı ve doğrudan zorbalık da kendi içinde farklı alt tiplere ayrılabilir. Slee ve Skrzypiec'in (2016) belirttiğine göre doğrudan zorbalık fiziksel olarak, sözel olarak, eşyalara yönelik olarak ve siber olarak ortaya çıkabilirken; dolaylı zorbalık da dışlama, dedikodu yapma, sırrı açığa çıkarma, söylenti çıkarma, ilişkisel ve siber biçimlerinde ortaya çıkabilmektedir. Bazı araştırmacılar, dolaylı zorbalık olarak

değerlendirilebilecek zorbaca davranışları, ilişkisel zorbalık, sosyal zorbalık ya da psikolojik zorbalık olarak adlandırmayı da uygun görmektedir. Örneğin Coloroso (2010), sözel, fiziksel, ilişkisel ve ırkçı zorbalık olmak üzere dört zorbalık biçimi tanımlamıştır. Rigby (2007) de dolaylı zorbalığın psikolojik zorbalık olarak görülebileceğini ve zorbalık tipleri arasındaki en temel ayrımın fiziksel ve psikolojik zorbalık arasında yapılabileceğini belirtmiştir.

Rigby (2007) ayrıca, dikey ekseninde fiziksel, fiziksel olmayan/sözel, sözel olmayan; yatay ekseninde ise doğrudan ve dolaylı olmak üzere altı hücreli bir matris kullanarak zorbalığın biçimlerini sınıflandırmaya gitmiştir. Buna göre, doğrudan fiziksel zorbalık vurma, itme, tekmeleme, taş atma, tükürme gibi açık saldırıları içerirken, dolaylı fiziksel zorbalık başka bir kişinin birine saldırmasını sağlamak gibi davranışları içermektedir. Doğrudan sözel zorbalık küfür, hakaret, kötü sözler söyleme, isim takma gibi davranışları içerirken; dolaylı sözel zorbalık bir kişinin başka birine sözel zorbalık yapması için ikna edilmesi ya da kötü niyetlerin söylentilerin yayılması gibi davranışları içermektedir. Son olarak doğrudan sözsüz zorbalığa tehdit edici ya da müstehcen jest, mimik ve el-kol hareketleri gibi davranışlar örnek olarak gösterilirken, dolaylı sözsüz zorbalığa birinin eşyalarını saklamak, birinin bir arkadaş grubu veya etkinlikten dışlanmasını sağlamak gibi davranışlar örnek olarak verilmektedir.

Önceki bölümlerde sunulan Tablo 1’de görülebileceği üzere, Bitney ve Title’in (1997) çalışmasında farklı bir sınıflama metoduna gidilmiş, zorbalığın bedensel, duygusal ve sosyal olmak üzere birinci dereceden 3 boyutunun olduğu; her bir boyutun da kendi içinde sözel veya davranışsal olmak üzere ikinci dereceden alt boyutlara ayrıldığı belirtilmiştir. Buna ek olarak her bir alt boyutun üç farklı düzeyde şiddetle görünebildiğinin altı çizilmiştir. Bir örnek vermek gerekirse, fiziksel sözel zorbalığın sırasıyla alay etme, dövmekle tehdit etme veya sürekli olarak tehdit etme gibi farklı şiddetlerde ortaya çıkabildiği belirtilmiştir. Sıklıkla karşılaşılan başlıca zorbalık biçimlerine ilişkin bir liste de İlişkileri Teşvik Etme ve Şiddeti Ortadan Kaldırma Ağı/Promoting Relationships & Eliminating Violence Network (t.y) tarafından yayınlanmaktadır. Bu listeye göre hazırlanmış bir kategorizasyon aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

İlişkileri Teşvik Etme ve Şiddeti Ortadan Kaldırma Ağı (PREVNet) Zorbalık Tipleri Sınıflandırması

Zorbalık Kategorisi	Davranışsal Göstergeler
Fiziksel Zorbalık	Vurmak, tekmelemek, itmek, tükürmek, dövmek, çalmak, mala zarar vermek vb.
Sözel Zorbalık	İsim takmak, alay etmek, incitici sataşma, hakaret, karalama, birini küçük düşürme, tehdit etme, ırkçı yorumlar, cinsel taciz vb.
Sosyal Zorbalık	Göz devirmek, yüz çevirmek, gruptan dışlama, görmezden gelmek, dedikodu yapmak, söylenti yaymak, başkalarını aptal gibi göstermeye çalışmak, itibar ve arkadaşlıklara zarar vermek vb.
Siber Zorbalık	İtibar veya arkadaşlıkları zedelemek, tehdit etmek, taciz etmek, utandırmak, dışlamak için e-posta, cep telefonları, mesaj ve internet sitelerinin kullanımı.
Etnik Zorbalık	İnsanlara ırk ve etnik kökenleri nedeniyle kötü davranmak, kültürel geçmişleri hakkında kötü şeyler söylemek, birine ırkçı isimler takmak, ırkçı şakalar yapmak vb.
Dini Zorbalık	İnsanlara dini inanç ve geçmişleri nedeniyle kötü davranmak, dini geçmiş ve inançları hakkında olumsuz yorumlarda bulunmak, birine lakap takmak, dini inancıyla ilgili incitme maksatlı şakalar yapmak vb.
Cinsel Zorbalık	Birini cinsiyeti nedeniyle dışlamak, cinsiyetinden dolayı kendini rahatsız hissettirmek, cinsiyetçi yorum ve şakalar yapmak, cinsel bir şekilde dokunmak/çimdiklemek/kavramak, birinin cinsel davranışı veya yönelimi hakkında kaba yorumlar yapmak.
Engelli Zorbalığı	Birini, fiziksel/mental yetersizliği nedeniyle dışlamak, kötü davranmak, incitmek için engel durumuyla dalga geçen şakalar yapmak.

Tablo 2’de verilen yaygın zorbalık biçimleri arasında, araştırmacılar tarafından diğerlerinden ayrı tutulan ve kendine özgü bir araştırma havuzu olan zorbalık biçimi ise siber zorbalıktır (Slee & Skrzypiec, 2016). Günümüzde internet ve sosyal medyanın günlük hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmesiyle birlikte, siber zorbalıkla karşılaşma olasılığının da giderek arttığı ve geleneksel zorbalıktan daha yaygın bir hal aldığı bildirilmektedir (Peebles, 2014). Siber zorbalığı geleneksel olandan daha tehlikeli yapan birkaç unsurdan söz edilebilir. Bunlardan birisi, zorbalık yapanın anonim kalabilmesi, kurbanın tepki ve yaşantılarına tam olarak tanık olmamasından kaynaklı olarak pişmanlık duygularını daha az göstermesi ve geri adım atmasının güçleşmesidir (Slonje, Smith, & Frisen, 2012). Bir diğeri ise siber zorbalığın okul bağlamıyla sınırlı olmayışı bakımından kurbanı her zaman, her yerden zorbalık yapabilme imkanı veriyor oluşu, potansiyel izleyici kitlesinin sınırsız oluşu (Örneğin bir genci gülünç duruma düşürebilecek bir video milyonlarca kişiye ulaşabilir.) ve siber zorbalığı tespit edebilmenin son derece güç oluşudur (Slee & Skrzypiec, 2016). Ayrıca, Tablo 2’de belirtilenlerden fiziksel zorbalık

dışındaki tüm zorbaca eylemler, siber araçlar yoluyla doğrudan veya dolaylı olarak yapılabilir (Juvonen & Graham, 2014). Örneğin son yıllarda internet terminolojisine giren “trolleme” kavramı, belirli bir kişi ya da belirli bir kesimi sinirlendirmek, üzmek, tahrik ederek münakaşa başlatmak ya da ilgi çekmek gibi amaçlarla kişilerin değerlerine saldırmak ya da alay etmek gibi eylemleri ifade etmektedir. Bu eylem tekrarlayan, kasıtlı ve incitici bir hal aldığı anda siber zorbalığın bir uzantısı olarak görülmektedir (Slee & Skrzypiec, 2016). 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen ve Türkiye’deki 10 ilde on binlerce insanın ölümüyle sonuçlanan Kahramanmaraş depreminin arama kurtarma çalışmaları sırasında, sahte hesaplar açarak “Enkaz altındayım, yardım edin.” şeklinde tweetler atan internet kullanıcıları, trolleme denen olgunun ne derece ciddi bir sorun oluşturabileceği konusunda örnek niteliği taşımaktadır (Sözcü, 2020).

2.1.3. Zorbalığa Dahil Olma Roller

Akran zorbalığına dahil olanların rol ve statülerini açıklamada iki temel dayanağın olduğundan bahsedilmektedir. Phye ve Sanders’a (2004) göre bunlardan birisi zorbalığı zorba ve kurbanın dahil olduğu iki taraflı bir ilişki süreci olarak ele alırken; diğeri, zorbalığı çoklu akran etkileşimlerinden etkilenen bir grup süreci olarak ele alan yaklaşımdır. Zorbalığı yalnızca zorba ve kurban arasında yaşanan bir süreç olarak ele alan temel fikre göre, herhangi bir sınıfta, sorun çıkarmaya, kavga etmeye veya kuralları çiğnemeye yatkın öğrencilerin yanı sıra, bu öğrenciler tarafından itilip kakılan, tehdit edilen ve kendini okulda güvende hissedemeyen kurbanlar vardır (Veenstra vd., 2007). Başka bir deyişle, bazı ikililerin bir arada olduğu (baskın/kavgacı-uysal/utangaç gibi) sınıflarda zorbalıkla karşılaşma riskinin daha yüksek olacağı, ilk araştırmalardan bu yana tahmin edilen bir olgu olmuştur (Olweus, 1978).

Veenstra ve diğerlerinin (2007), araştırmasında da ortaya çıktığı üzere, kendilerini kurban olarak tanımlayan öğrencilerin daha kırılgan, akranları tarafından reddedilen ve agresif olmayan öğrencilerden oluşmaları ihtimali yüksektir ve bu öğrenciler kırılgan olmayan, baskın ve agresyonu yüksek öğrencilerle eşleşmektedir. Olweus (1978), bu asimetrik güç ilişkisini kurban ve zorba öğrencilerin iki alt tipinin olabileceğini belirterek genişletmiştir. Buna göre zorbalar, agresif ve endişeli zorbalar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Olweus agresif zorbaların aktif, dürtüsel, atılgan, güçlü, kolay tahrik olan bir yapıda olduğunu; saldırı ve zorbalığı başlatan kişi olduklarını ve kendilerine onu takip

edecek zorbalara aradıklarını belirtmektedir. Diğer yandan endişeli zorbalara düşük öz saygı, özgüven eksikliği ve kolay öfkelenir ruh hali ile karakterizedir. Bu nedenle kendisiyle ilgili olumsuz duygularını ödünlemek ve grupta yer edinmek için agresif zorbalara yakın durmak isterler.

Olweus (1996), kurbanların da pasif itaatkarlar ve aktif provokatörler olarak ikiye ayrıldığını belirtmektedir. Pasif-itaatkar kurbanlar hemen hiçbir zaman kavgacı bir görünüm ve tutuma sahip değildir. Bu nedenle zorbalara, onlarla ne kadar uğraşılsa uğraşılsın karşılık veremeyecekleri ya da intikam almaya çalışmayacakları izlenimi vermektedirler. Hannish ve Guerra'ya (2004) göre bu grup, akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Daha küçük bir bölümü oluşturan aktif-provokatif kurbanlar ise, kendini zorbalığın hedefi haline getirmesine neden olabilecek kışkırtıcı ve tahrik edici davranışlar gösterirler ve pasif-itaatkar kurbanlara göre daha agresif tutumlara sahiptirler (Olweus, 1996). Akran zorbalığı tanımı gereği herhangi bir neden olmaksızın zorba eylemlerde bulunmayı ifade ediyor olsa da, dürtüsel ve aşırı hareketli öğrencilerin, öğretmenler ve diğer öğrencilerin sınırlarını bozan davranışlar göstermeleri sınıfın üyeleri tarafından reddedilmelerine neden olabilmektedir (Olweus, 1993). Bu gruptaki öğrencilerin, hem birilerine zorbalık yapan hem de başka birileri tarafından zorbalığa maruz kalan zorba-kurbanlar olmaya daha yatkın oldukları da bilinmektedir (Solberg vd., 2007).

Zorba-kurbanların yanı sıra Besag (1989), sahte kurbanlar ve dolap çeviren kurbanlar olarak tanımladığı iki diğer grup hakkında da uyarılmaktadır. Besag dolap çeviren kurbanların grup tarafından kabul edilmek ya da popülerlik sağlamak için kurban rolü üstlendiklerini belirtmektedir. Bu öğrenciler, popüler olmak için sınıfın soytarısı gibi davranabilir hatta derslerde ve sınavlarda gerçek akademik performanslarının altında performans göstererek gruptaki sivrilene kişi olmamaya çalışabilirler. Sahte kurbanlar ise genellikle öğretmenlerinin dikkatlerini çekmek için bir yetişkine şikayet etmenin gerekli olmadığı durumlarda ve sıklıkla sınıf arkadaşlarını öğretmene veya başkalarına şikayet eden öğrencilerdir. Gerçekten yardıma ihtiyaçları olsa bile sorunun gerçek değeri ile orantısız duygusal tepkilerle (Silgisi alındığı için ağlamak gibi) yardım istemeye eğilimlidirler.

Zorbalığı ikili bir ilişki süreci olarak ele almak yerine bir grup perspektifi benimsendiğinde ise, zorbalık sürecinin zorbalara, kurbanlara ve zorba-kurbanlardan daha fazla aktörü olduğu düşünülmektedir (Phye & Sanders, 2004). Bu sistemik bakış açısı, çoğu öğrencinin doğrudan ya da dolaylı olarak farklı rollerle zorbalık sürecine dahil

olduğunu gösterir bulgulardan gelmektedir (O'Connell, Pepler, & Craig, 1999). Başka bir deyişle zorbalık süreci ona tanık olanları da etkilemekte ya da tersine tanık olanların eylemleri veya eylemsizliklerinden etkilenmektedir (Sutton & Smith, 1999). Nitekim öğrencilerin çoğunluğunun zorbalığa ilişkin negatif bir tutuma sahip olmalarına karşın, yarısından fazlasının yardım etmek istedikleri halde buna burunlarını sokmamaları gerektiğini düşündüklerinden hiçbir şey yapmadıklarını bildirdiği görülmektedir (Whiney & Smith, 1993). Dahası, birçok öğrenci zorbaya gülmek gibi eylemlerle zorbalığı pekiştiren rolü üstlenmektedir (Bjorkvist, Ekman, & Lagerspetz, 1982).

Salmivalli ve diğerlerinin (1996) çalışması, zorbalığa ilişkin bir grup perspektifi benimseyen araştırmalara ilişkin güzel bir örnektir. Onlar; elebaşları, yardımcı zorbalar, zorbayı teşvik edenler, kurbanı savunanlar, katılmayanlar ve kurban olmak üzere altı rol tanımlamışlardır. Elebaşları ve yardımcı zorbalar olarak tanımlanan rollerin, Olweus'un (1978) agresif ve endişeli zorba olarak tanımladığı rollerle benzer işlevlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Buna ek olarak teşvik edenler, zorba için adeta bir seyirci rolü üstlenen, gülmek veya yaşanan zorbalığı izlemeye gelmek gibi eylemlerle zorbayı pekiştiren öğrencilerdir. Tersine, kurbanı savunanlar ise, zorbalığın dışında kalmakla yetinmeyip kurbanı yardım etmek ya da zorbayı engellemek için bir şeyler yapmayı deneyen öğrencilerden oluşmaktadır. Zorbalığın yalnızca kurban ve zorba arasında yaşanmadığına ilişkin önemli bir kanıt, Salmivalli ve diğerlerinin, öğrencilerin %90'a yakınının bu gruptan birine atanabildiğini göstermesidir. Katılımcı rollerinin incelenmesine ilişkin benzer bir araştırmayı Kanadalı öğrencilerle yürüten McKinnon (2001) da kurban ve zorbaların dışında öğrencilerin yandaş, koruyucu ve aktif izleyici olarak dahil olduğunu belirlemiştir. Aynı çalışmada ortaya çıkan ilgi çekici bir bulgu da sınıftaki popüler ve liderlik özellikleri yüksek çocukların ya zorba olarak ya da kurbanı koruyanlar olarak zorbalık sürecinde mutlaka aktif bir rol üstleniyor olmalarıdır.

Olweus (2013), zorbalık sürecine, zorba ve kurbanın bireysel özelliklerini dikkate alan diyalogik bakış açısı ile grup dinamiklerini ve karmaşık etkileşimleri dikkate alan grup perspektifine eşit derecede önem verilmesi gerektiğini belirten araştırmacılar arasındadır. Dolayısıyla Olweus da zorbalık sürecine doğrudan ya da dolaylı olarak dahil olan ara elemanların daha iyi anlaşılması için çaba sarf etmiştir. Daha önce sunulan Şekil 1'de görülebileceği üzere, akran zorbalığı yaşanan gruplarda üstlenilen sekiz temel rolü tanımladığı zorbalık döngüsünü ortaya koymuştur (Olweus & Limber, 2010). Bu roller; kurbanı koruyanlar, potansiyel koruyucular, katılmayan seyirciler, pasif destekçiler/potansiyel zorbalar, destekçiler/pasif zorbalar, yandaşlar, zorbalar ve

kurbanlar olarak belirtilmiştir. Bu bakımdan, zorbalığın yaşandığı bir grupta, kurbanı korumak istediği halde bir sebepten eyleme geçemeyen ya da zorbalığa açıktan destek vermese de bundan hoşlanan, fark edilmesi güç üyeler olabilir. Özetle akran zorbalığı, herhangi bir sınıftaki iki kişi arasında yaşanmakta olan bir süreçten çok, diğerlerinin de ara rollerle dahi olduğu ve o sınıfın üyelerinin çoğunluğu ile karşılıklı etkileştiği bir süreci ifade etmektedir.

2.1.4. Akran Zorbalığı ve Zorbalık Mağduriyetini Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar

2.1.4.1. Sosyal Bilgi İşleme Kuramı

Sosyal Bilgi İşleme Kuramı, bireylerin sosyal uyumlarının ve sosyal uyarıcılara karşı gösterdikleri davranışlarının niteliği üzerinde belirleyici olan bilişsel süreci açıklamaya çalışan bir teoridir (Crick & Dodge, 1994). Buna göre bireyler, herhangi bir sosyal durumun içinde bulunduklarında altı adımlı bir bilişsel süreç işlemeye başlamaktadır. Bu adımlar sırasıyla şöyledir: Sosyal ipuçlarının kodlanması, sosyal ipuçlarının yorumlanması, amaçların belirlenmesi, olası tepkilerin düşünülmesi ya da yeni bir tepkinin geliştirilmesi, tepkinin kararlaştırılması, davranışsal eylem (Crick & Dodge, 1996). Kuramın temel önermesine göre, bu altı aşamanın başarılı bir şekilde işletilebildiği durumlarda bireyin son adımda göstereceği davranışsal tepkinin sosyal yetkin nitelikler taşıyacağı ön görülür. Bu adımların birinde ya da daha fazlasında yanlış, önyargılı veya yetersiz performans göstermenin ise saldırganlık ya da zorbalık gibi anti sosyal tepkilere neden olacağı düşünülmektedir (Dodge & Crick, 1990).

Günlük yaşam, bireylerin çoğunlukla çabucak tepki vermesi gereken yaşantılarla doludur. Örneğin okulun kampüsünde arkadaşlarımız tarafından onlarla oturmaya davet edildiğimizde, bir tepki vermek için sadece 1-2 saniyemiz vardır. Bu nedenle sosyal bilgi işleme süreci çoğu zaman aniden gelişen, uzun uzadıya düşünmeden, otomatik olarak yürütülen bir işlem dizisini ifade eder (Crick & Dodge, 1994). Bu otomatik sürecin referansını da bireyin geçmiş deneyimleri boyunca edindiği kurallar, varsayımlar, tutumlar, temel inançlar, sosyal yetkinlik ve sonuç beklentisi gibi dayanaklar oluşturmaktadır (Reemst, Fischer, & Zwirs, 2016). Zaman zaman her insan çeşitli sosyal durumlarda ön yargılı, yanlış veya eksik kodlama ve yorumlamalar yapabilse de özellikle saldırgan davranış örüntüleri olan çocuklarda, negatif sosyal ipuçlarına daha fazla dikkat etmek ya da sosyal ipuçlarını düşmanlık ve kötü niyet olarak yorumlama eğiliminin olduğu gözlenmektedir (Crick & Dodge, 1996).

Sosyal birtakım uyarıcıları yanlı veya düşmanca algılamakla ilgili bir örnek için okul kantininde tek başına oturan bir öğrencinin, başka bir masada oturan öğrencilerin ona bakıp güldüğünü fark etmesi düşünülebilir. Kendisine gülündüğünü gören öğrencinin bu ipucunu yorumlamak için birden fazla seçeneği olacaktır. Örneğin ona bakarak gülmüş olsalar da güldükleri kişi o olmayabilir, onu komik buluyor olabilirler ya da onda beğendikleri bir şeyler olabilir. Diğer yandan Bilgin'e (2009) göre sosyal yetkinliği ve yaşantı zenginliği yeteri kadar gelişmemiş bireyler bu bilişsel esnekliği göstermekten yoksundurlar. Onun yerine olumlu ya da olumsuz herhangi bir olasılığı tek seçenek olarak görmeye eğilimli olabilirler. Bu durumda tek başına oturan öğrencinin yorumlaması, kendisiyle dalga geçildiği şeklinde düşmanlık atfeden bir zihin okuma da olabilir. Crick ve Dodge (1994) böyle bir durumda belirlenen misilleme, intikam alma ya da kendini koruma gibi sosyal amaçların ya da kişinin geçmişten bugüne getirdiği davranış repertuarının saldırgan eylemde karar kılıp uygulamasında etkili olduğunu belirtmektedir.

Anlık saldırgan davranışların ortaya çıkışını açıklamaya yarayan bu modele, zorbalığa dahi olma olgusunu anlamak için de başvurulduğu görülmektedir. Örneğin Camodeca, Goossens, Schuengel ve Terwogt (2003), katılımcıların, onları kışkırtmaya dönük senaryolar karşısındaki tepkilerini gözlemlemiş ve zorbalığa katılmayan bireylerin daha atılgan bilişsel tepkiler verdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, yukarıdaki örnekte olduğu gibi provoke edenin niyetinin belirsiz olduğu durumlarda, zorba-kurban öğrencilerin, failin niyetini düşmanca yorumlama, suç atfetme ve öfkelenme eğilimlerinin diğerlerine göre daha fazla olduğu belirtilmiştir. Benzer bir sonuç Ziv, Leibovich ve Shectman'ın (2013) araştırmasında da gözlenmiştir. Zorbalığa dahil olan farklı grupların aynı zamanda sosyal amaçlarının da farklılaştığı gözlenmektedir. Zorbalık yapmak ilişki kurmaya dönük amaçlar belirlemekle negatif ilişkiliyken, kurban olma da boyun eğmeye dönük amaçlar belirlemekle pozitif ilişkilidir (Smalley ve Banerjee, 2014). Buradan hareketle yalnızca agresyon gösteren ve zorbalık yapanların değil, ona maruz kalanların da sosyal bilgi işleme basamaklarında yeterli performans gösteremedikleri söylenebilir.

Sosyal bilgi işleme kuramı, aynı zamanda zorbalık karşıtı bir müdahalenin tasarlanması için kullanılabilecek bir çerçeve de olabilir. Buna göre öğrencilerin sosyal okur yazarlık becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak her müdahale, dolaylı yoldan saldırganlık ve zorbalığın azalmasına hizmet edecektir (Camodeca vd., 2003). Temelde öğrencilerin prososyal becerilerini geliştiren, eyleme geçmeden önceki düşünsel süreçlerinin işlevselliğini arttıran ve bu sayede sosyal bilgiyi daha yetkin şekilde işleyip tepki vermelerini sağlayan müdahalelere ihtiyaçları vardır. Nitekim hem Türkiye'de hem

de uluslararası alan yazında, atılganlık eğitimleri gibi sosyal beceri eğitimleri ya da bilişsel davranışçı terapi gibi düşünce ve davranış kalıplarını yeniden çerçeveleyen müdahalelerin akran zorbalığını ya da onun etkilerini azaltmada etkili olduklarını gösterir araştırmalara rastlanmaktadır (Avşar, 2016; Berry & Hunt, 2009; Fung, 2012; Gökkaya, 2015; Jaycox vd., 2010; Yüksel, 2018).

2.1.4.2. Zihin Kuramı Çerçevesi

Zihin kuramı, bireylerin, davranışları açıklamak ya da tahmin edebilmek için, zihinsel durumları kendilerine veya başkalarına atfetme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Sutton, Smith, & Swettenham, 2001). Başka bir deyişle bireylerin, kendileri ve diğerlerinin eylemlerinin kaynağı olabilecek düşüncelerini, duygularını, arzularını ya da inançlarını anlayabilme, böylece yalanla gerçek, kasıtlı olanla kazara olan arasında ayrımlar yapabilmelerini ifade etmektedir (Wellman, 1990; akt: Sutton vd., 2001). Sutton vd.'nin (2001) iddiası, zorbaların, sosyal bilgi işleme kuramının önerdiği gibi sosyal olarak daha az yetkin olmak yerine, aksine üstün bir zihin kuramına, yani diğer insanların zihinsel durumlarını anlayabilme yeteneğine sahip olabilecekleridir. Bu da zorbalık yapanların, zorbalığa katılmayan ya da zorbalık mağduru olanlara kıyasla, çok daha iyi birer sosyal okuryazar olduklarını ifade etmektedir.

Zihin kuramının zorbalığa yaklaşımının altında, diğerlerini sosyal ve mental olarak manipüle edebilmenin, ancak onların zihinsel durumlarını ve duygularını anlayabilmek, davranışlarını tahmin edebilmekle mümkün olacağı varsayımı yatmaktadır (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). Bu da zorbalığın daha önce bahsi geçen dolaylı formları için daha geçerli bir önermedir. Örneğin Sutton vd.'nin (1999), belirttiği üzere birini dışlamak, o sosyal bağlam içinde kurbanı kendini dışlanmış hissettirmeleri için manipüle edilmesi gereken diğerlerinin zihinsel durumlarını anlayabilme yeteneğine ihtiyaç duymaktadır. Zorbalar, kurbanlarının neden rahatsız olacaklarını, nasıl tahrik olacaklarını ve kurbanlarına nasıl rahatsızlık verebileceklerini çok iyi bilecek kadar sosyal ve duygusal okuryazarlık becerisine sahiptirler.

Bireylerin 5-6 yaşlarına geldiklerinde zihin kuramının birinci düzey becerilerinden biri olan başkalarının yanlış inançlarını anlamak gibi görevleri artık yerine getirebildikleri ve yaşla birlikte bu becerilerde giderek daha yetkin hale geldikleri bilinmektedir (Wimmer & Perner, 1983). Ayrıca zihin kuramının gelişiminde cinsiyet farklılıklarının olduğu ve kızların erkeklere göre daha komplike zihin kuramı becerilerine

sahip olduğu, örneğin başkalarının gözlerinden onların mental durumlarını tahmin edebilmede erkeklere göre daha yetkin oldukları gözlenmiştir (Baron-Cohen & Hammer, 1997). Bu bilgiler, zorbalığa ilişkin olarak bilinen yaş ve cinsiyet farklılıklarıyla birlikte değerlendirildiğinde Sutton vd.'nin (2001) iddiasının desteklenebildiği görünmektedir. Örneğin küçük yaş gruplarında zorbalığın fiziksel saldırı ve sözel sataşma gibi doğrudan formları daha sık görünürken; üstün bir zihin kuramı gerektirdiği belirtilen dolaylı biçimlerinin yaş arttıkça yaygınlaştığı gözlenmektedir (Yang & Salmivalli, 2013). Ayrıca gelişmiş sosyal okuryazarlık becerileriyle mümkün olabilecek bu dolaylı formların, kızlarda erkeklere kıyasla daha yaygın olmasının tesadüf olmadığı söylenebilir (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Lagerspetz, Björkqvist, Berts, & King, 1982; Lagerspetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988). Phye ve Sanders (2004), bu tür bulguların, zorbalığın en azından dolaylı formlarının gerçekten de üstün bir zihin kuramı çerçevesi gerektirdiğini ima ettiğini vurgulamaktadır.

Zorbalığa zihin kuramı çerçevesiyle yaklaşmanın doğurduğu birtakım soru işaretleri de bulunmaktadır. Örneğin zihin kuramı becerilerinin zorbalıkla ya da zorbalığa maruz kalmakla ilişkisinin, zorbalığın türü, yaş ve cinsiyet gibi değişkenlerden etkilenebildiği ve söz konusu dolaylı zorbalık olduğunda zorbalığın iyi gelişmiş zihin kuramı becerileriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Smith, 2017). Diğer yandan doğrudan zorbalığın, aksine diğerlerinin duygularını ve perspektiflerini alma konusunda yetersizlikle, başka bir deyişle sosyal körlükle ilgili olduğuna ilişkin bulgular mevcuttur (Crick & Dodge, 1994; Espelage & Swearer, 2004). İkinci bir tartışma, iyi gelişmiş zihin kuramının zorbalığın belirli bir formuna zemin hazırlayabilse de bu becerilerin prososyal amaçlarla da kullanılabileceği gerçeğidir (Phye & Sanders, 2004). Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk ve Rufman (2016), 76 çalışmanın meta analizini içeren araştırmaları sonucunda diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlamanın prososyal davranma eğilimiyle ilişkili olduğuna dair en güçlü kanıtları sunmuştur. Smith (2017) ise zihin kuramı becerilerinin sosyal arzu edirlilik açısından nötr olduğunu ancak bu becerileri zayıf çocukların zorbalığa maruz kalma riskinin daha yüksek olacağını hatırlatmaktadır.

2.1.4.3. Ahlaki Gelişim Kuramı

Ahlaki gelişim kuramı, sosyal bilgi işleme ve zihin kuramı modellerine karşı bir argüman olarak ilk olarak Arsenio ve Lemerise (2001) tarafından ortaya atılmıştır. Arsenio ve Lemerise'nin yaklaşımı, sosyal yetkinlik, zorbalık ya da diğer saldırgan

davranışların; değerlerden bağımsız olarak tanımlanamayacağı ve adalet, diğerlerinin refahı ve kişisel kazançlar gibi geleneksel ahlaki meselelere atıfta bulunmadan tam olarak anlaşılamayacağı yönündedir. Dolayısıyla kişinin, sosyal bilgiyi ne kadar doğru şekilde işleyebildiği ya da diğerlerinin duygu, düşünce veya davranışlarını anlayıp tahmin etmesinin yanı sıra o kişinin değerlerinin de prososyal ya da anti sosyal davranışlarını belirleyeceğini öne sürmektedirler. Örneğin “*Göze göz, dişe diş*” şeklinde bir adalet anlayışı, bazı bireylerin saldırganlığa saldırganca karşılık vermesine neden olurken, “*Sana tokat atana öbür yanağını çevir*” şeklinde bir yaşam ilkesi de kimilerinin saldırganlığa pasif ve boyun eğici tepkiler vermesine neden olabilir (Meier, Robinson, & Wilkowski, 2006).

Phye ve Sanders (2004), sosyal biliş ve zorbalık davranışı arasındaki ilişkiyi gösterir bir ahlaki gelişim teorisi olarak Rest’in (1983) dört bileşenli ahlaki gelişim modelini önermektedir. Rest’in modeli, Piaget’in (1932) ve Kohlberg’in (1969) ahlak gelişim kuramlarından esinlenerek oluşturulmuş, ahlaki anlayışın yalnızca bilişsel değil, davranışsal bileşenini de içeren bir ahlaki gelişim teorisidir (akt: Phye & Sanders, 2004). Buna göre ahlaki gelişim; ahlaki duyarlılık, ahlaki yargılama, ahlaki motivasyon ve ahlaki karakter olmak üzere dört farklı yönü içermektedir (Rest, 1983).

Ahlaki duyarlılık, herhangi bir durumda ahlaki bir problem olduğunu fark edebilme ve ahlaki problemi tanımlama yeteneğini ifade eder. Bu aynı zamanda bireyin davranışının başkasına zarar mı vereceği yoksa onlara yardımcı mı olacağı ya da kendi refahlarını nasıl etkileyeceğinin bilgisini içermektedir. Ahlaki yargılama ise bireyin hangi eylem tarzının ahlaki açıdan iyi veya doğru olduğuna karar verebilmesidir (You & Bebeau, 2013). Phye ve Sanders (2004)’e göre bu iki bileşen, sosyal bilgi işleme süreci modeli ve zihin kuramının önermelerinin her ikisinin de gerekliliğini vurgulayan, ahlaki anlayışın bilişsel boyutunun iki farklı yönüdür. Dolayısıyla ahlaki açıdan doğru bir eylemde bulunmak için hem sosyal bilgiyi doğru bir şekilde kodlayıp, yorumlayabilmek hem de diğerlerinin hisleri, davranışları ve düşüncelerini tahmin etmek ya da anlayabilmek ön koşuldur.

Modelin diğer iki bileşeni ise ahlaki anlayışın eyleme dönük bileşenlerini temsil etmektedir (Rest, 1983). Bunlardan ilki olan ahlaki motivasyon, bireyin, hangi davranış(lar)ın ahlaki olduğuna kanaat getirebilse de önceliğinin kişisel değerleri mi yoksa ahlaki bir eylemde bulunmak mı olacağı ile ilgilidir ve ahlaki eylem, ahlaki değerlere öncelik vermekle mümkündür (You & Bebeau, 2013). Rest’e (1983) göre birey ahlaki bir sorunu fark ettiğinde, bu sorunla ilgili hangi davranışın ahlaklı olduğuna karar

verdiğinde, niyeti kişisel değerlerinden çok ahlaklı davranmak olduğunda, son olarak, ahlaklı davranmayı güçleştirebilen zorluk ve engellere rağmen niyetini gerçekleştirmesini sağlayabilecek kadar azme, ego gücüne ve uygulama gücüne sahip olması gerekmektedir. Bu da ahlaki karakter anlamına gelmektedir.

Phye ve Sanders (2004), ahlaki motivasyon ve karakterin zorbalık davranışıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ahlaki gelişim kuramının sosyal bilgi işleme süreci modeli ve zihin kuramının eksikliğini belirtirken vurguladığı nokta da budur. Buna göre, bir kişi sosyal bir durum veya uyarıcıyı ve ona verilebilecek tüm olası tepkileri değerlendirip uygun bir tepkide karar kılarsa dahi, o kişinin ahlaki motivasyonu, ahlaki eylemde bulunmaktan çok kişisel değerlerine bağlı kalmak ya da bunun tam tersi olabilir. Örneğin öğrencilerde makyavelist değerler arttıkça, zorbalık yapmanın da arttığı, kurban yanlısı tutum ve davranışların ise azaldığı yönünde bulgulara rastlanmaktadır (Sutton & Keogh, 2010). Yine başka bir çalışmada Thornberg ve Jungert (2013), zorbalık yapan öğrencilerin diğerlerine kıyasla daha fazla ahlaki gerekçelendirme yaptıklarını ve suçu kurbanı yüklediklerini ortaya koymuştur. Bu nedenle Phye ve Sanders'ın (2004) belirttiği gibi, sosyal bilgiyi işleme ve zihin kuramı becerileri prososyal davranışın bir kısmını oluştursa da, kişinin ahlaki anlayışını dışarda bırakarak zorbalığın neden oluştuğunu anlamak mümkün değildir. Dört bileşenin dördü bir bütün olarak zorbaca ya da prososyal olarak adlandırılabilir davranışsal sonuca etki eder.

2.1.4.4. Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal Bilişsel Kuram, önceleri Bandura (1971) tarafından sosyal öğrenme kuramı olarak ortaya konmuş, daha sonra ise Bandura (1986) kuramına sosyal bilişsel kuram adını vermeyi daha uygun görmüş ve sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerini ortaya koymuştur. Bir kişilik kuramı olmasının ötesinde sosyal bilişsel bakış açısı, özellikle de zorbalık gibi saldırganlıkla ilişkili olan davranışları açıklamak için kullanılan bir lens olabilir ve bu lens içsel süreçler, çevresel koşullar ve eylemler arasındaki üçlü etkileşimi görmeye olanak sağlamaktadır (Bandura, 1973).

İçsel süreçler, çevresel koşullar ve davranış arasındaki etkileşim Bandura'nın karşılıklı belirleyicilik olarak ifade ettiği ilkeyi işaret etmektedir (Orpinas ve Horne, 2006). Buna göre bireyin eylemleri, onu çevreleyen bağlam ve bireyin kişisel düşüncelerinden etkilense de bunun tam tersi de olması mümkündür ve kişinin eylemi onun çevresel koşullarının değişmesine ya da bilişsel yapısının değişmesine olanak

sağlayabilir. Dolayısıyla Bandura'ya (1986) göre insan, bağlamın hem ürünü hem de üreticisi olarak işlev görür. Örneğin bir televizyon programını, onda ilgimizi çeken bir şeyler olduğu için izleyebiliriz (içsel süreçler davranışı etkiler). Diğer yandan, ilgimizi çekebilecek bir televizyon programı bulmamız, televizyonda izlemek için seçeneklerimizin olmasıyla ilgilidir (çevresel koşullar davranışı etkiler). Dahası o televizyon programını izlemek, onun izlenme oranlarına küçük de olsa katkı sağlayabilir ve programın yayınlanmaya devam etmesini sağlayabilir (davranış, çevresel koşulları etkiler).

Bandura (1973), saldırganca olanlar da dahil olmak üzere belirli davranışlar ya da düşünceler edinmenin, sadece kişinin kendi deneyimiyle mümkün olmadığını, kendi deneyimlerimize ek olarak diğer insanların davranışlarını ve o davranışların sonuçlarını (ödüllendirilme, cezalandırılma ya da görmezden gelinme gibi) gözlemleyerek dolaylı bir öğrenme yaşantısı geçirdiğimizi öne sürer. Bandura (1971) bu dolaylı öğrenme sürecinin temelinde model almanın yattığını vurgulasa da bu model almanın basitçe gördüğünü taklit etmekten ibaret olmadığı konusunda uyarılmaktadır. Bu da model almanın, yaşanan ya da gözlenen olayın karşılıklı belirleyicilik açısından bir anlamı olduğunda gerçekleşeceği anlamını taşır. Başka bir deyişle dolaylı deneyimlerin model alma yoluyla davranışa dökülmesine, kişinin pekiştirileceğini ya da cezalandırılacağını düşünmesi gibi sonuç beklentisini gösterir içsel süreçler aracılık etmektedir.

Ünlü Bobo Doll (hacıyatmaz) deneyinde, hacıyatmaza saldırgan davranışlarda bulunan yetişkin bir modeli izlemeleri sağlanan çocukların, daha sonra oyun odasına kendileri geçtiğinde, modelin davranışlarını taklit ettikleri, hatta bazılarının hacıyatmaza saldırmak için daha farklı yöntemler bulduğu, buna karşın bir modele maruz bırakılmayan çocukların daha az saldırganlık tepkilerinde bulunduğu gözlenmiştir (Bandura, Ross, & Ross, 1961). Ayrıca, modelin hacıyatmaza farklı şekilde saldırdıktan sonra, başka bir yetişkin tarafından cezalandırıldığına tanık olan başka bir deney grubunda çocukların davranışı taklit etmeyi öğrenmiş olsalar da bunu eyleme dökmedikleri görülmüştür. Çünkü aynı çocuklar, modeli taklit etmeleri halinde ödüllendirilecekleri bilgisini aldıklarında modelin saldırgan davranışlarını taklit edebilmişlerdir. Bu bulgular, Bandura'nın (1986), dolaylı ceza, dolaylı pekiştirme ve bundan kaynaklı dolaylı güdülenmenin, öğrenmenin performansa dönüştürülmesine aracılık eden üç temel bilişsel unsur oldukları iddiasını doğrulamaktadır.

Bobo Doll deneyindeki öğrenme yaşantısına benzer herhangi bir model alma sürecinin, dikkat, hatırlama, davranışa dökme ve güdülenme olmak üzere dört alt işlevin

yerine getirilmesini içerdiği belirtilir (Bandura, 1971). Bunlardan ilk üçü sırasıyla; bireyin modeli gözlemesine yetecek kadar dikkat süresine sahip olma, gözlediği davranışı modelin yokluğunda hatırlama ve hatırladığı bilgiyi taklit etme/eyleme dönüştürebilme kapasitesini ifade etmektedir. Buna karşın, model almanın dördüncü adımı olan motivasyonun ancak dolaylı pekiştirme varsa, başka bir deyişle model alınan davranışların istenen sonuçları doğurduğu gözlenebiliyorsa ortaya çıkacağı varsayılır (Bandura, 1986). Bu nedenle pek çok çocuk zorbalığı gözlem ve model alma yoluyla öğrenirken, bir kısmı bunu eyleme geçirmeye motive olmaktadır. Zorbalığın sonuçlarının pekiştirici olduğu yönünde bilişlere sahip olan çocuklar zorba olmaya yatkınken, zorbalığı öğrense de bunun olumsuz sonuçları olduğunu da öğrenmiş çocuklarda bu tür eylemlerde bulunma olasılığı daha az olmaktadır (Swearer, Wang, Berry, & Myers, 2014).

2.1.4.5. Bağlanma Kuramı

Bağlanma, doğumdan itibaren başlayan, bebek ve ona bakım veren arasında gelişen, duygusal yönünün yanı sıra fizyolojik, bilişsel ve davranışsal olarak da kendini gösteren güçlü bağların oluşma sürecini ifade etmektedir (Bowlby, 1982). Bowlby (1982) bu sürecin tüm insanlar için kaçınılmaz olduğu, bağlanmaya doğuştan yatkın olduğumuz ve bağlanmayı kolaylaştıran biyolojik bir donanımla dünyaya geldiğimizi belirtmektedir. Örneğin gülme, ağlama, dokunma, sıkma, emme gibi refleksif davranışlar, bağlanma sürecinin temelinde yatan ilkel kabiliyetler olarak değerlendirilmektedir. Bu ilkel kabiliyetler doğumdan sonraki ilk 2-3 ay boyunca yabancı ayırt etmeksizin sergilenirken, daha sonra bu bağlanma tepkileri bakım veren kişiye yönlendirilmeye başlanır, çoğunlukla da 8-24 ay yaşlarında bakım verenle yakın olma isteği, yakınlık olduğunda huzur, bakım verenden uzak olduğunda ise kaygı ve gerginlik gibi duygular açığa çıkar (Kesebir, Kavzoğlu, & Üstündağ, 2011).

Bağlanma süreci kaçınılmaz olsa da bakım veren ve çocuk arasındaki bağın niteliği, çocuğun mizacı ve anne (bakım veren) duyarlılığından büyük ölçüde etkilenmektedir (Sümer, Sayıl, & Berument, 2016). Sümer ve diğerlerine (2016) göre bakım verenin ulaşılabilir olması, bebekten gelen sinyalleri zamanında algılayıp yorumlayabilmesi ve uygun tepkiler vermesi, fiziksel yakınlık gibi çevresel faktörler ve çocuğun sahip olduğu bireysel özellikler birlikte, bağlanmanın niteliği üzerinde belirleyici olmaktadır. Ainsworth (1979), bu özelliklere bağlı olarak çocukların bakım

verenleriyle güvenli, kaygılı ya da kaçınan tarzda bağ geliştirebileceklerini belirtmiştir. Güvenli bağlanan çocukların bakım veren kişiyi güvenli bir üs olarak gördükleri, bakım verenin yanındayken çevreyle etkileşime girmekten çekinmedikleri ancak bakım verenden uzak olduklarında huzursuzluk duydukları ve yeniden bir araya geldiklerinde rahatlayabildikleri, kısaca bakım veren ile aralarında güvene dayalı bir bağ kurdukları belirtilmektedir (Ainsworth & Bell, 1970).

Kaygılı bağlanma örüntüsüne sahip çocuklar ise bakım verenin yanındayken dahi onu her an kaybedebileceklermiş gibi endişeli davranışlar göstermelerinin yanı sıra bakım verenden gerçekten uzaklaştıklarında çok yoğun kaygı yaşamakta, bakım verenle yeniden bir araya geldiklerinde de kızgınlık tepkileri vermekte ve sakinleşmeleri kolay olmamaktadır. Özellikle çocuğun ihtiyaçlarına tutarsız tepkiler veren ebeveynlerin çocuklarında bu nitelikte bir bağlanma sürecine rastlamak daha olasıdır. Son olarak kaçınan bağlanma stiline sahip çocuklar da bakım verenin yokluğundan neredeyse hiç etkilenmeyen, bakım verenle yakınlık kurmak yerine nesnelere, oyuncaklara veya yabancılara yönelen çocuklardır ve çoğunlukla çocuğun ihtiyaçlarına yeterli duyarlılığın gösterilmediği koşullar altında ortaya çıkması muhtemeldir (Ainsworth, 1979).

Bağlanma kuramına göre yaşamın ilk yıllarında bakım verenle kurulan duygusal bağın niteliği, yalnızca ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimleri değil, çocuğun akranları da dahil olmak üzere daha geniş kişilerarası ilişkilerini şekillendirebilir (Bowlby, 1982). Bu açıdan akran zorbalığını oluşturan kişilerarası dinamiklerden biri de bağlanma stilleridir. Örneğin ergenlerde bakım verene güvenli bağlanmanın hem zorbalık yapma hem de zorbalığa maruz kalma riskini azalttığı belirtilmektedir (Özen & Aktan, 2010). Diğer yandan kaçınan bağlanmada olduğu gibi güvensiz bağlanma profillerinden birine sahip çocukların, akranlarıyla da güvene dayalı olmayan ilişkiler kurarak, kendisine düşmanca davranılacağını varsayarak saldırganca ilişkiler kurmaya ve zorbalık yapmaya yatkın olabilecekleri gözlenmiştir (Monks, Smith, & Swettenham, 2005).

Bağlanma profilinin cinsiyet ve bağlanma figürü ile etkileşime girdiğinde de zorbalık açısından ortaya farklı sonuçların çıkabildiği görülmektedir. Örneğin Williams ve Kennedy (2012), lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, kız öğrencilerin anneye kaçınan, babaya ise kaygılı bağlanma tarzı geliştirdiklerinde fiziksel agresyon gösterme olasılıklarının daha fazla olduğunu, anneye kaygılı bağlandıklarında ise ilişkisel saldırganca davranışlara eğilimli olabileceklerini belirtmiştir. Aynı araştırmada ilişkisel saldırganlık davranışlarının erkeklerde babaya kaygılı bağlanmakla ilgili olduğu da

ortaya çıkmıştır. Akran zorbalığına maruz kalmanın incelendiği durumda ise, anneye kaygılı bağlanma düzeyi arttıkça riskin arttığı gözlenmiştir.

Bağlanmanın akran zorbalığına maruz kalma ve zorbalık yapma riskini çeşitli araçlar üzerinden etkileyebildiği de söylenebilir. Örneğin Özen ve Aktan (2010), güvenli bağlanma düzeyi düştükçe, stresle başa çıkma becerilerinden problem çözme ve sosyal destek arama gibi yapıcı stratejilerin de azaldığı ve kaçınmanın daha fazla kullanılacağını, bu nedenle de zorbalığa maruz kalma riskinin artacağını ortaya koymuştur. Güvenli bağlanan çocukların, ilişkilerinde kendinin ve başkalarının sınırlarını gözetebilen, sosyal becerileri yüksek, kendi haklarını gözetebilen, gerektiğinde yetişkin diğerlerinden destek arayan ve zorbalığa maruz kalmaktan kendilerini koruyabilen özellikler gösterdiğini inceleyen araştırmalar mevcuttur (Bowers, Smith, & Binney, 1994; Soysal, Bodur, İşeri, & Şenol, 2005). Ayrıca Soysal vd. (2005) belirttiği üzere güvensiz bağlanan çocuklar uyumsuz, depresif, düşük öz yeterlik, kendini akran grubundan izole etmeye yatkınlık gibi çeşitli özellikler göstermekte, bu nedenle de zorbalığa maruz kalmada risk grubu olarak değerlendirilmeleri gerekmektedir. Özetle erken yaşta ebeveyn/bakım veren arasında kurulan olumlu bağ ve etkileşimler, çocuğa uygun tepkiler verilerek sunulan bakım ve ihtiyaçlarını zamanında karşılamak, akran zorbalığını önlemede ailede başlayan bir koruyucu süreç olarak değerlendirilebilir.

2.1.4.6. Ekolojik Sistemler Kuramı

Bronfenbrenner (1979) tarafından ortaya atılan ekolojik sistemler kuramı, farklı düzeylerde çevresel sistemlerin ve bireyin çevreyle etkileşiminin gelişimdeki rolünü açıklamaya çalışan bir çerçeve sunmaktadır. Buna göre birey, çevresinden bağımsız olarak düşünülemeyecek sosyal bir canlı olarak, yaşamı boyunca mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem olmak üzere dört farklı ekolojik sistemle etkileşim halindedir (Espelage & Swearer, 2004). Mikrosistem ile bireyin doğrudan etkileşim içinde olduğu en yakın çevresi kastedilmektedir. Aile üyeleri, okul ve akranlar, çocuğun büyüdüğü mahalle gibi çevresel yapılar, bireyin mikrosistemi içinde etkileşimde olduğu sosyal çevreyi temsil etmektedir (Bronfenbrenner, 1979).

Bireyin içinde büyüdüğü mikrosistem, zorbalığı önleyecek ya da teşvik edecek nitelikte sosyal alışverişleri içerebilmektedir. Örneğin aile ortamı, çocuğun sosyal becerilerini geliştirme, empati yeteneğini kazanma gibi prososyal davranış ve becerilerin öğrenilmesine de, zorbalık gibi anti sosyal davranışların öğrenilmesine de zemin hazırlayabilir (Olweus, 2013). Şiddet ve saldırgan davranışlar aile içinde yaygın

olduğunda, zorbalık, çocuğa rol modellerce öğretilir. Elbette evde öğrenilen saldırganca ve zorbaca davranışların okul ortamında akranlara karşı gösterilmesi de söz konusu olacaktır (Hong & Espelage, 2012). Nitekim Cenkseven-Önder ve Yurtal (2008) da zorbalığa dahil olan çocuklar ve özellikle zorbalık yapanların aile problemlerinin diğerlerine göre daha fazla olduğunu göstermiştir.

Mikrosistemin diğer önemli bir unsuru olan akranlarla doğrudan etkileşimler de zorbalığı engelleyen ya da yaratan dinamiklere sahip olabilmektedir. Örneğin sosyal yeterliği yüksek, popüler ve akranlarını etkileme kabiliyeti yüksek olan ancak zorbalığa eğilimli çocuklar ele başları olarak, diğer öğrencilerin de ona katılmasını sağlayabilmektedir (Salmivalli vd., 1996). Ayrıca çocuğun arkadaş grubunda doğrudan zorbalık yapmasa da zorbalığa gülmek gibi eylemlerle pekiştiren akranlarının olması da etkili olabilmektedir (Bjorkvist vd., 1982). Mikrosistemin içindeki akran ilişkilerinin yalnızca zorbalık yapmaya değil, zorbalığın hedefi olmaya da neden olabileceği düşünülebilir. Örneğin çeşitli nedenlerce akranlarıyla sağlıklı ve yapıcı ilişkiler kurmakta zorlanan yalnız öğrencilerin zorbalığın hedefi olma konusunda diğerlerine göre daha yüksek risk altındadır (Atik & Güneri, 2013).

Okullar, öğrencilik yılları boyunca hemen her günün geçirildiği bağlamlar olarak pozitif psikolojik özelliklerin geliştirilmesi ve genel psikolojik sağlık üzerinde oldukça kritik bir rol üstlenen mikrosistem unsurlarından biridir (Slee & Skrzypiec, 2016). Dolayısıyla olumlu ya da olumsuz okul iklimi, akran zorbalığını önlemede ya da akran zorbalığına zemin hazırlamada rol oynayabilmektedir (Smith vd., 2004). Olumlu okul iklimiyle kastedilen basitçe, her öğrencinin kendini okulun değerli bir üyesi olarak algıladığı; öğrencilerin okul personeliyle ve birbirleriyle demokratik, duyarlı ve yapıcı ilişkiler kurabildiği; öğrencilerin sosyal, bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin bir bütün olarak desteklendiği ve öğrencilerin kendilerini güvende hissedip okula aidiyet ve bağlılıklarının yükseldiği okul ortamını temsil etmektedir (Orpinas & Horne, 2006). Okulda akran zorbalığı karşıtı önleyici ve tolere etmeyen politikaların olması, personel-ebeveyn-öğrenci iş birliği ve eğitiminin sağlanması, özellikle kafeterya ve oyun alanı gibi sıcak bölgelerde denetimin olması, prososyal beceriler kazandırmaya hizmet eden bir rehberlik müfredat ve planının olması gibi çeşitli okul temelli unsurlar da olumlu okul iklimi için yeterli olmasalar da gerekli unsurlar olarak değerlendirilebilir (Farrington & Ttofi, 2009; Olweus, 1991; Smith vd., 2004).

Mezosistem ise bireyin mikrosistemi içinde yer alan, doğrudan etkileşim halinde olduğu 2 ya da daha fazla unsurun birbiriyle etkileşimini temsil etmektedir. Örneğin aile

ve okul, mikrosistemin iki ayrı unsuruyken, okul-aile uyumu mezosistemin unsurlarından birisidir (Espelage & Swearer, 2004). Sistemler arası bu gibi dinamiklerin akran zorbalığından koruyucu ya da ona zemin hazırlayıcı bir işlev görmesi de mümkün olmaktadır. Örneğin ailenin, çocuğun okuluna katılımı, okul ve aile arasındaki iş birliğinin artmasını sağlamakta, bu da çocuğun sosyal destek ağlarına erişimini ve yardım isteme gücünü arttırarak zorbalığa maruz kalmaktan koruyucu bir işlev görmektedir (Stamatis & Nikolaou, 2016). Aksi söz konusu olduğunda ise ailenin çocuğun okuldaki yaşamından, okuldaki akran çevresinden ve okulda yaşadığı/yaşayabileceği problemlerden daha az haberi olacak, bu da çocuğun daha korunmasız olmasına sebebiyet verebilecektir (Doğan, 2010). Benzer koruyucu ya da risk yaratan süreçlerin aile-akran, aile-öğretmen, akran-öğretmen mikrosistemlerinin iletişimi sonucunda da meydana gelebilecektir. Örneğin akran öğretmen iletişiminin daha sıcak ve demokratik olduğu, öğrencilerin rahatlıkla öğretmenlerinden yardım talep edebildikleri ve öğretmenlerin akran çatışmalarına duyarlı oldukları bir bağlamda çocuğun da yardım talep etme gibi koruyucu süreçleri işletme olasılığının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun aksi olduğunda ve öğrenciler, öğretmenlerinden yardım istemenin işe yaramayacağını düşündüklerinde ise dövüşmeye yönelmeleri daha kuvvetli ihtimaldir (Aceves, Hinshaw, Mendoza-Denton, & Page-Gould, 2010).

Bireyin yaşantısını çevreleyen ve şekillendiren daha kapsamlı bir sistem olan ekzosistem, bireyin doğrudan iletişim kurmasa da dolaylı yünden yaşantısını şekillendirebilen çevresel koşul ve özelliklerin etkisini temsil etmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Buna ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyleri, ebeveynlerin mental ve fizyolojik sağlıkları, ana-baba tutumları, okul yönetimi ve yerel eğitim müdürlüklerinin politikaları, yaşanan muhitin özellikleri, çocuğun arkadaşlık ettiği kişilerin aileleri gibi etkenler örnek olarak verilebilir (Doğan, 2010). Elbette bu unsurlar, çocuğu dolaylı olarak etkilediği gibi, çocuğun kurban edilme ya da zorbalık yapma potansiyelini de olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin Fu vd. (2013), düşük sosyoekonomik statülü ailelerden gelen çocukların akran zorbalığına maruz kalma riskinin yaşam boyu daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bununla bağlantılı olarak çocuğun yaşadığı muhit, okulun bulunduğu mahalle ve o mahalledeki diğer okulların öğrenci profili daha güvensiz bir hal aldığında çocuğun zorbalığa bir şekilde dahil olma olasılığı da artmaktadır (Karakuş Şahbaz, 2019). Benzer şekilde okuldaki politikalar, akran zorbalığına karşı alınan önlem ve müdahalelerin niteliği gibi unsurlar da zorbalık üzerinde belirleyici olmaktadır. Örneğin Ttofi ve Farrington (2011), zorba öğrencileri

caydırıcı okul politikalarının (temel ayrıcalıkların kaybı veya belirli yaptırım ve cezaların uygulanması gibi) mutlaka gerektiğini belirtmektedir. Diğer yandan Nickerson (2019), bu gibi politikaların gerekli ancak yetersiz olduğu çünkü kısa vadeli sonuçlarının olduğu, bu nedenle gelişimsel ve önleyici bir bakış açısı ve tüm okul yaklaşımıyla prososyal özelliklerin gelişimini teşvik etmenin, okulun yazılı ya da yazılı olmayan kurallarından birisi olması gerektiğini belirtmektedir.

Bireyin merkezinde yer aldığı sistemler; kültürel değerler, toplumsal normlar, yasalar, gelenek ve görenekler, kitle iletişim araçları, ulusal politikalar gibi yapıları kapsayan çok daha geniş bir makrosistem tarafından çevrelenmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Makrosistemi oluşturan bu yapılar, hem bireyi çevreleyen daha alt düzeydeki çevresel sistemleri hem de bireyin kişisel ve sosyal dünyasını, düşünsel, duygusal ve davranışsal özelliklerini etkilemektedir (Espelage & Swearer, 2004). Sosyal ekolojik bir lens kullanılarak, makro düzeyde çeşitli çevresel yapıların akran zorbalığını nasıl etkileyebileceği de tartışılabilir. Örneğin bir ülkenin sığınmacılar, mülteciler ya da göçmenler konusunda benimsediği politikalar, herhangi bir okuldaki herhangi bir sınıfın demografik yapısı üzerinde etkili olmaktadır (Özcan, 2018). Bu, çocuğun doğrudan etkileşim kurduğu akranların, yani çocuğun mikrosisteminin değişmesi olarak da görülebilir. Aynı toplumda, medya ve kitle iletişim gibi makro düzeyde bir çevresel güç aracılığıyla; ötekileştirici, ayrıştırıcı ve hedef gösterici dilin baskın söylem halini alması, demografik farklılıktan beslenen şiddet ve zorbalık olaylarının artmasına sebep verebilecektir (Doğan, 2015). Ayrıca, şiddet ve zorbalığın toplumsal olarak ne kadar kabul gördüğü, toplumun zorbalığı kınayan mı yoksa zorbalığı hayatın doğal bir parçası olarak gören bir tutumunun mu olup olmadığının da zorbalık üzerinde etkisi olacaktır (O'Moore & Minton, 2004; Sansom, 1980). Örneğin O'Moore ve Minton'a (2004), zorbalığın herkesin başına geldiği ve çok önemli sorunlar doğurmayacağı yönündeki toplumsal yanlışlardan dolayı uzun yıllar zorbalık olaylarına göz yumulduğunu bildirmiştir. Sonuçta ekolojik kuramın önermesi, çocuğun bireysel özellikleri ve yakın ilişki kurduğu çevresinden, toplumsal düzeydeki bileşenleri içeren makrosisteme kadar her bir sistemin akran zorbalığında rolü olduğu yönündedir.

2.1.5. Zorbalığa Dahil Olmanın Çocuk ve Ergenler Üzerindeki Etkileri

Zorbalığa dahil olmanın çocuk ve ergenler üzerindeki etkilerini iki farklı açıdan incelemek mümkündür. Bunlardan ilki zorbalığa maruz kalan çocukların hayatlarının,

psikolojik hatta fizyolojik sağlıklarının kısa ve uzun vadede nasıl etkilendiğine ilişkindir. Zorbalığa maruz kalmanın psikolojik sağlık açısından en sık rastlanan olumsuz etkilerinden birisi depresyondur (Callaghan & Joseph, 1995; Juvonen & Graham, 2014; Lereya vd., 2015; Moore vd., 2017; Orpinas & Horne, 2006; Schoeler, Duncan, Cecil, Ploubidis, & Pingault, 2018; Sigurdson vd., 2015; Stuart & Jose, 2014; Swearer, Grills, Haye, & Cary, 2004). Örneğin Callaghan ve Joseph (1995), akran mağduriyetinin daha yüksek düzeyde depresif semptomlar, düşük benlik saygısı ve düşük öz yeterlik algısı ile ilişkilendirmiştir. Başka bir araştırmada, çocukluğuunda akran zorbalığına maruz kaldığını bildiren 5400’den fazla çocuk, genç yetişkinlik yıllarına kadar belirli aralıklarla izlendiğine, kendine zarar verme eğilimi, depresyon ve kaygı bozuklukları açısından, nötr gruba göre daha yüksek risk altında olduklarını kaydetmiştir (Lereya vd., 2015).

Zorbalık mağduriyetinin çeşitli genel ve psikolojik sağlık sorunları arasındaki ilişkileri gösterir 165 makalenin analizinden elde edilen bir çalışmaya göre, bu sorunlar arasından zorbalığa kurban edilmekle en güçlü nedensel ilişkilerin depresyon, kaygı ve intihar eğilimleri ile kurulabildiği gözlenmiştir (Moore vd., 2017). Benzer şekilde Schoeler ve diğerleri (2018), zorbalık mağduriyetinin olumsuz sonuçlarını gösterir tüm yarı deneysel çalışmaların analizi sonucunda, akran zorbalığına maruz kalmanın kısa vadede içselleştirme ve dışsallaştırma belirtilerinin yanı sıra düşük akademik başarıya neden olabileceği, uzun vadede bu olumsuz sonuçların azalmasında ise bu çocukların psikolojik sağlımlıklarının gelişmesinin belirleyici olduğu sonucuna varmıştır. Nitekim aksi halde ergenlikte akran zorbalığı mağduriyeti yaşamanın, genç yetişkinlik yıllarında da devam eden içselleştirme belirtileriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu gösterir boylamsal çalışmalar mevcuttur (Sigurdson vd., 2015).

Depresyon gibi, kaygı bozuklukları ve düşük benlik saygısı da zorbalık mağduriyetiyle ilişkili en sık rastlanan olumsuz sonuçlar arasında yer almaktadır (Juvonen & Graham, 2014; Lereya vd., 2015; Moore vd., 2017; O’Moore & Kirkham, 2001; Orpinas & Horne, 2006; Schoeler vd., 2018; Stapinski vd., 2014; Swearer vd., 2004; Sigurdson vd., 2015; Tsaousis, 2016). Örneğin O’Moore ve Kirkham (2001), ilk ve ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri bir araştırmada, zorbalığa uğrayan çocukların kendi fiziksel çekiciliklerine, niteliklerine ve popülerliklerine, diğerlerine göre daha düşük puanlar verdiklerini, benlik saygılarının belirgin ölçüde daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak yüksek benlik saygısının hem çocuk hem de ergenleri zorbalığa karışmaktan koruyucu bir rolünün olduğunu öne sürmüşlerdir. Başka bir çalışmada ergenlik dönemi boyunca zorbalığa uğrayan bireylerin, yetişkinlik yıllarında

anksiyete bozukluklarıyla mücadele etme oranlarının nötr gruba göre iki üç kat daha fazla olduğu gözlenmiştir (Stapinski vd., 2015).

Zorbalık mağduriyetinin depresyon, kaygı ve düşük benlik saygısı ile çok güçlü nedensel ilişkilerinin olmasından tahmin edileceği üzere birçok farklı psikososyal problemle de ilişkili olduğunu gösterir bir literatür mevcuttur. Örneğin Rigby (2003), zorbalığa uğramanın psikolojik iyi oluş, sosyal adaptasyon hatta fiziksel sağlık üzerinde doğrudan olumsuz etkilerinin olduğunu göstermiştir. Geleceğe ilişkin umutsuz ve daha karamsar tutumların, zorbalığa kurban edilen çocuklarda daha yaygın olduğuna ilişkin bulgular mevcuttur (Swearer vd., 2004). Başka bir çalışmada McDougall ve Vaillancourt (2015), çocukluk ve ergenlik süresince zorbalığa maruz kalmanın yetişkinlikteki psikososyal sağlık açısından etkilerini ele alan boylamsal araştırmaların meta analizini yaparak, uyum sağlamada yaşanan güçlüklerin kalıcı olabildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca yalnızlığın zorbalığa maruz kalma riskini arttırmasının yanında tersine zorbalığa uğramanın da (örneğin dolaylı zorbalığa maruz kalmak) bireyin yalnızlaşmasına ve daha utangaç olmasına neden olabileceği öne sürülmektedir (Callaghan & Joseph, 1995; Juvonen & Graham, 2014; Zhao vd., 2022).

Bunların yanı sıra eğitsel ve akademik güçlükler, akran zorbalığı ile yakından ilişkili problemler olarak görülmektedir. Örneğin Olweus (1993), zorbalığa maruz kalmanın okula bağlılık ve okul aidiyetini törpüleyeceğinden, okul reddini arttırabileceği veya çocuğun okuldaki sosyal ve akademik faaliyetlere katılmaktan geri durmasına sebebiyet verebileceğini belirtmektedir. Ayrıca bu konuda yapılan ve özellikle boylamsal çalışmalara odaklanan bir literatür incelemesi, zorbalığa uğramanın, düşük akademik başarı ve yüksek devamsızlığın hem öncülü hem de sonucu olarak işlev görebileceğini öne sürmektedir (Laith & Vailancourt, 2022). Zorbalığa maruz kalan çocuklar yalnızca psikolojik güçlüklerle mücadele etmemekte, bunlara bağlı olarak psikosomatik rahatsızlıklarla da karşılaşabilmektedirler. Rigby'nin (2003) belirttiği üzere baş ve karın ağrıları bunlardan birisidir. Ayrıca zorbalık kurbanlarında kısa vadede uyku bozuklukları ya da alt ıslatma gibi problemler de kendini gösterebilmektedir (Orpinas & Horne, 2006). Schacter (2021) de akran zorbalığının doğrudan veya dolaylı biçimlerine maruz kalmanın fiziksel sağlık sorunlarına karşı daha savunmasız hale getirebileceği konusunda uyarmaktadır.

Zorbalığın çocuk ve ergenler üzerindeki etkilerini incelemede göz ardı edilmemesi gereken ikinci bir perspektif de zorbaların mağduriyetidir. Şüphesiz ki zorbalık yalnızca ona maruz kalanları değil, bu eylemleri yapan, yardım eden ya da

destekleyenleri de farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Rivara ve Le Menestrel (2016) tarafından da belirtilen tehlike, zorbalık yapmanın, zorba öğrencilerin akranları arasında daha popüler, güçlü ve lider olmalarına hizmet edebilmesidir. Zorbalığın bu gibi pekiştirici sonuçları, zorbalığın kısa vadede zorbaları olumsuz etkilemiyor gibi görünmesine neden olabilmektedir. Diğer yandan uzun vadede, çocuk ve ergenlik yıllarında zorbaca eylemlerde bulunan bireylerin, yetişkinlikte de saldırgan tutum ve davranışlara daha eğilimli olabildikleri bir gerçektir (Olweus, 1991).

Olweus (1991), okul çağlarında zorbalık yapan çocuk ve ergenlerin, suç işleme potansiyellerinin diğerlerine göre çok daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde bu çocuklar, gelecekte antisosyal ve saldırgan davranışlar göstermeye diğerlerinden daha yatkın olmaktadır (Rigby, 2003). Zorba çocukların, davranış problemleriyle bağlantılı olarak, tütün, alkol ve diğer madde bağımlılıkları açısından daha yüksek risk altında olduklarına yönelik kanıtlar mevcuttur (Stuart & Jose, 2014; Hemphill vd., 2012). Wolke ve Lereya'nın (2015) zorbalığın uzun vadeli etkilerine ilişkin yürüttükleri bir meta analiz çalışması da bu konuya ışık tutmaktadır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, zorbalarda suç işleme, düşük akademik başarı ve okula uyumsuzluk, intihar fikir ve girişimleri, dürtüsellik, işsizlik, finansal güçlükler, zayıf sosyal çevre gibi sorunlara sıklıkla rastlanmaktadır. Bu gibi sorunlarla mücadele etmeleri, psikiyatrik problemlerden kaynaklı olarak profesyonel yardım arama ihtimallerini de arttırmaktadır (Rivara & Le Menestrel, 2016). Sonuç olarak zorbalığın faili olmak, gelecekte aynı olgunun mağduru olmaya neden olabilmektedir. Dolayısıyla koruyucu ve iyileştirici müdahale tasarımlarının, kurbanları zorbalardan koruyan bir çerçeve ile değil, zorba ve kurbanları zorbalıktan koruyan bir çerçeve ile hazırlanması ve mağduriyetin iki yönüne de bakılması önemlidir.

2.1.6. Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Akran zorbalığına karşı önleyici bir pozisyon almada zorbalığın ortaya çıkması ve artmasına neden olabilecek risk faktörlerini veya zorbalığın azalmasını sağlayacak ve ortaya çıkmasını önleyecek koruyucu süreçleri tanımak son derece önemlidir. Bu faktörler; bireysel faktörler, aile ve akranlarla ilgili faktörler, okul ortamıyla ilgili özellikler ve son olarak kültür ve medya gibi daha geniş faktörler olarak sınıflandırılabilir (Orpinas & Horne, 2006).

2.1.6.1. Bireysel Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Orpinas ve Horne'a (2006) göre cinsiyet, toplumsal cinsiyet, biyolojik yatkınlıklar, davranışsal farklılıklar, psikolojik özellikler ya da akademik başarı gibi faktörler, bireyin kendisiyle ilgili risk faktörleri arasında görülebilmektedir. Örneğin testosteron seviyesi ve saldırganlık arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bilinmektedir (Archer, 1991). Dolayısıyla erkek olmak, yüksek testosteron seviyesiyle ilişkili olarak saldırganlık gösterme bakımından bir risk faktörüdür. Nitekim çoğu kültürde erkeklerin kızlardan daha çok zorba, kurban ya da zorba-kurban olduğu gözlenmektedir (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Craig vd., 2009; Guo vd., 2016; Sun, Fan, Du, 2016; Smith, Castro, Robinson, & Görzig, 2019). Diğer yandan erkek öğrencilerin zorbalıklarının, zorbalığın daha gözle görülür biçimlerinden oluşmasından dolayı erkeklerin daha zorba olarak görüldükleri, kızların ilişkisel ve psikolojik saldırganlığa erkeklerden çok daha fazla başvurdukları da unutulmamalıdır (Lagerspetz vd., 1982; Owens vd., 2000; Rivers & Smith, 1994). Bu nedenle erkeklerin fiziksel ve sözel agresyon ve zorbalık gösterme potansiyelleri ile kızların da zorbalığın daha dolaylı biçimlerini gösterme potansiyellerinin göz önüne alınması gerekmektedir (Orpinas & Horne, 2006).

Cinsiyetin yanı sıra dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ya da öğrenme güçlüğü gibi gelişimsel farklılıklara sahip olmak da çocuğu zorbalığa dahil olma bakımından riske atabilmektedir (Orpinas & Horne, 2006). Çünkü bu çocuklar, diğerleriyle çatışma yaşamalarına, onların hedefi haline gelmelerine ve sınıfın günah keçisi olarak görülmelerine neden olabilecek birtakım davranışlara sahip olabilmektedir (Unnever & Cornell, 2003). Ayrıca bu çocuklar genellikle düşük akademik başarı göstermelerinin yanında kendileri gibi düşük akademik başarılı, kuralları çiğneyen, dürtüsel akranlarla arkadaşlık ilişkileri kurmaya yatkın olmakta ve hali hazırdaki riskli konumlarına ikinci bir sosyal risk faktörü de ekleyebilmektedirler (Tripp & Alsop, 1999).

Birtakım kişilik özellikleri ve psikolojik nitelikler de zorbalığa dahil olma riskine neden olabilmektedir. Bunlara düşük öz yeterlik, düşük sosyal yetkinlik, zayıf problem çözme becerileri, zorba davranışların sonuçlarına ilişkin olumlu beklenti ve değerler, zayıf empati becerisi ya da şiddet ve zorbalığa ilişkin kabul edici tutumlar örnek olarak gösterilebilir (Orpinas & Horne, 2006). Daha önce belirtildiği üzere sosyal yetkinlik beklentisi düşük çocuklar, sosyal bilgiyi işlemelerine yardımcı olacak bilişsel esneklikten yoksundurlar (Bilgin, 2009). Dolayısıyla sosyal yetkinliği zayıf çocuklar, negatif sosyal

ipuçlarına daha fazla dikkat etmek, sosyal ipuçlarını çarpıtmak ve yanlış şekilde yorumlamak gibi hatalara düşebilir, bununla bağlantılı olarak saldırganca davranışlar gösterebilirler (Crick & Dodge, 1996). Swearer ve diğerlerinin (2014) belirttiği gibi zorbalığı kabul edici tutumlar ve zorbalığın sonuçlarına ilişkin değerli beklentiler, bazı çocukların zorbalık yapma riskini arttırabilmektedir.

Gençleri saldırganlık ve zorbalığa iten risk faktörlerinin yanı sıra, onları bu zedeleyici deneyimlerden koruyacak, risk faktörlerinin etkisini ödünlemeye yarayacak birtakım koruyucu faktörlerden bahsetmek de mümkündür. Orpinas ve Horne (2006), bu faktörlerin şu dört tema altında toplanabileceğini belirtmektedir: Öğrenmeye bağlılık, pozitif değerler, sosyal yetkinlik ve pozitif bir kimlik. Öğrenmeye bağlılık, okuldan ve okumaktan keyif alabilmek, okula aidiyet hissedebilmek, okul aktivitelerine katılım gösterebilmek, ödevlerini yerine getirmek, akademik başarı gibi pozitif unsurları kapsamaktadır. Pozitif değerler ise diğerlerine önem verme, empati becerisi, başkalarına karşı anlayış, eşitlik ve sosyal adaleti teşvik etme, dürüstlük, sorumluluk gibi insani erdem ve değerleri temsil etmektedir. Sosyal yetkinlik ise çeşitli sosyal durumlarda karar alabilme, şiddete başvurmadan problem çözebilme, akran baskısına direnebilme, arkadaşlıklar kurabilme gibi sosyal becerilerden oluşmaktadır. Son olarak pozitif bir kimlikle kastedilen, olumlu bir benlik kavramı, yüksek öz saygı, iyimserlik, bireyin kendi geleceği üzerinde kontrol sahibi olduğunu düşünmesi gibi içsel deneyimlerdir. Tüm bu süreçler, risk faktörlerinden bağımsız olarak geliştirilebilir ve onlara karşı işlev gösterebilirler. Örneğin Unnever ve Cornell'e (2013) göre hiperaktivite zorbalığa karışmak için bir risk faktörü olabilir ancak bu çocukların sosyal becerileri geliştirilerek bu risk azaltılabilir.

2.1.6.2. Aile ve Akranlarla İlgili Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Aile ve akran çevresi ile ilgili bazı özelliklerin akran zorbalığına bulaşma riskini arttırdığı söylenebilir. Bu özelliklerin başlıcaları Orpinas ve Horne'a (2006) göre, ebeveynlerin çocuklarıyla olumsuz bir ilişki içinde olması, çocuklarıyla zayıf bir iletişimlerinin olması ya da çocuğu ihmal etmesi, çocuğa mentörlük etmemesi, çocuğa sınır koymaması ve davranışının sonucunu yaşatmaması, birbirlerine karşı yüksek agresyon göstermesi, suç işleme geçmişlerinin olması, çocuğu istismar etmesi ve şiddeti desteklemesidir. Nocentini, Fiorentini, Di Paola ve Menesini'nin (2019), güncel bir incelemesine göre, özellikle de çocuğa aile içinde kötü muamele yapılması ve çocuğun

istismar edilmesi, zorbalığa dahil olma açısından en ciddi risk faktörlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı araştırmada aile içi şiddet olgusunun varlığının hem zorbalık yapmak hem de zorbalığa maruz kalmak açısından yüksek risk teşkil ettiği anlaşılmıştır.

Kimi ailelerde çocuğa kötü muamele yapılmıyor olsa da ebeveynlerin çocuklarıyla ilişki ve iletişim kurma becerilerindeki eksiklikler birer risk faktörü olarak görülebilir (Nocentini vd., 2019). Örneğin iletişim biçiminin açık olmadığı ve saldırgan olduğu, aile çatışmasının yüksek olduğu, aile üyeleri arasındaki bağların zayıf olduğu ve çocukların sorunlarını anlatmaktan çekindikleri aile ortamlarında yetişen çocuklarda zorbalığa dahil olma riskinin daha yüksek olduğu gözlenmektedir (Buelga, Martinez-Ferrer, & Jesus Cava, 2017). Ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu ilişki ve iletişim biçimi otoriter, yetkin, izin verici ve ihmalkâr olmak üzere dört farklı tipte olabilmektedir (Maccoby & Martin, 1983). Bu ebeveynlik tutumları da akran zorbalığı üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilere sahiptir (Nocentini vd., 2019). Talepkar, otoriter ve cezalandırıcı ailelerde yetişen çocukların zorbalığa dahil olma riskinin arttığı bilinmektedir (Baldry & Farrington, 2000; Georgiou, Stavrinides, & Fousiani, 2013). Bununla birlikte Norton ve Duke'a (2021) göre çocuk ve ebeveyn arasında çoğunlukla sıcak bir ilişkinin olduğu ancak ebeveynlerin çocuk üzerindeki kontrolünün neredeyse olmadığı izin verici aile ortamları, otoriter ailelerden bile daha riskli görünmektedir. Çünkü bu ailelerde çocuklar, ebeveynlerinin süpervizyonundan mahrum kalmakta, çatışmaya tepki verme becerileri daha az gelişmekte ve dürtüsel zorbalık davranışlarını kontrol etmekte daha fazla zorlanmaktadır (Miller, Diiorio, & Dudley, 2002).

Akran zorbalığına yatkınlık yaratan ailevi özelliklerden bir diğeri de ebeveynlerin akıl sağlığı problemleridir (Orpinas & Horne, 2006; Nocentini vd., 2019). Örneğin hem kurban edilen hem de agresyonu yüksek çocukların ebeveynleri incelendiğinde, zorbalığa karışan çocukların anne ve babalarında ebeveynlik stresinin çok daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Garaigordobil & Machimbarrena, 2017). Benzer şekilde ebeveynlerinin zihinsel ve duygusal sağlığı yerinde olan çocuklarla karşılaştırıldıklarında, ebeveynlerinden en az birinin zihinsel veya duygusal sağlığı zayıf olan çocukların daha yüksek zorbalık oranlarına sahip olduğu görülmektedir (Shetgiri, Lin, & Flores, 2015). Depresif annelerin çocuklarının kurban ya da zorba olma olasılığı, zihinsel açıdan sağlıklı annelerin çocuklarından çok daha yüksektir (Georgiou, 2008). Burkhart, Knox ve Brockmyer (2013), ebeveyn depresyonu, ebeveyn düşmanlığı ve genel ebeveynlik becerilerilerinin zorbalık riskini ne ölçüde yordadığını incelediğinde, düşmanca

davranışları olan ebeveynin, depresif ebeveyninden daha belirgin bir risk teşkil ettiğini ortaya koymuştur.

Ebeveynlerin bu düşmanca davranışları, yalnızca çocuğa yönelik değil, birbirlerine, aile içindeki başka bir üyeye veya aile dışındaki birine karşı da olabilmektedir (Nocentini vd., 2019). Böyle bir aile ortamında çocukların, sosyal öğrenme yoluyla aile üyelerinden nasıl agresif olunacağını öğrenmeleri söz konusudur (Swearer vd., 2004). Dahası, agresyon, kimi ailelerde sorun çözmenin en iyi yolu olarak görüldüğünden, çocuğa kasıtlı olarak aşılarmaya çalışılabilir (Orpinas & Horne, 2006). Örneğin Türkiye’de, okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinden bazılarının, çocuklar arasında yaşanan anlaşmazlıklar karşısında çocuklarına sert olmayı öğretmeye çalıştıkları, ‘sana vurana sen de vur’ şeklinde tavsiyelerde bulundukları bildirilmektedir (Özyürek ve Ceylan, 2014). Teksas’taki bir araştırmada ortaokul öğrencilerinde kavga etme, silah-bıçak taşıma vb. saldırgan davranışlarının ardındaki en güçlü risk faktörlerinden birinin, ailenin kavgayı ve şiddeti destekleyici tutumları olduğu anlaşılmıştır (Orpinas, Murray, & Kelder, 1999). Orpinas ve Horne’ye (2006) göre bu ailelerde ebeveynler, kendi yaşantılarında da agresyondan başka bir çözüm yolu bilmedikleri için, çocuklarına kendi değer ve bildiklerini aşılamaktadır.

Çocuk büyütmek, kimi ailelerde ebeveynler için doğal ve kendiliğinden oluyormuş gibi görünen eğlenceli bir süreçken, kimi ailelerde ebeveynlerin sosyal donanımlarının yetersiz olmasından dolayı zorlu ve sıkıntılı bir sürece dönüşebilmektedir (Orpinas & Horne, 2006). Nocentini ve diğerlerine (2019) göre bu kişisel yetersizlikler ebeveynlerin çocuk yetiştirme hakkındaki bilgisizlikleri, akran zorbalığı hakkında bilgi sahibi olmamaları ve zorbalıkla ilişkili sorunlara karşı uygun stratejileri bilmemeleri, sosyal problem çözme için gerekli prososyal özelliklerden yoksun olmaları gibi çeşitli eksiklikleri içermektedir. Örneğin Burkhart ve diğerleri (2013), ebeveynlerin çocuk gelişimi, çocuk disiplini, öfke yönetimi, sosyal problem çözme becerileri hakkındaki bilgileri arttıkça çocuklarındaki zorbalık eylemlerinin azaldığını ortaya koymuştur. Offrey ve Rinaldi’nin (2017) belirttiğine göre de ebeveynlerin akran zorbalığı karşısında en çok başvurdukları çözüm yolu çocuklarını öğretmenlerine yönlendirmek ve onlardan yardım almasını sağlamak olmuştur. Offrey ve Rinaldi bu sonucu Sawyer, Mishna, Pepler ve Wiener’in (2011) çalışmasıyla destekleyerek, ebeveynlerin çocuklarını öğretmenlere emanet etmelerini, bilgi eksikliklerinden dolayı, çocuklarına kendilerinin yardım edebileceklerine dair öz yeterlik algılarının zayıf olmasına bağlamaktadır.

Ailelerin, çocuklarını şiddet, suç işleme, madde kullanımı, erken cinsel aktivite veya zorbalık gibi eylemlerden uzak tutmak için koruyucu bir niteliğe nasıl sahip olacakları konusunda çok sayıda araştırmanın ortak sonucu; sevgi dolu ebeveynlerin çocuklarına zaman ve enerji harcadıkları bir aile ikliminin gerekli ve yeterli olduğudur (Orpinas ve Horne, 2006). Güncel bir sistematik araştırma, pozitif ebeveyn tutumları, çocuk ve ebeveyn arasında nitelikli iletişim, çocuk ve ebeveyn arasında sıcak ve sevgiye dayalı bir ilişki, ebeveyn katılımı, ebeveyn desteği ve ebeveyn süpervizörlüğü gibi aile özelliklerinin, akran zorbalığı mağduriyetinden koruyucu olduğunu göstermektedir (Nocentini vd., 2019). Orpinas ve Horne (2006) bu özelliklerin temelde çocuğun ihtiyaç duyduğu anda ebeveynin orada olmasıyla mümkün olduğunu belirtmekte ve ebeveynlere bazı öneriler sunmaktadır. Buna göre koruyucu ebeveynler; çocuklarıyla aktivite yaparlar, aile ritüellerine önem verirler, çocuklarıyla iletişim kurarlar, çocuğun kapasitesiyle orantılı eğitsel ve mesleki beklentilere sahip olurlar, çocuklarının günlük hayattaki iniş çıkışlarını göğüslerler.

Aile içi iletişim arttıkça, aile üyeleri birbiriyle vakit geçirdikçe ve birbirlerinin hayatlarıyla ilgilendikçe, aile birimine ve birlikteliğe verilen önem arttıkça, ailenin psikolojik dayanıklılığı da artmaktadır ve bu da akran zorbalığı gibi kriz durumlarında ailenin işlevsel çözümler üretme kapasitesini olumlu yönde etkilemektedir (Greeff & Berg, 2013). Aile üyelerinin iletişimi güçlendikçe, çocuk ve ergenlerin ebeveynlerini tartışabilir kişiler olarak algılama olasılığı ve hayatları hakkında ebeveynleriyle konuşma isteği de güçlenir (Buelga vd., 2017). Bu sayede çocukların zorbalık karşısında ailelerine açılmaları, yardım ve tavsiye isteme olasılıkları kuvvetlenir (Georgiou vd., 2013). Ebeveynlerinden yardım alan çocuklar da zorbalığa karşı daha etkili çözümler üretebilmektedir (Offrey & Rinaldi, 2017).

Çocukların ebeveynlerinden yardım alma ve yaşadıkları sorunlar hakkında onlarla konuşma isteği pozitif ebeveyn tutumları ile ilişkilidir (Georgiou vd., 2013). Bu bakımdan yetkin/demokratik ebeveynlik biçimleri, zorbalık ve ilişkili problemlere karşı koruyucu bir aile dinamiği olarak öne çıkmaktadır. Demokratik ebeveyn tutumları, çocuğun prososyal davranışlar kazanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Wong, Konishi, & Kong, 2020). Çünkü demokratik ebeveynler, aşırı cezalandırıcı/otoriter veya aşırı izin verici/ihmalkâr ebeveynlerden farklı olarak çocuklarıyla açık bir iletişim kurarlar, çocuklarına güvendiklerini gösterir ve çocuğun kendini ifade etmesini kolaylaştırırlar, çocuklarına yol gösterici olurlar ve çocuklarının problem çözme becerileri

geliştirmesinde teşvik edici olurlar, ellerini çocuklarının üzerinden ayırmazlar ama çocuklarının öz kontrol geliştirmesine de fırsat verirler (Maccoby & Martin, 1983).

Ebeveynlerin çocukları üzerindeki kontrollerinin çok az olduğu ya da hiç olmadığı aileler, çocukların ebeveyn süpervizyonu almaları ve öz kontrol becerileri kazanmalarını zorlaştırdığından, en az cezalandırıcı aileler kadar riskli olabilmektedir (Miller vd., 2002; Norton & Duke, 2021). Dolayısıyla etkili ebeveynler, çocuklarının nerede olduğunu ve ne yaptığını takip eden, çocuklarının arkadaşlarıyla ve arkadaşlarının ebeveynleriyle tanışan ve belirli sınırlar koyan ebeveynlerdir (Orpinas & Horne, 2006). Bu açıdan ebeveynlerin çocuklarının okul yaşamına katılımı da önem arz etmektedir. Cross, Lester, Pearce, Barnes ve Beatty (2018), zorbalığı azaltmayı amaçlayan ebeveyn katılımı okul temelli aktivitelerin, ebeveynlerin çocuklarıyla zorbalık hakkında konuşma konusunda öz yeterliklerini arttırdığını ve bu ebeveynlerin çocuklarında zorbaca eylemlerin sıklığının azaldığını göstermiştir. Johnson (2012), ortaokul düzeyinde okul aktivitelerinde ebeveyn gönüllülüğü arttıkça akran zorbalığının azaldığını ortaya koymuştur (Akt. Kolbert, Schultz, & Crothers, 2014). Ayrıca ebeveynlerin okula katılımı olumlu okul iklimin oluşmasında etkilidir. Olumlu okul iklimi de akran zorbalığı ile doğrudan negatif ilişkiler göstermektedir (Lee & Song, 2012). Orpinas ve Horne (2006) ebeveyn katılımını, yalnızca çocuğa okulun önemli olduğu mesajını ilettiğinden değil, aynı zamanda ebeveynlerin, çocuklarının okul yaşamı hakkında bilgi sahibi olmalarını ve akran zorbalığı ile ilgili olaylara katılımını kontrol edebilme imkânı sağladığından, önemli bir koruyucu aile özelliği olarak görmektedir.

Ebeveynler, çocukların çatışma ve problem çözme, öfke kontrolü, empati ve iş birliği gibi prososyal becerileri kazanmalarında önemli bir rol modeli olmakta ve çocuklar, çatışmaların nasıl çözülüp çözilemeyeceği gibi konuları ilk olarak ailede öğrenmektedirler (Bandura, 1986; Orpinas & Horne, 2006). Bu nedenle ailede ebeveynlerin çocuklarına olumlu bir rol model oluşturmaları, çocuklarını akran zorbalığından korumak için önemlidir. Nitekim Cenkseven-Önder ve Yurtal'ın (2008) ortaokul popülasyonunu inceledikleri çalışmada, diğer öğrencilere kıyasla akran zorbalığına bulaşan öğrencilerin, ailelerini, problem çözme, iletişim, duyuşsal tepki verme, duyuşsal katılım, davranış kontrolü ve genel işlevsellik açısından daha yetersiz algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışmada Ekşisu (2014), zorbalıktan kaçınan çocukların ailelerinin problem çözme, iletişim, duygusal duyarlılık özellikleri açısından daha işlevsel algılandığını ortaya koymuştur. Aileleri akran zorbalığı karşıtı beceri ve stratejiler bakımından donatarak ebeveynleri daha iyi bir rol model haline

getirmenin, en etkili koruyucu stratejilerden biri olduğu da bilinmektedir (Farrington & Ttofi, 2009). Çünkü ebeveynlerin ve çocuklarının problem çözme becerileri gibi prososyal özellikler arasında pozitif bir ilişki mevcuttur (Offrey ve Rinaldi, 2017). Dolayısıyla, ebeveynlerin, çocuklarına neler öğretebileceğini belirleyen kişisel donanım ve yeterlikleri, en temel koruyucu faktörlerdendir (Orpinas & Horne, 2006).

Çocuklar yaşları ilerledikçe, yalnızca ebeveynleriyle değil, akranlarıyla da yakın ilişkiler kurmaya başlar. Özellikle ergenlikle birlikte aileyle geçirilen süre kısılırken, akranlara ayrılan süre artmaktadır (Santrock, 2023). Bu akran gruplarıyla ilgili çeşitli dinamikler ve etkileşimler, akran zorbalığının meydana gelme olasılığını arttırabilmektedir (McKinnon, 2001). Örneğin Salmivalli ve diğerleri (1996) cinsiyet ve sosyal statü etkileşiminin akran zorbalığına dahil olma rolleriyle ilgili olduğunu gösterir bir inceleme ortaya koymuştur. Onların araştırmasında her iki cinsiyetten zorbalık kurbanlarının, zorbalık yapan erkeklerin ve zorbalara yardım eden kızların, içinde oldukları akran grubunun reddedilmiş üyeleri olduğu; zorbalık yapan kızların ise içinde bulundukları grubun tartışmalı üyeleri –grubun bir kısmının çok sevdiği, bir kısmının hiç sevmediği (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982)– olduğu; ortalama öğrencilerin izleyici kaldığı; kurbanları savunan öğrencilerin ise içinde oldukları grubun en popüler üyelerinden olduğu anlaşılmıştır. Wiertsema, Vrijen, van der Ploeg, Sentse ve Kretschmer’e (2022) göre bu konudaki araştırmaların ortak sonucu, zorba öğrencilerin zorba olmayanlara kıyasla daha popüler oldukları ancak aynı zamanda daha fazla reddedildikleri ve diğerlerince daha az tercih edildikleridir.

Akran reddi, özellikle akran zorbalığının mağduru olma bakımından ciddi bir risk faktörü olarak görünmektedir (Godleski, Kamper, Ostrov, Hart, & McClure, 2014). Reddedilmiş çocuklar, sosyal statüleri nedeniyle, akran gruplarında dışlanma ve fiziksel taciz gibi olumsuz etkileşimlere girmeye daha eğilimlidir (Coie, 1990). Çünkü bu çocuklar onları koruyabilecek arkadaş çevresinden de yoksundur (Perry, Hodges, & Egan, 2001). Dolayısıyla yalnızlık kişiyi akran zorbalığına karşı daha kırılgan hale getirmekte, diğer yandan sürekli olarak akran zorbalığına maruz kalmak kişiyi daha fazla yalnızlığa itmektir (Pavri, 2015). Matthews, Caspi, Danese, Fisher, Moffitt ve Arseneault (2020)’un bulguları da bunu desteklemektedir. Onların boylamsal araştırmasında, çocuklukta maruz kalınan zorbalık ile sosyal izolasyon ve yalnızlık arasında doğrusal bir ilişki olduğu, ayrıca çocuklukta maruz kalınan akran zorbalığının, genç yetişkinlik yıllarındaki yalnızlığı yordadığı ortaya konmuştur.

Çocuk ve ergenler bu tür bir sosyal izolasyondan ve akran reddinden kaçınmak için, içinde bulundukları grubun normlarına uymaları yönünde bir baskı hissedebilirler. Grupta kendileri doğrudan katılmasa da sınıfta zorbalık olayları normatif ve yaygınsa, grup içindeki sosyal konumlarını güvenceye almak ve dahası kendilerini bir sonraki hedef olmaktan korumak için kurbanla aynı safta yer almaktan çekinebilir hatta güçlü zorbanın safında yer almak isteyebilirler (Juvonen & Galvan, 2008). Nitekim zorbalığın prestijinin yüksek olduğu -örneğin zorbalık yapanların en popüler çocuklar olduğu- sınıflarda, sınıftaki diğerlerinin, zorbalığa maruz kalan çocukları zorbaya karşı savunma olasılığı en aza iner (Peets, Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2015). Aksine akran grubundaki normlar ve baskın değerler kurbanın lehine olduğunda ise zorbalık yapanların diğerlerince reddedildiği, bu norm ve baskın değerler üzerinde de sınıftaki en popüler çocukların tutum ve davranışlarının etkili olduğu görülmektedir (Sentse, Scholte, Salmivalli, & Voeten, 2007). Dolayısıyla zorbalığın normatif olduğu akran gruplarında akran baskısı, zorbalık mağduriyeti riskini arttırmaktadır.

Herhangi bir öğrencinin akran zorbalığına karışma olasılığını arttıran akranlarla ilgili tehditlerden bir diğeri de kişinin arkadaş seçimi ve arkadaş çevresinin üyelerinin özellikleridir. Örneğin, çocuk ve ergenler hem zorbalık hem de mağduriyet açısından kendileriyle benzer özellikler gösterenlerle arkadaşlık etmekte; mağduriyet puanı yüksek kişilerle arkadaşlık etmek mağduriyet riskini; zorbalık puanı yüksek kişilerle arkadaşlık etmek de zorbalık riskini arttırmaktadır (Lodder, Scholte, Cillessen, & Giletta, 2016; Shin, 2022). Zorbalığa dahil olma rolleri açısından bakıldığında, kişinin kendi arkadaş çevresinde zorbalık yapan, zorbayı destekleyen ve yardım eden kişiler arttıkça, o kişinin kurbanı savunma veya akran zorbalığının dışında kalma şansının azaldığı görülmektedir (Huttunen, Salmivalli, & Lagerspetz, 1996). Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach ve Unger'e (2004) göre de saldırgan ve antisosyal özellikler gösteren arkadaşların sayısı arttıkça, akran zorbalığı veya suça bulaşma gibi sakıncalı davranışlar da artış göstermektedir.

Riskli özellikler taşımadıkları sürece, akranlarla ilişkiler ve yakın arkadaşlıklar bireyin sosyal gelişimi ve sağlığı açısından son derece koruyucudur (Santrock, 2023). Bir yandan, çocukların arkadaş sayısı arttıkça zorbalığın hedefi olmaktan daha fazla korundukları bildirilmektedir (Mouutaba vd., 2004; Rivara & Le Menestrel, 2016). Diğer yandan, karşılıklı ve yüksek kaliteli arkadaşlığın kişiyi zorbalıktan uzak tutuyor olması (Bolmer, Millich, Harris, & Maras, 2005; Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999; Rivara & Le Menestrel, 2016), arkadaşlık ilişkilerinin niteliğinin önemine vurgu

yapmaktadır. Sosyal destek sunabilen arkadaşlık ilişkileri hem zorbalığın hedefi olmaktan hem de zorbalık yapmaktan korumaktadır (Zych, Farrington, & Ttofi, 2019).

Salmivalli ve diğerleri (1996), kimi öğrencilerin akran zorbalığı karşısında seyirci kalmakla yetinmeyip, zorbalık yapanın karşısında yer aldıklarını ve zorbalığa maruz kalanları savunduklarını belirtmektedir. Salmivalli'ye (1999) göre akranları arasında sevilen, yüksek statülü, olumlu bir benlik imajı ve yüksek bir öz saygıya sahip bu çocuklar, akran zorbalığına karşı kritik bir koruyucu rol üstlenmektedir. Arkadaş gruplarında fedakârlık duygusu arttıkça, yardım etme ve koruma davranışı artmakta, bu grupların üyeleri zorbalığa daha az maruz kalmakta ya da zorbalıktan daha az etkilenmektedirler (Garcia-Vazquez, Duron-Ramos, Perez-Rios, & Perez-Ibarra, 2022). Fu ve diğerlerinin (2023) belirttiği üzere de herhangi bir grupta, fedakârlık, empati, iş birliği veya paylaşma gibi becerileri gelişmiş olan prososyal öğrencilerin varlığı, o grubu zorbaca davranışlardan caydıran destekleyici bir çevre yaratmaktadır. Akran zorbalığına maruz kalan çocukların esas ihtiyacı akranlarınca sevilme ve onlarla olumlu ilişkiler kurmak olduğundan, bu tür bir çevre tasarımının yetişkinlerce sunulan yardımdan daha anlamlı olduğu öne sürülmektedir (Salmivalli, 1999).

2.1.6.3. Okulla İlgili Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler

Akran zorbalığının yaşandığı bağlam okullardır. Bu bakımdan, okulların birtakım özellikleri, öğrenciler arasında akran zorbalığının yaygınlaşması ya da önlenmesine doğrudan etki etmektedir (Smith vd., 2004). Orpinas ve Horne'ye (2006) göre okullardaki risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin çoğu, ailevi veya akranlarla ilgili risk faktörleriyle paraleldir. Orpinas ve Horne öğretmenlerin ne tür davranışlarla model olduğu, öğretmenlerin çocuklarla ne tür bir iletişim kurduğu, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkinin ne kadar sıcak ya da düşmanca olduğu, öğretmenlerin çocukların bulundukları yerleri ne kadar iyi denetledikleri ve öğretmenlerin çatışmaları nasıl çözdüğünün, akran zorbalığı riskini değerlendiren nitelikler olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, okul büyüklüğü, sınıf mevcutları, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, üst eğitim kurumuna geçme, okulun genel demografik yapısı, öğretim tarzı ve akademik baskı gibi okul yaşantısına özgü faktörler, akran zorbalığı olaylarında rol oynamaktadır (Azeredo, Rinaldi, Moraes, Levy, & Menezes, 2015).

Okulun büyüklüğü ya da sınıf mevcutlarının akran zorbalığı üzerinde nasıl bir etkisi olduğu üzerindeki genel kanı, daha büyük okullarda ve daha kalabalık sınıflarda

akran zorbalığı riskinin daha yüksek olacağıdır, ancak son yıllardaki araştırmalar bu kanının ampirik olarak güçlü bir şekilde desteklenmediğini göstermektedir (Saarento, Garandeau, & Salmivalli, 2015). Örneğin, Klein ve Cornell'in (2010) incelemesi; büyük okullardaki öğretmenlerin ve öğrencilerin daha fazla zorbalık algıladığını bildirmelerine karşın, zorbalığın kurbanı olup olmadığına ilişkin bildirimlerine bakıldığında okul büyüklüğü ile vakaların oranı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Benzer araştırma bulgularına Norveç, İngiltere, Almanya ve Tayland gibi popülasyonlarda da rastlanmaktadır (Olweus, 1993; Wei, Williams, Chen, & Chang, 2010; Wolke, Woods, Stanford, & Schultz, 2001). Bununla beraber, daha küçük sınıflarda akran mağduriyeti riskinin daha yüksek olduğunu gösteren araştırma bulguları mevcuttur (Saarento, Karna, Hodges, & Salmivalli, 2013; Wolke vd., 2001). Daha küçük sınıflarda oransal olarak daha fazla zorbalık olayının rapor edilmesinin, zorbalık olaylarının ve mağdur edilenlerin daha kolay fark edilmesi ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Saarento vd., 2013). Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı arttığında ise öğretmenlerin, öğrencilerin davranışları üzerindeki denetimi azalmakta, zorbalığı fark etmeleri ve müdahale etmeleri zorlaşmaktadır (Bradshaw vd., 2009).

Öğretmen ve diğer yetişkinlerin öğrenciler üzerindeki denetiminin zayıf olması, güvenli okul iklimini tehlikeye atarak akran zorbalığına zemin hazırlamaktadır (Hong, Espelage, & Lee, 2018). Yetişkin denetimi zayıf okullarda çeteleşme ortaya çıkmakta, öğrenciler kendi güvenliklerinden daha fazla endişe etmekte ve kendilerini başlarına gelebilecek tehlikelerden korumak için çetelere dahil olmaktadır (Forber-Pratt, Aragon, & Espelage, 2014). Dahası, okula silah-bıçak getirme gibi antisosyal davranışları daha kabul edilebilir görmektedir (Glew, Fan, Katon, & Rivara, 2014). Özellikle oyun alanları, tuvaletler, koridorlar, soyunma odaları gibi alanlar denetimden uzak olduğunda başkalarına zorbalık yapma eğilimi olan öğrenciler, yakalanmayacakları düşüncesiyle daha cesur hareket edebilmektedir (Olweus, 1993).

Akran zorbalığını herhangi bir diğer saldırganlıktan ayıran özelliklerden biri taraflar arasında bir güç dengesizliğinin olmasıdır (Olweus, 1991). Öğrenciler arasında güç dengesizliklerinin ve sosyal hiyerarşilerin daha katı ve belirgin olduğu okullarda akran zorbalığıyla karşılaşma riski daha yüksektir. Örneğin, etnik çeşitlilik arttıkça hem kurban edilme hem de zorba eylemlerde bulunma riski artmaktadır (Jansen vd., 2016; Tolsma, van Deurzen, Stark, & Veenstra, 2013). Okuldaki yaş ranjı için de benzer bir bulgu söz konusudur. Aynı okulda okuyan öğrenciler arasındaki yaş farklılığı arttıkça zorbalık olayları artmakta, o okulun alt eğitim kademesindeki öğrenciler, üst eğitim

kademesindeki öğrenciler tarafından kurban edilme riskiyle karşı karşıya kalmaktadır (Pellegrini & Long, 2002). Öğrencilerin yalnızca yaşları değil ekonomik güçleri de benzer bir risk faktörüdür. Aynı okulda okuyan öğrencilerin ekonomik imkanları arasındaki farklılık büyüdükçe, yoksul ve zengin öğrenciler arasındaki güç dengesizliğini somutlaştıran gözle görülür farklar artmakta; bu durum, daha zengin olanların zorbalık yapma riskini ve daha yoksul olanların da kurban edilme riskini yükseltmektedir (Chaux & Castellanos, 2014). Kısaca sosyal, demografik, ekonomik ya da etnik çeşitliliğin yüksek olduğu ya da azınlık grupların öğrenim gördükleri okullar, yüksek risk grubunda görülmelidir (Juvonen & Graham, 2014).

Okullarda akran zorbalığını önleyici politika ve uygulamaların yetersiz olması da akran zorbalığı ile mücadeleyi zorlaştıran etmenlerden biridir. Akran zorbalığının, okul yaşamının doğal bir parçası olarak görülmemesi, zorbalığa hiçbir şekilde tolerans gösterilmemesi, açık ve kapsayıcı zorbalık karşıtı bir politikanın izlenmesi son derece önemlidir (Espelage & Swearer, 2004). Olweus'a (1993) göre net kural ve yaptırımlar olmadığında öğrenciler, yaptıkları eylemlerin zorbalık olup olmadığını veya bu eylemlerin ciddiyetini ve sonuçlarını anlayamayabilirler. Ayrıca, kâğıt üzerinde politikalar mevcut olsa da tutarlı bir şekilde uygulanmadığında zorbaları cesaretlendirmekte, zorbalık olaylarının ciddiyet ve sıklığını arttırabilmektedir. Okul yönetimi, öğretmenler, diğer okul personeli, öğrenciler ve ebeveynlere zorbalık karşıtı eğitimler sunulmaması, etkili bir zorbalık karşıtı politikanın uygulamasını güçleştiren risk faktörlerinden biridir (Smith vd., 2004). Bunun yanı sıra okulda hem birincil düzeyde önleme çalışmaları yapacak hem de zorbalık yapan veya zorbalığa maruz kalan öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarıyla ilgilenebilecek bir okul psikolojik danışmanının bulunmaması zorbalıkla baş etmeyi güçleştirmektedir (Espelage & Swearer, 2004).

Düşük akademik başarının çocuk ve ergenler arasındaki şiddet ve zorbalık olaylarının ortaya çıkması ve artmasıyla ilişkili diğer bir risk faktörü olduğu söylenebilir. Örneğin Laith ve Vailancourt (2022), okula devamsızlık ve düşük akademik başarı gibi faktörlerin, kurban edilmenin bir sonucu olabileceği gibi kurban edilme riskini arttırabileceği sonucuna da ulaşmıştır. Ayrıca zorbalık yapan çocukların akademik başarılarının düşük oluşu sık rastlanan bir olgudur (Wolke & Lereya, 2015). Bir çocuğun okuldaki başarısı, o çocuğun akranları, öğretmenleri ve ebeveynleriyle kurduğu ilişkiler üzerinde de belirleyici olduğundan, düşük akademik performans gösteren bir çocuğun çevresiyle ilişkilerinde bozulmalar meydana gelmesi ve uyumsuzluğunun artması beklenen bir durumdur (Orpinas & Horne, 2006). Strom, Thoresen, Wentsel-Larssen ve

Dyb (2013) tarafından, zorbalık ve şiddet olaylarının daha sık yaşandığı okulların, aynı zamanda öğrencilerin daha düşük akademik performans gösterdiği okullar olduğu ortaya konmuştur.

Akran zorbalığına karşı koruyucu okul temelli en önemli faktör, öğrencilerin okula aidiyet duydukları, okulda kendilerini güvende hissettikleri, ihtiyaç duydukları anlarda akranlarından ve öğretmenlerinden yardım alabildikleri olumlu bir okul iklimidir (Hong vd., 2018). Böyle bir okul ikliminin inşa edilmesi ve akran zorbalığının önlenbilmesinin altında yatan bir dizi uygulama söz konusudur. Bunlardan birisi okul-aile-öğrenci iş birliğinin sağlanması, öğrenci ve ebeveynlerin okul politika ve aktiviteleriyle ilgili karar alma süreçlerinde rol oynamalarının sağlanmasıdır (Smith vd., 2004). Olweus (1991), öğrenci ve ailelerin de katıldığı bir akran zorbalığı önleme kurulu oluşturulması, öğrencilerle ve velilerle toplantılar düzenlenmesi, gerektiğinde bireysel müdahale hizmetlerinin sunulması gibi uygulamaların yararlı olduğunu belirtmektedir. Bunların yanı sıra okulda pozitif akran ilişkilerini teşvik edici uygulamalar, sosyal beceri eğitimleri, akran destek programları aracılığıyla öğrencilerin pozitif okul ikliminin oluşturulmasına katkıda bulunmaları, akran zorbalığının önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Thornberg & Elvstrand, 2012). Öğretmenlerin, zorbalığa tanık olan ya da zorbalığa maruz kalan öğrencilerin yardım alabileceği yetişkinler olarak öğrencilerle güvene dayalı, sıcak bir ilişki içinde olmaları, öğrencilerin desteklendiklerini hissederek zorbalığı bildirme oranlarını arttırması bakımından çok önemlidir (Pellegrini & Long, 2002). Elbette özellikle öğretmenlerin ve diğer okul personelinin zorbalığı fark etme ve zorbalığa müdahale etme konusunda eğitilmesi, etkili önleyici programların ayrılmaz bir parçasıdır (Farrington & Ttofi, 2009).

2.2. Sosyal-Duygusal Sağlık

Günümüzde, sağlıklı olmayı herhangi bir hastalık veya sakatlık olmamasıyla eş değer gören geleneksel paradigma değişmiştir; sağlık artık, fiziksel, zihinsel ve sosyal açıdan tam bir iyilik hali olarak tanımlanmaya başlamıştır (DSÖ, 2022). Akıl sağlığı da bireyin iyilik halinin ayrılmaz bir parçası olarak, zihinsel problemler yaşamamaktan daha fazlasıdır. Dünya Sağlık Örgütü'ne (2022) göre akıl sağlığı, bireyin kendi potansiyelinin farkında olduğu, günlük yaşamın stresiyle başa çıkabildiği, üretken ve topluma katkı sağlayan biri olarak yaşamını sürdürebildiği bir iyi oluş halini ifade etmektedir. Başka bir tanıma göre akıl sağlığı, duygusal esenlik, çevreye iyi uyum sağlama, kaygı gibi çeşitli

sıkıntı verici semptomlardan göreceli olarak uzak olma, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma, günlük yaşamın taleplerini karşılayabilme ve stres verici olaylarla başa çıkabilme kapasitesini kapsamaktadır (Amerikan Psikoloji Derneği, [APA], 2018). Bu tanımlamalara temel oluşturan bir araştırma geçmişinden söz etmek mümkündür. Örneğin seksenli yıllarda Diener (1984), olumlu duygulanımın sıklığı, olumsuz duygulanımın seyrekliliği ve yaşam doyumunu ifade eden öznel iyi oluş üzerine araştırmalar yürütmüştür. Aynı yıllarda Ryff (1989), kendini kabul, olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel ustalık, anlamlı bir yaşam ve kişisel gelişim boyutlarını içeren pozitif bir psikolojik iyi oluş modeli önermiştir. Benzer şekilde Keyes (1998), akıl sağlığının psikolojik iyi oluş, duygusal iyi oluş ve sosyal iyi oluş olmak üzere üç temel unsurunun olduğunu öne sürmüştür. Akıl sağlığını, mutluluk, hayata ilgi ve memnuniyet duyma gibi duygusal bileşenleri; kendini kabul, yaşamı idare etme ve yaşam doyumunu gibi psikolojik bileşenleri; başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma, topluma katkı sağlama ve topluma aidiyet hissetme gibi sosyal bileşenleri içeren şemsiye bir yapı olarak tanımlamıştır. Nihayetinde günümüzde duygusal-sosyal esenlik ve işlevselliğin akıl sağlığının en önemli unsurlarından olduğu görüşünde bir uzlaşa sağlanmıştır (Galderisi, Heinz, Kastrup, Beezhold, & Sartorius, 2015).

Sosyal-duygusal sağlık, bir yandan akıl sağlığının eş anlamlısı olarak kullanılan, diğer yandan sosyal duygusal öğrenme, sosyal duygusal okur yazarlık ve sosyal duygusal zekâ kavramlarıyla birbirlerinin yerine kullanılan bulanık ve soyut bir kavram olarak görülmektedir (Watson, Emery, & Bayliss, 2012). Weare (2013), akıl sağlığının hemen hemen tüm tanımlarının sosyal ve duygusal iyilik halini kapsamasından hareketle teorik olarak sosyal ve duygusal sağlık kavramları yerine sadece akıl sağlığı terimini kullanmanın yeterli olacağını belirtmesine karşın, akıl sağlığı, sosyal sağlık ve duygusal sağlık kavramlarını ayrı ayrı kullanmanın daha pragmatik, kapsayıcı ve daha az kısıtlayıcı bir dil olduğunu belirtmektedir. Çünkü ona göre tıp kökenli araştırmacılar ve uygulamacılar arasında tercih edilen akıl sağlığı terimi, günümüzdeki teorik pozitif bakış açısına karşın pratikte hala akıl hastalığı yokluğu ile eş değer tutulmakta; ayrıca akıl sağlığı terimi ezici bir çoğunlukla psikiyatrik ve tıbbi bir renge sahip olduğundan, eğitim bilimleri adı altında yürütülen ancak aslında akıl sağlığını merkeze alan araştırma zenginliğini yansıtamamaktadır. Dolayısıyla Weare, okul, aile, kariyer veya ruh sağlığı psikolojik danışmanlığı, öğretmenlik ya da eğitim psikolojisi gibi diğer disiplinlerden gelenler için daha tanıdık bir dil kullanmak adına sosyal ve duygusal sağlık terimlerini kullanmayı yararlı görmektedir.

Bu gerekçeden hareketle okuyucular, sosyal-duygusal sağlık kavramı ile karşılaştıklarında, bu kavramı kendi aşına oldukları akıl sağlığı, sosyal-duygusal zekâ, sosyal-duygusal okuryazarlık, sosyal-duygusal öğrenme gibi kavramların yerine koyabilirler. Bu kavramla kastedilen, bireylerin sosyal-duygusal sorunlardan göreceli uzaklıkları ve sosyal-duygusal yetkinlikleridir. Sosyal-duygusal sağlığı yüksek bireyin depresyon, anksiyete, saldırganlık, zorbalık gibi sosyal-duygusal sorunlardan uzak; kendini kabul, problem çözme, atılganlık gibi işlevsel sosyal-duygusal özelliklere yakın olması beklenir (Watson, Emery, & Bayliss, 2012).

2.2.1. Çocuk ve Ergenlerde Sosyal-Duygusal Sağlık

Çocuk ve ergenlerde sosyal-duygusal sağlık, geçmişten bugüne kişilik, gelişim ya da psikolojik danışma teorilerinin ilgi odağında olmuştur. Freud (1905), psikoseksüel gelişim kuramı ile yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerin kişilik gelişimi ve ruhsal hastalıklar üzerinde nasıl etkili olduğunu açıklamıştır. Benzer şekilde Adler'in (1927) bireysel psikoloji kuramı doğum sırası, aile içi ilişkiler, aşağılık duygusu, üstünlük çabası, erken çocukluk deneyimleri ve yaşam hedefleri gibi olguların kişilik gelişimi üzerinde etkili olduğunu savunmuştur. Ona göre ruhsal açıdan sağlıklı kişi, sosyal ilgisi yüksek kişidir. Bu da empati, diğerleriyle ilişkiler kurma, içinde bulunduğu topluma aidiyet hissetme ve topluma katkıda bulunma isteği ile karakterizedir. Horney (1937), erken yaşlarda anne babayla kurulan içten sevgi ve sağlıklı disiplinin, sosyal-duygusal sağlık açısından önemini vurgulamış; aşırı ihmalkâr, reddedici, şımartıcı ya da aşırı korumacı ebeveyn tutumlarının çocuklarda temel kaygı yaratarak duygusal problemlere yol açacağına dikkat çekmiştir. Erikson (1950), kişiliğin gelişiminde intrapsişik ve sosyal süreçlerin birlikte etkili olduğunu öne sürmüş; egonun, doğumdan itibaren başlayıp epigenetik bir seyir izleyen sekiz temel psikososyal kriz başarı ile atlatıldıkça güçlendiğini belirtmiştir.

Bandura'nın (1977) sosyal bilişsel öğrenme kuramı, bireyin gelişiminde içsel süreçler ve çevresel koşullar arasındaki karmaşık etkileşimlere odaklanarak, bireyi hem çevrenin ürünü hem de üreticisi olarak ele almıştır. Kişiliğin gelişiminde öz düzenleme, öz yeterlik, duygular, dikkat gibi içsel süreçlerle dolaylı yaşantılar ve model alma gibi dışsal süreçlerin etkileşiminin belirleyiciliğini savunmuştur. Bowlby'nin bağlanma kuramı (1969), bebek ve bakım veren arasında kurulan duygusal ve fizyolojik bağın niteliğinin, çocuğun diğerleriyle ilişkileri ve akıl sağlığı üzerindeki etkilerini tartışarak,

sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı görülen güvenli bağlanmanın unsurlarını tanımlamıştır. Hümanist psikolog Rogers (1961), sağlıklı bir kişilik gelişimi için koşulsuz olumlu kabul, içtenlik ve empatinin sunulduğu bir aile ortamının öneminden bahsederken; anne ve babaların, çocukları kendilerinden beklenenleri yerine getirdiği sürece gösterecekleri koşullu kabul ve sevginin organik olmayan bir kişilik gelişimine neden olacağı konusunda uyarmıştır. Pozitif psikolojinin fikir babası Maslow (1954), her bireyin kendini gerçekleştirme eğilimi ile dünyaya geldiğini ancak kendini gerçekleştirmeye giden yolda karşılanması gereken biyopsikososyal ihtiyaçların karşılanamamasının kin, saldırganlık, yıkıcılık gibi kişilik özelliklerine zemin hazırladığına dikkat çekmiştir.

2.2.1.1. Tek Boyutlu Sosyal-Duygusal Sağlık Modeli

Her ne kadar Maslow (1954) veya Rogers'ın (1961) öne sürdüğü gibi bireyin pozitif sosyal-duygusal gelişimini açıklayan radikal teoriler ortaya çıkmış olsa da yaklaşık 30 yıl öncesine kadar çocuk ve ergenlerin sosyal-duygusal sağlığını iyileştirmede tek boyutlu bir akıl sağlığı modeli yaygın olarak benimsenmiştir (Furlong, Gilman, & Huebner, 2014). Böyle bir tek boyutlu model, psikolojik sıkıntıları ve psikolojik sağlık/iyilik halini aynı spektrumda yer alan iki zıt kutup olarak varsaymayı gerektirmiştir (Keyes, 2007). Dolayısıyla pozitif psikoloji hareketinin yükselmeye başlamasına kadarki süreçte psikolojinin amacı akıl hastalıklarını iyileştirmek olmuştur (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Çünkü psikolojik sıkıntının azalmasına psikolojik sağlığın artışının eşlik edeceği uzun bir süre kabul görmüştür (Keyes, 2007). Bu nedenle İkinci Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda gelişimsel psikopatoloji ivme kazanmış, çocuk ve ergenlerde akıl hastalıklarının, sosyal ve duygusal sorunların nedenlerini incelemek üzere yoğun bir küresel çaba gösterilmeye başlanmıştır (Masten, 2014). Seligman ve Csikszentmihalyi'ye (2000) göre bu araştırma patlaması bir akıl sağlığı hareketinden çok, bireysel ve çevresel risk faktörlerinin akıl hastalıkları ve sosyal-duygusal uyum sorunları üzerindeki etkisini ve tedavi yöntemlerini ortaya koymaya çalışan bir akıl hastalığı hareketine daha çok benzemektedir. Çünkü esas amaç kimlerin hasta olup olmayacağı, neden hasta oldukları ve hastalıkların nasıl azaltılacağını incelemek olmuştur (Gruenberg, 1985).

Hangi çocuk ve ergenlerin psikopatolojiye daha yatkın olduğunu ortaya koymaya çalışan bu risk araştırmaları gençlerin sosyal ve duygusal sağlığını tehdit eden bireysel

(kişilik özellikleri, genetik yatkınlık vs.), ailevi (ebeveyn kaybı, çocuğun ihmal ve istismarı, tek ebeveynle yaşama vs.) veya çevresel (yoksulluk, ayrımcılık, savaş vs.) risk faktörlerinin belirlenmesini sağlasa da; bu araştırmaların esas katkısı, yüksek riskli koşullarda olmalarına rağmen “iyi” durumda olan çocuk ve ergenlerin fark edilmesi olmuştur (Masten, 2001). O araştırmalarda iyi durumda olmakla kastedilen çoğunlukla herhangi bir psikopatolojinin olmayışı ya da evrensel görülen gelişimsel görevleri yerine getirebilmektir (Masten, 2014). Yine de bu araştırmalar; savaş, soykırım ya da yoksulluk gibi ağır olumsuz yaşam koşulları içinde olmalarına; üstelik de bu koşullardan olumsuz etkilenmelerine engel olacağı düşünülen sıra dışı özelliklere (üstün yetenek, zenginlik vs.) sahip olmamalarına rağmen sağlığını koruyabilen “sıradan” kişilere dikkat çekmiştir (Masten, 2001; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

2.2.1.2. İki Boyutlu Sosyal-Duygusal Sağlık Modeli

Güçlükler altında pozitif adaptasyon sağlamayı başarabilen azımsanamayacak sayıda gencin varlığı, gelişimsel psikopatoloji araştırmalarını gelişimsel psikolojik sağlamlık araştırmalarına doğru kaydırmış, bu gençleri diğerlerinden ayıran koruyucu faktörleri anlamaya çalışan bir araştırma dalgası meydana getirmiştir (Masten, 2001). Bu konudaki ilk araştırmalardan birinde Anthony (1974), zor koşullara rağmen sosyal-duygusal sağlığı iyi durumda olan çocukları benzer koşullarda sosyal-duygusal uyum problemleri yaşayan çocuklardan ayıran özelliklerin kendilerini değerli algılamak, çevreleriyle olumlu ilişkiler kurmak, yüksek sosyal destek algısına sahip olmak, isteklerini erteleyebilmek, içsel denetimli olmak, gelişmiş problem çözme becerilerine sahip olmak ve olaylara mizahi yönden yaklaşabilmek olarak belirlemiştir. Bir diğerinde Werner ve Smith (1982), Kauai’de çok yüksek sosyoekonomik risk altında doğan, 10-18 yaşlarında, önemli sosyal-duygusal uyum sorunları gösteren bir alt grup ve az sayıda davranış problemine sahip başka bir alt grubu karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda daha az sayıda davranış problemi gösteren grubun, nitelikli ebeveyn bakımı, çevreyle olumlu ilişkiler kurma, bilişsel beceriler, öz yeterlik algısı, iyimserlik, motivasyon ve maneviyat bakımından, sosyal-duygusal uyum ve davranış sorunları yaşayan gruba göre daha iyi durumda olduğu anlaşılmıştır.

Rutter (1979) de psikolojik sağlamlık araştırmalarının öncülerinden biri olarak, birkaç kişisel ve çevresel koruyucu özellik tanımlamıştır. Ona göre Çocuklukta kolay mizaç, öz denetim becerisi, sosyal yetkinlik beklentisi, planlama becerileri, bir yetişkinle

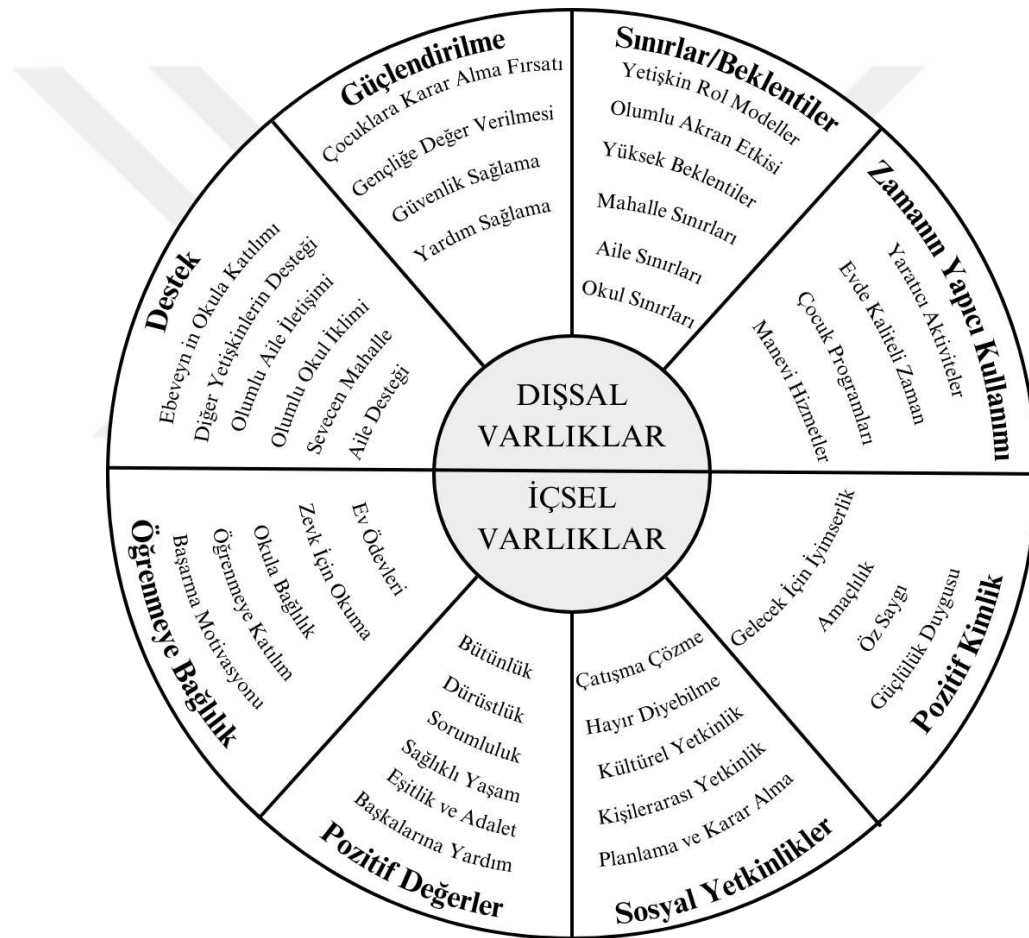
sıcak ve yakın bağlar kurabilme ve olumlu bir okul ikliminin içinde eğitim görme, zor koşullara rağmen sağlam kalabilmekle ilişkili koruyucu faktörlerdir. Masten (1986) ise okul çağındaki çocuklarda sakin bir ruh hali, duyarlılık, esneklik, içsel denetimlilik, mizah anlayışı ve bilişsel esnekliğin koruyucu kişisel nitelikler olarak ön plana çıktığını gözlemlemiştir. Koruyucu faktörleri araştırma dalgasını başlatanlardan bir diğeri Norman Garmezy (1987, 1991), ciddi derecede yoksulluk içinde yaşayan çocuklar, gençler ve onların aileleriyle araştırmalar yürütmüştür. Bu araştırmalarında, içinde bulundukları zorlayıcı koşullara rağmen okulda başarı gösteren çocukların ebeveynlerinin okula katılımlarının yüksek olduğunu, okuldaki öğretmenlerinin destekleyici ve öğrenmeye teşvik edici bir tutum benimsediğini, ebeveynlerinin birbirleriyle ve çocuklarıyla iletişimlerinin sıcak ve içten olduğunu gözlemlemiştir. Bu sosyal ve ailevi unsurların yanı sıra zor koşullara rağmen başarılı olan çocukların, onları diğer akranlarından ayıran sosyal ve bilişsel becerilere sahip oldukları, güç duygusuna dayalı olumlu bir benlik algısı geliştirdiklerini de belirtmiştir.

Çocuk ve gençlerin sosyal-duygusal sağlığını koruyucu unsurlar hakkında elde edilen kanıtlar arttıkça bazı kişisel, ailevi, sosyal ve toplumsal faktörlerin evrensel olarak koruyucu önemi anlaşılmaya başlanmıştır (Masten, 2001). Bireysel olarak öz saygı, öz yeterlilik, sosyal yetkinlik, öz kontrol, entelektüel kapasite, içsel denetimlilik gibi özelliklerin; ailevi olarak ilgili, sıcak ve etkili ebeveynler, destekleyici ev ortamı, yeterli sosyo-ekonomik imkanlara sahip olmak gibi özelliklerin; sosyal olarak da akran desteği, öğretmen desteği, nitelikli okul iklimi gibi özellikler bu evrensel koruyucu faktörlerin başlıcaları olarak gösterilmektedir (Masten & Coatsworth, 1998). Ampirik bulgulardan elde edilen bilgi birikimine dayanılarak çocuk ve ergenlerin sağlıklı sosyal ve duygusal gelişimine ilişkin bir çerçeve sunma konusunda Amerika merkezli Araştırma Enstitüsü (Search Institute) bünyesinde yürütülen araştırmalar son derece etkili olmuştur (Furlong vd., 2013).

2.2.1.3. Gelişimsel Sosyal-Duygusal Sağlık Modeli

Araştırma Enstitüsü, 30 yılı aşkın süredir, milyonlarca çocuk ve ergenle yürütülen kültürlerarası araştırmaların sonuçlarına dayanarak, çocuk ve ergenlerin pozitif sosyal-duygusal sağlık için ihtiyaç duyacakları evrensel bir varlık listesi yayınlamıştır (Benson, 2006). Bu liste, okul öncesi, okul dönemi ve ergenlik çağındaki çocuk ve gençlerin gelişim dönemlerine özgü, içsel varlıklar ve dışsal varlıklar olmak üzere iki ana

kategoriye ayrılmış toplam 40 pozitif gelişimsel varlığı içermektedir (Benson & Scales, 2011). İçsel varlıklar öğrenmeye bağlılık, pozitif değerler, sosyal yetkinlikler ve pozitif kimlik olmak üzere dört alt kategori; dışsal varlıklar da destek, güçlendirilme, sınırlar/beklentiler ve zamanın yapıcı kullanımı olmak üzere dört alt kategori altında sınıflandırılmıştır (Benson, 2006). Alt kategoriler gelişim düzeyine göre değişmemekle birlikte alt kategorilerin altında yer alan pozitif varlıklar çocukluk ve ergenlik döneminde farklılaşabilmektedir. Aşağıda görülebileceği üzere Şekil 2, 12-18 yaş grubundaki gençler için belirlenen içsel ve dışsal varlık alt kategorileri ve bu kategoriler altında tanımlanan gelişimsel varlıkları özetlemektedir.



Şekil 2. 12-18 Gençler İçin 40 Gelişimsel Varlık Çerçevesi

Kaynak: Benson, 2006 (Şekil, İsa Özgür Özer tarafından tasarlanmıştır).

Araştırma Enstitüsü'nün çocuk ve ergenlerin sağlıklı sosyal-duygusal gelişimi için ihtiyaç duyacakları 40 temel gelişimsel varlığı tanıttığı dönemde, Amerikan Psikoloji Derneği'nde Martin Seligman'ın başkan seçilmesi, hemen sonrasında gelen araştırma

dalgası açısından önemli bir dönüm noktasıdır. Seligman, psikolojinin yalnızca patoloji veya zor koşullarla mücadele eden bireylerle ilgili olmak yerine normal koşullar altında yaşayan normal bireylerin esenliği, gelişimi ve hayatlarının nasıl daha fazla yaşamaya değer hale getirilebileceği ile de ilgilenmesi gerektiği çağrısında bulunmuştur (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Çok geçmeden *American Psychologist* dergisinin özel sayısında öznel iyi oluş (Diener, 2000), iyimserlik (Peterson, 2000), öz belirleme (Ryan & Deci, 2000) ve mutluluk (Myers, 2000) hakkında son birkaç yıldır süregelen araştırmalardan elde edilen bulgular paylaşılmıştır. Bunlar pozitif sosyal-duygusal sağlığa katkıda bulunan dört önemli kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

2000’li yılların başında başlayan, bireylerin yaşam boyu en iyi şekilde gelişimine hizmet edecek evrensel niteliklerin neler olduğu ve bunların nasıl ölçülebileceğine odaklanan Eylemde Değerler Projesi, çocuk ve ergenler için teşvik edilmesi en önemli görünen erdem ve karakter özelliklerinin belirlenmesine yardımcı olmuştur (Peterson & Seligman, 2004; Park & Peterson, 2006). Peterson ve Seligman (2004), bu proje kapsamında yürüttükleri araştırma sonucunda, kişinin gelişimi üzerinde yaşam boyu olumlu etkisi olan ve iyi bir karakterin göstergesi olan 24 karakter gücü tanımlamış; bu karakter güçlerini bilgelik, cesaret, insanlık, adalet, ölçülülük ve aşkınlık olmak üzere 6 evrensel erdem altında sınıflandırmıştır.

Park ve Peterson’a (2006) göre bilgelik, bilgi edinme ve bilgiyi kullanma kapasitesiyle ilgili erdemdir ve yaratıcılık, merak, açık fikirli olma, öğrenmeye ilgi ve öğüt verebilme olmak üzere beş karakter özelliğinin güçlenmesiyle gelişmektedir. Cesaret, içsel ve dışsal zorluklara rağmen kişinin hedeflerine ulaşması için irade göstermesiyle ilgilidir. Dürüstlük, cesaret, azim ve canlılık güçlendikçe, bu erdem de gelişir. İnsanlık, diğer insanlarla ilgilenebilme ve onlarla dostane ilişkiler kurabilme kapasitesini gösteren erdemdir ve nezaket, sevgi ve sosyal zekâ olmak üzere üç karakter özelliğinin güçlenmesiyle gelişmektedir. Adalet erdemi, sağlıklı bir toplum yaşamının altında yatan bireysel güçleri ifade etmektedir. Bu bireysel güçler hakkaniyetçilik, liderlik ve iş birliği yapabilmektir. Ölçülülük ile kastedilen, aşırılıklardan kaçınabilme erdemidir. İhtiyatlılık, öz denetim, bağışlayıcılık ve alçak gönüllülük, ölçülü bir insanın karakter özellikleridir. Son olarak aşkınlık, kişinin yaşamını anlamlı kılması ve manevi bağlar kurmasını sağlayan karakter özelliklerinin bir kombinasyonudur. Bu özellikler, güzelliği ve mükemmelliği takdir edebilme, minnettarlık, umut, mizah anlayışı ve dindarlıktır. Park ve Peterson’a (2008) göre Eylemde Değerler Projesi kapsamında yürütülen araştırmalarla

bu karakter güçlerinin, bir yandan stres ya da travma gibi yaşantıların olumsuz etkilerine karşı bir tampon görevi gördüğü; depresyon, madde bağımlılığı, kendine ya da başkalarına şiddet gibi akıl sağlığı problemlerini azalttığı; ayrıca okul başarısı ya da liderlik gibi istendik özelliklerin gelişmesine katkıda bulunduğu anlaşılmıştır.

Pozitif psikolojik özelliklere olan bilimsel ilginin yaygınlaşması bir çeşit pozitif gençlik gelişimi hareketini de doğurmuş, ergenliği bir fırtına ve stres dönemi olarak betimleyen bakış açısından, ergenliği gelişim potansiyeli ve plastisitenin çok yükseldiği bir fırsat olarak gören bakış açısına doğru bir değişim meydana gelmiştir (Shek, Dou, Zhu, & Chai, 2019). Örneğin Benson'un (2006) tanıttığı 40 gelişimsel varlık çerçevesi; Lerner, Phelps, Forman ve Bowers'ın (2009) 5C/6C modeli; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak ve Hawkins'ın (2004) 15 Yapı modeli; Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İş birliği [Collaboration for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)] kuruluşunun sosyal duygusal öğrenme çerçevesi (Borowski, 2019); Damon'un (2008) amaç geliştirme modeli, Eccles'in (2004) evre-çevre uyumu modeli, Larson'un (2000) inisiyatif gelişimi modeli ve Masten'in (2014) psikolojik sağlık modeli, pozitif gençlik gelişimi yaklaşımları içinde yaygın olarak bilinen örneklerdir (Burkhard, Robinson, Murray, & Lerner, 2020).

Lerner ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen 5C ve 6C modelleri, pozitif gençlik gelişiminin göstergeleri olarak önerilen 5 olumlu özelliği içermektedir. Modelin adı söz konusu özelliklerin İngilizce adlarının baş harflerine atıfta bulunmaktadır. Bu özellikler sırasıyla, yetkinlik (competence), öz güven (confidence), ilişkiler (connection), karakter (character) ve yardımseverlik/merhamet (caring/compassion) olarak belirlenmiştir. Yetkinlikle kastedilen, bireyin fiziksel, bilişsel, sosyal, akademik ve mesleki alanlarda, geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki eylemlerine ilişkin olumlu bakış açısını ve yeterlik algısını ifade etmektedir. Buna göre gençlerin sağlıklı sosyal-duygusal gelişimi için problem çözme becerileri, çatışma çözme becerileri, akademik performansı, fiziksel sağlığı, çalışma ve iş yaşamına ilişkin becerileri vb. yetkinlikleri geliştirilmelidir. Özgüven, gençlerin öz değer ve yeterliklerine ilişkin genel bir olumlu tutumu işaret etmektedir. Çocuk ve ergenlerde olumlu bir benlik saygısı ve öz yeterliğin önemini vurgular. İlişki boyutu, gençlerin aileleriyle, akranlarıyla, öğretmenleriyle ve toplumdaki diğer yetişkinlerle olumlu bağlar kurmasıyla karakterizedir. Karakter, gençlerin sosyal kurallara saygılı olmaları, doğrunun yanlışın ne olduğuna ilişkin içsel standartlar geliştirmeleri ve ahlaklı bir birey olmalarının gerekliliğini ifade etmektedir. Yardımseverlik, gençlerin diğerlerine ve özellikle de sıkıntı içinde olanlara sempatik veya

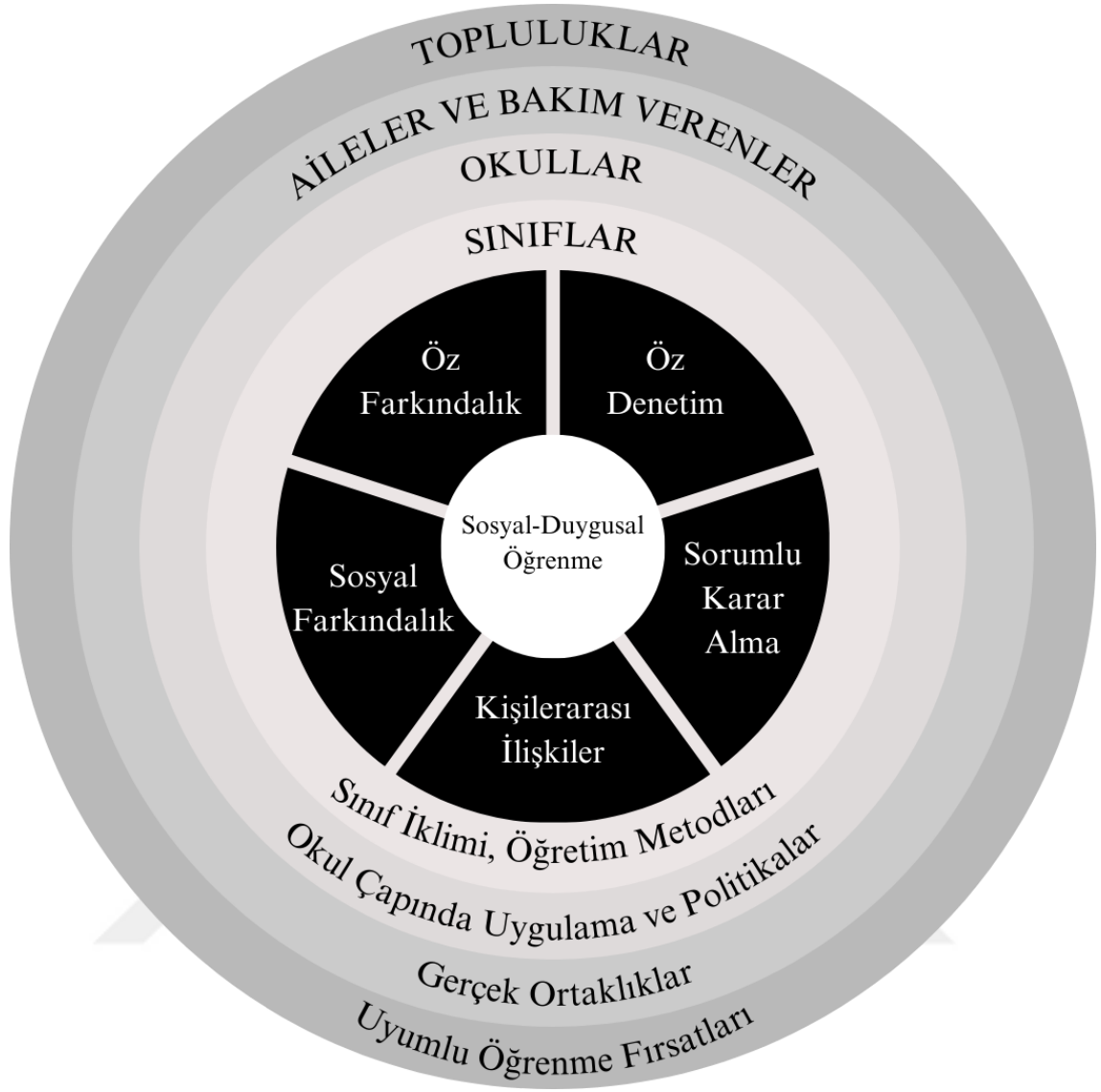
empatik yaklaşım kapasitesini göstermektedir. Ayrıca Shek ve diğerlerine (2019) göre yetkinlik, öz güven, olumlu ilişkiler, karakter ve yardım severlik bir araya geldiğinde, altıncı bir gelişim boyutu olan merhamet duygusu açığa çıkacaktır.

Gençlerde pozitif gençlik gelişiminin operasyonel bir tanımını yapmak üzere çalışan Catalano ve diğerleri (2004), alandaki öncü araştırmacı ve değerlendirmecilerle yaptıkları konsültasyonlara ve literatüre dayanarak, çocuk ve gençlerde sosyal-duygusal sağlığın göstergesi olan 15 yapı belirlemiştir. Bunlar sırasıyla bağ kurma, psikolojik sağlamlık, sosyal yetkinlik, duygusal yetkinlik, bilişsel yetkinlik, davranışsal yetkinlik, ahlaki yetkinlik, öz belirleme, maneviyat, öz yeterlik, belirgin ve olumlu kimlik, Geleceğe olan inanç, olumlu davranışları tanıma, prososyal katılım fırsatları ve prososyal normlardır. Bu temel yapı taşlarına dayanarak çocuk ve ergenlerin sosyal-gelişimini amaçlayan müdahale yaklaşımlarının aşağıdaki kazanımların birini ya da birkaçını kazandırmayı hedeflemesi gerektiğini belirtirler:

- 1) Aileleriyle, akranlarıyla, okuldaki ve toplumdaki diğer yetişkinlerle olumlu ilişkiler geliştirme ve duygusal bağ kurabilme.
- 2) Stresli yaşam olaylarına sağlıklı ve esnek şekilde uyum sağlayıp karşılaştıkları zorluklarla başla çıkabilme.
- 3) Sosyal ipuçlarını yorumlama, sosyal problem çözme, çatışma çözme gibi sosyal becerilere sahip olma.
- 4) Kendinin ve başkalarının duyguları ve duygusal tepkilerini tanıma ve uygun tepkiler verebilme, duygu düzenleme gibi duygusal becerilere sahip olma.
- 5) Problem çözme, karar alma, rasyonel akıl yürütme, kişisel farkındalık vs. gibi bilişsel becerilere sahip olma.
- 6) Sözel ve sözel olmayan etkili iletişim davranışları gösterebilme; başkalarına yardım etme, hayır diyebilme ve faydalı etkinliklere katılma vs. gibi davranışsal becerilere sahip olma.
- 7) Bir durumun etik ve ahlaki yönlerini değerlendirebilme ve belirleyebilme
- 8) Kendi kaderini tayin edebilme, kendi kendine düşünebilme, düşünceleriyle tutarlı eylemlerde bulunabilme.
- 9) Kendisi için anlamlı ve ruhuna iyi geldiğini düşündüğü dini veya diğer manevi değerlerle bağ kurabilme.
- 10) Kendi kişisel çabalarıyla istediği amaçlara ulaşabileceği konusunda kendisine güvenebilme.

- 11) Kimlik krizi ile başa çıkabilme, kendiyle bütünleşik olumlu, tutarlı bir kimlik duygusuna sahip olma.
- 12) Geleceğe umut ve iyimserlikle bakabilme.
- 13) Sosyal çevrede kendinden beklenen istendik davranışları fark edebilme, bu davranışları göstermeye motive olma.
- 14) Farklı sosyal çevrelere, sosyal gruplara, sosyal aktivitelere dahil olabilme
- 15) Kendi içsel referans çerçevesine dayalı etik standartlar belirleyebilme.

Shek ve diğerlerine (2019) göre pozitif gençlik gelişimi hareketinin üretimlerinden önemli bir diğeri de sosyal-duygusal öğrenme modelidir. Sosyal-duygusal öğrenme, çocuklar ve gençlerde olumlu gelişimi teşvik etmek için eğitim odaklı çabalar göstermekte olan araştırmacılar, eğitimciler ve hak savunucuların öncülüğünde başlamış, CASEL kuruluşunun liderliği ile yıllar içinde gelişip yaygınlaşmıştır (Borowski, 2019). Sosyal-duygusal öğrenme temel olarak başta öğrenciler olmak üzere bireylerin, yaşamlarındaki sosyal ve duygusal konuları anlama, yönetme ve ifade etme yeteneğini öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Elias ve diğerleri, 1997). Daha spesifik olarak CASEL (2024) sosyal duygusal öğrenmeyi, çocukların ve yetişkinlerin duyguları anlayıp yönetebilmeleri, olumlu amaçlar belirleyip bu amaçlara ulaşabilmeleri, başkalarına empatik bir anlayışla yaklaşabilmeleri, diğerleriyle pozitif ilişkiler kurup bu ilişkileri sürdürmeleri ve sorumluluk sahibi olmaları için gerekli bilgi, beceri ve tutumlar geliştirmeleri olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, sosyal-duygusal sağlığın göstergeleri olarak 5 ana yetkinlik alanını ve sosyal-duygusal sağlığı geliştiren bağlamlar yaratmayı vurgulayan sistemik bir çerçeve sunmaktadırlar (CASEL 5). Aşağıdaki şekil CASEL 5 çerçevesini özetlemektedir.



Şekil 3. CASEL'in Sistemik Sosyal-Duygusal Öğrenme Çerçevesi

Kaynak: CASEL, 2024

CASEL'in (2024) belirlediği temel alanlar öz farkındalık, öz denetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar almadır. Öz farkındalık, kişinin kendi duyguları, düşünceleri veya değerlerinin, çeşitli bağlamlardaki davranışlarını nasıl etkilediğini anlayabilmesi; kendi güç ve sınırlarını tanıması, sağlam temellere dayanan bir güven ve iyimserlik duygularına sahip olabilmesi ile ilişkilidir. Öz denetim, kişinin farklı durumlarda duygu, düşünce ve davranışlarını etkili şekilde yöneterek amaçlarına ulaşabilme becerisini ifade etmektedir. Stres yönetimi, dürtü kontrolü, kendini motive etme, kişisel ve akademik amaçlar üzerinde çalışma, duygu düzenleme vs. spesifik öz denetim becerileridir. Sosyal farkındalıkla kastedilen ise kişinin farklı kültürel geçmişten gelenlerle empati kurabilme, onların bakış açılarını anlayabilme; farklı ortamlardaki

sosyal ve ahlaki davranış standartlarını bilme; aile-okul-toplum kaynaklarını ve desteklerini tanıma yeteneğidir. İlişki becerileri, etkili iletişim becerilerini kullanma, sosyal problem çözme, yapıcı çatışma çözme, liderlik, iş birliğiyle çalışma, başkalarının haklarını gözetme, ihtiyaç duyduğunda yardım arama ya da negatif sosyal baskılara direnme gibi sağlıklı ve destekleyici ilişkiler kurmaya yarayan becerileri kapsamaktadır. Son olarak sorumlu karar alma, kişinin eylemlerinin çeşitli kişisel, sosyal ve kolektif sonuç ve faydalarını gözeterek değerlendirebilmesi ve etkili seçimler yapabilmesi anlamına gelmektedir.

Pozitif gençlik gelişimi modellerinin temsilcilerinden bir diğeri William Damon (2008), gençlerin pozitif sosyal-duygusal sağlığının temel göstergesinin anlamlı bir yaşam sürmeleri olduğunu belirtmektedir. Gençler için anlamlı bir yaşamla kastedilen hem kendilerine hem içinde yaşadıkları topluma ve dünyaya katkısı olacak amaçlar belirlemeleri ve bu amaçlarına ulaşmaya yönelik uğraşlar içinde olmasıdır (Burkhard vd., 2020). İçselleştirilmiş ve sahiplenilmiş hedefler gençlerin hem duygusal hem sosyal gelişmelerini teşvik eden bir nihai endişe duygusu yaratarak, kimlik, kişilik ve davranış özelliklerini şekillendirmelerine hizmet etmektedir. Dolayısıyla Damon'a (2008) göre sosyal-duygusal açıdan sağlıklı bir genç, kendi ihtiyaçlarına hizmet etmekle beraber bunların ötesine geçerek topluma ve dünyaya yararlı olma yolunda ilerlemekte olan gençtir. Bu nedenle gençlerin sosyal-duygusal sağlığının artırılmasında gençlerin toplumsal katılıma, sosyal sorumluluğa, gönüllü faaliyetlere vs. teşvik edilmesine özel bir önem vermektedir.

Eccles'in (2004) evre-çevre uyum modeli ise çocuk ve ergenlerin gelişiminde çevresel şartların önemine vurgu yapmaktadır. Okul öncesi dönemden beliren yetişkinliğe kadar bireylerin değişen gelişimsel ihtiyaçları ve hatta görevleri söz konusudur. Farklı yaş dönemlerine özgü olan özerklik ve bağımsızlık kazanmak, kimlik kazanmak, sosyal veya yakın romantik ilişkiler kurmak gibi gelişimsel görev ve ihtiyaçlar bunlara örnektir (Erikson, 1950). Gençlerin sağlıklı sosyal-duygusal gelişimleri için, içinde bulundukları yaş dönemine özgü gelişimsel ihtiyaçlarına ve kendilerine özgü bireysel ihtiyaçlarına yanıt veren ortamlarda büyümeleri çok önemlidir (Burkhard vd., 2020). Örneğin bazı çocuklar üstün yeteneklilerle birlikte, bazıları devlet konservatuvarında, bazıları da özel eğitim kurumlarında eğitim gördükleri takdirde başarılı olabilirler; gençlerin beklentileri, değerleri ya da hedefleriyle uyumlu aile, okul ve akran çevresi içinde olmaları onların potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve pozitif sosyal-duygusal gelişim göstermelerini desteklemektedir (Eccles, 2004).

Diğer bir pozitif gençlik gelişimi yaklaşımı olan, Larson'un (2000) inisiyatif gelişimi modeli, inisiyatif almayı öğrenmenin ergenlerin sosyal-duygusal gelişiminin merkezi unsuru olduğunu vurgulamaktadır. İnisiyatif, diğer bir deyişle uzun vadeli hedeflere yönelik çaba göstermeye odaklanma kapasitesini ifade etmektedir (Burkhard vd., 2020). İnisiyatif alma kapasitesinin gelişimi, günlük yaşam zorluklarıyla başa çıkmaya çalışmakla yakından ilgilidir. Buna göre çocuk ve gençler pozitif gelişim göstermek istiyorlarsa, günlük yaşam zorluklarıyla mücadele etmeye, bu mücadeleler sırasında motivasyon sistemlerini aktive ederek problem çözme ya da sağlık gibi çeşitli özellikler açısından kendilerini geliştirmeye, böylece kendi sosyal-duygusal gelişimlerine aktif katılım göstermeye ihtiyaç duyarlar. Spor, sanat veya gençlik organizasyonları gibi yapılandırılmış gönüllü faaliyetler; içsel motivasyon, zorluklarla başa çıkma ve inisiyatif kapasitesini geliştirdiğinden, gençlerin sağlıklı sosyal-duygusal gelişiminin anahtarıdır (Larson, 2000).

Gençlerin günlük yaşam zorluklarıyla mücadele etmesinin, sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki olumlu etkisi, daha önce bahsedilen psikolojik sağlık araştırmalarında da ortaya çıkmaktadır (Masten, 2001, 2014). Rutter (1987), psikolojik sağlık olgusu üzerine araştırmalar geliştikçe araştırmacıların, risk faktörlerinin sosyal-duygusal sağlık üzerinde her koşulda olumsuz etkisinin olmadığını; bir yandan riskin çok düşük ya da başa çıkılamayacak kadar yüksek düzeyde olmasının bireyin psikolojik sağlamlığını zedelediğini; diğer yandan makul düzeyde güçlüklerle karşılaşmanın bireyin sosyal-duygusal sağlığını geliştirici bir etkisinin olduğunu anlamaya başladıklarını belirtmektedir. Örneğin Guerra ve Martinez (2008), astıma genetik yatkınlık yaşayan çocuklar arasında, hava kirliliğinin daha fazla olduğu bölgelerde doğup büyüyen çocukların, daha az hava kirliliğinin olduğu bölgelerde doğup büyüyen çocuklara göre astım hastalığından daha fazla korunduklarını göstermiştir. Aydın ve Balun'a (2023) göre tek ebeveynle büyüyen çocuklar, duygusal güçlüklerle, yalnızlıkla, ekonomik sıkıntılarla mücadele etmek zorunda kalabilirken, aynı zamanda sportif/sanatsal faaliyetlere katılarak, sosyalleşerek, eğitimlerine odaklanarak, hayatla mücadele ederek, sorumluluk bilinci yüksek, güçlü bir karakter sahibi bireylere de dönüşebilmektedirler. Bu bakımdan sosyal-duygusal açıdan sağlıklı gençler yetiştirmede gençleri başa çıkamayacakları zorluklarla karşı karşıya bırakmamak kadar, kendi başlarına üstesinden gelebilecekleri problemlerle yüzleşmelerini sağlamak da faydalıdır (Schiffrin, Liss, Miles-McLea, Geary, Erchull, & Taryn, 2013).

2.2.1.4. Yeni Bir Sosyal-Duygusal Sağlık Modeli: Kovitalite

Pozitif psikoloji ve pozitif gençlik gelişimi hareketi ile başlayıp genişleyen araştırmalar çoğunlukla, çocuk ve ergenlerin sosyal-duygusal sağlığının göstergelerini ortaya koymak için, bağımsız bir ya da birden çok değişkenin gençlerin yaşamlarında olumlu etkilerinin olup olmadığını incelemiştir; nadiren de kümülatif olarak gelişen bir dizi değişkenin bir araya gelmesinden oluşan meta-göstergelerin gençlerin yaşamlarındaki olumlu etkilerini incelemiştir (Furlong vd., 2013). Bağımsız bir ya da birden çok değişkenin olumlu sonuçlar doğurmasının incelendiği araştırmalara, minnettarlığın başkalarına yardım etme davranışını arttırdığını (Froh, Bono, & Emmons, 2010) ya da azim, hakkaniyet, dürüstlük, umut ve perspektif alma gibi karakter güçlerinin akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu (Park & Peterson, 2008) ortaya koyan çalışmalar örnek olarak sunulabilir. Kümülatif olarak gelişen bir dizi değişkenin bir araya gelmesinden oluşan meta-göstergeleri inceleyen araştırmalara ise Araştırma Enstitüsü'nün 40 gelişimsel varlık modelini incelediği araştırmalar örnek olarak verilebilir (Benson, 2006; Furlong vd., 2013). Bu araştırmalar, çocuk ve ergenlerin sahip oldukları dışsal ve içsel varlıkların sayısı arttıkça, akademik başarı, sosyal beceriler veya duygusal iyilik hali gibi olumlu sonuçların arttığını; ayrıca zorbalık, madde kullanımı, antisosyal davranış gibi sakıncalı sonuçların azaldığını göstermiştir (Benson, Scales, & Syvertsen, 2011; Scales vd., 2006; Oberle, 2018).

Furlong ve diğerleri (2013), 40 gelişimsel varlık setinin, çocuk ve ergenlerin pozitif sosyal-duygusal gelişimine katkıda bulunan kümülatif varlıkların anlaşılmasındaki belki de en güçlü araştırmalara dayanıyor olmasına karşın, günümüzde bazı sınırlılıklarının olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki, modelin benzersiz 40 ayrı varlığı içermesi bakımından, klinik ya da eğitsel ortamlarda değerlendirme ve müdahale tasarlama süreçlerini güçleştirebilecek ölçüde kapsayıcı olmasıdır. İkincisi, bu modeldeki kimi unsurların yeni bilimsel bulgular doğrultusunda güncelliğini yitirmiş olması; örneğin benlik saygısı ile çocuk ve ergenlerin daha iyi akademik performans göstermeleri, başarılı kişilerarası ilişkiler kurmaları veya sigara, alkol, uyuşturucu ve erken cinsel ilişki gibi riskli davranışlardan korunmaları arasında doğrudan nedensel bir ilişkinin olmadığı anlaşılmasına rağmen (Baumeister, Campbell, Krueger, Vohs, 2003) 40 gelişimsel varlık setinin halen benlik saygısının öneminin vurgulamasıdır. Furlong ve diğerlerinin (2013) belirttiği üçüncü bir sınırlılık, 40 gelişimsel varlık modelinin çocuk ve ergenlerin sosyal-

duygusal gelişimindeki önemi ampirik olarak kanıtlanmış olan minnettarlık, umut, öz düzenleme gibi varlıkları da içerecek şekilde yenilenmemiş olmasıdır.

Günümüzde, 40 gelişimsel varlık setini oluşturan araştırmaların yanı sıra, 5C/6C modeli (Lerner vd., 2009), 15 yapı modeli (Catalano vd., 2004), sosyal-duygusal öğrenme (Borowski, 2019) ve karakter güçleri (Park & Peterson, 2006) gibi daha önce bahsedilen diğer önemli araştırma alanlarından elde edilen bulguların yıllar içinde birikmesiyle, çocuk ve ergenlerde pozitif sosyal-duygusal sağlığın birinci dereceden göstergelerine ilişkin çok geniş bir veri havuzu oluşmuştur. Diğer yandan güncel araştırmalar, bu birinci dereceden yapıların bir arada bulunmasının sosyal-duygusal sağlık ve olumlu yaşam sonuçları üzerindeki sinerjik etkisi ve bu bir aradalığın varlığını gösteren meta göstergelerle ilgilenmeye başlamıştır (Furlong vd., 2013; Jones vd., 2013; Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007). Örneğin Luthans ve diğerleri (2007), umut, iyimserlik, öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık özelliklerinin birlikteliğini psikolojik sermaye olarak adlandırmış ve psikolojik sermayenin iş yaşamında başarıyı yordayan bir meta gösterge olduğunu ortaya koymuştur.

Jones ve diğerleri (2013), psikopatoloji literatüründe bir kişide aynı anda birden fazla psikiyatrik bozukluğun çoğunlukla bir arada görünmesi durumunu tanımlamak için kullanılan komorbidite teriminin pozitif psikolojideki zıttı olarak, kovitalite terimini önermiştir. Onlar kovitaliteyi, pozitif akıl sağlığının birinci dereceden göstergelerinin bir arada bulunmasından doğan sinerjik etki olarak kavramsallaştırmıştır. Çalışmalarında iyimserlik, minnettarlık, umut, öz yeterlik ve hedonik yaşam tarzının bir arada bulunmasını ifade eden bir meta yapının (kovitalite), daha yüksek düzeyde kişisel uyum ve daha düşük düzeyde içselleştirme sorunları ile ilişkili olduğunu ortaya konmuştur. Benzer bir çalışmada Furlong ve diğerleri (2013) ilkökul öğrencilerinde öğrenci kovitalitesini incelemişlerdir. Onların bulguları, minnettarlık, yaşam coşkusu, iyimserlik ve sebat gibi pozitif psikolojik özelliklerin bireysel katkılarından ziyade bir arada bulunmalarının, prososyal davranış, önemseyen ilişkiler, okul kabulü veya okul reddini daha iyi yordadığını ortaya koymuştur.

Furlong ve diğerleri (2014) önceki çalışmalarının devamında aynı sinerjik etkiyi ergenlerde incelemek istemiş ve daha karmaşık bir modeli test etmiştir. Bu çalışmada kovitaliteyi; öz farkındalık, öz yeterlik ve sebatı kapsayan kendine inanç; okul desteği, aile uyumu ve akran desteğini kapsayan diğerlerine inanç; duygu düzenleme, empati ve öz kontrolü kapsayan duygusal yetkinlik; iyimserlik, coşku ve minnettarlığı kapsayan yaşama bağlılık gibi pozitif psikolojik özelliklerin varlığını gösteren bir meta yapı olarak

kavramsallaştırmıştır. Ayrıca bu meta yapının, öznel iyi oluş, akademik başarı ve güvenli okul algısıyla pozitif ilişkili; madde kullanımı ve depresif belirtilerle negatif ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Böylece ergenlerde sosyal-duygusal sağlığın değerlendirilmesinde yeni bir model önerilmiştir. Furlong ve diğerlerinin (2014) çalışması gençlerin sosyal duygusal sağlığının değerlendirilmesinde tek boyutlu patolojik bakış açısından bugüne kadar süregelen araştırma dalgasının getirdiği bilgi birikiminin en güncel halkalarından biri olması nedeniyle, bu çalışmada sosyal-duygusal sağlığın ölçülmesinde onların ölçüm aracından yararlanılmıştır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ilgili alan yazın dört ayrı kategoride ele alınarak sunulmaktadır. İlk olarak akran zorbalığıyla mücadele etmede bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmadığı geleneksel müdahale yaklaşımlarına ilişkin alan yazına yer verilmiştir. İkinci olarak akran zorbalığına karşı oyun tabanlı müdahale yaklaşımlarının etkililiğinin incelendiği alan yazına yer verilmiştir. Üçüncü olarak öğrencilerin sosyal-duygusal sağlığını güçlendirmeyi hedefleyen geleneksel müdahale yaklaşımlarına ilişkin ve dördüncü olarak öğrencilerin sosyal-duygusal sağlığını güçlendirmeyi hedefleyen oyun tabanlı müdahale yaklaşımlarına ilişkin uluslararası alan yazın sunulmuştur.

2.3.1. Akran Zorbalığına Geleneksel Müdahalelerle İlgili DeneySEL Araştırmalar

Olweus (1991), Norveç'in Bergen kentinde, 1983-1985 yılları arasında yaklaşık iki buçuk yıl devam eden zorbalık karşıtı bir proje yürütmüştür. Bu proje kapsamında geliştirdiği Olweus Zorbalığı Önleme Programı da akran zorbalığına sistematik bir yaklaşımla müdahale etmenin ilk örneklerindendir. Program, dört temel prensibe dayanmaktadır: Okuldaki ve mümkünse evdeki yetişkinler; (1) gençlere karşı sıcaklık ve pozitif ilgi göstermelidir, (2) kabul edilemez davranışlara kesin sınırlar koymalıdır, (3) kurallar çiğnendiğinde fiziksel ya da düşmanca olmayan yaptırımlar uygulamalıdır, (4) bir otorite ve rol model işlevi görmelidir (Olweus, 1993). Program boyunca bu ilkeler, birey, sınıf, okul ve toplum düzeyinde uygulanacak spesifik müdahalelere dönüştürülmektedir (Olweus & Limber, 2010). Okul düzeyinde yapılan çalışmalar, akran zorbalığının anket gibi araçlarla taranması, zorbalığı önleme komisyonu kurulması, bu komisyonun ve tüm okul personelinin akran zorbalığı hakkında eğitilmesi, zorbalık karşıtı katı kuralların duyurulması, ebeveyn katılımının sağlanması, okul çaplı bir etkinlik

ile programın başlatılmasını içerir. Sınıf düzeyinde yapılan çalışmalar, zorbalık ve ilgili konuları tartışmak için haftalık toplantılar yapılması, zorbalık ve ilişkili konuları tartışmak için veli toplantılarının yapılması ve okul çapında belirlenen kuralların yürütülmesini içerir. Birey düzeyinde yapılan çalışmalar, öğrencilerin aktivitelerinin denetlenmesi, bir vaka yaşandığında tüm personelin müdahale etmesinin sağlanması, zorbalığa dahil olan öğrencilerle ve ebeveynleriyle ayrı ayrı görüşülmesi ve gerekiyorsa bireysel müdahale planı hazırlanması gibi bileşenleri içermektedir. Toplum düzeyinde yapılan çalışmalar ise uygulanan programı desteklemek için partnerlikler kurmak ve toplumda zorbalık karşıtı söylem ve uygulamaların yaygınlaşmasına yardım etmeyi içerir (Olweus, 1991, 1994) Programın kanıta dayalı etkililiği 30 yılı aşkın süredir takip edilmekte, farklı kültürlerle uyarlanmakta ve zorbalıkla mücadele etmede en etkili geleneksel yaklaşımlardan biri olarak ele alınmaktadır (Olweus & Limber, 2010).

Norveç'teki büyük ölçekli diğer bir araştırma projesi Roland, Bru, Midthassel ve Vaaland (2010) tarafından yürütülen Sıfır Programı'nın Norveç ilkokullarında uygulanması olmuştur. Projeye Norveç'teki 146 farklı ilkokuldan toplam 20.446 öğrenci dahil edilmiştir. Adını Sıfır tolerans politikasından almakta olan Sıfır Programı'nın en temel özelliği, okuldaki tüm yetişkinlerin, zorbalığa hiçbir şekilde tolerans göstermeyecek şekilde iş birliği yapması ve öğrencilerin okulun her alanında gerçekleşen her aktivite birbirine uygun davranmaya yönlendirilmesi, aksi halde yaptırımlarla karşılanmasıdır. Her sınıfın sınıf öğretmenin haftada 15 dakika akran zorbalığı üzerine tartışmalar yürütmesi, programın küçük ancak önemli bir parçası olarak görünmektedir çünkü bu yolla sınıf içinde zorbalık karşıtı normların giderek gelişmesi sağlanır. Program, okulda herhangi bir zorbalık vakası olduğunda kurbanlar, kurbanların aileleri, failler ve faillerin aileleri ile nasıl görüşülmesi gerektiği konusunda personele yol göstermektedir. Üç yıl süren ulusal çaptaki taramalar, Sıfır Programını uygulayan okullarda zorbalığın anlamlı ölçüde azaldığını göstermiştir.

Smith ve diğerleri (2004), 1991 yılında İngiltere'de akran zorbalığını önleme ve azaltmayı hedefleyen Sheffield Projesini başlatmıştır. Projede, toplam 23 uygulama okulunda, müfredat tabanlı müdahaleler, doğrudan öğrencilerle çalışılan müdahaleler ve oyun/yemek alanlarında yapılacak düzenlemeler olmak üzere üç ayrı kategoride çeşitli stratejiler uygulamaya konulmuştur. Müfredat tabanlı müdahalelerin içeriğinde öğrencilerin zorbalığa ilişkin, kurbanların duygu ve düşüncelerine ilişkin ve zorbalık karşısında ne yapmaları gerektiğine ilişkin farkındalıklarının artmasını sağlayacak video ve edebi materyaller ve drama ya da kalite çemberi gibi etkinlikler bulunmaktadır.

Doğrudan öğrencilerle çalışılan müdahaleler arasında kurbanların atılganlık becerilerini geliştirme, akran danışmanlığı, zorbalık yapanlarla uyarıcı görüşmeler gibi stratejiler yer almaktadır. Oyun ve yemek alanlarında yapılan düzenlemeler de denetçi öğretmenlerin bulundurulması, bu öğretmenlerin oyunlara katılması, kötü havalarda iç mekanların oyun için kullanımına ilişkin düzenlemelerin getirilmesi gibi bir dizi pratik stratejiyi içermektedir. 2 yılın sonunda yapılan ölçümlerde, proje okullarında zorbalığa maruz kalma, bir başkasına zorbalık yapma ya da zorbalığa dahil olma yaygınlığının karşılaştırma okullarıyla kıyaslandığında proje okulları lehine geliştiği gözlenmiştir.

Cross ve diğerleri (2004), Avustralya'daki ilkokul düzeyinde okullarda akran zorbalığını azaltmayı hedefleyen Friendly Schools (Arkadaş Canlısı Okullar) projesini 2000 yılında uygulamaya koymuştur. Projenin akran zorbalığını azaltmak için temel stratejisi, okulların zorbalığa tepki verme kapasitesinin geliştirilmesi, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin bu durumlarla etkili şekilde başa çıkmaları için güçlendirilmesidir. 15'i uygulama ve 14'ü karşılaştırma olmak üzere toplam 29 okuldaki 1847 ilkokul öğrencisi ile yürütülen projede, sosyal destek, pekiştirme ve sonuç beklentisi konularını ele alan öğrenme ve öğretme aktivitelerine; arkadaşlık kurma, iş birliği, çatışma çözme ve empati becerilerinin geliştirilmesine; zorbalığı bildirmenin, atılganlığın ve kendine güvenin teşvik edilmesine yer verilmiştir. Cross ve diğerlerinin (2012) güncel bulgularına göre proje kapsamında yürütülen yüksek yoğunluklu ve kapasite geliştirme odaklı müdahalelerin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma oranlarını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

İlkokul düzeyinde akran zorbalığıyla mücadele etmede diğer bir örnek de Amerika Birleşik Devletleri'ndeki SafePlace kuruluşu tarafından geliştirilen The Expect Respect (Saygı Beklentisi) Projesidir (Rosenbluth, Whitaker, Sanchez, & Valle, 2004). Rosenbluth ve diğerlerinin (2004) belirttiğine göre projeye 6'sı uygulama 6'sı karşılaştırma olmak üzere toplam 12 okuldan, yaşları 10-11 olan yaklaşık 1750 öğrenci dahil edilmiştir. Uygulanan müdahale programı, 12 haftalık zorbalık karşıtı bir müfredatın haftalık olarak işlenmesini; okul idarecileri, öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları, servis şoförleri, kafeterya ve temizlik görevlilerine kadar tüm personelin eğitilmesini; okul çapında zorbalık karşıtı bir politikanın, kural ve ilkelerin geliştirilmesi ve uygulanmasını; ebeveynlerin eğitilmesini, okul psikolojik danışmanların gerektiğinde bireysel destek sunmasını içermektedir. Projenin etkililiğinin değerlendirilmesi için ön test ve 6 ayda bir olmak üzere 2 post testli karşılaştırma gruplu deneysel desenden

yararlanılmış, müdahale grubunun zorbalık davranışlarında azalış ve zorbalığa tanık olduklarında müdahale etme niyetlerinde artış gözlenmiştir.

Salmivalli, Kaukiainen, Voeten ve Sinisammal (2004), yalnızca zorba ve kurban ikilisinin ötesinde, zorbalığa tanık olan diğerlerine odaklanan zorbalık karşıtı bir projeyi Finlandiya’da hayata geçirmiştir. Helsinki ve Turku bölgelerinden seçilen toplam 16 okul, bu okullardan toplam 48 sınıf, 48 sınıf öğretmeni ve yaşları 9-12 arasında değişen yaklaşık 1220 öğrenci projeye dahil edilmiştir. Okullarda uygulanan müdahale programı şu bileşenleri içermiştir: Sınıf öğretmenlerinin eğitilmesi (bilgi verme, konsültasyon, geri bildirim vs.), öz farkındalığı, kendin gibi olmayı ve zorbalık karşıtı davranışlara bağlılığı ilke edinen bir müfredatın tüm sınıfta öğretmenlerce işlenmesi, zorbalık vakalarında öğrencilerle bireysel olarak görüşme ve tartışma metotlarının kullanılması ve okul çapında zorbalık karşıtı yazılı kural ve politikaların geliştirilmesidir. Projenin değerlendirilmesinde bir ön test ve 6 ayda bir olmak üzere 2 post test uygulanmış, 1 yılın sonunda müdahale alan grubun zorbalık karşıtı tutumlarının, öz yeterlik inançlarının arttığı, diğerlerine zorbalık yapma ya da kurban edilme oranlarının azaldığı gözlenmiştir.

O’Moore ve Minton (2004) İrlanda’nın Donegal bölgesindeki 42 ilkokulu dahil ettikleri akran zorbalığı karşıtı bir projenin yürütücüleri olmuştur. Bu proje kapsamında uygulanan müdahale programının dört temel elementi olduğu belirtilmektedir. Bunların ilki ebeveynlerin, öğrencilerin, personelin, idarecilerin ve öğretmenlerin seminerler ve atölye çalışmaları aracılığıyla eğitilmesidir. İkincisi, bu profesyonel ağındaki öğretmenlere, sınıf yönetimi, olumlu sınıf iklimi, liderlik, ebeveynlerle iş birliği hakkında bilgi sağlayan materyal seti sunulmasıdır. Üçüncüsü, ebeveynlerin zorbalık hakkında bilmesi gerekenleri içeren broşürlerin, öğrencilerin velilerine dağıtılmasıdır. Programın son bileşenini öğrencilerle doğrudan yapılan çalışmalar (örneğin sınıfta zorbalıkla karşılaştığında ne yapmaları gerektiği konusunda farkındalık arttırmak) oluşturmaktadır. Projenin etkililiği, Olweus (1993)’un geliştirdiği öz bildirim anketinin müdahaleden önce ve 1 yıl süren müdahaleden sonra uygulanması ile incelenmiş, öğrencilerin müdahaleden sonra zorbalığa maruz kalma ve bir başkasına zorbaca eylemlerde bulunma sıklığının anlamlı ölçüde azaldığı gözlenmiştir.

Ortega, Del Rey ve Mora-Merchan (2004), İspanya’nın Sevilya kentinde, ulusal hükümet tarafından desteklenen, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitim veren okulların dahil edildiği SAVE projesini geliştirmiştir. Projeye toplam 26 okuldaki yaşları 8-18 arasında yaklaşık 4910 öğrenciden veri toplanarak başlanmış, bu okullardan on tanesine zorbalık karşıtı müdahale programı sunulmuştur. Ortega ve diğerleri (2004) bu

müdahale programını, bir arada yaşamayı ve birlikte bir şeyler yapmayı öğretme olarak da tanımlamaktadır. Programın içeriğinde sınıfta ve kişilerarası ilişkilerde demokrasi eğitimi, iş birliği ve grup çalışması gerektiren aktiviteler, değerler eğitimi, duygu eğitimi, risk grubundaki öğrencilere doğrudan çalışılması gibi müdahaleler yer almaktadır. SAVE projesinin değerlendirilmesinde uygulama öncesi ve sonrası yapılan betimsel taramalardan yararlanılmış, uygulama grubunda zorbalığa dahil olan öğrencilerin oranında anlamlı bir azalma olduğu gözlenmiştir.

Alsaker (2004), İsviçre Ulusal Bilim Vakfı tarafından finanse edilen ulusal çaplı Bernese Projesi'nin yürütücülüğünü üstlenmiştir. Proje hedeflerinden birisi okul öncesi yaş gruplarında zorbalığa karşı bir önleme programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirmesi olmuştur. Projeye 8'i uygulama 8'i karşılaştırma sınıfı olmak üzere farklı anaokullarından toplam 16 anaokulu sınıfı dahil edilmiş, yaklaşık 7 ay sürmüştür. Projenin temel prensibi, anaokulu öğretmenlerinin zorbalıkla ilişkili problemlerle baş etme kapasitelerini geliştirmek olmuştur. Bunun için, uygulama okulunda çalışan anaokulu öğretmenleriyle 4 ay boyunca toplam 8 kez süpervizyon toplantıları düzenlenmiştir. Bu toplantılarda zorbalık ve önlenmesi hakkında bilgilerin tartışılması, bunlardan elde edilen sonuçların tartışılması, spesifik müdahalelerin tanıtılması, hangi müdahalelerin uygulanacağına karar verilmesi, toplantılar arasındaki zamanda ilgili müdahalelerin sınıfta uygulanması ve bir sonraki toplantıda yapılan uygulamanın tartışılması şeklinde döngüsel bir yol takip edilmiştir. Öğretmen bildirimlerine göre, önleme programına dahil edilen okullarda fiziksel zorbalık, dışlama ve yoksullukla dalga geçme davranışlarının anlamlı ölçüde azaldığı gözlenmiştir.

Waasdorp, Bradshaw ve Leaf (2012), okullarda istendik davranışları arttırmak ve problem davranışlarla mücadele etmede evrensel bir önleme modeli olan pozitif davranışsal müdahaleler ve destekler modelini (PDMD) benimseyen okullarda akran zorbalığı ve akran reddinin beş yıllık değişimini incelemiştir. Bradshaw'a (2013) göre bu modelin öne çıkan özellikleri, okul genelinde tüm öğrencilerden beklenen birkaç önemli pozitif davranış kuralının (nazik ol, yardım et, sorumlu ol gibi) belirlenmesi; bu kuralların okulun tüm alanlarında öğretilmesi, beklenen davranışların sembolik, sosyal veya maddi ödülleriyle pekiştirilmesi; okulun disiplin politikalarının uygulanmasında tüm yetkililerin tutarlılığının sağlanması; öğrenci davranışlarıyla ilgili sürekli veri toplanıp (örneğin, zorbalık vakalarının en çok yaşandığı alanların tespiti) bu verilerin gerektiğinde kullanılması ve tüm okul personelinin davranış yönetimi gibi konularda eğitilmesidir. Waasdorp ve diğerlerinin (2012) araştırmasına, ABD'nin Maryland eyaletinde, toplamda

12.344 öğrencinin öğrenim gördüğü 37 okulun dahil edilmiştir. Onların bulguları, beş yıl boyunca tüm okullarda akran reddinin ve zorbalığın artış gösterdiği ancak PDMD modelini benimseyen okullarda diğer okullara kıyasla daha az zorbalık ve akran reddi yaşandığını göstermiştir.

Grading, Yanagida, Strohmeier ve Spiel (2015), Avusturya Ulusal Şiddeti Önleme Strateji Planı'nın bir parçası olarak Spiel ve Strohmeier (2011) tarafından geliştirilen Viyana Sosyal Yetkinlik Eğitimi programının (ViSC), ortaokul öğrencilerinde siber zorbalık ve zorbalığa maruz kalmayı azaltmadaki etkisini incelemiştir. Araştırmaya Viyana'daki 18 okuldan, yaşları 10-15 arasında değişen 2042 öğrenci katılmıştır. Uygulama okulu olarak belirlenen okullarda öncelikli olarak eğitimcilerin eğitilmesi sağlanmış, zorbalık vakalarını fark etmek, akut zorbalık vakalarına müdahale etmek, okul ve sınıf düzeyinde önlemler almak ve sınıfta işlenmesi gereken zorbalık karşıtı müfredat hakkında öğretmenlere eğitim sağlanmıştır. Öğrencilere de bir akademik yarı yıl boyunca sosyal yetkinlik, duygusal zekâ, kişilerarası beceriler ve dürtüsellik gibi konulara odaklanan 13 derslik bir müfredat haftalık olarak sunulmuştur. Bir yılın sonunda ViSC eğitim programını alan okullarda, siber zorbalık ve siber mağduriyet oranlarının anlamlı düzeyde azaldığı gözlenmiştir.

Brown, Low, Smith ve Haggerty (2011), Kaliforniya'dan rastgele seçilen 33 ilkokulun personeli, öğretmenleri ve öğrencilerini dahil ettikleri araştırmalarında Saygıya Giden Adımlar [Steps to Respect] programının etkililiğini incelemiştir. Committee for Children (2001) tarafından geliştirilen program, tüm okul personelinin yetkinliğini, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini ve okuldaki pozitif iklimi geliştirerek zorbalığı birincil düzeyde önlemeyi hedeflemektedir. Okul genelinde zorbalık karşıtı politikaların geliştirilmesi, okul personel ve öğretmenlerinin zorbalığa ilişkin farkındalığının artırılması ve sınıflarda dönem boyunca işlenecek olan zorbalık karşıtı müfredat veya zorbalığa uğrayan öğrencilere mentörlük hakkında öğretmenlerin eğitilmesi, okul personel ve öğretmenlerine yönelik uygulamalardır. Sınıfta işlenen müfredat, zorbalığa ve ona nasıl müdahale edileceğine ilişkin farkındalığı arttırmaya yarayan etkinlikler, arkadaşlık kurma becerileri, atılmanlık, hayır diyebilme, duygu yönetimi, yardım arama ve empati kurabilme gibi konulardan oluşturulmuştur. Brown ve diğerleri (2011), programın uygulandığı okullarda olumlu okul iklimi anlamlı düzeyde artarken zorbalık olayları ve ilişkili sorunların anlamlı düzeyde azaldığını belirtmiştir.

Giesbrecht, Leadbeater ve Macdonald (2011), Kanada'nın orta büyüklükteki bir şehirden 6'sı karşılaştırma, 11'i müdahale için seçilen 17 devlet okulundan toplam 432

1. sınıf öğrencisinin dahil edildiği araştırmalarında WITS şiddeti önleme programının fiziksel ve ilişkisel zorbalık mağduriyetini azaltmadaki etkisini incelemiştir. Bu program, 4-12 yaş arasındaki çocuklarda zorbalık, ayrımcılık ve şiddet gibi mağduriyetlerin önlenmesinde çocuklara dört temel stratejiyi (Walk Away/Uzaklaş, Ignore/Görmezden Gel, Talk it Out/Konuşarak Hallet ve Seek Help/Yardım İste) öğretmeyi hedefleyen bir programdır (WITS Programları Vakfı, t.y.). Giesbrechth ve diğerleri (2011), üç yıl süren araştırmaları sonucunda, WITS programını almayan okullarda fiziksel ve ilişkisel zorbalık mağduriyeti oranı sabit kalırken, WITS programını alan okullarda ilişkisel ve fiziksel mağduriyetin yıllar içinde anlamlı düzeyde düştüğünü ortaya koymuştur.

Berry ve Hunt (2009), Avustralya'da, akran zorbalığına maruz kalan erkek ergenleri hedefleyen Güvenli Çocuklar [The Confident Kids] müdahale programını geliştirmiştir. Program, gençleri akran zorbalığına karşı daha savunmasız hale getiren kaygı, düşük öz saygı veya işlevsel olmayan başa çıkma stratejileri gibi bireysel özelliklerini ödünlemek üzere sunulan sekiz haftalık bilişsel-davranışçı grup müdahalesini içermiştir. Müdahale süresince kaygı yönetimine ilişkin psikoeğitim, bilişsel yeniden çerçeveleme, aşamalı maruz bırakma, akran zorbalığı ve işlevsel başa çıkma stratejileri hakkında psikoeğitim, sosyal becerilerin geliştirilmesi, bilişsel stratejiler aracılığıyla öz saygının güçlendirilmesi, demonstrasyonlar, rol oynamalar, grup tartışmaları ve ev ödevleri uygulamalarına yer verilmiştir. Yaşları 12 ile 15 arasında değişen 46 ergen erkek öğrencinin dahil edildiği müdahale sürecinin sonunda katılımcıların kaygı, depresyon düzeyleri, zorbalığa maruz kalmakla ilgili stres düzeyleri ve zorbalığa maruz kalma oranlarının anlamlı düzeyde azaldığı gözlenmiştir.

Elledge, Cavell, Ogle ve Newgent (2010), Okullarda akran zorbalığına karşı ikinci düzeyde önleme müdahalelerine bir örnek ortaya koymuş ve öğle yemeği saatlerinde mentörlüğün, akran zorbalığına maruz kalmış ilköğretim öğrencilerine faydalarını test etmiştir. Öğle Yemeği Arkadaşı adını verdikleri bu müdahale programı kapsamında kendilerine eğitim sunulmuş olan 12 yüksekokul öğrencisi mentör, 4 ve 5. sınıflarda okuyan, akran zorbalığı mağduriyeti yüksek 12 öğrenci ile eşleştirilmiştir. Bu mentörler, bir eğitim öğretim dönemi boyunca mentörlük yaptıkları öğrenciyi haftada iki kez öğle yemeği saatinde düzenli olarak ziyaret etmiş, öğle yemeği sırasında onlarla oturup, sosyal ve duygusal destek sağlamıştır. Akademik yarıyılın başında ve sonunda yapılan ölçümler, Öğle Yemeği Arkadaşı programına katılan öğrencilerin bildirdiği zorbalık mağduriyetindeki azalmanın, kontrol grubundaki öğrencilerin bildirdiğinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Krueger (2010), akran zorbalığı olaylarının yetişkin denetiminin sınırlı olduğu bağlamlarda daha sık yaşanmasından yola çıkarak, okul servislerinde zorbalık davranışlarının kontrol edilmesi ve azaltılmasını hedefleyen bir projeyi, Amerika'nın kuzey doğusunda, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların eğitim aldığı bir ilkokulda uygulamıştır. Projeye dahil edilen 47 öğrenciyi A (müdahale) ve B (kontrol) okul servislerine ayırmış, her iki gruptaki öğrencilerin okul servisindeki davranışlarını bir video kamera aracılığıyla kaydedip gözlemlemiştir. A servisini kullanmakta olan grup, *“Take a Stand, Lend a Hand, Stop Bullying Now!”* adlı video setinden türetilen beş ders almıştır. Bu derslerin ilkinde öğrencilere, zorbalık, zorbalığa seyirci müdahalesi ve durdur-yardım et-bildir adımları hakkında bilgi sunan bir video klip izletilmiştir. Bunu takiben, öğrencilere dört gün boyunca her gün başka video olmak üzere dört video daha izletilmiş ve onların videoda olup bitenler üzerine tartışmaları sağlanmıştır. Beş gün süren çalışma sonunda A ve B servislerindeki öğrencilerin müdahale öncesi ve sonrasındaki gözlemlere dayalı bulgular, her iki grupta da zorba davranışların anlamlı ölçüde azaldığı ancak müdahale alan grupta (A okul servisindeki) daha fazla azaldığı olduğu gözlenmiştir.

McLaughlin (2009), altıncı sınıf öğrencilerinde bilişsel davranışçı grup müdahalesi ve medya destekli bilişsel davranışçı grup müdahalesinin, zorbalık, mağduriyet, zorbalığa seyirci müdahalesi ve empati üzerindeki etkisini incelemiştir. 68 öğrencinin 3 gruba (Müdahale-Medya Destekli Müdahale-Kontrol) ayrılarak dahil edildiği, dört hafta süren müdahale programı süresince, standart bilişsel davranışçı grup müdahalesinin bulunduğu grupta zorbalık, zorbalığa katılma rolleri, zorbalığın farklı türleri, zorbalığın sonuçları üzerine psikoeğitim sunulmuş, rol oynama gibi teknikler aracılığıyla kurbanlarla empati teşvik edilmiş, zorbalığa uygun tepkiler vermeleri için öğrencilerin bilgi ve farkındalık düzeyleri artırılmış ve öğrencilerin sınıf içinde ya da okulda zorbalığı önlemeleri için uymaları gereken kurallar tartışılmıştır. Medya destekli bilişsel davranışçı grubunda olan öğrencilere bu müdahalelere ek olarak, genç insanların zorbalıkla ilgili kişisel deneyimlerinin anlatıldığı bir video, kızların zorbalıkla ilişkili çeşitli senaryoları nasıl canlandırdıklarını gösteren bir video ve zorbalığın doğurabileceği yıkıcı sonuçları gösteren bir video olmak üzere üç farklı video izletilmiştir. Grupların ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında üç grupta da hafif iyileşme gözlenmesine rağmen hiçbir grupta bu değişimin anlamlı düzeyde olduğu gözlenmemiştir. Araştırmacı bunun nedenini örneklem küçüklüğüne, araştırma süresine ve müdahale sürecinin kısıllığına bağlamaktadır.

Joronen, Konu, Rankin ve Astedt-Kurki (2011), çocuklarda sosyal ilişkileri güçlendirmek için drama temelli bir yaklaşımın, zorbalıkla mücadele etmede etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya 4 ve 5. sınıflarda öğrenim görmekte olan 190 öğrenci dahil edilmiş, müdahaleye başlamadan önce öz bildirim ölçekleri aracılığıyla sınıf içindeki sosyal ilişkileri ve zorbalık deneyimleri hakkında veri toplandıktan sonra öğrenciler, ölçülen özellikler bakımından benzer düzeyde olan müdahale ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Müdahale grubuna altı aylık program süresince ayda bir kez olmak üzere, arkadaşlık, bir arkadaşın kaybı, zorbalık, mağdur arkadaşların desteklenmesi gibi alt metinlere sahip drama oturumları eğitilmiş bir öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, anneleriyle onların öğrenci olduğu zamanlar hakkında sohbet etmek gibi, öğrencilerin, ebeveynleriyle gerçekleştirebilecekleri ödevler verilmiştir. Programı tamamlayan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla sosyal ilişkilerinde dikkate değer iyileşmeler gözlenmiş ve gruptaki zorbalık mağduriyetinin müdahale öncesindeki duruma göre %20 azaldığı tespit edilmiştir.

Wright, Bailey ve Bergin (2012), Ophelia Projesi çatısı altında, kız çocuklarda dedikodu, dışlama, düşmanca ses tonu ya da göz devirme gibi ilişkisel agresif davranışları azaltmayı hedefleyen bir araştırma yürütmüştür. ABD'nin Georgia eyaletindeki bir ilkokulda yürüttükleri bu araştırmaya, 5. sınıfa giden, 10-11 yaş aralığında, öğretmenleri tarafından zorbalık yaptığı ya da zorbalığa maruz kaldığı bildirilen 18 kız öğrenciyi dahil etmişlerdir. Bu öğrencileri müdahale ve kontrol olmak üzere iki gruba ayırarak, müdahale grubundaki öğrencilere altı haftalık müdahale programı sunulmuştur. Program boyunca sırasıyla akran saldırganlığını tanımlamak için ortak bir dil yaratma, saldırganlığın tiplerini tanıma, saldırganlık ya da zorbalığa tanık olanların nasıl müdahale edebileceği, arkadaşlıkta ve sağlıklı ilişkilerde aranan özellikler, popülerlik ve liderliğin olumlu ve olumsuz tarafları ve siber zorbalık konularına odaklanan etkinlikler yürütülmüştür. Altı haftanın sonunda öğretmen raporlarına göre müdahale alan grubun ilişkisel saldırganlık davranışlarında anlamlı bir iyileşme gözlenmiştir.

2.3.2. Akran Zorbalığına Oyun Tabanlı Müdahalelerle İlgili Deneysel Araştırmalar

Karna ve diğerleri (2011a), 2006'da Finlandiya'da başlayan çok büyük ölçekli ulusal bir projenin yürütücüleri olarak, KiVa zorbalık karşıtı müdahale programının, 1-9. Sınıf öğrencilerinin okutulduğu okullarda uygulamaya geçmesini sağlamıştır. Proje kapsamında uygulanan KiVa programı, disiplin metotları, okul çapında zorbalık karşıtı

politikaların geliştirilmesi, oyun alanı süpervizyonu, öğretmen eğitimi, sınıf kurallarının oluşturulup uygulanması, okul konferansları, veli toplantıları, video destekli dersler ve işbirlikçi çalışma grupları gibi geleneksel bileşenleri içermektedir. Diğer yandan KiVa programını diğer geleneksel müdahale programlarından ayıran unsur, KiVa Games adlı bir dizi oyunu ve KiVa Street adlı bir internet forumunu içermesidir. Yalnızca anlaşmalı okullara sunulan bu oyunların amaçları, akran zorbalığında seyircilerin oynadığı rolü fark etmek, kurbanlara karşı empatiyi arttırmak, öğrencilerin kurbanlara yardım etme stratejilerini ve yardım etme öz yeterliğini geliştirmek, öğrencilerin kurban edilmeye başa çıkma becerilerini geliştirmektir. KiVa programının 1-9. sınıf öğrencilerine uygulandığı araştırma projesine, 888 okuldan yaşları 8-16 arasında değişen yaklaşık 150.000 öğrenci katılmıştır. Uygulamanın ilk 9 ayı tamamlandığında, programın uygulandığı okullarda akran zorbalığı ve mağduriyetin azaldığı ve programın uygulanmadığı okullara kıyasla risk oranının düştüğü gözlenmiştir. Program, daha sonra 7-9 yaşlarında yaklaşık 7000 öğrencinin, 10-12 yaşlarında yaklaşık 8000 öğrencinin ve 13-15 yaşlarında 17.000 öğrencinin katıldığı orta ve büyük ölçekli araştırmalarla da desteklenmiştir (Karna ve diğerleri, 2011b; Karna ve diğerleri, 2013).

Sapouna ve diğerleri (2010), FearNot! adlı zorbalık karşıtı dijital oyunu geliştirmiş ve ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu oyun, öğrencilerin kurban, zorba ya da seyirci rollerinde olduğu zorbalık olaylarının yaşandığı sanal bir okulda geçmektedir. Oyunun bölümleri kız ve erkek öğrenciler için farklı tasarlanmış, erkeklerin oynadığı bölümlerde fiziksel zorbalık senaryolarına, kızların oynadıkları bölümlerde ise ilişkisel zorbalık senaryolarına daha fazla ağırlık verilmiştir. Oyuncuların görevi, oyundaki kurban rolü oynayan animasyon karakterlerle metin tabanlı etkileşime girerek yardımcı olmaya ve başa çıkma becerileri öğrenmesine yardımcı olmaktır. Bu animasyon karakterler yapay zekaya sahip olduğundan, kendilerine önerilen stratejileri uygulayabilmekte ve öğrenciler bu sayede önerdikleri stratejilerin sonucunda neler olduğunu görme fırsatı bulmaktadır. İngiltere ve Almanya'daki 27 ilkokuldan 1129 öğrencinin dahil edildiği araştırmada katılımcıların oyunu üç hafta boyunca, haftada en az 30 dakika etkileşime girerek oynamaları sağlanmış, müdahaleden önce, müdahaleden bir hafta sonra ve müdahaleden dört hafta sonra öz bildirim ölçekleriyle mağduriyet ve mağduriyetten kurtulma düzeyleri ölçülmüştür. Müdahale sonunda FearNot! oyunundan yararlanan öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla mağduriyetten kurtulma olasılıkları anlamlı düzeyde daha yüksek, mağduriyet oranları ise daha düşük gözlenmiştir.

Bosworth ve diğerleri (2000), şiddetin önlenmesi ve çatışma çözme becerilerinin öğretilmesi için geliştirdikleri SMART Talk adlı bilgisayar tabanlı uygulamanın etkisini incelemiştir. Bu uygulama oyunlar, simülasyonlar, grafikler, çizgi filmler ve interaktif görüşmeler gibi çeşitli bileşenler içermektedir. Toplam 8 modülden oluşan uygulamanın dört modülü öfke yönetimi, iki modülü çatışma çözme ve iki modülü de perspektif alma ile ilgili çoklu medya içeriklerine sahiptir. Araştırmacılar oyunun geliştirilme sürecinde üç ergen grubundan geri bildirim toplamıştır. Bunlardan birisi, iki haftada bir toplanarak uygulamada geçen kavramlar, senaryolar, grafikler vs. hakkında fikir alışverişinde bulundukları 10 kişilik bir grup; bir diğeri, akran arabuluculuğu eğitimi almış 9 lise öğrencisi ve en yaygın çatışma tiplerini belirlemek için görüştükleri 200 ortaokul öğrencisidir. Bosworth ve diğerlerinin (2000) belirttiği üzere SMART Talk uygulamasının etkililiği 345'i müdahale ve 213'ü kontrol olmak üzere 6, 7 veya 8. Sınıfta öğrenim gören 558 öğrencinin katılımıyla değerlendirilmiştir. Müdahale grubundaki öğrencilere 1995 Ocak ayından itibaren 16 hafta boyunca SMART Talk erişimi sağlanmış ve Mayıs'ta post testler sunulmuştur. Uygulama sonunda müdahale grubundaki öğrencilerde şiddeti destekleyici inançların azaldığı ve çatışma çözmede şiddet içermeyen stratejileri kullanma niyetlerinin arttığı gözlenmiştir.

Menesini, Nocentini ve Palladino (2012), İtalyancada “Tuzağa Düşmeyelim!” anlamına gelen Noncadiamointrappola! (NoTrap!) zorbalıkla mücadele programını geliştirmiştir. NoTrap! tam olarak oyun tabanlı olmasa da zorbalıkla mücadelede akran liderliği modelini temel alması ve akran akrana iletişim kurmanın mümkün olduğu bir internet forumu aracılığıyla yürütülmesi bakımından dikkat çekicidir. Hem yüz yüze hem çevrimiçi müdahale içeren programın çevrimiçi bileşeni www.notrap.it web sitesidir. Programın uygulandığı okullarda, bu web sitesinde akran eğitici olarak rol alacak olan öğrencilere iletişim becerileri, problem çözme, sosyal beceriler ve sanal etkileşimlerle ilgili sekiz saatlik bir eğitim sunulmaktadır. Bu çevrimiçi akran eğiticileri daha sonra dönüşümlü olarak forumun yönetimini üstlenirler. Forumun yönetimini devralan akran eğiticisinin görevi her gün yeni konular yayınlamak, forumdaki tartışmaları yönetmek ve diğer kullanıcılar tarafından foruma gönderilen soruları yanıtlamaktır. Nocentini ve diğerlerinin (2015) belirttiği üzere, NoTrap! programının online bileşeninin spesifik etkisine dair kanıt olmasa da programın tamamının (web forumu ve yüz yüze müdahaleler) uygulandığı okullarda zorbalık, mağduriyet, siber zorbalık ve siber mağduriyetin zamanla azaldığı gözlenmektedir.

Garaigordobil ve Martinez-Valderrey (2015, 2018), siber zorbalığın önlenmesi ve azaltılmasını hedefleyen Cyberprogram 2.0 adlı geleneksel müdahale programının bir tamamlayıcısı olarak, Cybereduca 2.0 adlı video oyununu geliştirmiştir. Cybereduca 2.0, web tabanlı, İngilizce, İspanyolca ve Baskça dil seçenekleriyle oynanabilen, ücretsiz bir Trivia Pursuit (Bilgi Yarışması) oyunudur. Oyunun konusu, zorbalılar, kurbanlar, kurbanları savunanlar, zorbayı destekleyenler ve kayıtsız kalanlar olmak üzere zorbalığa dahil olmanın beş farklı biçimini temsil eden insanların, yaşadığı bir felaketin ardından düştükleri siber uzayda şehirlerini yeniden inşa etmelerine yardım etmektir. Bu amaçla oyuncular ya da oyuncu takımları, siber zorbalık, bilgisayar teknolojisi ve güvenlik, siber cinsellik, zorbalığın/siber zorbalığın sonuçları ve zorbalıkla/siber zorbalıkla başa çıkma konularında karşılıklı çıkan toplam 120 soruya doğru yanıt vererek puan toplamaya çalışırlar. Garaigordobil ve Martinez Valderrey (2018), sadece Cybereduca 2.0 müdahalesinin etkililiğini ortaya koyan kanıtlar olmamasına rağmen, Cybereduca 2.0'ın dijital olmayan masa oyunu versiyonuyla desteklenen Cyberprogram 2.0 müdahalesinin, geleneksel ve siber zorbalıkla ilgili davranışların azalmasını sağladığını belirtmiştir.

Coulter vd. (2019), cinsel azınlık olan gençlerin madde kullanımını azaltmak, istenmeyen duygularla başa çıkmak ve zorbalık mağduriyetinden kaçınmak için başa çıkma becerilerini ve yardım arama davranışlarını geliştirmeyi hedefleyen The Singularities [Tekillikler] adlı web tabanlı oyunun pilot uygulamasını gerçekleştirmiştir. Bir okulda geçen bu tek kişilik oyunda oyuncular, Singular adlı bir süper kahramanı yönlendirerek oyunu oynamaktadır. Bu süper kahraman benzersiz özelliklerinden dolayı ön yargıya maruz kalmakta, yanlış anlaşılmakta ya da kendisinden korkulmaktadır. Oyuncunun görevi, Singular'ın önemli bir görevi yerine getirebilmesi için ihtiyaç duyduğu takımı bulmasında onu yönlendirmektir. Bu nedenle okulu dolaşarak, takımlarına katabilecekleri akranlarıyla konuşmaya çalışırlar ancak konuştukları akranların kimisi zorbalık, yalnızlık, madde bağımlılığı, kimisi de öfke veya özgüven eksikliği gibi sorunlarla mücadele etmektedir. Oyuncular bu akranları takımına katabilmek için, öncelikle onların bu sorunlarını çözmeye yardımcı olmaya çalışırlar. Egan ve diğerleri (2021), yaşları 14-18 arasında değişen 240 öğrenci ile yürüttükleri uygulama sonucunda 2 ay boyunca oyunu oynayan öğrenci grubunun siber zorbalık mağduriyetinin, yoğun içme ve marijuana kullanma davranışlarının azaldığını tespit etmiştir.

DeSmet vd. (2018), Ergenlerde siber zorbalıkla mücadele etmek ve siber zorbalığa karşı seyirci müdahalesini arttırma amacıyla geliştirilmiş olan Friendly ATTAC adlı

oyunun etkilerini incelemiştir. Oyunun konusu, bir okuldaki öğrencilerin, arkadaşlarının fotoğraflarını yükleyerek onlarla dalga geçtikleri, “Çirkin İnsanlar Sayfası” adlı bir sosyal ağ sayfası ile ilgilidir. Hikâyeye göre oyuncu, akranlarıyla konuşarak, siber zorbalığa karşı koyarak, Çirkin İnsanlar Sayfasının kaldırılmasını sağlayarak ve bu okuldaki siber zorbalığın bitmesine yardım ederek bu sorunu çözmek için gelecekte gönderilmiştir. Oyuncu, oyun içinde okulda dolaşabilmekte, diğer kurgusal karakterlerin üzerlerine tıkladığında onların Çirkin İnsanlar Sayfasındaki son gönderilerini görebilmekte ve bu gönderilere kendilerine sunulan dört opsiyondan birini seçerek tepkide bulunabilmektedir. Oyuncular prososyal tercihlerde bulunduklarında pozitif, negatif tercihlerde bulunduklarında ise negatif ses tonlarıyla uyarılmaktadır. Oyun, bu ve diğer benzer oyun mekanikleri aracılığıyla olumlu seyirci müdahalesini öğretmeye çalışmaktadır. Oyunun etkisinin incelendiği araştırmaya 8. sınıfa gitmekte olan 216 öğrenci dahil edilmiş, katılımcılara müdahaleden önce, müdahaleden hemen sonra ve müdahaleden dört hafta sonra olmak üzere ön test ve post testler sunulmuştur. Seçkisiz deney ve kontrol gruplu bu incelemenin sonuçları, Friendly ATTAC oyununun doğrudan seyirci davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi olmasa da seyirci davranışı ile ilişkili olan öz yeterlik, prososyal beceriler, pozitif davranış gösterme niyeti ve siber zorbalığa ilişkin farkındalığın artmasında anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir.

Van Der Zwaan, Geraerts, Dignum ve Jonker (2012), siber zorbalık kurbanlarına sosyal-duygusal destek sağlamada Emphatic Virtual Buddy [Empatik Sanal Arkadaş] adlı metin tabanlı bir uygulamanın kullanıcı geçerliğini test etmek üzere bir deney tasarlamıştır. Bu uygulama, kullanıcıların Robin adlı sanal bir karakterle yazışarak sohbet ettikleri basit bir arayüze sahiptir ve kullanıcı ile sanal karakter arasında geçen konuşmaların içeriği ve yapısı, bilişsel-davranışçı psikolojik danışma yaklaşımının (Beck, 2020) görüşlerine dayanmaktadır. Uygulamaya girip karaktere merhaba denildiğinde Robin “Ne oldu?” diye sorar. Kullanıcının yanıt yazmasının ardından Robin “Olay hakkında ne düşünüyorsun? Nasıl hissediyorsun? Ne yaptın?” sorularını da sorar. Ardından Robin kullanıcının yaşadığı olay, düşünceleri, hissettikleri ve davranışları arasındaki etkileşimi açıklayarak pratik öneriler verebilir, yardımcı olabilecek düşünceler önerebilir, iltifatlarla bulunabilir ya da kullanıcının duygularını yansıtmaya çalışabilir. Uygulamanın kullanıcı geçerliği test edilen deneyde 12-14 yaşlarında 30 kişilik bir grubun yarısına siber zorbalıkla başa çıkmakla ilgili bir bilgilendirme metni verilmiş, diğer yarısının Robin ile etkileşim kurması sağlanmış ve ardından her iki gruptan, onlara sunulan müdahaleyi destekleyicilik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uygulama

sonucunda Robin ile etkileşime giren grubun daha yüksek skorlar verdiği ve bunun duyguların dikkate alınmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Kullanıcılar açısından faydalı bir araç olarak görülmesine rağmen bu uygulamanın kanıta dayalı etkililiğini gösterir bir araştırmaya rastlanmamaktadır.

McEvoy, Oyekoya, Ivory ve Ivory (2016), sanal gerçeklik gözlüklerinin zorbalığa tanık olanların mağdur ve zorbalara ilişkin tutumlarına, empati düzeylerine ve zorbalığa ilişkin algılarına etkisini inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Sadece post test uygulanan Araştırmada 78 öğrenci, zorbalığa tanık olan birinin bakış açısına göre tasarlanmış olan kişiselleştirilmiş sanal gerçeklik, kişiselleştirilmemiş sanal gerçeklik ve video grubu olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Araştırmada video izleyen katılımcıların empati düzeylerinin ve zorbalığı kendi okullarında bir problem olarak görme düzeylerinin diğer iki gruba göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu bulguların, devamında yürütülen odak grup çalışması ile yazarlar, sanal gerçeklik simülasyonlarının etkili olabilmeleri için, gerçekçi grafiklere sahip, interaktif, kişiselleştirilmiş ve dikkatli bir şekilde uyarlanmış olması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Roumpidou, Mavroudaki, Palla, Manganas ve Christodoulou (2024), lise öğrencilerinde zorbalık olgusuna ilişkin farkındalık ve empati düzeyi ile ilgili ihtiyaç analizi yapılmasını sağlayan Escaping the Bondage of Bullying [Zorbalığın Esaretinden Kurtulmak] adlı oyunun uygulanmasına ilişkin ilk sonuçları bildirmiştir. Dijital bir kaçış odası oyunu türündeki bu oyun, müze müdürünü ziyarete gelen bir öğrencinin burada, kendisine zorbalık yapan sınıf arkadaşlarından biriyle karşılaşması ve onun tarafından müzenin tuvaletlerinden birine kilitlenmesiyle başlamaktadır. Oyuncunun görevi, öğrencinin kurtulmasına yardımcı olmak için, müzeyi gezip buradaki eserlerle etkileşime girerek karşısına çıkan sorulara doğru yanıt vermesi ve ipuçlarını toplamasıdır. Üç zorluk düzeyinden oluşan bu oyunda birinci düzey, zorbalığın ne olup olmadığı bilgisini test eden sorulardan oluşmaktadır. İkinci düzeydeki sorular, zorbalığın kurbanlar, zorbalar, tanık olanlar ve toplum üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Üçüncü düzeyde oyuncunun görevi, başa çıkma becerileriyle ilgili 10 soruya doğru yanıt vermektir. Oyuncu başarısız olduğunda, müzede mahsur kalınır. Yaşları 15-17 arasında değişen 58 lise öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada ortaya çıkan bulgular, öğrencilerin yarısından fazlasının, siber ya da geleneksel zorbalığın farklı biçimleri karşısında ne yapacakları konusunda bilgi eksikliği olduğunu, hatta %20'den fazlasının, bir futbol maçında birine yanlışlıkla vurmanın zorbalık olup olmadığı sorusuna doğru cevap veremediğini göstermiştir.

2.3.3. Sosyal-Duygusal Sağlığa Geleneksel Müdahalelerle İlgili Deneysel Araştırmalar

Shure ve Spivack (1979), dürtüsel ve uyumsuz davranışların mümkün olduğu kadar erken önlenmesi ve azaltılmasını hedefleyen, kişilerarası bilişsel problem çözme programını geliştirilmiştir. Bu programın hedefi, çocukların günlük yaşamlarındaki kişilerarası problemlerle baş etmelerinde onlara rehberlik edecek bir bilişsel problem çözme tarzı öğretmektir. Günde 20 dakikalık oyunlaştırılmış derslerle sunulan eğitim, çocukların alternatif çözüm yolları üretebilme, sonuç odaklı düşünebilme ve olası davranışlarının sonuçlarını düşünebilme kapasitelerinin güçlendirilmesine odaklanmaktadır. Shure ve Spivack (1979), programın etkililiğini, 4 farklı grubu (Programı hiç almayan, sadece kreş döneminde alan, sadece anaokulu döneminde alan ve hem kreş hem de anaokulu döneminde alan) karşılaştırarak değerlendirmiştir. Bulgular, kişilerarası bilişsel problem çözme eğitimini herhangi bir dönemde en az bir yıl boyunca almanın, artan davranışsal uyum, alternatif çözümler üretme ve sonuç odaklı düşünme becerileriyle ilişkili olduğunu göstermiş; ayrıca programa kreşte alınan öğrencilerin, anaokulunda alınan öğrencilere göre daha fazla yararlandığı gözlenmiştir. I Can Problem Solve [Problem Çözebilirim] adıyla da bilinen Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Programının, saldırganlığın azaltılması ve prososyal davranışların artırılmasındaki etkililiği güncel çalışmalarca da ortaya konmaktadır (Boyle & Hassett-Walker, 2008; Shure, 1993).

Committee for Children adlı kâr amacı gütmeyen kuruluş, 90'lı yılların başından bu yana, okul öncesi, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde sosyal-duygusal öğrenme müfredatlarını içeren Second Step [İkinci Adım] programlarını geliştirmektedir (Moy & Hazen, 2018). Beceri odaklı bu müfredatlar, öğrencilerin empati kurma, duygularını yönetme, problem çözme ve öğrenme kapasitelerini güçlendiren becerilerin doğrudan öğretilmesini hedeflemektedir (Low, Cook, Smolkowski, & Buntain-Ricklefs, 2015). Öğretim kademesine göre içerik ve yoğunluk olarak değişiklik gösteren müfredatlar, programın uygulama eğitimini almış öğretmenler tarafından sınıflarda haftalık olarak işlenen 22-28 dersten oluşmaktadır (Committee for Children, 2002). Empati ünitesi, durumsal ipuçlarından yola çıkarak duyguları tanımlayabilme, başkalarının bakış açılarını anlayabilme ve diğerlerine duygusal destek sağlama gibi konuları; Problem çözme ünitesi, problemi tanımlamadan çözümleri değerlendirmeye kadar adım adım problem çözme konuları; Duygu yönetimi ünitesi ise öfke ipuçlarını ve tetikleyicileri fark etmek, öfke yönetimi, stres azaltma teknikleri gibi konuları

içermektedir (Fitzgerald & Edstrom, 2012). İkinci Adım Programı'nın etkililiğini antisosyal ve prososyal sonuçlar açısından değerlendiren bir meta analiz araştırması, 24 deneysel çalışmadan hareketle, programdan yarar sağlayanların, programın içeriğinde yer alan konulara ilişkin bilgi düzeyinin anlamlı düzeyde arttığını ancak antisosyal davranışlarında anlamlı bir azalmanın olmadığını belirtmektedir (Moy & Hazen, 2018). Moy ve Hazen (2018) ayrıca, programın prososyal sonuçlar üzerindeki pozitif etkisinin tek grup desenli araştırmalarla kanıtlandığını ancak kontrol gruplu desenlerle birlikte değerlendirildiğinde bu yönde bir anlamlı etkiden söz edilemediğini belirtmiştir.

Espelage, Low, Polanin ve Brown (2013), İkinci Adım Programı'nın ortaokul müfredatının akran saldırganlığı, akran mağduriyeti, cinsel içerikli zorbalık ve cinsel zorbalık mağduriyeti üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 18'i kontrol 18'i müdahale okulu olmak üzere 6. sınıfa giden toplam 3616 öğrencinin öğrenim gördüğü 36 ortaokul dahil edilmiştir. Müdahale okullarında empati, iletişim, zorbalığı önleme ve problem çözme becerilerini içeren sosyal-duygusal öğrenme becerilerine odaklanan 15 haftalık bir müfredat uygulanmış, katılımcılardan müdahale öncesi ve sonrasında öz bildirim ölçekleri aracılığıyla veri toplanmıştır. Bir yıl içinde, müdahale grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla %42 daha az fiziksel saldırganlık rapor etmişler ancak diğer çıktılar açısından kontrol ve müdahale gruplarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Espelage, Low, Polanin ve Brown (2015), benzer bir araştırmayı Kansas ve Illinois'de öğrenim gören 3658 öğrenci ile tekrarlamış ancak bu kez müdahale okullarına, 28 haftalık bir sosyal-duygusal öğrenme müfredatı uygulanmıştır. Bu araştırmada uygulanan müdahale programının etkilerine Kansas'ta rastlanmasa da Illinois örneklemindeki müdahale okullarında öğrenciler, bir yıl içinde, karşılaştırma okullarına kıyasla %56 daha az homofobik isim takma ve %39 daha az cinsel taciz ve şiddet eylemi rapor etmiştir.

İlkokul çağındaki sağır öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesini amaçlayan bir proje yürüten Greenberg ve Kusche (1993), projenin ilk dört yılında elde ettikleri çıktıları ve proje kapsamında geliştirdikleri Alternatif Düşünme Becerilerini Teşvik Etme (PATHS) programını bildirmiştir. Kusche ve Greenberg (2011), PATHS programının temel amaçlarını şu şekilde sıralamıştır: Sosyal ve duygusal yetkinliğin arttırılması, duygusal ve davranışsal problemlerin önlenmesi ve azaltılması, öz kontrol, problem çözme ve duygusal okuryazarlık gibi temel beceriler aracılığıyla gelecekteki olası uyum problemlerinin önüne geçilmesi, olumlu sınıf ve okul ikliminin geliştirilmesi. Bu amaçlara ulaşmak için işlenmesi gereken dersleri kapsayan ve her sınıf

düzeyine özgü olarak hazırlanan müfredatların ortak noktası, hepsinin öz kontrol, duygusal anlayış, pozitif öz saygı, ilişkiler ve kişilerarası problem çözme alanlarına odaklanmasıdır. Bierman vd. (2010), 1. sınıf itibarıyla 3 yıl boyunca bu müfredatı alan okullarda saldırganlık azalırken prososyal davranışlar ve akademik katılımın arttığını, bu etkinin özellikle dezavantajlı gruplarda daha belirgin olduğunu ortaya koymuştur. Kusche'ye (2020) göre son 35 yıldır yürütülmüş 45'ten fazla deneysel araştırma, PATHS programının, risk faktörlerini azaltma ve koruyucu faktörleri arttırmada anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir.

Flay, Allred ve Ordway (2001), 1-6. sınıf öğrencilerinde karakter gelişimi, davranış problemlerinin önlenmesi ve akademik başarının artırılmasını hedefleyen The Positive Action [Olumlu Eylem] programının etkililiğini incelemiştir. Allred (1984) tarafından geliştirilen Olumlu Eylem Programı kapsamında okullarda okutulan müfredat, her sınıf düzeyi için ayrı tasarlanmış olan, bir yıl boyunca neredeyse her gün 15-20 dakika ayrılarak işlenmesi gereken 7 ünite ve 140'tan fazla ders içermektedir. İlk 6 ünitenin adı sırasıyla benlik kavramı, vücut ve zihin için olumlu eylemler, öz kontrol için sosyal/duygusal olumlu eylemler, diğerleriyle ilişkiler için sosyal/duygusal olumlu eylemler, kendine ve diğerlerine dürüstlük için sosyal duygusal olumlu eylemler ve kendini devamlı olarak geliştirmek için gerekli sosyal/duygusal olumlu eylemlerdir. Yedinci ünite tüm bunların değerlendirilmesini içermektedir. Flay vd. (2001) Nevada ve Hawai'den toplamda 20 okulda Olumlu Eylem programının uygulanmasını sağlayarak bu okullardaki öğrenci başarısı ve disiplin kayıtlarını karşılaştırma okullarıyla kıyaslamıştır. Araştırma sonucunda bir yıl boyunca Olumlu Eylem programını uygulayan okullarda öğrenci başarısının en az %16 arttığı, disiplin problemlerinin ise %85 oranında azaldığı gözlenmiştir. Flay, Allred ve Carol (2003) daha sonra Olumlu Eylem programını hiç kullanmamış (28 okul), sadece Olumlu Eylem programını kullanmış (45 okul) ve Olumlu Eylem programını sürekli olarak kullanmalarının yanı sıra diğer karakter gelişimi yaklaşımlarını da kullanmış (20 okul) okulları kıyaslayarak, Olumlu Eylem programının, okullarda şiddet ve devamsızlık gibi problemlerle mücadele etmenin yanı sıra akademik başarının ve okul bağlılığının artırılmasını teşvik ettiğini kanıtlamıştır.

Dr. Paula Barret, 1990'lı yılların ortalarında çocuk ve ergenlerde kaygının tedavi edilmesine odaklanan çalışmalarını daha sonra genişleterek, kaygının yalnızca tedavi edilmesini değil, aynı zamanda çocuk ve ergenlerin psikolojik sağlamlıklarını güçlendirerek birincil düzeyde önlenmesini hedefleyen FRIENDS programını ortaya koymuştur (Barret, 1998; Barret, Webster, & Turner, 2000; Fisak, Griffin, Nelson,

Gallegos-Guajardo, & Davila, 2023). Dünya Sağlık Örgütü tarafından da etkili bir grup müdahale programı olarak tanınan FRIENDS, empati, öz düzenleme, gevşeme, işlevsel düşünme, problem çözme, kendini ödüllendirme, öğrendiklerini hayata geçirme ve mutlu kalabilme becerilerini çocuk ve ergenlere aşılamaı hedeflemektedir (Friends Resilience, t.y.). Fisak vd. (2023) tarafından yürütölmüş yakın tarihli bir meta analiz araştırması, FRIENDS programının çıktılarını inceleyen toplam 41 kontrol gruplu deneysel çalışmanın bulgularını özetlemiştir. Buna göre FRIENDS müdahalesi alan öğrencilerde depresyon ve anksiyete düzeylerinin anlamlı ölçüde düştüğü, bu etkinin 6 veya 12 ay sonra da sürdüğü, özellikle de ruh sağlığı klinisyenleri tarafından uygulandığında diğer profesyonellerin (öğretmenler gibi) uygulamalarından daha etkili olabildiğı belirtilmiştir.

Lynch, Geller ve Schmidt (2004), Okul öncesi ve K-3 düzeyinde öğrenim gören erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin sosyal-duygusal sağlıklarını geliştirmeyi; bunun yanı sıra agresyon, antisosyal davranış ve madde kullanımı gibi riskli davranışları erken dönemde önlemeyi hedefleyen Al's Pals: Kids Making Healthy Choices [Al'ın Arkadaşları: Sağlıklı Seçimler Yapan Çocuklar] adlı önleme programının etkililiğini değerlendirmiştir. Öğrencileri, problem çözme, özerklik, anlamlılık hissi ve parlak bir gelecek inancı olmak üzere psikolojik sağlamlığın 4 farklı bileşeniyle ilişkili spesifik becerilerle donatmayı hedefleyen program, sınıflarda okutulacak olan bir sosyal-duygusal sağlık müfredatının yanı sıra öğretmen ve ebeveyn eğitimlerini de içermektedir. Müfredat, kukla oyunları, kitaplar, resimler, müzikler, rol oynamalar, yaratıcı oyunlar, sanatsal etkinlikler ve fiziksel aktivite gibi çeşitli öğretim yöntem ve materyalleri kullanılarak sunulmaktadır. Programın etkililiğı 218'i müdahale ve 181'i karşılaştırma grubu olmak üzere, yaş ortalaması 52 ay olan öğrencilerin katılımıyla test edilmiştir. Bu Bir yıllık müdahale programının öncesi ve sonrasındaki öğretmen bildirimlerine göre, karşılaştırma grubundaki öğrencilere kıyasla, Al's Pals programını alan öğrencilerin duygusal problemleri, dikkat problemleri, antisosyal eğilimleri ve sosyal çekilmesi azalırken; sosyal yetkinliklerinin güçlendiğı gözlenmiştir.

Hennessey (2007), ilkokul çağındaki çocukların öğrenme, iletişim, öz kontrol ve sosyal problem çözme becerilerini, böylece sosyal yetkinliklerini güçlendirmeyi hedefleyen The Open Circle [Açık Çember] programının etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırmaya, her birinden 2'ser tane olmak üzere 4 farklı okuldan seçilen 8 sınıf dahil edilmiş, sınıfların 4'ü müdahale, 4'ü karşılaştırma sınıfı olarak atanmış, müdahale sınıflarına sınıf öğretmenleri tarafından Açık Çember programı sunulmaya başlanmıştır. Birlikte olmak, kendini yönetmek, ilişkileri güçlendirmek, problemlili davranışlar ve

problem çözme üniteleri altında sıralanan 30-35 ana ders, yaklaşık 30 ek ders ve aktiviteleri içeren (Open Circle, 2024) bu program, müdahale sınıflarının, müfredattaki derslerden herhangi birini çalışmak üzere, haftada en az 2 kez bir araya geldikleri 15-20 dakikalık çember saatlerinde sınıf öğretmenlerinin grup liderliğiyle yürütülmüştür. Güz döneminin başından bahar dönemine kadarki süreçte Açık Çember programını alan sınıfların sosyal becerilerinde anlamlı bir artış ve problem davranışlarında anlamlı bir azalma gözlenmiştir.

Jones, Brown, Hoglund ve Aber (2010), 4Rs adlı sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık müdahalesinin duygusal, davranışsal ve akademik çıktılarını incelemiştir. Edebiyat temelli bu müdahale programı, adını, Reading, Writing, Respect ve Resolution [Okuma, Yazma, Saygı ve Çözüm] kelimelerinden almaktadır. Çocuk edebiyatının yüksek nitelikli eserlerini materyal olarak kullanan 4Rs programı, öğrencilerin öfkeyle baş etme, empati ve çatışma çözme gibi alanlarda beceriler kazanmalarına yardımcı olan 7 ünite ve 21-35 ders içermektedir. Her bir ünite, o ünite için özel olarak belirlenmiş ve öğrencilerin düzeylerine uygun bir çocuk kitabının öğretmen tarafından yüksek sesle okunması ve hikâyenin sınıfta tartışılması ile işlenmeye başlanır. Sonraki birkaç ders, bu hikayeye ilgili sosyal duygusal becerilerin yazma ya da rol oynama egzersizleri aracılığıyla çalışılmasına ayrılır. Jones vd. (2010) 4Rs programının etkililiğini inceledikleri araştırmalarına farklı etnik gruplardan oluşan 942 3. sınıf öğrencisini dahil etmiştir. Müdahale öncesi ve sonrasında 13 değişkenin değerlendirilmesine rağmen, 4Rs programının yalnızca düşmanca duygular ve depresyonun azalmasına anlamlı bir etkisinin olduğu gözlenmiştir. Jones, Brown ve Aber'in (2011) daha sonra yayınladıkları, 9'u kontrol 9'u müdahale olmak üzere toplam 18 okuldan 1184 öğrencinin katılımıyla, 2 yıl süren bir 4Rs müfredatının etkilerini inceledikleri araştırmalarında, müdahale okullarındaki öğrencilerin düşmanca ön yargıları, depresyon düzeyleri ve saldırgan davranışları azalırken, sosyal yetkinlikleri, dikkat becerileri ve akademik başarılarının arttığı ortaya konmuştur.

Yale Üniversitesi'ndeki duygusal zekâ ve çocuk çalışmaları merkezlerindeki araştırmacı ve pratisyenler tarafından geliştirilmiş kanıta dayalı bir sosyal-duygusal sağlık müdahalesi, The RULER yaklaşımıdır (Brackett, Bailey, Hoffman, & Simmons, 2019). Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson ve Salovey'e (2013) göre RULER programı öğrencilerin sınıf ikliminin daha destekleyici, güçlendirici ve ilgi çekici hale getirilmesi için, öğrencilerde beş temel duygusal zekâ becerisinin kazanımı ve gelişimini hedeflemektedir. Baş harfleri ile programa adını veren bu beceriler, kendinin ve

diğerlerinin duygularını fark etmek [Recognizing], duyguların neden ve sonuçlarını anlamak [Understanding], duyguları incelikli bir kelime dağarcığı ile adlandırmak [Labelling], duyguları ifade etmek [Expressing] ve duyguları düzenleyebilmek [Regulating] olarak sıralanmaktadır (Rivers & Brackett, 2011). Brackett, Rivers, Reyes ve Salovey (2012), RULER müfredatının akademik performans, sosyal yetkinlik ve duygusal yetkinlik üzerindeki etkilerini incelemiştir. 5 ve 6. sınıflarda öğrenim görmekte olan 273 katılımcı ile yürütülen araştırmada, 30 haftalık RULER müfredatı okutulan müdahale grubundaki öğrencilerin karşılaştırma grubundaki öğrencilere kıyasla karne notlarının ve uyum sağlayıcı becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı ve okulla ilişkili problemlerinin anlamlı düzeyde azaldığı gözlenmiştir. Rivers vd. (2013), 62 farklı okuldan 155 sınıfta yürüttükleri araştırmada, standart İngiliz Edebiyatı müfredatını alan sınıflara kıyasla, RULER müfredatının entegre edildiği İngiliz Edebiyatı müfredatını alan sınıflarda öğrencilerin birbirlerine karşı sıcaklık ve bağlılıklarının, ayrıca derslere yönelik ilgi ve motivasyonlarının anlamlı düzeyde arttığını belirtmiştir.

Goldie Hawn Vakfı (2011) tarafından sunulan MindUP programı, okul öncesinden sekizinci sınıfa kadar farklı yaş gruplarından öğrencilerin sosyal ve duygusal iyilik hallerinin, nörobilim, bilinçli farkındalık, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve pozitif psikoloji bilimi aracılığıyla güçlendirilmesini amaçlayan, sınıf aktivitelerine dayalı bir müdahale programıdır. Programın akademik performans, prososyal davranış, öz düzenleme, saldırganlık, stres yönetimi ve duygusal iyilik hali üzerindeki etkileri güncel araştırmalarca ortaya konmaktadır. Schonert-Reichl ve Lawlor (2010), yaşları 9-12 arasında değişen toplam 246 öğrenci ile MindUP programının etkililiğini değerlendirmiştir. Buna göre programı alan öğrencilerin iyimserlik duygu düzeyleri ve genel benlik algılarında gelişmeler gözlenmiş, öğretmenlerin bildirilerine göre öğrencilerin saldırganlık ve karşı gelme davranışları azalırken, dikkat ve konsantrasyonlarının arttığı anlaşılmıştır. Schonert-Reichl ve diğerlerinin (2015) 4 ve 5. Sınıflarla yürüttüğü başka bir araştırmada kontrol ve müdahale gruplarına ikişer sınıf atanmış, kontrol grubundaki sınıflara kıyasla, 12 hafta boyunca sınıf öğretmenleri tarafından sunulan MindUP programını alan sınıfların, empati, bakış açısı alma, iyimserlik, duygusal kontrol, dikkat, düşük depresyon, düşük stres özellikleri açısından anlamlı bir iyileşme gösterdiği gözlenmiştir. Matsuba, Schonert-Reichl, McElroy ve Katahoire (2020), 5-7. sınıfa gitmekte olan Ugandalı öğrenciler için MindUP programının için kültürel adaptasyonunu gerçekleştirdikten sonra 46'sı deney, 36'sı karşılaştırma olmak üzere 82 öğrenci ile programın etkililiğini değerlendirmiştir.

Araştırmada karşılaştırma grubuna kıyasla, MindUP programını alan öğrencilerin öfke ve yalnızlık hislerinin, reddedilmişlik ve düşmanlık algılarının anlamlı düzeyde azaldığı, pozitif duygulanım ve empatik davranışların ise anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Domino (2013), öz farkındalık, öz denetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri, karar alma, problem çözme ve liderlik gibi sosyal becerilerin geliştirilmesiyle katılımcılarının sosyal yetkinliklerini arttırmayı hedefleyen Take the Lead [Liderliği Ele Alın] programının 7. sınıf örnekleminde akran zorbalığı üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Her biri yaklaşık 45 dakika süren 16 dersten oluşan müfredat temelli bu müdahale programındaki ders başlıkları sırasıyla şöyledir: Öz farkındalık, yetkinlik oluşturma, iletişimin unsurları, iletişim becerileri, kişilerarası ilişkiler, sosyal beceriler geliştirme (2 ders), duyguları tanıma ve yönetme (2 ders), atılganlık, agresyon ve diğer olumsuz davranışlar (2 ders), sorumlu karar alma (2 ders), problem çözme ve son olarak topluma hizmet projesi geliştirme ve uygulama. Programın etkililiği, 2009-2010 Eğitim öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim görmekte olan 323 öğrencinin güz ve bahar gruplarına rastgele atandığı ön test, son test ve bekleme gruplu deneysel tasarımla test edilmiştir. Müdahale öncesinde bekleme grubu ve müdahale grubu arasında zorbalık ve mağduriyet oranları açısından anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, güz döneminin sonunda, 16 haftalık müdahale programını tamamlayan öğrencilerin bekleme grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha az zorbalık ve mağduriyet bildirdikleri gözlenmiştir. Buna ek olarak, bahar dönemi başlangıcı itibarıyla müdahale almaya başlayan bekleme grubundaki öğrenciler de dönemin sonuna gelindiğinde müdahale öncesindeki ölçüme kıyasla anlamlı düzeyde daha az zorbalık ve mağduriyet bildirmiştir.

Wigelsworth, Humphrey ve Lendrum (2012), 2007 yılında İngiltere’de ulusal çapta tanıtılan ve ilkokulların büyük çoğunluğunda uygulanmaya başlayan birincil SEAL (Öğrenmenin Sosyal ve Duygusal Yönleri) Programı’nın (Department for Education and Skills, 2005), ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek, akıl sağlığı problemlerini azaltmak ve prososyal davranışlar kazandırmakta başarılı olduğunun gözlenmesinin ardından geliştirilen ikincil SEAL programının (Department for Children, Schools and Families, 2007) etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya, SEAL programını uygulayan 22 okul ve bu okullarla eşleştirilmiş 19 karşılaştırma okulu dahil edilmiştir. Bu okullarda öğrenim gören 4000’i aşkın öğrencinin duygusal okur yazarlık, akıl sağlığı güçlükleri ve toplum yanlısı davranışları iki yıl süresince yılda 1 kez olmak üzere ölçülmüştür. Okulların yapısal ve öğrencilerin demografik özellikleri kontrol edildikten sonra kurulan modeller, SEAL programının öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri,

prososyal davranışları ya da akıl sağlığı problemleri üzerinde dikkate değer bir etkisinin olmadığını, göstermiştir.

Knowler ve Frederikson (2013), 12 haftalık küçük grupla duygusal okur yazarlık eğitimi müdahalesinin duygusal zekâ, akran zorbalığı ve davranışsal uyum üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Araştırmaya, zorbalık karşıtı bileşeni de olan SEAL programına (Department for Education and Skills, 2005), aktif olarak katıldıkları bilinen 4 farklı okuldan, sınıf arkadaşlarının %10'u tarafından önemli zorbalık davranışları gösterdiği bildirilen, 8-9 yaşlarında toplam 50 öğrenci dahil edilmiş, öğrenciler müdahale ve bekleme gruplarına rastgele atanmıştır. Duygusal okur yazarlık eğitimine başlamadan önce katılımcıların duygusal zekâ ve duygusal okur yazarlık düzeyleri, zorba davranışları, zorbalığa maruz kalma durumları, duygusal semptomları, davranış problemleri, hiperaktivite, dikkatsizlik ve akran ilişkileri problemleri değerlendirilmiştir. Ayrıca, okul personeli (yardımcı öğretmenler) eğitilerek, müdahalenin onlar tarafından sunulması sağlanmıştır. Müdahale grubuna, öz farkındalığı geliştirmek, öz düzenlemeyi öğrenmek, empatiyi arttırmak ve sosyal becerileri güçlendirmeye odaklanan, her biri 45-60 dakikalık 12 oturumdan oluşan duygusal okur yazarlık eğitimi sunulmuştur. Müdahale sonucunda duygusal okur yazarlık eğitiminin, başlangıçta duygusal okur yazarlık düzeyleri düşük olan öğrencilerde zorbalık davranışlarının azalmasıyla kendini gösteren anlamlı bir etkisi olmasına rağmen, duygusal okur yazarlık düzeyi zaten yüksek olan öğrencilerin zorbalık davranışları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Miller ve diğerleri (2017), pozitif akran ilişkilerinin ve kapsayıcı bir sınıf ikliminin teşvik edilmesi için tasarlanmış ve öğretmenler tarafından uygulanan yapılandırılmış bir dizi etkinliği içeren İlişki Kurma Müdahale'sinin, 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal davranışları, akademik performansları ve sınıf bağlılığına ilişkin algıları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Araştırmaya Güney Batı Amerika'nın bir metropolündeki altı ilköğretim okulundan toplam 29 sınıf ve 627 öğrenci dahil edilmiş, bu öğrencilerin 368'ine İlişki Kurma Müdahalesi sunulmuştur. Sunulan müdahale, çeşitlilik ve kapsam, empati ve eleştirel düşünme, iletişim, problem çözme ve akran ilişkileri olmak üzere 5 farklı ünite etrafında toplanmış toplam 21 aktiviteyi içermiştir. Bu aktiviteleri yürütmeleri için öğretmenlere katı ve detaylı bir rehberlik sağlayan yönergeler, her bir aktivite için gerekli adımlar, aktivitelerdeki oyunlar için gerekli materyaller, posterler, video klipler vb. unsurları içeren bir alet çantası da sağlanmıştır. Yaklaşık 26 hafta süren müdahale işlemi sonunda, ön test puanları ve demografik özellikleri kontrol edildiğinde, kontrol grubuna kıyasla İlişki Kurma Müdahalesi alan

grubun okul sevgisinin, sınıfa duyduğu aidiyet hissinin ve akademik performanslarının anlamlı düzeyde arttığı, öğretmenlerince daha az agresif algılandığı gözlenmiştir.

Fekkes ve diğerleri (2016), 13-16 yaşlarındaki ergenlerde davranış ve sağlık problemlerinin önlenmesi, bunun yanı sıra gençlerin toplum yanlısı davranışları, öz farkındalıkları, sosyal farkındalıkları, öz kontrolleri, kişilerarası becerileri ve karar alma becerilerinin güçlendirilmesini hedefleyen okul tabanlı bir önleme programı olan Yaşam için Beceriler programının sağlık davranışları, tütün ve alkol kullanımı, cinsel taciz ve zorbalık davranışları üzerindeki etkililiğini değerlendirmiştir. Sosyal öğrenme teorisi ve akılcı duygusal davranışçı terapiye ilke ve tekniklerinin eğitim ortamına uygulanmasını deneyen bu program program, iki okul yılı boyunca verilen 25 ders içermektedir. Bu derslerin ilk dördü düşünce ve duygular hakkında farkındalık kazandırmayı hedeflemekte ve duygu düzenleme, kişilerarası problem çözme, eleştirel düşünme gibi genel becerileri ele almaktadır. Diğer 21 ders ise ilk dört temel dersin prensiplerine bağlı kalarak; yardım etme, yardım arama, zorbalıkla baş etme, sınır koyma, sınırlara saygı duyma, madde kullanımı, normlar, değerler, arkadaşlıklar, cinsellik, intihar düşünceleri, öğretmenlerle ve akranlarla çatışma gibi spesifik durumlar için gerekli beceriler kazandırmayı hedefler. Aktif canlandırma, videolar, rol oynamalar, tartışmalar, geri bildirimler, yorumlamalar da bu dersler sırasında sıklıkla kullanılan öğretim metodlarıdır. Fekkes vd. (2016) araştırmaya, Leiden bölgesinden 27 okuldan, 7-9. sınıflarda öğrenim gören toplam 1394 öğrenci dahil etmiş, müdahaleden önce, müdahaleden sonra ve müdahale bitiminden bir yıl sonra olmak üzere üç farklı zamanda katılımcılardan veri toplamıştır. Araştırma bulguları, Yaşam için Beceriler programının sigara ve alkol kullanımının 2 yıl içinde azalmasında açık bir etkisinin olduğunu ve özellikle daha düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerde akran zorbalığının azalmasını sağladığını göstermiştir.

2.3.4. Sosyal Duygusal Sağlığa Oyun Tabanlı Müdahalelerle İlgili DeneySEL Araştırmalar

McGonigal (2015), genç nüfusta depresyon ve kaygı semptomlarını azaltmanın yanı sıra, onların genel yaşam doyumları, öz yeterlik, iyimserlik ve sosyal destek algılarını güçlendirmeyi hedefleyen SuperBetter [Süper Daha İyi] uygulamasını geliştirmiştir. Bu uygulama günlük hayatın oyunlaştırılmasına dair kendine özgü bir yönetime sahiptir. Bu yöntem, gençlerin oyun oynama psikolojisini kullanarak yaşamlarındaki amaçlarına ulaşmaları ve zorlukların üstesinden gelmelerinde onlara yardım etmektir. Uygulamanın dayanağı, herhangi birinin bilgisayar oyunları oynarken

kendiliğinden gösterdiği iyimserlik, cesaret, yaratıcılık ve kararlılığı, yaşamındaki zorluklarla başa çıkmak ya da daha büyük başarılar elde etmek için gerçek yaşamda gösterebileceğidir. Uygulamayı kullananlar, akıl sağlığı, yaşam becerileri, sosyal beceriler, fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlamlık gibi temalara sahip, her biri 2-4 hafta içinde tamamlanan meydan okumalara karşı zafer kazanmak için günlük görevleri yerine getirmeye, böylece aslında kendine yardım sunmaya çalışır. Uygulamanın meydan okumalar aracılığıyla sık kullandığı müdahale biçimleri, hedefler belirleyerek eyleme geçirme, bilişsel yeniden yapılandırma, farkındalık eğitimi ve maruz bırakma gibi tekniklerdir. (Bantjes vd., 2024). Uygulamanın okul çağındaki gençlerdeki etkililiğini ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte, klinik düzeyde depresif yetişkin örneklemiindeki etkililiği Roepke ve diğerleri (2015) tarafından değerlendirilmiştir. Onların araştırmasında yaş ortalaması 40 olan 283 kişi, Genel SuperBetter, Bilişsel Davranışçı ve Pozitif Psikoterapi Odaklı SuperBetter ve bekleme grubu olmak üzere üç gruba atanmış, uygulama grubundaki katılımcılar 1 ay boyunca her gün en az 10 dakika SuperBetter uygulamasını kullanmış, gruplar 2., 4. ve 6. hafta sonra olmak üzere üç kez değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, kontrol grubundakilere kıyasla, SuperBetter uygulamasını ve onun farklı bir versiyonunu kullanan katılımcıların depresyon ve anksiyete puanlarının zaman içinde anlamlı ölçüde azaldığı ortaya konmuştur.

Schoneveld ve diğerleri (2016), 8-12 yaşlarındaki gençlerde korku, anksiyete ve stresle mücadele etmek için geliştirilen MindLight adlı oyunun etkisini değerlendiren ilk seçkisiz kontrol gruplu deney tasarımını yürütmüştür. PlayNice (2024) tarafından sunulan bu oyunun en dikkat çekici özelliği, oyunu oynamak için uyumlu bir biofeedback (biyolojik geri bildirim) cihazına da ihtiyaç duyulmasıdır. Oyuncular, perili bir köşkte, kimi zaman canavarlarla mücadele edip, kimi zaman bulmacaları çözerek büyükanneyi kurtarmaya çalışırken, bu biyofeedback cihazı aracılığı ile de kişinin kalp atım hızı, solunum hızı ve beyin sinyalleri gerçek zamanlı bir oyun girdisi olarak işlenebilmektedir. Bu da hem oyuncuya mevcut biyolojik sinyalleri hakkında geri bildirim sağlamakta hem de oyuncunun sakin, stresli ya da kaygılı ruh hallerinin oyuna ve oyundaki karaktere de yansması sağlanmaktadır. Örneğin oyuncular ne kadar sakin olursa, oyundaki karakterin başı o kadar parlak olur. Bu ışık oyuncular için karanlık bir malikanedeki fener görevi gördüğünden dolayı, oyuncuların sakin kalmaktan başka seçenekleri yoktur. Oyun süresince oyunculara maruz bırakma yöntemi uygulanır, gevşeme ve nefes egzersizleri öğretilir, cesaret aşılanır ve oyuncular, sakin kalmakta başarılı oldukça oyun ödülleri ile pekiştirilirler. Schoneveld ve diğerleri (2016) oyunun etkililiğini incelemek üzere, 7-13

yaşlarında 750'den fazla gencin kaygı düzeylerini değerlendirerek, bunlar arasından 136 genci deney veya kontrol gruplarına atanmak üzere seçmiştir. Müdahale sonunda her iki grupta da kaygı düzeyinin anlamlı ölçüde azaldığı ancak iyileşme büyüklükleri açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Schoneveld, Lichtwark-Aschoff ve Granic (2017) daha sonra MindLight oyununun yararlarını bilişsel davranışçı terapi ile karşılaştırmıştır. Araştırmada MindLight oyunuyla Baş Eden Kedi (Kendall, 1994) adlı iyi bilinen bilişsel davranışçı terapi programının kaygı azaltmada aynı düzeyde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Merry ve diğerleri (2012), gençlerde klinik düzeyde depresyonla mücadele etmede bilişsel davranışçı terapinin ilke ve tekniklerinin bir fantezi macera oyunuyla birleştirildiği SPARX oyununu geliştirilmiş ve eş değerlik analizlerini yapmıştır. Bu oyunda oyuncular, başlamadan önce kendilerine bir avatar tasarlar ve sonra GNATs (Gloomy Negative Automatic Thoughts; Kasvetli Olumsuz Otomatik Düşünceler) tarafından hükmedilen fantastik bir dünyada güç dengesi kurmak için bir dizi görevi yerine getirir. Ayrıca oyun süresince karşılaştıkları karakterlerden çeşitli yönergeler alırlar. Bu yönergeler, yavaşça nefes almak ve vermek gibi egzersiz ve stratejiler öğretici niteliktedir. Bölüm adları sırasıyla Umut Bulmak, Aktif Olmak, Duygularla Başa Çıkma, Problemlerin Üstesinden Gelmek, Yardımcı Olmayan Düşünceleri Fark Etmek, Yardımcı Olmayan Düşüncelere Meydan Okumak ve Bir Araya Getirmektir. Oyunun etkililiği ilk olarak klinik düzeyde depresyondan yakınan, 12-19 yaşları arası 168 gençle yürütülmüştür. Gençlerin yarısı hali hazırda yürütülmekte olan tedavi yöntemlerinden (Psikolojik Danışma, Farmakolojik Müdahale vb.) yararlanırken, diğer yarısı yalnızca SPARX oyunundan yararlanmıştır. Araştırmada SPARX'in, hali hazırda uygulanan tedavi yöntemleri kadar etkili olabildiği gözlenmiştir.

Krach, McCreery, Miller Doss ve Highsmith (2020), otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda temel sosyal becerilerin anime edilmiş interaktif hikayeler aracılığıyla geliştirilmesini hedefleyen The Social Express (Sosyal İfade) oyununun birincil ve ikincil düzeyde etkililiğini, 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan genel bir örneklemde değerlendirmiştir. The Language Express (2013) tarafından geliştirilen bu oyun, oyuncuların, diğerlerinin duygularını anlamak, göz kontağı kurmak, sözel olmayan sosyal ipuçlarını okumak, uygun başa çıkma stratejilerini, bir konuya veya konuşmaya nasıl başlanabileceği, bir grubun parçası olmak, sosyal ortamlardaki yazılı olmayan kurallar ve sosyal problem çözme konularındaki bilgi ve becerilerini arttırmaya hizmet eden interaktif bölümler içermektedir. Örneğin oyunun web sayfasına göre

(www.brightenlearning.com) bir bölümde oyuncular, seçimler yaparak, ders sırasında hapsirliği gelen bir öğrenciye ne yapması gerektiği konusunda yardım etmektedir. Krach ve diğerlerinin (2020) araştırmasında, belirlenen uygulama okulunda, genel örnekleme temsil eden, 38'i deney grubunda olan toplam 72 öğrencinin sosyal beceri düzeyleri, uygulamadan önce, sonra ve uygulama bitiminden 6 ay sonra değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda deney grubunun sosyal becerilerinde zamanla anlamlı bir iyileşme gözlenmiştir. Aynı çalışmada, öğretmen bildirimlerine göre en çok davranış problemi gösteren ya da sosyal becerileri en zayıf olan 23 öğrencinin izlendiği ayrı bir prosedür de yürütülmüştür. Çoğunlukla ikincil önleme gerektiren öğrencileri temsil eden bu katılımcılarda ise uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Barrera, Monaco, Postigo Zegarra ve Gil-Gomez (2021), ergenlik dönemindeki gençlerin sosyal-duygusal becerilerini desteklemeyi hedefleyen EmoTIC adlı oyun tabanlı müdahale programını geliştirmiş ve etkililiğini incelemiştir. EmoTIC, bir uzay macerası oyunu ile desteklenmiş geleneksel müdahale olarak 4 sınıf aktivitesi ve 12 bireysel ev aktivitesi içermektedir. Bu aktiviteler bir mobil uygulama aracılığıyla yürütülmekte ve öğrencilerin, duyguların algılanması, değerlendirilmesi, ifade edilmesi ve duyguların yönetilmesi becerilerini desteklemeyi hedeflemektedir. Şu an için genel kullanıcı erişimine açık olmayan uygulama, çoğunluğu İspanyol olan, yaşları 11-15 arasında değişen toplam 119 öğrenci ile test edilmiştir. Öğrenciler rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına atanmış, deney grubundaki öğrencilerin 4 hafta boyunca programdan yararlanması sağlanmış, program öncesi ve sonrasında her iki grup değerlendirilmiştir. Araştırma, 4 haftalık EmoTIC programını alan öğrencilerin duygusal problem ve semptomlarının anlamlı düzeyde azaldığını, öz saygı ve duygusal dengeliliklerinin anlamlı düzeyde arttığını ortaya koymuştur.

Mukund ve diğerleri (2022), Burry me, my Love [Göm beni, aşkım] adlı interaktif görsel romanın ergenlerde şefkat ve empati gelişimini destekleyip desteklenmediğini değerlendirmiştir. The Pixel Hunt, FIGS ve ARTE France (2017) şirketlerince geliştirilen bu görsel roman, kocasını bırakmak zorunda kalarak Suriye'den Fransa'ya kaçan Nour adlı genç bir mülteci kadının gerçek hayattan esinlenen hikayesini anlatmaktadır. Bu hikâye anlatısı sırasında oyuncuların yapması gereken Nour'a yardım etmek için önemli seçimler yapmak ve hikayeyi yönlendirmektir. Mukund ve diğerlerinin (2022) araştırmasında Birleşik Arap Emirlikleri ve Hindistan'dan, 13-18 yaşları arasında toplam 201 katılımcının bu görsel romanı oynaması sağlanmıştır. Kontrol grupsuz bu deneysel

prosedürde hem oyunu oynamadan önceki ve sonraki empati, öz şefkat ve farkındalık puanları karşılaştırılmış, hem de oyunun etkisinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Burry me, my Love oyununu oynayan öğrencilerin genelinde göç ve mültecilik hakkındaki farkındalığın anlamlı düzeyde arttığı, özellikle kızlarda şefkat puanlarında anlamlı bir artış gözlemlendiği anlaşılmıştır.

Craig, Brown, Upright ve DeRosier (2016), ilkokul çağındaki çocuklar için, çocukların sosyal duygusal öğrenme stratejilerini sanal bir ortamda kullanmalarını ve sosyal problem çözmelerini teşvik eden Zoo U adlı çevrimiçi bilgisayar oyununu geliştirmiş ve oyunun etkililiğine ilişkin ilk deneysel bulguları paylaşmıştır. Oyuncuların hayvanlar hakkında bilgi edinmek ve hayvanlara bakmak için sanal öğretmenler ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşime girdiği bu oyunda çocukların bir yandan eğlenirken bir yandan dürtü kontrolü, iletişim, iş birliği, sosyal etkileşim başlatma, empati ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Oyundaki karakterlerden biri olan Müdür Wild, çocukların oyun sırasında yaptıkları seçimlerin neden başarılı olup olmadığı hakkında kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlayan bir pedagojik asistan olarak işlev görmektedir. Craig vd (2016) diğerleri, 23 öğrencinin müdahale grubuna, 24 öğrencinin de bekleme listesine atandığı bir deneysel işlem yürüterek, müdahale grubundaki öğrencilerin oyundaki her bir bölümü ikişer hafta içinde bitirerek yaklaşık 10-12 hafta içinde oyunun tamamının müdahale grubundaki öğrenciler tarafından oynanmasını sağlamıştır. Müdahale öncesi ve sonrasında yapılan ölçümler karşılaştırıldığında bekleme grubundakilere kıyasla, Zoo U oyununu oynayan öğrencilerin dürtü kontrolü, duygu düzenleme ve sosyal etkileşim başlatma alanlarındaki becerileri ve sosyal öz yeterlik algıları anlamlı bir iyileşme gösterdiği gözlemlenmiştir.

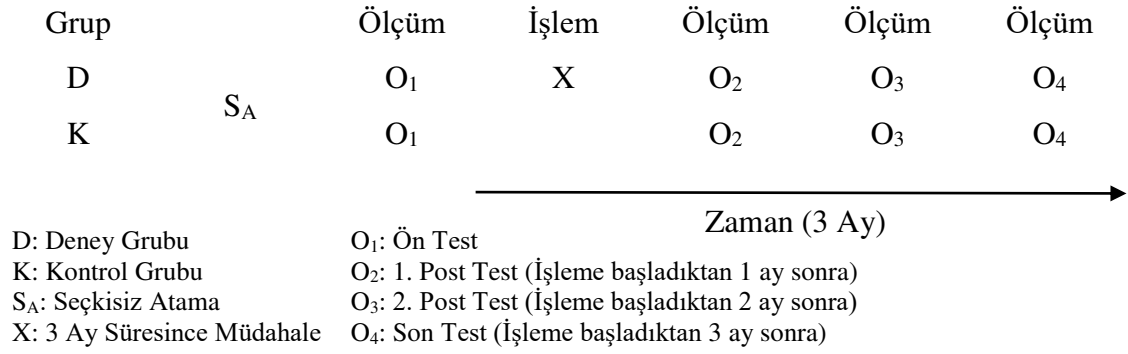
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, araştırma kapsamında geliştirilen müdahale aracı, deneysel işlem, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan yöntemler hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ön test, son test, kontrol grubu ve dinamik müdahale içeren deneysel zaman serileri deseni kullanılmıştır. Deneysel zaman serileri desenlerini diğer kesitsel veri toplama prosedürlerinden ayıran avantajı, belirli bir süre boyunca devam eden bir müdahalenin (bağımsız değişkenin) bağımlı değişkene zaman içindeki etkisini gözlemleyebilme ve tekrarlı ölçümler aracılığıyla değişim sürecinin özelliklerini anlama fırsatı sunmasıdır (Gottman, McFall, & Barnett, 1969). Deneysel bir zaman serisinin en basit hali, ayrık bir müdahalenin, gözlemleri, müdahale öncesi ve sonrası olmak üzere ikiye ayırdığı, kontrol grubu içermeyen bir tasarımıdır. Örneğin tek bir hastanın ilaç kullanmadan önceki 25 gün boyunca kendine zarar verme davranışını ve ilaç tedavisinden sonraki 25 gün boyunca kendine zarar verme davranışını takip edip karşılaştırmak basit bir deneysel zaman serileri desenidir (Bartos, McCleary, & McDowall, 2023). Bunun yanı sıra müdahalenin ayrık bir olay olarak değil, dinamik bir süreç olarak sunulduğu, deney grubunun müdahale öncesi, müdahale süresince ve müdahale sonrasında değerlendirildiği ve bir kontrol grubuyla karşılaştırıldığı daha karmaşık ve güçlendirilmiş zaman serileri tasarımları olabilir (Gottmann vd., 1969). Bu araştırmada kullanılan, web tabanlı interaktif görsel roman müdahalesinin (TheraBuddy), zorbalığa seyirci müdahalesi ve sosyal-duygusal sağlık özellikleri üzerindeki üç aylık bir zaman dilimi boyunca değişen etkisinin izlendiği, kontrol gruplu deneysel zaman serileri deseninin simgesel gösterimi aşağıda sunulmuştur.



3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında, Ankara'nın merkez ilçesi Çankaya'da öğrenim görmekte olan 10-16 yaş aralığındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu yaş aralığındakilerin hedef grup seçilmesinin nedenlerinden biri, akran zorbalığına dahil olmada daha yüksek risk altında olmalarıdır (Gökkaya & Sütçü, 2020; Richardson & Hiu, 2018; Talu & Gümüş, 2022; UNICEF, 2018). İkinci bir neden, bu yaş aralığındaki öğrencilerin erinlik ve ergenlik dönemi içinde olmalarının doğal etkisiyle, müdahale aracılığıyla sunulmak istenen sosyal-duygusal yardıma daha çok ihtiyaç duyabilecek olmalarıdır (Benson, 2006; Santrock, 2023). Üçüncü bir neden, tasarlanan müdahale aracının, araştırmacının katılımı olmaksızın katılımcıların kendi başlarına oynayabilecekleri bir kendine yardım oyunu olmasıdır. Bu nedenle, bu çalışmada hedef grubun, bağımsız bir şekilde bilgisayar ve diğer teknolojik cihazları kullanabilen, dijital oyun oynama becerisine sahip ve okuma yazma yeterliliği bulunan bireylerden oluşması gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırma evreninin Çankaya ilçesi ile kısıtlanmasının nedenleri, araştırmacının bu ilçedeki 10-16 yaş arası öğrenciler evrenini temsil edebilecek bir örneklem fiziksel olarak ulaşma imkanının olması, bunun yanı sıra Çankaya'nın sosyoekonomik, kültürel ve eğitim çeşitliliği ile (Ankara Kalkınma Ajansı, 2017) araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini ve dış geçerliğini güçlendirecek olmasıdır (Bartos vd., 2023).

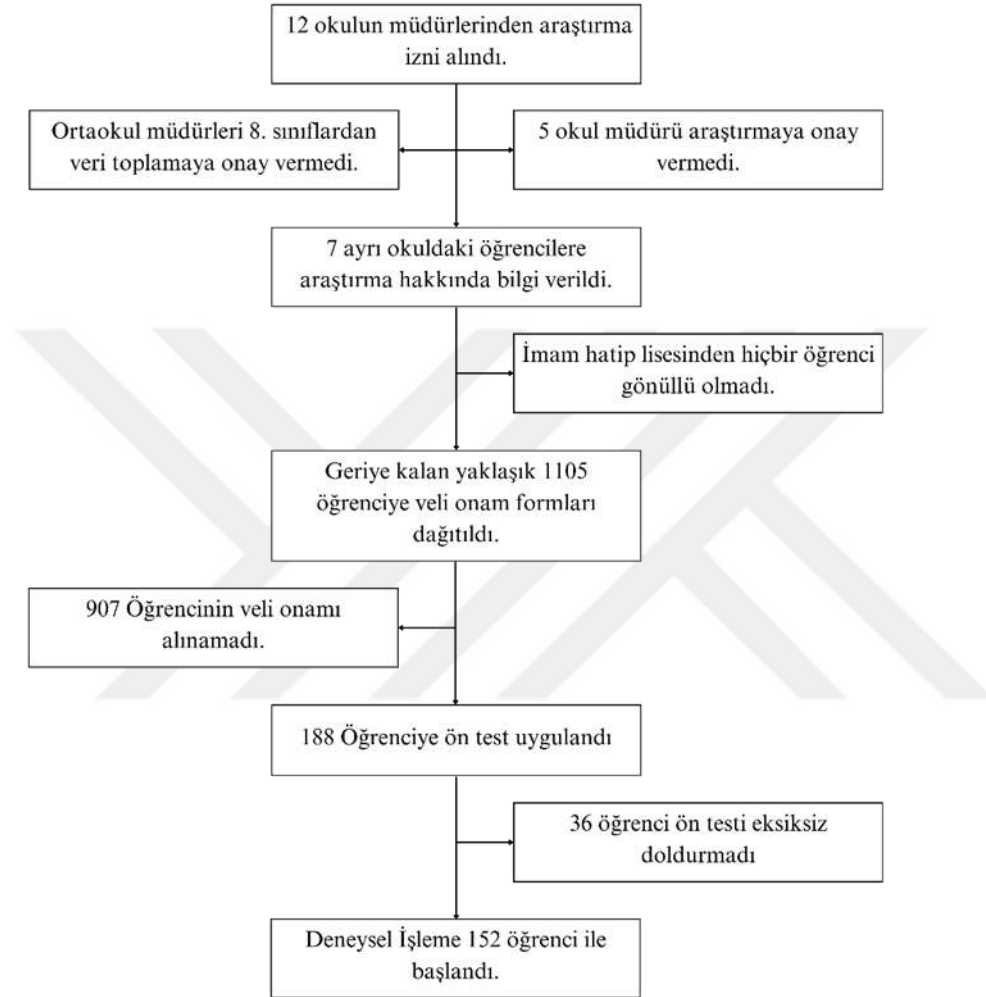
Araştırmada hedef evreni temsil edebilecek bir örneklem belirlemek üzere seçkisiz tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, evrenin heterojen bir yapıya sahip olduğu durumlarda evreni farklı alt gruplara ayırarak her bir alt gruptan, o alt grubun evrende temsil edildiği oranda veya orantısız olarak basit seçkisiz örneklemenin yapıldığı bir örneklem alma metodudur (Creswell & Creswell, 2023). Bu örneklem yönteminin avantajları evrendeki tüm alt grupların örneklemde yeterince temsilini ve sadece basit seçkisiz örneklem yönteminin kullanımına kıyasla daha güçlü

istatistiksel sonuçların elde edilebilmesini sağlamasıdır (Lohr, 1999). Bu araştırmada evrenin tabakalara ayrılması için öncelikli olarak Çankaya İlçesindeki okullarda akran zorbalığı yaygınlığına ilişkin istatistiksel verilerin olup olmadığı taranmış ancak araştırma problemiyle doğrudan ilgisi olan böyle bir veriye rastlanmamıştır. Bu nedenle akran zorbalığı eğilimi ve mağduriyeti açısından anlamlı bir etkisi olduğu kanıtlanmış olan (Satan, 2006; Tanas Telci, 2019) okul türü değişkeni, evrenin tabakalara ayrılması için kullanılmıştır.

Çankaya İlçesi'ndeki okulların dağılımı ve öğrenci sayılarına ulaşabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından yayımlanan 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı İstatistikleri incelenmiştir. Bakanlığın paylaştığı veriler doğrultusunda Çankaya genelinde 10-16 yaşları arasındaki öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları okulların öğrenci mevcutları, ortaokul ve lise düzeyindeki tüm öğrencilerin yaklaşık %46'sının ortaokullarda, yaklaşık %2'sinin Anadolu imam hatip liselerinde, yaklaşık %2'sinin sosyal bilimler liselerinde, yaklaşık %8'inin mesleki ve teknik Anadolu liselerinde, yaklaşık %40'ının Anadolu liselerinde, yaklaşık %2'sinin de fen liselerinde okuduğunu göstermiştir. Bu araştırma için gerekli minimum örneklem büyüklüğünün tespit edilebilmesi için Faul, Erdfelder, Lang ve Buchner (2007) tarafından önerilen G*Power bilgisayar yazılımı yardımıyla güç analizi yapılmıştır. Hesaplama, istatistiksel test olarak grup içi ve gruplar arası etkileşimin incelendiği tekrarlı ölçümlerle varyans analizi seçilmiş, grup sayısı 8 ([oyun, bekleme]x[kurban, zorba, zorba-kurban, katılmayan]), ölçüm sayısı 4, beklenen etki büyüklüğü orta, Tip 1 hata olasılığı 0,05, güç seviyesi 0,95 olarak belirtilmiştir. Böyle bir senaryoda toplam 72 kişilik bir örneklemin, sıfır hipotezinin %96 oranında doğru bir şekilde reddedebilmek için yeterli olduğu görülmüştür. Bu güç, sosyal bilimlerde yeterli kabul edilen %80'lik orandan çok daha yüksektir (Cohen, 1988).

Toplam 72 kişilik örneklemin yeterliliği anlaşıldıktan sonra, olası tüm veri kayıplarının ardından bile yeterli sayıda verinin elde tutulabilmesi için ilk etapta yaklaşık 1000 kişilik bir örnekleme ulaşılmak istenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (2024) elde edilen istatistiklerden yola çıkarak yapılan tabakalara ayırma işlemine göre, bu 1000 kişinin yaklaşık 460'ının ortaokullardan, yaklaşık 395'inin Anadolu liselerinden, yaklaşık 84'ünün mesleki ve teknik Anadolu liselerinden, yaklaşık 24'ünün fen liselerinden, yaklaşık 19'unun sosyal bilimler liselerinden ve yaklaşık 18'inin Anadolu imam hatip liselerinden olması gerektiği belirlenmiştir. Çankaya'daki okulların mevcutlarının ortalamalarına bakarak, 3 ortaokul, 3 Anadolu lisesi, 3 mesleki ve teknik

Anadolu lisesi, 1 fen lisesi, 1 sosyal bilimler lisesi ve 1 imam hatip lisesinde bu araştırmanın yürütülmesi planlanmış, Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından araştırmanın yürütülebileceği okullar seçkisiz olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki diyagram, araştırma grubunun belirlenme sürecindeki aşamaları ve nihai durumu göstermektedir.



Şekil 4. Katılımcı grubunun oluşturulması diyagramı

Ön testleri eksiksiz olarak dolduran 152 öğrenci, deneysel araştırmalarda yanlılığı ortadan kaldırmak için kullanılan puan eşitleme yoluyla gruplara atanarak, grupların deneysel işleme başlamadan önce bağımlı ve ortak değişkenler açısından benzer düzeyde olması sağlanmıştır (Austin, 2011). İlk olarak ön test puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA analizi ile kontrol edilmiş, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Duygusal Sağlık Ölçeği ön test puanlarının 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiş, dolayısıyla her sınıf düzeyi için ayrı eşitleme ve atama işlemi uygulanmıştır. İkinci olarak öğrencilerin

ön test puanlarının zorbalığa dahil olma statülerine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA analizi ile kontrol edilmiş ve anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu aşamadan sonra 5, 6, 7, 9 ve 10. Sınıf öğrencileri için ayrı ayrı olmak üzere, öğrencilerin ön testlerden aldıkları puanlar standardize edilmiş ve toplanarak her öğrenci için bir eşitlik puanı oluşturulmuştur (Tabachnick & Fidel, 2019). Öğrenciler bu puanlara göre sıralanarak, sıra numarası tek olanlar bir gruba, çift olanlar bir gruba atanmıştır. Ayrıca, Amerikan Psikolojik Danışmanlık Derneği'nin (2014) belirttiği üzere yararlılık ve mesleki sorumluluk ilkesi gözetilerek, deneysel işlemin potansiyel yararından dolayı, karşılaştırma grubuna atandığı halde oyun grubuna dahil olmak isteyen öğrenciler ya da tersine oyun grubuna atandığı halde beklemede kalmak isteyen öğrenciler için gruplar başlangıçta yeniden düzenlenmiş ve bağımsız örneklem t testi aracılığıyla grupların ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Araştırmaya 152 katılımcı ile başlanmasına rağmen, araştırma katılımcıların bir kısmı araştırmadan çekilmek istediklerinden, bir kısmı en az bir ölçüm sonucunun eksik olmasından bir kısmı da deney grubunda olmasına rağmen müdahale almadığından dolayı örneklemden çıkarılmış ve araştırmanın nihai bulguları 123 katılımcıdan elde edilmiştir. Tablo 3, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin demografik özelliklerinin ve zorbalığa katılma durumlarının dağılımını ve ön testlerden alınan puan ortalamalarını özetlemektedir.

Tablo 3.

Araştırma Örnekleminin Demografik ve Diğer Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Demografik Özellikler	Toplam		Deney Grubu			Kontrol Grubu			p
	N	%	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$	
Cinsiyet									
Kız	80	65	43	69	-	37	60	-	
Erkek	43	35	19	31	-	24	40	-	.31
Yaş									
10	30	24	17	27	-	13	21	-	
11	31	25	13	21	-	18	29	-	
12	20	16	11	17	-	9	14	-	
13	4	3	3	5	-	1	2	-	
14	20	16	11	17	-	9	15	-	
15	15	12	7	11	-	8	13	-	
16	3	2	0	0	-	3	2	-	.44
Okul Türü									
Ortaokul	84	68	43	69	-	41	67	-	
Anadolu Lisesi	15	12	6	10	-	9	14	-	
Fen Lisesi	7	6	5	8	-	2	3	-	
Sosyal Bilimler Lisesi	17	13	8	12	-	9	14	-	.57
Zorbalığa Katılım									
Kurban	43	35	23	37	-	20	33	-	
Zorba-Kurban	12	10	8	13	-	4	7	-	
Katılmayan	68	55	31	50	-	37	60	-	.35
ZSM Ön Test	-	-	-	-	53,32	-	-	55,06	.53
SDSÖ Ön Test	-	-	-	-	120,04	-	-	118,16	.57

Not. p değerleri Ki kare ve tek yönlü varyans analizlerinden elde edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Olweus Öğrenciler İçin Akran Zorbalığı Anketi

Olweus Öğrenciler İçin Akran Zorbalığı Anketi, 1983 yılında ilk kez geliştirilmesinin ardından Olweus (1996) tarafından revize edilerek, 8-16 yaş grubundaki ilköğretim ve lise çağındaki öğrencilerde akran zorbalığını tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. 39 adet maddeden oluşan Likert tipi (1-geçtiğimiz aylarda bunlar bana

olmadı/geçtiğimiz aylarda akran zorbalığı yapmadım, 2-Sadece bir ya da iki kez oldu, 3-Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu, 4-Ortalama haftada bir kez oldu, 5-Haftada birkaç kez oldu) anketin başında, akran zorbalığının ne olduğuna ilişkin açıklamalar bulunur. Öğrencilerden, son 1-2 ayı referans alarak ölçekteki maddeleri yanıtlamaları beklenmektedir. Ankette ayrıca zorbalığın hangi biçimleri ile karşılaşıldığına ilişkin sorular da bulunmaktadır. Anket, öğrencilerin kurban, zorba, zorba-kurban ya da zorbalığa katılmayan öğrenciler olup olmadığı hakkında da fikir vermektedir. Buna göre ankette sorgulanan herhangi bir eyleme “Bir ay içinde 2 ya da 3 kez veya daha sık” maruz kalınması ya da o eylemin başka bir akarana yapılması ölçüt olarak alınmaktadır. Böylece, 4-13. sorular arasından herhangi bir sorunun kestirim noktası ve üzerinde işaretleyen öğrenciler kurban, 24-33. sorular arasında aynı koşulu sağlayan öğrenciler zorba, her iki soru grubunda da aynı koşulu sağlayan öğrenciler zorba-kurban, bu ölçütlerin hiçbirine uymayan öğrenciler de zorbalığa katılmayan olarak sınıflanabilir.

Gaete vd.’nin (2021) de belirttiği üzere ölçeğin orjinal formunun geçerlik ve güvenilirliği farklı metodolojik yaklaşımlar kullanılarak farklı bağlamlarda çokça test edilmiş ve güçlü psikometrik özellikler gösterdiğine ilişkin çok sayıda bulguya rastlanmıştır. Anketi Türk bağlamına uyarlama çalışmalarını ise Tıprıdamaz-Sipahi (2008) gerçekleştirmiştir. Bu uyarlama çalışmasında anketin tamamından elde edilen iç tutarlılık katsayısının .80, test yarılamadan elde edilen korelasyonun .85 olduğu bildirilmektedir. Anketin Türkçe formunun geçerliğinin iki tıp profesörü, bir psikoloji profesörü, bir psikiyatr, bir okul psikolojik danışmanı ve araştırmacı tarafından oluşturulan bir panelle değerlendirildiği ve sonuç olarak akran zorbalığının tespit edilmesinde kullanılabilecek, yapısal ve kavramsal olarak uygun bir veri toplama aracı olduğu yönünde fikir birliği sağlandığı belirtilmiştir.

3.3.2. Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği

Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği, Nickerson, Aloe, Livingston ve Feeley (2014) tarafından, zorbalık ve cinsel taciz olaylarına lise öğrencilerinin nasıl tepki verdiklerini anlamak üzere geliştirilmiş, daha sonra Jenkins ve Nickerson (2017) tarafından ortaokul öğrencilerine uyarlanmıştır. Ölçek; olayı fark etme, olayı acil yardım olarak yorumlama, yardım etme sorumluluğunu kabul etme, nasıl müdahale edileceğine karar verme ve müdahale kararını uygulamak olmak üzere 5 alt ölçekten ve 5’li Likert tipinde (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum) toplam 16 maddeden

oluşmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde toplam puanın hesaplanmasına da başvurulabileceği, toplam puan arttıkça öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahalesine katılma düzeylerinin arttığı anlamına geleceği belirtilmektedir.

Jenkins ve Nickerson'un (2017) uyarlama çalışmalarındaki yapısal eşitlik modellemesinden elde edilen bulgular (Ki Kare= 173.56, $p < .001$, Kısmi Ki Kare=1.846, CFI=.96, RMSEA=.05), ölçeğin 5 faktörlü yapısının ortaokul öğrencileri arasında da korunduğunu göstermiştir. Aynı çalışmada alt ölçeklerin hepsinin iç tutarlılık katsayılarının .75 ve üzerinde olduğu da kaydedilmiştir. Ölçeğin Türk örnekleme uyarlanma çalışmaları 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören çocuk ve ergenler üzerinde yürütülmüştür (Demirbaş & Öztemel, 2019). İlgili çalışmada elde edilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (Ki Kare/sd=1.927, RMSEA=.051, CFI=.96, TLI=.95, GFI=.94, AGFI=.92, SRMR=.038), 16 maddeden oluşan 5 faktörlü yapının Türk örnekleminde de kabul edilebilir uyum iyiliği katsayılarına sahip olduğunu göstermiştir. Ölçüt geçerliğinin test edilmesi için Kaya ve Siyez'in (2010) Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği'nin kullanıldığı uyarlama çalışmasında iki ölçeğin alt boyutları arasında düşük ve orta düzeyde ($r=.21-45$ değişen aralıkta) anlamlı ilişkilerin gözlemlendiği bildirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun tümüne ilişkin elde edilen iç tutarlılık katsayısının .88, test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin korelasyon katsayısının .80 olduğu ve madde ayırıcılık indeksinin yeterli düzeyde bulunduğu da gözlenmektedir.

3.3.3. Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği

Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği, Furlong, You, Renshaw, Smith ve O'Malley (2013) tarafından 13-18 yaşları arasındaki ergenlerde pozitif ruh sağlığının yapı taşları olduğu düşünülen 12 ayrı yapıyı ölçmek üzere tasarlanmıştır. Dörtlü ve beşli Likert tipinde oluşturulmuş toplam 36 maddeden, birinci dereceden 4 alt boyuttan ve ikinci dereceden 12 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci dereceden alt boyutları kendine inanç, diğerlerine inanç, duygusal yeterlilik ve yaşama bağlılıktır. Kendine inancın ikinci dereceden alt boyutları öz yeterlik, öz farkındalık ve sebat; diğerlerine inancın ikinci dereceden alt boyutları okul desteği, akran desteği ve aile desteği; duygusal yeterliliğin ikinci dereceden alt boyutları duygu düzenleme, öz kontrol ve empati; yaşama bağlılık ise minnettarlık, yaşam coşkusu ve iyimserliktir. Minnettarlık ve yaşam coşkusu alt boyutlarına ilişkin maddeler 5'li likert tipi derecelendirme (1= hiç, 2= biraz, 3= kısmen, 4= epeyce, 5= çok) kullanılarak yanıtlanırken, diğer 10 alt boyuta ilişkin maddeler 4'lü

likert tipi derecelendirme (1= bana hiç uygun değil, 2= bana biraz uygun, 3= bana oldukça uygun, 4= bana çok uygun) kullanılarak yanıtlanmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde hem alt ölçek puanları hem de toplam puan kullanılabilmekte, alınan puanlar arttıkça, ölçülen özelliğe sahip olma düzeyi artmaktadır.

Ölçeğin orjinal formunun geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bulgulara bakıldığında, ölçeğin geneli için iç tutarlık katsayısının .91 olduğu, ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .61 ile .94 arasında değiştiği ve 12 faktörlü yapının uyum indekslerinin (SRMR: .04, RMSEA: .07, CFI: .91) kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin Türk örneklemindeki geçerlik ve güvenirlik analizler Telef ve Furlong (2017) tarafından lise öğrencileriyle yürütülmüş olup, 4 boyutlu ve 12 alt faktörlü yapının doğrulandığı (RMSEA= 0.04, SRMR= 0.06, NFI= 0.92, RFI= 0.91, CFI= 0.96 ve IFI= 0.96) gözlenmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında elde edilen iç tutarlılık katsayılarının kendine inanç için .76, başkalarına inanç için .77, duygusal yeterlik için .74, yaşama bağlanma için .80 ve toplam sosyal-duygusal sağlık için .89 olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin ayrıca, Çocuk ve Ergenler için Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (Arslan, 2015) ile arasındaki korelasyon katsayısının .66, Güçler ve Güçlükler Ölçeği'nin (Güvenir, Özbek, & Baykara, 2008) içselleştirme davranışı, dışsallaştırma davranışı ve prososyal davranış alt ölçekleri ile arasındaki korelasyon katsayılarının da sırasıyla -.18, -.28 ve .40 olduğu gözlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama sürecine başlamadan önce bir dizi işlem yapılması gerekmiştir. Bunlardan ilki, Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan, araştırmanın etik ilkelere uygunluğu hususunda onay alınmasıdır (Ek-A). İkinci işlem, araştırmanın, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimi tarafından desteklenmesi için gerekli başvuruların yapıp, nihayetinde ilgili birimin desteğinin alınmasıdır. Üçüncüsü, araştırmanın Ankara İli'nin Çankaya İlçesi'ndeki okullarda yürütülebilmesi için Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın araştırma izinleri başvuru ve değerlendirme modülü (<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/>) kullanılarak, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygun görülen 12 farklı okulda araştırma yürütmek üzere izin alınmasıdır. Dördüncü işlem, araştırma izni alınan okulların müdürlerine araştırma projesi hakkında bilgi vermek, araştırma için izinlerini almak, okul yönetimi ve personeli ile nasıl bir iş

birliği yapılabileceğini planlamak, hangi tarihlerde veri toplanabileceğini planlamak ve okulun sağlayabileceği potansiyel katılımcı sayısını öğrenmek üzere okullara tanışma ziyaretinde bulunmaktadır.

Okul müdürlerinin izinlerini almak ve planlama yapmak üzere gerçekleştirilen tanıtım ziyaretlerinin sonunda, toplam 12 okuldan 7'si bu araştırmaya katılmaya istekli olmuştur. Okul müdürlerinin 1'i, çok sayıda faaliyet yürüttüklerinden dolayı bu projeye katkı sağlamak için yeteri kadar boş vakitlerinin olmadığı gerekçesiyle reddetmiştir. Okul müdürlerinin 2'si, veri toplama sürecinin 3-4 ay süreceğ olmasını çok uzun buldukları gerekçesiyle reddetmiştir. Okul müdürlerinin 1'i, oyun tabanlı bir müdahalenin, öğrencilerde oyun bağımlılığını tetikleyeceğini düşündüğü ve müdahale aracı olarak sunulan oyunun içinde İslamiyet karşıtı öğeler olabileceğinden çekindiği gerekçesiyle araştırmaya katılmayı reddetmiştir. Son olarak okulların 1'i, okul müdürünün izni alınsa da okul rehber öğretmeninin iş birliği yapmak istememesinden dolayı araştırmaya dahil edilememiştir. Henüz araştırmaya başlamadan yaşanan bu örneklem kaybının telafi edilebilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme birimine dilekçe sunulmuş, daha önce izin alınmış okullara ek 12 ayrı okul için araştırmaya uygunluk izni alınmıştır. Buna karşın, okul müdürleri, bu iznin resmiyetinin olmadığı gerekçesiyle araştırmaya onay vermemiştir. Bu nedenle araştırmanın sonraki aşamaları 7 okula göre planlanmıştır.

Araştırmaya katılmaya istekli olan okullara, okuldaki öğrencilere araştırma süreci ve araştırmada kullanılmak istenen müdahale aracı hakkında tanıtım yapmak, katılmaya gönüllü olanlara veli onam formlarını dağıtmak için ziyarette bulunulmuştur. Araştırma tanıtımı için gidilen günün ertesi günü, veli onam formlarını toplamak ve veli iznini alan öğrencilerin ön değerlendirme formunu doldurmalarını sağlamak için tekrar gidilmiştir. Ek B'de görülebileceği üzere ön değerlendirme formu, demografik bilgilerin ve iletişim bilgilerinin toplandığı bir kapak sayfası ile araştırmada kullanılan diğer ölçme araçlarını içerecek bir kitapçık formatında çoğaltılmıştır. Herhangi bir okulda ön test uygulamasından sonra öğrenciler seçkisiz olarak müdahale ve bekleme gruplarına atanmış, ön test uygulamasını takip eden ilk Cumartesi Günü öğrencilerin hangi gruba atandığı, verdikleri iletişim numaralarına gönderilen özel mesaj yoluyla bildirilmiştir. Bekleme grubuna atanan her öğrenciye gönderilen mesajda, oyunun potansiyel faydasından dolayı oyun grubunda olmak isterlerse oyun grubuna atanabilecekleri bildirilmiştir. Oyun grubuna atanan öğrencilere ise www.therabuddy.com.tr adresine girerek oyun hesaplarını oluşturmaları gerektiği, önümüzdeki üç ay boyunca, bu oyunu

istedikleri zaman, istedikleri kadar oynayabilecekleri, çeşitli nedenlerden dolayı oyunu oynayamayacak olan ancak araştırmaya katılım sağlamak isteyen öğrencilerin bekleme grubuna atanabileceği bildirilmiştir.

Seçkisiz atamanın yanı sıra mesleki sorumluluk ve yararlılık ilkelerinin (APA, 2014) de gözetildiği atama işlemi, araştırmaya katılan tüm okullarda 2-3 hafta içinde tamamlanmış ve oyun grubunda olan öğrenciler, www.therabuddy.com.tr üyeliklerini oluşturarak oyunu oynamaya başlamıştır. Deneysel müdahale başladıktan sonra, hangi katılımcıların oyun hesabını oluşturdukları, hangilerinin oyunu ne kadar süre oynadıkları, bu süre zarfında oyunun ne kadarını tamamladıkları, web sitesinin yönetim paneli aracılığıyla takip edilmiştir. Ayda en az 2 kez olmak üzere, oyun grubunda olmasına rağmen hesabını oluşturmayan veya hesabını oluşturmaya rağmen oyunu hiç oynamayan katılımcılara hatırlatma amaçlı özel mesajlar gönderilmiştir. Kullanıcıların oyunla ilgili verileri, haftada en az 2 kez olmak üzere takip edilmiş ve veri seti düzenli olarak güncellenmiştir. Herhangi bir okulda deneysel prosedürün başlamasından 1 ay sonra birinci değerlendirme, 2 ay sonra ikinci değerlendirme ve 3 ay sonra üçüncü değerlendirmenin yapılması için ziyarette bulunulmuştur. Her bir ölçüm dönemi için ayrı bir veri setinin oluşturulması gerekmiştir çünkü zaman içinde öğrencilerin oyunu oynama süreleri ve oyunu tamamlama oranları artış göstermiştir.

3.5. Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada, araştırmacının rolü; müdahale aracının tasarlanması ve geliştirilmesi, kullanıcı deneyiminin optimize edilmesi ve veri yönetimi gibi çok yönlü sorumlulukları kapsamaktadır. Araştırmacı, müdahale aracı olan TheraBuddy adlı oyunun senaryosunu yazmış, oyundaki mekanlar, karakterler ve diğer görsellerin tasarımını yapmış, müzik, ses efektleri ve karakterlerin Türkçe seslendirilmesi için gerekli ses dosyalarını oluşturmuş, oyunun kodlamasını yapmış ve olası hataları tespit etmek için defalarca oynamıştır. Müdahale aracı başlangıçta çevrimdışı bir bilgisayar oyunu olarak geliştirildikten sonra oyunun web tabanlı çevrimiçi bir oyuna dönüştürülmesi ve www.therabuddy.com.tr adresinin tasarlanmasında profesyonel hizmet alınmıştır. Web sürümünün geliştirilmesi süresince araştırmacının rolü, profesyonel hizmet sağlayıcılara geri bildirimler vererek tasarımın kullanıcı dostu olması ve kullanıcıların oyun deneyiminin iyileştirilmesine danışmanlık yapmak olmuştur. Deneysel işleme başlanmasının ardından araştırmacının rolü otomatik olarak kaydedilen

oyun verilerini düzenli olarak takip etmek, müdahale grubundaki öğrencilere haftalık hatırlatma mesajları göndermek, site yönetimini sağlamak ve gerektiğinde kullanıcılara teknik yardım sunmakla sınırlanmıştır. Bu sayede araştırmacı, deneysel müdahaleye doğrudan katılım sağlamamış ve olası gözlemci etkisi büyük ölçüde minimize edilmiştir (Heppner, Kivlighan, & Wampold, 1992) .

3.6. Deneysel İşlem

Bu araştırmada kullanılan müdahale aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen TheraBuddy adlı bilgisayar oyunudur (Özer & Bilgin, 2024). TheraBuddy'nin 10-16 yaşları arasındaki öğrencilerin zorbalığa müdahale tutumları ve sosyal duygusal iyilik hallerini güçlendirmedeki etkililiğinin değerlendirilmesi için yürütülen deneysel işlem Kasım 2024-Mart 2025 arasında yürütülmüştür. TheraBuddy, 2-4 Ekim 2024 tarihlerinde Danimarka'nın Aarhus kentinde düzenlenen 13. Uluslararası Eğitsel Oyunlar Yarışması'nda öğrenci oyunları kategorisinde en iyi ikincilik ödülü kazanmıştır (Ek-C) TheraBuddy, oyunculara, akran zorbalığına karşı koymalarını kolaylaştırıcı prososyal tutum ve becerileri aşlamayı ya da geliştirmeyi hedeflemektedir. Bunun yanı sıra, kanıta dayalı bir teorik çerçeveye dayanarak oyuncuların olumsuz duygu, düşünce ve yaşantılarla başa çıkmalarına yardımcı olmak, onları, empati, iyimserlik, öz yeterlik gibi pozitif psikolojik özellikler açısından iyileştirmeyi hedeflemektedir. Oyunun uluslararası adı, eğitsel amaçlarını yansıtacak şekilde, İngilizce therapeutic [terapötik] ve buddy [kanka] kelimelerinden esinlenerek belirlenmiş ve bu nedenle uluslararası alan yazına TheraBuddy adıyla geçmiş (Özer & Bilgin, 2024), Türkiye'deki kullanıcılara da TheraBuddy-Zorbalık Karşıtı Terapötik Arkadaş adıyla sunulmuştur (www.therabuddy.com.tr).

3.6.1. TheraBuddy'nin Kuramsal Çerçevesi

TheraBuddy, bilişsel davranışçı ve çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımları temel alınarak geliştirilmiş bir eğitsel oyundur. Bu iki yaklaşım, oyunun senaryosu, oyunun anlatım tarzı, oyundaki karar verme ve seçim yapma anlarını ve oyun aracılığıyla erişilmek istenen terapötik amaçları şekillendirmiştir. Çözüm odaklı psikolojik danışma, bireylerin yaşadıkları sorunlar ve sıkıntılarla baş etmeleri için, bu zorluk ve sıkıntıların nedenini, bunların ne zaman ortaya çıktığını ne zaman arttığını, nelerin tetiklediğini analiz etmek gibi problem odaklı bir dil kullanmak yerine çözümün analizinin yapılması

gerektiğini savunan pratik bir psikolojik danışma yaklaşımıdır (de Shazer vd., 2021). Çözümün analizi ile kastedilen, kişinin ne istemediğine değil ne olmasını istediğine odaklanmasıdır. Çünkü bu yaklaşım her bireyi kendi hayatının uzmanı olarak gördüğünden, herkes kendisi için neyin iyi olduğuna odaklandığında çözümün daha kolay olacağını varsayar (De Jong & Berg, 1998). Bu prensibi benimsemiş çözüm odaklı akıl sağlığı pratisyenleri danışanlarının problemlerinin çözüme kavuşmasında onların hali hazırda sahip oldukları güçlü yanları ve kaynakları tanımalarına yardımcı olacak teknikleri (mucize soru, derecelendirme vb.) kolaylaştırıcı olarak kullanırlar (de Shazer vd., 2021).

Bilişsel davranışçı psikolojik danışma ise bireyin başına gelenler olaylara verdiği bilişsel, duygusal, davranışsal ya da fizyolojik davranışsal tepkilere odaklanmaktadır. Bilişsel davranışçı yaklaşıma göre bireylerin hayatlarında olup bitenlere ya da içinde bulundukları durumlara verdikleri duygusal ya da davranışsal tepkilere, onların düşünceleri aracılık etmektedir (Beck & Beck, 1995). Bireylerin düşünceleri ise kendileri, diğerleri ve gelecekleri hakkında yaşam boyunca edindikleri temel inanç sistemlerinin ürünüdür. İnsanların düşünceleri gerçekliği değil, onların temel inançlarını yansıttığından, hayatta karşılaştıkları olay ya da durumlara nesnel gerçekliği çarpıtan ve yanlışlık taşıyan hatalı bilişsel tepkiler verebilirler (Beck, 1963). Zıt kutuplu düşünme, aşırı genelleme, felaketleştirme, seçici soyutlama, zihin okuma, olumsuz tahmin ve abartma/küçültme gibi adlarla sınıflandırılan bu bilişsel hatalar bireyleri duygusal ve davranışsal açıdan olumsuz etkileyen otomatik ve işlevsel olmayan düşüncelerin üretilmesine neden olur (Beck, 2019). Bilişsel davranışçı akıl sağlığı pratisyenleri danışanlarının nasıl düşündükleri üzerinde düşünmelerine, işlevsel olmayan düşüncelerini fark etmelerine ve bunları daha işlevsel olanlarla değiştirebilmelerine yardımcı olmayı amaçlar (Beck & Beck, 1995).

TheraBuddy'nin kuramsal zeminine çözüm odaklı ve bilişsel davranışçı psikolojik danışma yaklaşımlarının yerleştirilmesinde birkaç sebep vardır. Bunların ilki, her iki yaklaşımın, çocuk ve ergenlerin duygusal ve davranışsal güçlüklerle mücadele edilmesindeki etkililiğinin güçlü bilimsel kanıtlarla desteklenmesidir (Gingerich & Peterson, 2013; Hofman, Asnaani, Vonk, Sawyer, & Fang, 2012). Bir diğeri, her iki yaklaşımın da özellikle okullarda işlevsel olmasıdır (Franklin, Moore, & Hopson, 2008; Joyce-Beaulieu & Sulkowski, 2015). Çözüm odaklı psikolojik danışmanın, bireyin güçlü yanlarına odaklanan pratik yaklaşımı, akran zorbalığı ve ilişkili problemler yaşayan öğrencilerin problem çözme becerileri kazanmalarına, öz yeterlik ve sosyal yetkinlik

algılarını güçlendirmelerine ve faydalı sosyal ilişkiler kurmalarına yardım etmek isteyen okul psikolojik danışmanları için işlevseldir (Murphy, 2023). Bilişsel davranışçı psikolojik danışma da öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalmakla ilişkili olumsuz düşüncelerin üstesinden gelinmesi, atılganlık ve problem çözme gibi prososyal becerilerin teşvik edilmesi ve öğrencilerin duygu yönetiminin güçlendirilmesinde okul psikolojik danışmanların benimseyebileceği güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Böylece iki yaklaşımın kullanılması, öğrencileri, akran zorbalığıyla mücadele etmeleri ve sosyal - duygusal iyilik hallerini geliştirmeleri için gerekli becerilerle donatabilir (Warner vd., 2016; O'Moore & Minton, 2005; Smit, Pepler, & Rigby, 2004).

TheraBuddy'nin senaryosu ve oyun mekaniği, oyuncuların bilişsel davranışçı ve çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımlarının temel prensiplerini öğrenmeye teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır. Oyuncular, oyundaki diğer karakterlerin zorbalıkla ilgili yaşadıkları sorunlarıyla başa çıkmalarına yardımcı olmak için bu yaklaşımların problem çözme tekniklerini kullanmaya teşvik edilir. TheraBuddy'i başından sonuna kadar oynayan oyuncular, olay, düşünce, duygu ve davranışlar arasındaki etkileşimi ve bunları birbirinden ayırabilmeyi öğrenir. Felaketleştirme, seçici soyutlama, zıt kutuplu düşünme, etiketleme, zihin okuma gibi bilişsel hataları fark etmeyi; kanıt inceleme, bilişsel yeniden çerçeveleme, zıt kutuplu ölçekleme, zihinsel prova vb. teknikler aracılığıyla işlevsel olmayan düşünceleri sorgulamayı öğrenme fırsatı bulur. Buna ek olarak oyuncular, çözüm odaklı düşünme, çözüm odaklı amaç belirleme, amaçları ölçülebilir küçük adımlara bölme, güçlü yanlara odaklanma, istisnai durumları inceleme ve mucize soru gibi çözüm odaklı yaklaşımın spesifik teknikleri hakkında da eğitilirler.

3.6.2. TheraBuddy'nin Geliştirilme Süreci

TheraBuddy'nin senaryosunun araştırmacı tarafından yazılması yaklaşık bir yıl sürmüştür. Senaryo yazımına başlamadan önce, Doki Doki Literature Club (Salvato, 2017) ve My Childhood Friends (WitPOP, 2022) gibi iyi bilinen interaktif görsel romanlar, bu oyun türünün anlatı tarzını, oyun özelliklerini yaygın oyun mekaniklerini öğrenebilmek için oynanmıştır. Oyunun olay örgüsüne ne tür zorbalık olaylarının dahil edilmesi gerektiğine karar vermeden önce Türk okullarında yürütülmüş betimleyici araştırmalar incelenmiştir (Çalışkan, 2019; Çankaya, 2011; Yurtal & Cenkseven, 2007). Bu inceleme sonucunda 10-16 yaş grubundaki öğrencilerde en yaygın görülen zorbalık biçimleri oldukları için fiziksel saldırı, eşyalara zarar verme, alay etme, lakap takma,

tehdit etme, dedikodu, dışlama ve siber zorbalık olaylarına yer verilmesine karar verilmiştir. Bunun üzerine oyunun kısa hikayesi yazılmış, oyundaki ne tür karakterlerin başına neler geleceği, oyunu oynayanların rolünün ne olacağı ve hikâye gereği kimlerle arkadaşlık kurup, kimlere karşı mücadele edeceği, kaç ana karakter olacağı, hangi terapötik tekniklerin oyunculara öğretileceği gibi konular planlanmıştır. Bunu takiben oyuncuların her 8-10 konuşmada bir seçim yapmasını gerektiren interaktif bir senaryo yazımına başlanmıştır. Senaryonun metodolojik yönü, çözüm odaklı (de Shazer vd., 2021) ve bilişsel davranışçı (Beck & Beck, 1995) psikolojik danışma kuramlarının terapötik tekniklerinden esinlenerek oluşturulmuş; sanatsal ve estetik yönü ise araştırmacının spontane yaratıcılığından beslenmiştir. Nihayet, oyuncunun en az 100 kez oyun ile etkileşime girdiği, 37.000 kelimenin üzerinde bir oyun metni oluşturulmuş, oyun metninin hazırlanmasının ardından oyundaki görsel ve işitsel öğelerin tasarımına başlanmıştır.

TheraBuddy'nin karakter, mekan ve diğer görsel öğelerinin tasarımı için Perkins, Obrecht ve Adams (2012) tarafından geliştirilen Canva çevrimiçi tasarım aracı kullanılmıştır. Canva, yapay zeka desteği ile amatör kullanıcıların da grafik ve görsel tasarım yapmasını kolaylaştıran bir araçtır. Ayrıca Canva'nın kendi içerik kütüphanesinde bulunan metin kutularını, şekilleri, çizimleri, grafikleri, fotoğrafları, videoları ya da sesleri kullanmak mümkündür. TheraBuddy'de mekanlar 1920x1080 piksel boyutlarında, karakterlerse 900x500 piksel boyutlarında, bazıları Canva kütüphanesindeki hazır fotoğraf ve görsellerden, bazıları da Canva'nın yapay zekâ asistanına komut vererek üretilen özgün görsellerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Oyun, yaklaşık olarak 35 farklı karakter görseli (aynı karakterin farklı duygularını yansıtan görseller hariç), 250 farklı mekan görseli içermektedir. TheraBuddy'nin görsel unsurları, 10-16 yaşlarındaki gençlerin anime kültürüne olan ilgisi (Reysen, Plante, Chadborn, Roberts, & Gerbasi, 2021) dikkate alınarak hazırlanmış, mekân ve karakterlerin Japon animasyon dizilerindekilere benzemesi istenmiştir. Aşağıdaki Şekil 5 ve Şekil 6, oyundaki mekanlardan yapay zekâ ile üretilmiş olan iki örneği ve oyunun 7 ana karakterlerini göstermektedir.



Şekil 5. Therabuddy için Canva’da Üretilen Okul Bahçesi (Solda) ve Kafeterya (Sağda).



Şekil 6. Therabuddy’deki Ana Karakterler (Soldan Sağa: Den, Elma, Lu, Ozguro, Glen, Juli, Bilgin).

TheraBuddy’deki karakterlerin Türkçe seslendirmeleri için ElevenLabs Yapay Zeka Ses Üreticisi Yazılımı (Dabkowski & Staniszewski, 2022) kullanılmıştır. ElevenLabs yazılımının ücretli aboneliğinde sesleri klonlama, yeni sesler üretme, herhangi bir yazılı metni yüzlerce farklı ses aktörü tarafından 29 farklı dilde seslendirebilme özelliği bulunmaktadır. TheraBuddy’deki tüm karakterler, ElevenLabs tarafından sunulan sentetik ses aktörleri ile seslendirilmiştir. Karakterlerin ses tonları ve konuşma tarzlarının belirlenmesinde görünüşleri ve oyundaki rolleri göz önüne alınmıştır. Örneğin, orta yaşlı, karizmatik, akılcı, öğretici bir karakter olan Bilgin için babacan bir ses tonu ve konuşma tarzı seçilirken, zorba karakterlerden biri olan Glen için alaycı bir genç erkek sesi kullanılmıştır.

TheraBuddy oyununun geliştirilmesinde açık kaynak kodlu Ren'Py yazılımının v.8.2.3 sürümü kullanılmıştır. Binlerce yazılımcının katkılarıyla gelişen ve güncellenen bu yazılım, bilgisayarlar veya mobil cihazlardan oynanabilen interaktif görsel romanlar tasarlamak için geliştirilmiş, açık erişimli ücretsiz bir oyun motorudur. Hem kişisel hem de ticari kullanımı serbesttir. Ren'Py aracılığıyla Windows, macOS, Linux, Android, iOS cihazlar ya da internet tarayıcıları üzerinden oynanabilen interaktif görsel romanlar üretmek mümkündür. Yazılımcı dostu, öğrenmesi kolay bir kodlama dili olan Ren'Py oyun motoru kullanılarak bulmaca oyunlarından kaçış oyunlarına, flört simülasyonlarından kart oyunlarına, farklı tür ve temalarda oyun geliştirmek mümkündür. Ayrıca, Ren'Py yazılımı; JPEG/JPG, PNG, WEBP, BMP, GIF formatındaki resimleri; OPUS, OGG Vorbis, FLAC, WAV, MP3, MP2 formatındaki ses ve müzikleri; WEBM, OGG Theora, VP9, VP8, MPEG 4, MPEG 2, MPEG 1 formatındaki filmleri ve TrueType yazı tiplerini yürütebilmektedir (Ren'Py, t.y.).

TheraBuddy'nin basit bir komut söz dizimi vardır. Oyunu kodlamak için kullanılan betik dosyası, mekanların, karakterlerin, karakter adlarının, diyalogların ve varsa sahnedeki diğer görsel öğelerin gösterilmesini, ses efektleri, müzik ve seslendirmelerin oynatılmasını sağlayan komutlar içerir. Ayrıca TheraBuddy'nin mekaniğinin en önemli unsurlarından olan interaktif sahneler için seçim menüleri oluşturulmuştur. Bu seçim menüleri, oyuncunun herhangi bir sahnede karşısına çıkan birden fazla seçenekten birini seçerek oyunun hikayesini yönlendirmesini sağlamaktadır. Aşağıdaki Tablo 4'te oyundaki öğelerin nasıl kodlandığına örnek teşkil eden bir kod bloğu verilmiştir.

Tablo 4.

TheraBuddy'nin Ren'Py Söz Dizimi Dosyasından Örnek Bir Kısım

```

image side ozguroyan = im.Scale("ozguroyan.png", 300, 300, xoffset=0)
define o = Character("Ozguro", image="ozguroyan")
define p = Character("[player]")
#Yukarıdaki komutlar görselleri ve karakterleri tanımlamak için örnek komutlardır.
play music "soundtrack3.mp3" noloop fadeout 2.0 # Bu komut müziği başlatır.
show credits #Bu komut ekranda herhangi bir video, karater, görsel, arka planı göstermek içindir.
scene ozguro_oda #Bu komut sahne geçişlerinde kullanılır.
show ozguro notr
voice "voices/vozguro1.mp3" #Bu komut seslendirme dosyasını çalar.
o "Selam, ben Ozguro. Okulun psikolojik danışmanıyım." #Bu komut diyalogları gösterir.
# Aşağıdaki komut dosyası oyunculara seçenekler sunar ve oyunu onların tercihlerine göre ilerletir.
menu:
    o "Okulu mu dolaşalım yoksa önce öğretmenleri mi görmek istersin?"
    "Okulu dolaşalım":
        jump tourtheschool
    "Öğretmenlerle tanışalım":
        jump meettheteachers
label tourtheschool:
.
.
.
#oyun devam eder.

```

TheraBuddy'nin kodlama sürecinin tamamlanması ile, oyunun çevrimdışı sürümü oynamaya hazır hale gelmiştir. Oyunun son derece basit bir mekaniği bulunmaktadır. Oyuncular, sahneleri ve diyalogları fare ile tıklayarak veya klavyeden enter tuşuna basarak ilerletebilirler. Bir seçim menüsü çıktığında ise fareyi veya klavyedeki yön tuşlarını kullanarak seçim yapabilirler. Oyuncuların yaptıkları seçimler, oyun ya da bölüm sonlarını etkilememekte, bunun yerine hikâyenin belirli bir yere kadar farklı yollardan ilerlemesini sağlamaktadır. Örneğin aşağıdaki Şekil 7'de oyunun dördüncü bölümünden bir sahne verilmiştir. Bu sahnede oyunculara, diyalogun nasıl devam etmesini istediklerine dair iki seçenek sunulmuştur: "Aklından ne geçiyor?" diye sormak veya "Ne farklı olsun isterdin?" diye sormak. Oyuncular ilkinin seçerse, hikâye, Elma'ya rahatsızlık veren düşünceleri ele aldıkları, Elma'nın bilişsel hatalarını tanımladıkları ve Elma'nın düşüncelerini yeniden çerçevelemeye çalıştıkları bir diyalogla devam eder.

İkinci seçenek ise derecelendirme aracılığıyla mucize soru tekniğini uyguladıkları ve amaç belirlemeye çalıştıkları çözüm odaklı bir diyalog başlatır. Oyuncular hangi seçeneği seçerse seçsin diyalogun sonunda Elma kendini daha iyi hisseder, Den ve Lu'nun gelişiyse hikâye ana devam yoluna döner.



Şekil 7. TheraBuddy'nin Dördüncü Bölümünden Örnek Bir İnteraktif Sahne

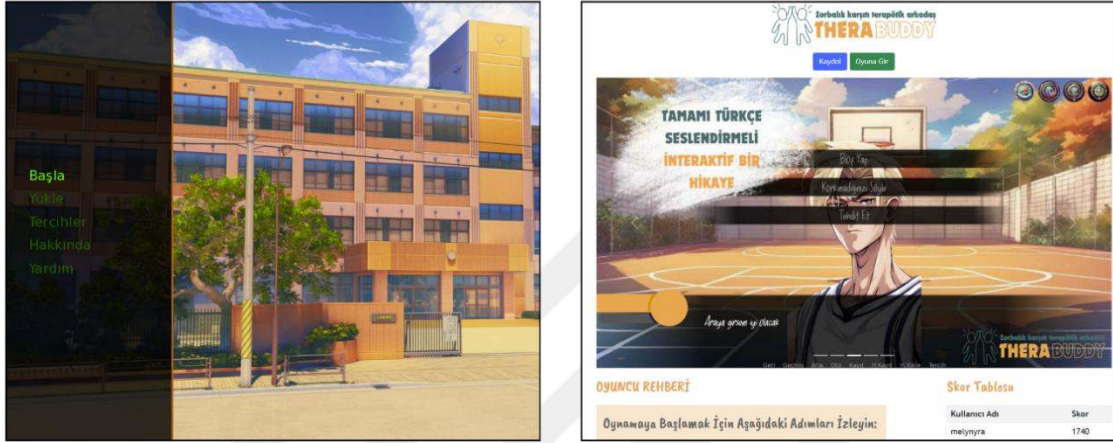
TheraBuddy'i internet üzerinden sunmadan önce, çevrimdışı sürümün beta testi ve revizyonları yapılmıştır. Beta test, geliştiriciler tarafından eksiksiz olarak tasarlandığı düşünülen oyun, yazılım, web sitesi ya da uygulamaların, son kullanıcı tarafından doğal ortamında test edilmesi ve onlardan geri bildirim alınmasının sonucunda son düzeltmelerin ve güncellemelerin yapılmasını sağlayan bir pilot uygulama olarak düşünülebilir (Christensson, 2013). TheraBuddy'nin beta testi, bilgisayar oyunları oynamaktan hoşlanan, 11-15 yaşları arasında 4'ü kız 4'ü erkek olmak üzere 8 öğrenci ile yürütülmüştür. Her bir test edicinin oyunu bir kez baştan sona oynaması, yaklaşık 120 dakika sürmüştür. Test ediciler oyunu oynadıkları sırada yanlarında bulunarak oynayışları gözlemlenmiş, daha sonra düzeltmek üzere teknik hatalar not alınmış ve oyun deneyiminin iyileştirilmesi için test edicilerin önerileri toplanmıştır. Örneğin oyuncuların kaçınıcı sınıfa gittiklerini numerik olarak ifade etmeleri istenen bir sahnede oyuncuların metin yazmaya eğilimli oldukları fark edilmiş; daha sonra bu sorunu düzeltmek üzere o sahneye, yalnızca numerik cevaplara izin veren bir kod yazılmıştır. Test edicilerin geri bildirimlerinde, oyundaki bazı teknik kavramların (seçici soyutlama gibi) anlaşılmasının

zor olduğu belirtilmiştir. Bunun üzerine oyunda geçen tüm teknik kavramlar, çocuk ve ergenlerin daha kolay anlayabileceği bir dil ile parantez içerisinde açıklanmış; örneğin, seçici soyutlamanın yanına, olumsuz olana odaklanmak gibi açıklamalar eklenmiştir. Test edicilerden birisi, oyunu keyifli bulduğu ancak seslendirme ile çok daha zevkli olacağını belirtmiştir. Beta test sürümünden önce seslendirme özelliği olmayan oyuna bu özellik, sonraki 1 ay içinde eklenmiştir.

TheraBuddy'nin beta testini takiben bir ay sonra, büyük ve küçük revizyonların ve hata ayıklama-düzeltilme işlemlerinin tamamlanmasının ardından, oyunun web sürümünün geliştirilmesi ve www.therabuddy.com.tr internet adresi üzerinden sunulması adımına geçilmiştir. Web sitesinin tasarımı ve oyunun bu web sitesi üzerinden oynanabilecek şekilde entegre edilmesi işlemi için bir web yazılım şirketinden profesyonel destek alınmıştır. Oyunun web sürümünün geliştirilmesi süresince bazı yenilikler ve düzenlemeler eklenmiştir. Bunların birisi, bölüm sonu testlerinin ve bu testler aracılığıyla puan tabanlı ödüllendirme sisteminin eklenmesidir. Oyundaki her bölümün sonuna, o bölümün öğrenme kazanımlarının yerine getirilip getirilmediğini test eden çoktan seçmeli 5'er soru eklenmiştir. Profesyonel bir yazılımcı tarafından, oyuncuların bölüm sonu testlerinde en az dört soruyu doğru cevaplamadıkları takdirde bir sonraki bölüme geçmelerini engelleyen bir kod yazılmıştır. Bu kod aracılığıyla aynı zamanda oyuncuların geçemedikleri bölümü başa dönerek yeniden oynamaları sağlanmıştır. Bunun yapılmasının iki nedeni vardır. Birincisi, oyuncuların, oyunu hızlıca ve bir şey öğrenmeden oynamaları yerine daha dikkatli ve öğrenerek oynamalarını sağlamaktır. İkincisi ise bölüm sonu testlerinde doğru bilinen her soru için oyunculara 20 puan vermek, kazanılan toplam puan ve sıralamaları oyun web sitesinin ana sayfasındaki skor tabelasında göstermek, böylece yarışma ortamı yaratarak daha çok oyuncunun oyunu başından sonuna kadar oynamasını sağlamaktır.

Oyunun web sürümü için geçerli özelliklerden bir diğeri kullanıcıların www.therabuddy.com.tr internet adresine üye olmak için verdikleri kişisel bilgiler ve demografik bilgilerin, kişiselleştirilmiş bir oyuncu deneyimi sunmak için kullanılmasıdır. Üye olmak için istenen bu bilgiler, kullanıcı adı, şifre, e-posta adresi, ad, soyad, cinsiyet, doğum tarihi, okul türü ve sınıf düzeyidir. Kullanıcıların üye olurken belirttikleri ad, oyunda canlandırdıkları karakterin de adı olur; kullanıcılar erkekse, oyunda canlandırdıkları karakter de erkektir; kullanıcılar kaçınıcı sınıfa gidiyorsa, oyunda canlandırdıkları karakter ve diğer arkadaşları (Elma, Lu, Den) da o sınıfa gider. Üye olurken girilen E-posta adresleri, oyunun tamamını oynayan kullanıcılara bir başarı

sertifikası göndermek için kullanılmıştır. Ayrıca oyunun web sürümünde kullanıcıların ilerlemelerinin otomatik olarak kaydedilmesi sağlanmıştır. Böylece oyuncular olası bir internet kesintisi, elektrik kesintisi veya teknik problem nedeniyle oyunu kaydetmeden kapatmak zorunda kalsalar bile, yeniden giriş yaptıklarında kaldıkları yerden devam edebilme imkânı bulmuştur. Aşağıdaki Şekil 8, www.therabuddy.com.tr ana sayfasını ve oyunun çevrimiçi sürümünün kullanıcı ara yüzünü göstermektedir.

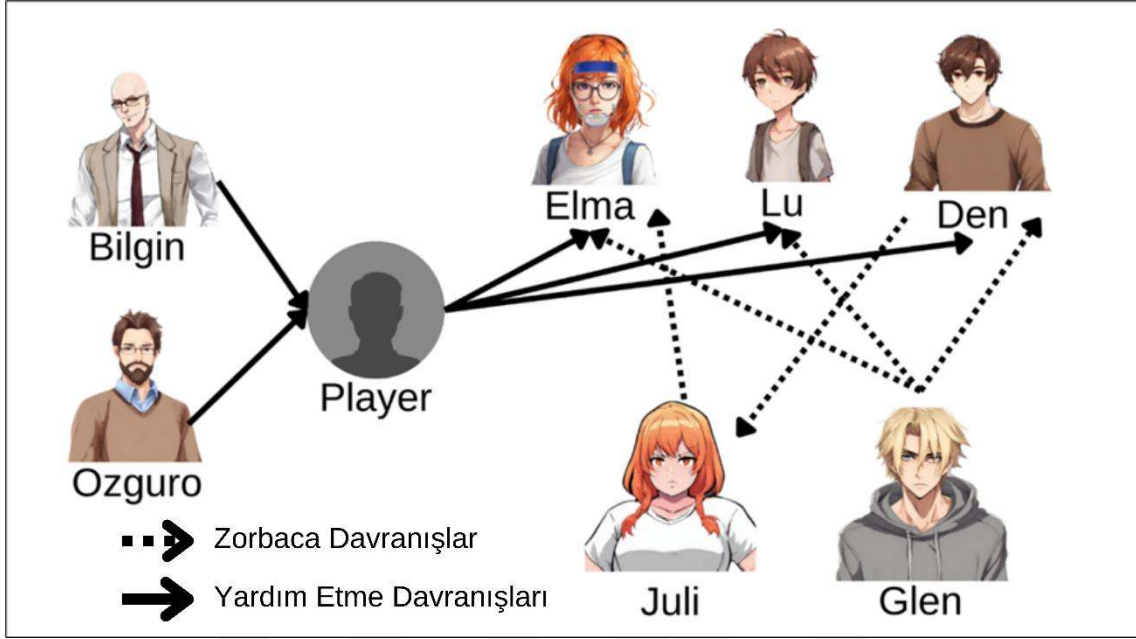


Şekil 8. TheraBuddy'nin Oyun Menüsü (Solda) ve İnternet Sitesi Ana Sayfası (Sağda)

3.6.3. TheraBuddy'nin Ana Karakterleri

TheraBuddy'de oyuncuların dışında 7 ana karakter vardır: Ozguro, Bilgin, Elma, Den, Lu, Juli ve Glen. Ozguro ve Bilgin karakterlerinin oyundaki rolü, oyuncuların, oyunda aldıkları kararlara yardımcı olmak, çözüm odaklı ve bilişsel davranışçı psikolojik danışmaya özgü terapötik teknikler hakkında oyuncuları eğitmek ve onlara yol göstermektir. Ozguro, genç ve arkadaş canlısı bir okul psikolojik danışmanını, Bilgin ise orta yaş görünümlü, didaktik, karizmatik, babacan bir iç sesi canlandırmaktadır. Elma, turuncu saçlı, gözlüklü, çilli, diş teli takan, iyi kalpli ve arkadaş canlısı bir kızdır ancak zorbalık mağdurudur. Lu, fakir bir aileden gelmektedir. Ufak tefek, zayıf ve çelimsiz olan bu karakter de Elma gibi zorbalık kurbanıdır. Den, temiz yüzlü, yumuşak başlı bir delikanlıdır. Elma'ya âşık olmasına karşın bunu saklamaktadır. Hikâye gereği duygularına yenik düşerek başkasına zorbaca bir davranışta bulunan ama aynı zamanda zorbalığa maruz kalan bir karakteri canlandırmaktadır. Glen, evde babasından şiddet gören, okulda ise etrafında takipçiler toplayan popüler çocuktur, zorbadır. Juli, başkalarına zorbalık yapan ve zorbalık yapanları destekleyen aşırı kilolu bir genç kızdır.

Oyuncular ise Elma, Den ve Lu ile arkadaşlık kurarak onlara yardım etmeye çalışan zorbalık karşıtı terapötik bir arkadaş olarak başkahramandır. Aşağıdaki Şekil 9'da karakterler arasındaki zorbalık etkileşimleri gösterilmiştir.



Şekil 9. TheraBuddy'deki Karakterler Arasındaki Zorbalık Etkileşimlerinin Temsili

TheraBuddy'deki karakterlerin adları, Türkçede yaygın kullanılan isimler yerine yabancı kökenli isimlerden seçilmiştir. Bu tercihin iki temel nedeni vardır. Birincisi, TheraBuddy'i her oyuncu kendi adıyla oynayacağından dolayı, oyundaki karakterlerden birinin adının oynayan kişinin adıyla aynı olması ihtimalinin olabildiğince düşük tutulması istenmiştir. Örneğin, karakterin adı Glen yerine Ahmet olsaydı, oyunu oynayan kişinin de adı Ahmet olduğunda oyunda iki Ahmet karakteri bulunacaktı. Bu durum hem oyuncu deneyimini olumsuz etkileyebilir hem de teknik sorunlara yol açabilirdi (Hefner, Klimmt, & Vorderer, 2007). İkinci neden, TheraBuddy'nin gelecekte farklı dillere çevrilmesi ve farklı kültürel bağlamlara uyarlanmasının planlanmasıdır. Bu doğrultuda, telaffuzu kolay ve genellikle bir ya da iki heceden oluşan karakter isimlerinin seçilmesi tercih edilmiştir (Pyae, 2018).

3.6.4. TheraBuddy'nin İçeriği

TheraBuddy, oyuncuların okul psikolojik danışmanı Ozguro ile tanıştıkları sahneyle başlamaktadır. Tanışmalarının ardından Ozguro, oyuncuya okulu gezdirir ve

okulun öğretmenlerini ona tanıtır. Bu giriş bölümü süresince oyunculara, oyunun nasıl oynanacağı da öğretilmiş olur. Oyuncu, Ozguro'nun yanından ayrılıp sınıfına giderken beklenmedik şekilde Bilgin ile karşılaşır. Bilgin oyuncuya, “Ben senin mantığımı. Oyun boyunca bana ihtiyacın olacak. Ben de sana yardım edeceğim.” der. Oyuncu sınıfa vardığında Elma ile tanışır. Onun birlikte oturma teklifini kabul eder ve ilk bölüm başlar.

Oyunun ilk bölümüne “İlk Ders” adı verilmiştir. Bölümün başında Elma, oyuncuyu Den ile tanıştırır. Sonra, yerlerine geçerek tarih öğretmeni Bay Tev'in gelmesini beklerler. Bay Tev geldiğinde oyuncudan kendini tanıtmayı için ayağa kalkmasını ister. Oyuncu, çeşitli sorulara cevap vererek kendin tanıttıktan sonra yerine oturduğunda sırasının ıslatılmış olduğunu fark eder ve pantolonu sıırıslıklam olur. Oyuncu, ona kıkırdayan Juli ve Jun'u fark ettiği esnada Bilgin belirir ve ne olduğunu sorar. Oyuncunun verdiği cevaplara göre ikisi arasında olaylar, duygular, düşünceler ve davranışlar arasındaki farklılık hakkında bir konuşma gerçekleşir. Bu konuşma, başımıza gelenlerin düşündüğümüz gibi olmayabileceğini, hissettiğimizi sandığımız şeylerin aslında düşündüğümüz şeyler olabileceğini anlatmayı hedefleyen didaktik bir sahnedir. Ders bittiğinde, bölüm sona erer.

Oyunun ikinci bölümüne “Görgü Tanığı” adı verilmiştir. Bölüm, oyuncunun, ıslanan pantolonunu kurutmanın bir yolunu aramasıyla başlar. Okulda kurutma makinesine benzer bir şey olup olmadığını ararken, Glen'in, Lu'yu köşeye sıkıştırdığına, onunla alay ettiğine ve gözlüğüne zarar verdiğine tanık olur. Bilgin yine belirir ve oyuncuya gördüğü şey hakkında nasıl hissettiğini sorarak bir konuşma başlatır. Bu interaktif sahnede Bilgin, oyuncunun verdiği cevaplardan yola çıkarak düşüncelerin duyguları nasıl etkileyebileceğini anlatır. Nihayet bu ara sahnenin bitiminde Bilgin, oyuncuyu, Lu'ya yardım etmeye teşvik eder. İkisi kafa kafaya verip çözüm odaklı düşünerek Glen'i uzaklaştırmanın bir yolunu bulurlar, oyuncuyu Lu'yu, zorbanın elinden kurtarır, bu bölüm bittiğinde oyuncular bir yardımseverlik rozeti kazanırlar.

Oyunun üçüncü bölümü “Üçüncü Bir Göz” olarak adlandırılmıştır. Bir önceki bölümde Lu'yu Glen'in elinden kurtaran oyuncu, Glen ve diğer iki kişinin 1 senedir Lu'ya neler yaptığını öğrenir. Hikayeye göre, Lu daha önce, harçlığını çıkarmak için, para karşılığında bir iki kişinin ödevini yapmıştır. Glen ve arkadaşları bunu öğrendikten sonra Lu'yu şikayet etmek ve okulda attırmakla tehdit etmiş, çaresiz Lu'ya istedikleri her şeyi yaptırmaya ve bazen de fiziksel saldırıda bulunmaya başlamıştır. Lu ise korkusundan, başına gelenleri kimseye anlatamamış ve çaresizce Glen ve zorba arkadaşlarına boyun eğmiştir. Oyuncu, Lu'yu, olanları Ozguro'ya anlatması için ikna eder. Üçü birlikte

Ozguro'nun odasında Lu'yu çaresiz hissettiren düşüncelerin ne olduğunu ve bu düşüncelerin nasıl bilişsel hatalar içerdiğini tespit etmeye çalışırlar. Oyuncu, interaktif anlarda yaptıkları seçimlerle, Lu'nun zıt kutuplu düşünme ve felaketleştirme hatası yaptığını keşfeder. Ozguro ve oyuncu, Lu için daha işlevsel düşünce biçimleri önermek için iş birliği yaparlar. Teneffüs zili çaldığında Lu ve Oyuncu, Ozguro'nun odasından ayrılırlar ve bölüm sona erer.

Oyunun dördüncü bölümü “Akran Mentoru” olarak adlandırılmıştır. Bölümün başında Lu ve oyuncu Elma'yı, okul bahçesindeki bir bankta ağlarken bulur. Elma'nın yanına gittiklerinde Elma onlarla konuşmak istemez ve öfkeyle oradan ayrılır. Daha sonra Den gelerek Lu ve oyuncuya, neler olduğunu anlatır. Den'in anlattığına göre Juli, Elma'nın diş telleriyle alay etmiş ve Elma'yı küçük düşürmeye çalışmıştır. Oyuncu, Juli'nin Elma'ya yaptığı sözel ve sosyal zorbalığın uzun bir süredir devam ettiğini öğrenir. Bu bölümde oyuncular bir empati rozeti kazanırlar. Bölümün devamında oyuncu Elma'yı kafeteryada yalnız başına otururken ve düşünceliyken bulur. Bilgin belirmesiyle, bu anı, Elma'ya yardım etmek için bir fırsat olarak kullanmaya karar verir. Başlangıçta Bilgin oyuncuya iki devam yolu sunar, oyuncunun yaptığı seçime göre Elma ile yapacakları konuşmanın bilişsel davranışçı mı yoksa çözüm odaklı mı olacağı belirlenir. Böylece oyuncu ve Bilgin iş birliği yaparak, Elma'yı üzen düşünceleri belirlemeye bilişsel hatalarını tespit etmeye, Elma'nın düşüncelerini yeniden çerçevelemeye çalışırlar ya da mucize soru tekniği ile Elma için nelerin faydalı olacağını açığa çıkarmaya çalışırlar. Elma ve oyuncu sohbet ederken, Den ve Lu da onlara katılır. Lu, Glen'le yüzleşmek veya onu şikayet etmek arasında ikilemde kaldığını söylediğinde, üç arkadaş, Lu'nun tercihlerinin kar-zarar analizini yapması için ona yardımcı olurlar. Bölüm bittiğinde oyuncular, akran mentorluğu rozeti kazanırlar.

Oyunun beşinci bölümü “Yin Yang” olarak adlandırılmıştır. Bölüm, Den'in, Elma için akrostiş şiir yazdığını gördüğümüz bir ara sahneyle başlar. Devamında Den'i, üzerinde Juli'nin resmiyle “Yılın Obezi” yazan bir poster hazırlarken görürüz. Den bu şekilde Juli'den, Juli'nin Elma'ya yaptığı zorbalığın intikamını alacağını düşünmektedir. Ara sahne bittiğinde ertesi gün olmuştur ve Elma oyuncuya bu posterini göstererek, birinin, okulun her tarafına bunlardan koyduğundan bahseder. Henüz, bunu yapan kişinin Den olduğunu bilmeden sınıfa gittiklerinde Ozguro'nun Juli ile sınıfa girdiğini görürler. Ozguro, öfkeli bir şekilde tüm sınıfa zorbalık karşıtı bir konuşma yapar. Bunu takiben, tüm sınıfa, zorbalığa maruz kalanlarla empati kurmayı teşvik edici iki interaktif oyun oynatır. Oyun sırasında zorbalığa maruz kalanların ne gibi duygu ve düşünceler içinde

oldukları oyunculara aşılanır. Ozguro'nun etkinliklerinin bitimiyle, bölüm de sona erer ve oyuncular zorbalıkla mücadele rozeti kazanırlar.

Altıncı bölüm, “Zorba ile Yüzleşmek” olarak adlandırılmıştır. Bu bölümde Glen’le yüzleşmeye karar veren Lu, oyuncudan ve Elma’dan yardım ister. Birlikte basketbol sahasına giderek Glen’i bulur ve onunla konuşurlar. Oyuncu bu konuşma sırasında kendisine sunulan seçeneklerden birini seçerek, Lu’nun atılgan davranmasına yardımcı olmaya çalışır. Diyalog bittiğinde oyuncu, Elma ve Lu basketbol sahasını terk edecekken Glen bir basketbol topu atarak Elma’nın hafif yaralanmasına sebep olur. Lu ve oyuncu Elma’yı revire götürüp onu kapıda beklerler. Bu sırada Lu, Glen’le yüzleşmesinin hiçbir işe yaramadığından üzgündür. Oyuncu, Bilgin’in yönlendirmeleriyle, Lu’nun üzüntüsünü gidermeye, Lu’nun kendini koruması ve güvende olması için neler yapabileceği konusunda ona yardım etmeye çalışır. Elma revirden çıktığında, oyuncu ve Elma bilişim dersi için bilgisayar laboratuvarına giderler. O günkü dersin konusu siber güvenlidir ve öğretmen Bay Gav, siber güvenlik ve siber zorbalık farkındalığını arttırmaya çalışan iki mini oyun oynatır. Oyunları bitiren oyuncular, siber güvenlik rozeti kazanırlar ve bölüm sona erer.

Oyunun yedinci bölümü “Kurban Kim?” olarak adlandırılmıştır. Bölüm, Glen’in, Den’in çantasındaki şiiri gördüğü ve fotoğrafını çektiği bir ara sahneyle başlar; ara sahne bittiğinde Oyuncu, Elma, Den ve Lu’nun kamelyada sohbet ettiği ana sahneden devam eder. Bu sohbet esnasında Elma, Juli ile dalga geçen posterleri hazırlayanın Den olduğunu öğrenir. Elma Den’in yaptığına çok öfkelenip hayal kırıklığına uğrarken, Den de Elma’nın tepkisine kızarak öfkeyle ayrılır. Oyuncu, derecelendirme soruları veya bilişsel yeniden çerçeveleme tekniklerini Bilgin’in yardımıyla uygulayarak, Elma’nın, Den’i aşırı mükemmeliyetçi ölçütlerle anlamasını sağlamaya çalışır. Oyuncu daha sonra Den’i aramaya gider, Ozguro ile karşılaşır, Ozguro oyuncuyu odasına çağırarak Den ve Juli arasında arabuluculuk yapmasını ister. Oyuncular bu sayede akran arabuluculuğunun nasıl yapılabileceğini öğrenir. Den, Juli ile olan problemini çözse de onu başka bir problem beklemektedir. Aynı gün akşam Glen, okuldaki öğrencilerin olduğu mesaj grubuna, Den’in çantasında bulduğu akrostiş şiirin fotoğrafını gönderir. Glen ve onu destekleyen birkaç zorba öğrenci, Den ve Elma ile dalga geçip küçük düşürmeye çalışır. Bu sırada oyuncu Den ile konuşmaya çalışsa da ona ulaşamaz ve bölüm sona erer.

Oyunun sekizinci bölümü “Bize İhtiyacı Var” olarak adlandırılmıştır. Bu bölüm, oyuncuların, oyun boyunca Bilgin ve Ozguro’dan öğrendikleri tüm yardım etme stratejilerini Den için kullanmaya çalıştıkları, veda bölümünden önceki son bölümdür.

Bir önceki bölümün sonunda olanların ardından Den üç gündür okula gelmemektedir. Elma, Lu ve oyuncu, Den'in babaannesiyile yaşadığı eve giderek onunla konuşmaya karar verir. Den onları gördüğünde şaşkınlık ve utanç içindedir. Tüm okula, özellikle de Elma'ya rezil olduğunu düşünmektedir. O anda Bilgin belirir ve oyuncu ile işbirliği yaparak, Den'in duygularının yoğunluğunu, bu duygulara neden olan düşüncelerin yoğunluğunu, bu düşüncelerin içerdiği aşırı genelleme ve zihin okuma hatalarını anlamaya çalışırlar. İçsel diyalog alıştırması ve akılcı duygusal rol oynama tekniklerini Den'e öğretirken, işlevsel olmayan düşüncelerini değiştirmesi için ona yardımcı olmaya çalışırlar. Den çözüm odaklı düşündüğünde utancın karşısına özgüveni koyar ve daha özgüvenli olmasını sağlayacak somut, ölçülebilir, kısa vadede gerçekleştirilebilir hedefler belirlemeye çalışırlar. Nihayet Den, kendinden utanç duymak bir yana, yaptığı şeyin gurur verici bile olabileceğini düşünmeye başlar.

Oyunun dokuzuncu bölümü son bölümdür ve "Veda Vakti" olarak adlandırılmıştır. Bölüm, Ozguro'nun oyuncu ile duygusal bir konuşma yaptığı sahneyle başlar. Bu monolog süresince Ozguro, oyuncuya oyunun bir özetini sunar. Oyunu oynamaya başladığından beri neler başardığını, kimlere nasıl yardımcı olduğunu, kimlerin hayatına nasıl dokunduğunu anlatır. Oyun sona erdiğinde oyuncuların E-posta adreslerine zorbalık karşıtı terapötik arkadaş sertifikası gönderilir. Oyunu farklı tercihler yaparak yeniden oynayabileceklerini açıklayan bir ekran görünür. Oyuncular isterlerse oyunu yeniden oynamaya, oynadıkça da puan toplamaya devam edebilir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırma süresince toplanan verilerin, araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla istatistiksel olarak çözümlenmesinde IBM SPSS Statistics (sürüm 25) yazılımı kullanılmıştır. Araştırmada, bağımlı değişkenler olan zorbalığa seyirci müdahalesi ve sosyal-duygusal sağlık düzeylerindeki zaman içindeki değişim, tekrarlı ölçümlerle (ön ölçüm, birinci ara ölçüm, ikinci ara ölçüm ve son ölçüm) değerlendirilmiştir. Bu değişim üzerinde müdahalenin (TheraBuddy oyunu) ana etkisini ve diğer bağımsız değişkenlerin (oynama süresi, oyunu tamamlama oranı, zorbalığa dahil olma rolleri, cinsiyet ve eğitim düzeyi) etkilerini değerlendirmek amacıyla hata payının .05 alındığı karma varyans analizi (Mixed ANOVA) uygulanmıştır.

Karma ANOVA analizinin temel varsayımlarından biri olan normalliğin değerlendirilmesi amacıyla, bağımlı değişkenlere ilişkin Q-Q grafikleri, histogram

eğrileri, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerleri -1.155 ile -0.276 arasında, basıklık değerleri ise -0.321 ile 1.293 arasında değişmekte olup, bu değerlerin Tabachnick ve Fidell'in (2013) önerdiği ± 2 aralığında kaldığı görülmüştür. Ayrıca, grafiklerde belirgin bir sapmanın gözlenmemesi, değişkenlerin normale yakın bir dağılım gösterdiğini desteklemektedir. Shapiro-Wilk testi bazı ölçümlerde normal dağılımdan anlamlı sapmalar olduğunu gösterse de Karma ANOVA'nın özellikle örneklem büyüklüğünün yeterli ve grup büyüklüklerinin birbirine yakın olduğu durumlarda normallik varsayımı ihlallerine karşı dayanıklı (robust) bir analiz yöntemi olduğu dikkate alınarak parametrik olmayan yöntemlere başvurulmamıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Karma ANOVA analizinde, Box's M, Mauchly's Sphericity ve Levene testlerinin sonuçlarına göre bazı varsayımlar kısmen ihlal edildiğinde, analizde daha güvenilir kabul edilen Pillai's Trace istatistiği esas alınmış; ayrıca gerektiğinde Roy's Largest Root gibi düzeltmeler uygulanarak sonuçlar raporlanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013; Field, 2024).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma hipotezlerinin test edilmesi amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular araştırmanın temel hipotezlerinin yazım sırasına uygun olarak sunulmuştur. Bu araştırmada etkililiği değerlendirilen müdahale (TheraBuddy), üç ay süren dinamik bir yapıdadır. Bu nedenle, deney grubundaki katılımcıların müdahaleye katılım oranı, katılım süresi ve müdahaleyi tamamlama oranı zamanla artmış; ancak üç ayın sonunda, müdahaleyi tamamen alan katılımcılardan oluşan bir deney grubuna ulaşılabilmektedir. Müdahale alma düzeyindeki bu değişkenlik, araştırma hipotezlerinin değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken önemli bir faktördür. Bu nedenle, hipotezlere ilişkin bulgular sunulmadan önce, deney grubunun müdahale alma özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Deney Grubunun 3 Ay Süresince Müdahale Alma (Oyunu Oynama) Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Deney Grubu N	Zaman Noktası	Oynamaya Başlayanların Oranı (%)	Oynamaya Başlayanların Ortalama Oynama Süresi (dk)	Oynamaya Başlayanların Ortalama Tamamlama Oranı (%)
77	1. Ara Ölçüm	%41	59.2	%50,9
77	2. Ara Ölçüm	%70	70.2	%60,6
62	Son Ölçüm	%100	73.7	%70,8

Tablo 5’te görüldüğü üzere, müdahalenin başlamasından sonraki ilk bir ay içinde (1. Ara Ölçüm dönemi), 77 kişilik deney grubunun yarısından azı oyunu oynamaya başlamış; bu katılımcılar, oyunu ortalama 1 saate yakın bir süre oynayarak yaklaşık yarısını tamamlamıştır. Müdahalenin ikinci ayında, yani 2. Ara Ölçüm döneminde, oyunu oynamaya başlama oranı %70’e, ortalama oynama süresi yaklaşık 70 dakikaya, tamamlanma oranı ise %60’a yükselmiştir. Üçüncü ayın sonunda yapılan Son Ölçümde

ise veri kaybı olan katılımcıların çıkarılmasıyla kalan 62 katılımcının tamamının oyunu oynadığı, ortalama oynama süresinin yaklaşık 73 dakikaya çıktığı ve oyunu tamamlama oranının %70'e ulaştığı görülmektedir. Tablo 5, müdahaleye katılımın ve etkileşimin zaman içinde arttığını göstermekte; bu durum, müdahalenin etkilerinin özellikle üç aylık sürecin sonunda daha belirgin gözlenebileceğine yönelik bir öngörü sunmaktadır.

4.1. “TheraBuddy Müdahalesinden Üç Ay Boyunca Yararlanan Deney Grubu ile Herhangi Bir Müdahale Sunulmayan Kontrol Grubunun, Birinci Ara Ölçüm (T1), İkinci Ara Ölçüm (T2) ve Son Ölçüm (T3) Sırasında Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları Arasında Anlamlı Farklılıklar Vardır” Hipotezine İlişkin Bulgular

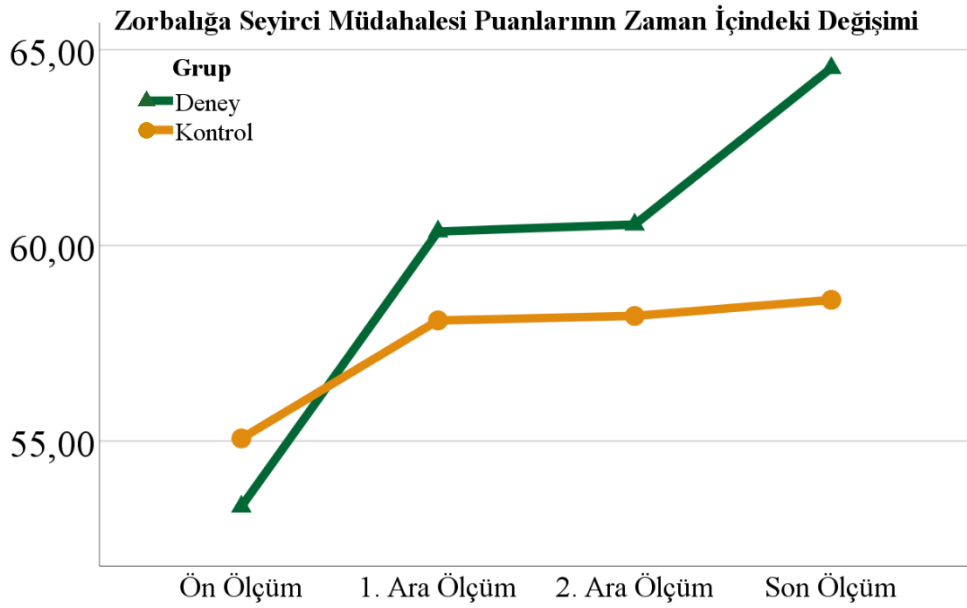
Araştırmanın birinci hipotezini sınamak için ilk olarak deney ve kontrol grubunun zorbalığa seyirci müdahalesi ve sosyal-duygusal sağlık ölçeğinden aldığı ön ölçüm, birinci ara ölçüm, ikinci ara ölçüm ve son ölçüm puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. İlgili bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal Duygusal Sağlık Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

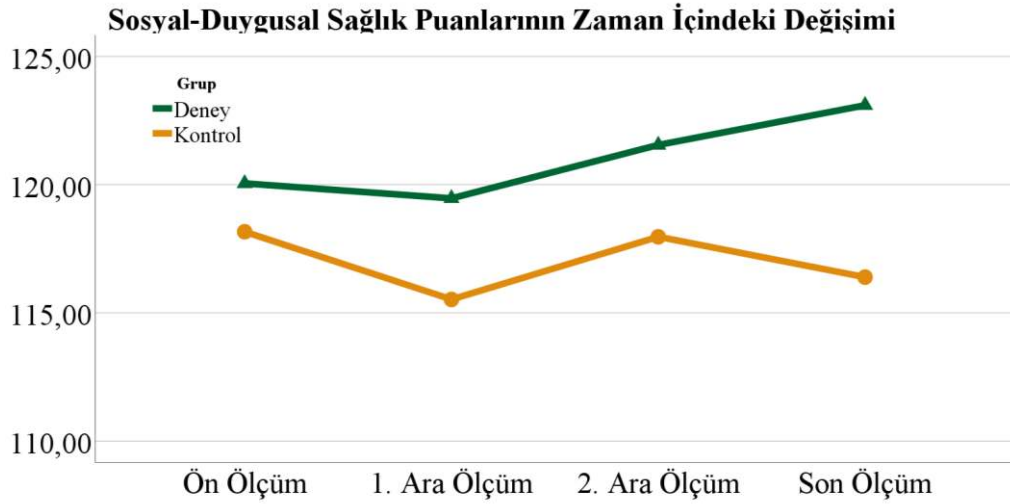
Grup	Değişken	Ölçüm	$\bar{X}$ (SS)	Min.	Mak.
Deney (N=62)	Zorbalığa	Ön Ölçüm (T0)	53,32 (17,38)	16,00	77,00
	Seyirci	1. Ara Ölçüm (T1)	60,35 (11,53)	28,00	80,00
	Müdahalesi	2. Ara Ölçüm (T2)	60,53 (12,18)	19,00	77,00
	Ölçeği	Son Ölçüm (T3)	64,53 (10,05)	31,00	80,00
		Ön Ölçüm (T0)	120,04 (19,15)	65,00	150,00
	Sosyal-Duygusal	1. Ara Ölçüm (T1)	119,46 (16,74)	71,00	150,00
	Sağlık Ölçeği	2. Ara Ölçüm (T2)	121,54 (16,51)	78,00	150,00
		Son Ölçüm (T3)	123,09 (17,15)	83,00	150,00
	Zorbalığa	Ön Ölçüm (T0)	55,06 (13,12)	19,00	78,00
	Seyirci	1. Ara Ölçüm (T1)	58,08 (9,6)	25,00	72,00
Kontrol (N=61)	Müdahalesi	2. Ara Ölçüm (T2)	58,19 (11,43)	25,00	80,00
	Ölçeği	Son Ölçüm (T3)	58,6 (11,57)	19,00	75,00
		Ön Ölçüm (T0)	118,16 (17,64)	81,00	150,00
	Sosyal-Duygusal	1. Ara Ölçüm (T1)	115,52 (17,67)	77,00	148,00
	Sağlık Ölçeği	2. Ara Ölçüm (T2)	117,96 (18,11)	59,00	150,00
		Son Ölçüm (T3)	116,39 (21,33)	44,00	150,00

Tablo 6 ve aşağıdaki Şekil 10 incelendiğinde, deney grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamasının başlangıçta 53,32 iken, son ölçümde 64,53'e yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise bu ortalama, başlangıçta 55,06 olup son ölçümde 58,60'a çıkmıştır. Şekil 10'daki değişim trendi, başlangıçta kontrol grubuna kıyasla daha düşük puan ortalamasına sahip olan deney grubunun, 1. ara ölçüm itibariyle kontrol grubundan daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu ve sonraki ölçümlerde bu farkı koruduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 10. Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği

Tablo 6 ve aşağıdaki şekil 11 incelendiğinde, deney grubunun Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puan ortalamasının başlangıçta 120,04 iken, son ölçümde 123,09'a yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise bu ortalama, başlangıçta 118,16 olup, son ölçümde 116,39'a düşmüştür. Şekil 11'deki değişim trendi, deney grubunun Sosyal-Duygusal Sağlık puan ortalamasının 2. Ara Ölçüm itibariyle artış eğilimine girdiğini; kontrol grubunda ise üç ölçüm süresince dalgalı bir seyir izlediğini göstermektedir.



Şekil 11. Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği

Araştırmanın birinci hipotezine ilişkin betimleyici istatistikler değerlendirildikten sonra, elde edilen bulguların istatistiksel anlamlılığını test etmek amacıyla karma ANOVA analizi uygulanmıştır. Bu analiz kapsamında; (1) deney grubunun tekrarlı ölçümleri arasında anlamlı fark olup olmadığı, (2) kontrol grubunun tekrarlı ölçümleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ve (3) her bir ölçüm noktasında deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçüm puan ortalamalarına ilişkin yapılan karma ANOVA analizinin bulguları aşağıdaki Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal Duygusal Sağlık Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Karma ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Etki	Test İstatistiği	F	sd1	sd2	Etki Büyüklüğü (Kısmi η^2)
Zorbalığa Seyirci Müdahalesi	Gruplar Arası					
	Grup (Deney-Kontrol)	F	1,69	1	121	.01
	Grup İçi					
	Zaman (ön ölçüm, 1. ara, 2. ara, son ölçüm)	Pillai's Trace = .20	9,91**	3	119	.20
	Zaman x Grup	Pillai's Trace = .07	3,06*	3	119	.07
Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği	Gruplar Arası					
	Grup (Deney-Kontrol)	F	1,96	1	121	.01
	Grup İçi					
	Zaman (ön ölçüm, 1. ara, 2. ara, son ölçüm)	Pillai's Trace = .04	2,04	3	119	.04
	Zaman x Grup	Pillai's Trace = .02	1,07	3	119	.02

Not. ** $p < .001$; * $p < .05$; sd1: Etkinin serbestlik derecesi; sd2: Hata teriminin serbestlik derecesi

Tablo 7'de Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puanlarına ilişkin karma ANOVA analizi çıktıları incelendiğinde, zaman ana etkisinin anlamlı olduğu gözlenmektedir (Pillai's Trace = .20, $F(3, 119) = 9.91$, $p < .001$, kısmi $\eta^2 = .20$). Bu bulgu, tüm katılımcılar açısından, Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamalarının zaman içinde anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca, zaman ve grup etkileşimi anlamlı bulunmuştur (Pillai's Trace = .07, $F(3, 119) = 3.06$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = .07$). Bu sonuç da deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların puanlarının zaman içinde anlamlı düzeyde farklı biçimde değiştiğini ortaya koymaktadır. Gruplar arası genel farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F(1, 121) = 1.69$, $p = .196$, kısmi $\eta^2 = .01$). Bu bulgu tüm zaman noktaları göz önüne alındığında deney ve kontrol grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puanlarının genel ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığını ifade etmektedir.

Tablo 7'de Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puanlarına ilişkin karma ANOVA analizi çıktıları ise zaman ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir (Pillai's Trace = .04, $F(3, 119) = 2.04$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = .04$). Bu sonuç, katılımcıların puan ortalamalarında zaman içinde anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir. Ayrıca, zaman ve grup etkileşimi de anlamlı değildir (Pillai's Trace = .02, $F(3, 119) = 1.07$, $p >$

.05, kısmi $\eta^2 = .02$). Buna göre deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların puanları zaman içinde anlamlı düzeyde farklı biçimde değişmemiştir. Son olarak gruplar arası genel fark da anlamlı değildir ($F(1, 121) = 1.96, p = .164$, kısmi $\eta^2 = .01$). Yani, deney ve kontrol gruplarının Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puanlarının genel ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bu bulgular ışığında, yalnızca Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamalarına ilişkin gözlenen anlamlı zaman ve grup etkileşiminin hangi ikililer arasındaki anlamlı farklardan kaynaklandığını incelemek üzere Bonferroni düzeltilmeli Post Hoc ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. İlgili bulgular, Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği Puanlarına İlişkin Grup İçi ve Gruplar Arası Farkları Gösteren Bonferroni Düzeltilmeli Karşılaştırma Sonuçları

Faktör	Zaman	Karşılaştırma (I-J)		Ortalama Fark (I-J)	SH	Bonferroni p değeri
Grup İçi _(DENEY)	-	I Ön Ölçüm	J 1. Ara Ölçüm	-7,03	1,68	.00
	-	Ön Ölçüm	2. Ara Ölçüm	-7,21	2,09	.00
	-	Ön Ölçüm	Son Ölçüm	-11,210	1,97	.00
	-	1. Ara Ölçüm	2. Ara Ölçüm	-0,17	1,7	1.00
	-	1. Ara Ölçüm	Son Ölçüm	-4,17	1,36	.01
	-	2. Ara Ölçüm	Son Ölçüm	-4,00	1,28	.01
Grup İçi _(KONTROL)	-	Ön Ölçüm	1. Ara Ölçüm	-3,01	1,7	.47
	-	Ön Ölçüm	2. Ara Ölçüm	-3,13	2,1	.84
	-	Ön Ölçüm	Son Ölçüm	-3,54	1,99	.47
	-	1. Ara Ölçüm	2. Ara Ölçüm	-0,11	1,4	1.00
	-	1. Ara Ölçüm	Son Ölçüm	-0,52	1,37	1.00
	-	2. Ara Ölçüm	Son Ölçüm	-0,41	1,29	1.00
Gruplar Arası	Ön Ölçüm	Deney	Kontrol	-1,74	2,78	.53
	1. Ara Ölçüm	Deney	Kontrol	2,27	1,91	.23
	2. Ara Ölçüm	Deney	Kontrol	2,33	2,31	.27
	Son Ölçüm	Deney	Kontrol	5,92	1,95	.00

Not.

1. Tablodaki p-değerleri Bonferroni düzeltmesi uygulanarak elde edilmiştir.

2. Güven aralıkları %95 düzeyindedir.

Tablo 8’deki ikili karşılaştırma sonuçları, Deney grubunda Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ön ölçüm ve 1. ara ölçüm puan ortalamaları arasında 1. ara ölçüm lehine (Ortalama Fark = 7.03, $p < .001$), ön ölçüm ve 2. ara ölçüm arasında 2. ara ölçüm lehine (Ortalama Fark = 7.21, $p < .001$), ön ölçüm ve son ölçüm arasında son ölçüm lehine (Ortalama Fark = 11.21, $p < .001$), 1 ara ölçüm ve son ölçüm arasında son ölçüm lehine (Ortalama Fark = 4.17, $p < .05$), 2. ara ölçüm ve son ölçüm arasında son ölçüm lehine

(Ortalama Fark = 4.00, $p < .05$) anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, deney grubundaki katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puanlarının sürekli, istikrarlı ve anlamlı düzeyde arttığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık kontrol grubunun tekrarlı ölçümlerinin hiçbir ikilisi arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Bu, kontrol grubunun zaman içinde anlamlı bir değişim kaydetmediğini ifade etmektedir. Gruplar arası karşılaştırmalar ise, Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamaları bakımından yalnızca son ölçüm noktasında deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (Ortalama Fark = 5.92, $p < .05$). Diğer ölçüm zamanlarında gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

Bu bulgular, deney grubunun, Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamaları bakımından zamanla belirgin düzeyde geliştiğini ve bu gelişimin son ölçümde kontrol grubuna göre anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, “TheraBuddy müdahalesinden üç ay boyunca yararlanan deney grubu ile herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) sırasında Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar vardır” denencesi bağımlı değişkenlerden Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği Puan Ortalamaları için doğrulanmış ancak Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puan ortalamaları için doğrulanamamıştır.

4.2. “TheraBuddy Müdahalesinden Üç Ay Boyunca Yararlanan Deney Grubu ile Herhangi Bir Müdahale Sunulmayan Kontrol Grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden Aldıkları Birinci Ara Ölçüm (T1), İkinci Ara Ölçüm (T2) ve Son Ölçüm (T3) Puanlarının Aritmetik Ortalamaları Arasında Katılımcıların Zorbalığa Dahil Olma Rollerine (Kurban, Zorba-Kurban, Katılmayan) Göre Anlamlı Farklılıklar Vardır” Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezini sınamak için ilk olarak deney ve kontrol grubunun, zorbalığa dahil olma statülerine göre, zorbalığa seyirci müdahalesi ve sosyal-duygusal sağlık ölçeğinden aldığı ön ölçüm, birinci ara ölçüm, ikinci ara ölçüm ve son ölçüm puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. İlgili bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

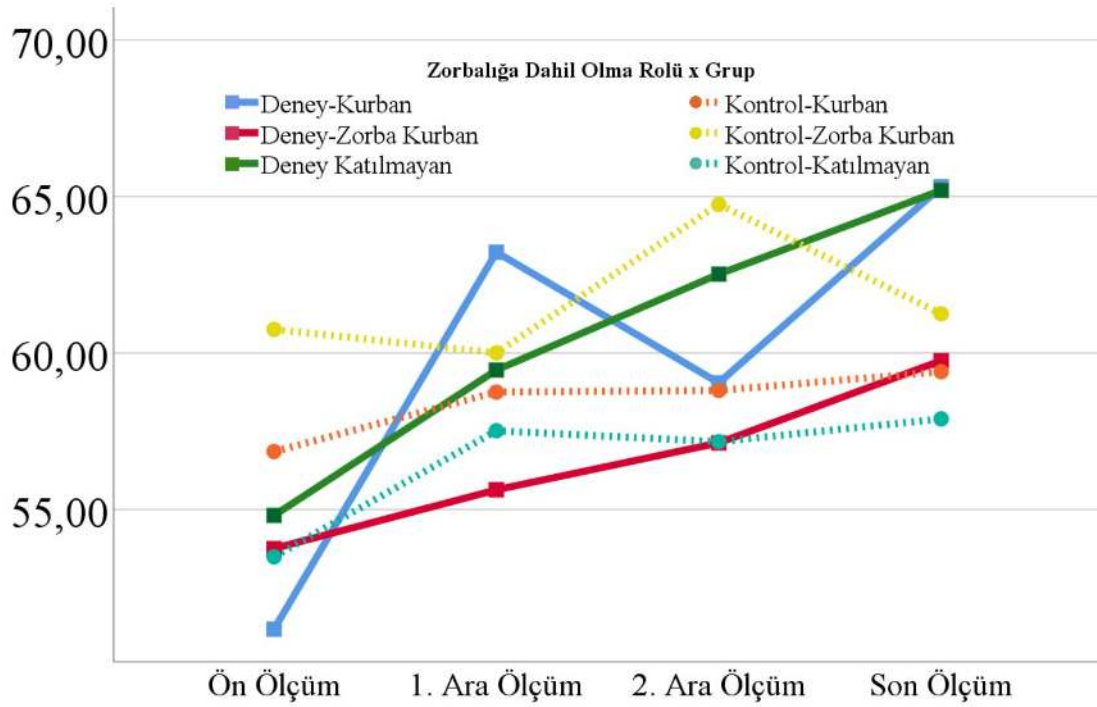
Tablo 9.

Deney ve Kontrol Grubunun Zorbalığa Dahil Olma Rollerine Göre Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal Duygusal Sağlık Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Zorbalığa Dahil Olma Rolü	Ölçüm	Grup: Deney $\bar{X}$ (SS)	Grup: Kontrol $\bar{X}$ (SS)
Zorbalığa Seyirci Müdahalesi	Kurban	Ön Ölçüm (T0)	51,17 (15,77)	56,85 (15,88)
		1. Ara Ölçüm (T1)	63,21 (11,24)	58,75 (11,59)
		2. Ara Ölçüm (T2)	59,04 (13,25)	58,80 (13,82)
		Son Ölçüm (T3)	65,30 (9,89)	59,40 (14,98)
	Zorba-Kurban	Ön Ölçüm (T0)	53,75 (20,48)	60,75 (5,37)
		1. Ara Ölçüm (T1)	55,62 (12,63)	60,00 (7,74)
		2. Ara Ölçüm (T2)	57,12 (14,68)	64,75 (12,28)
		Son Ölçüm (T3)	59,75 (7,14)	61,25 (9,91)
	Katılmayan	Ön Ölçüm (T0)	54,80 (18,11)	53,48 (11,98)
		1. Ara Ölçüm (T1)	59,45 (11,28)	57,51 (8,76)
		2. Ara Ölçüm (T2)	62,51 (10,66)	57,16 (9,92)
		Son Ölçüm (T3)	65,19 (10,76)	57,89 (9,74)
Sosyal-Duygusal Sağlık	Kurban	Ön Ölçüm (T0)	116,04 (19,78)	116,45 (14,42)
		1. Ara Ölçüm (T1)	116,52 (16,65)	110,35 (17,22)
		2. Ara Ölçüm (T2)	115,13 (16,51)	112,60 (18,77)
		Son Ölçüm (T3)	117,69 (17,92)	111,65 (23,98)
	Zorba-Kurban	Ön Ölçüm (T0)	114,37 (17,31)	106,00 (20,80)
		1. Ara Ölçüm (T1)	115,37 (15,91)	108,50 (12,15)
		2. Ara Ölçüm (T2)	120 (14,61)	116,00 (9,93)
		Son Ölçüm (T3)	122,25 (12,19)	113,50 (15,15)
	Katılmayan	Ön Ölçüm (T0)	124,48 (18,65)	120,40 (18,70)
		1. Ara Ölçüm (T1)	122,70 (16,90)	119,08 (17,83)
		2. Ara Ölçüm (T2)	126,67 (15,65)	121,08 (18,06)
		Son Ölçüm (T3)	127,32 (16,94)	119,27 (20,34)

Tablo 9 ve aşağıdaki Şekil 12 incelendiğinde, deney grubundaki kurbanların Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamasının başlangıçta 51,17 iken, son ölçümde 65,30'a yükseldiği görülmektedir. Deney grubundaki zorba-kurbanların ortalaması 55,62'den 59,75'e, deney grubundaki katılmayan öğrencilerin ortalaması ise 54,80'den 65,19'a yükselmiştir. Kontrol grubunda ise kurbanların puan ortalaması 56,85'ten 59,50'ye, zorba-kurbanlarınki 60,75'ten 61,25'e, katılmayanlarınki ise 53,48'den 57,89'a çıkmıştır. Şekil 10'daki eğilim, başlangıçta diğer tüm alt gruplardan daha düşük puan ortalamasına sahip olan deney grubundaki kurbanların ilk ay içinde önemli bir artış yaşadığını, ikinci ayda geçici bir düşüş gözlense de üç ay sonunda en yüksek ortalamalardan birine ulaştığını göstermektedir. Ayrıca, deney grubundaki zorba-kurbanlar ile zorbalığa dahil olmayan öğrencilerde puanların üç ay boyunca düzenli

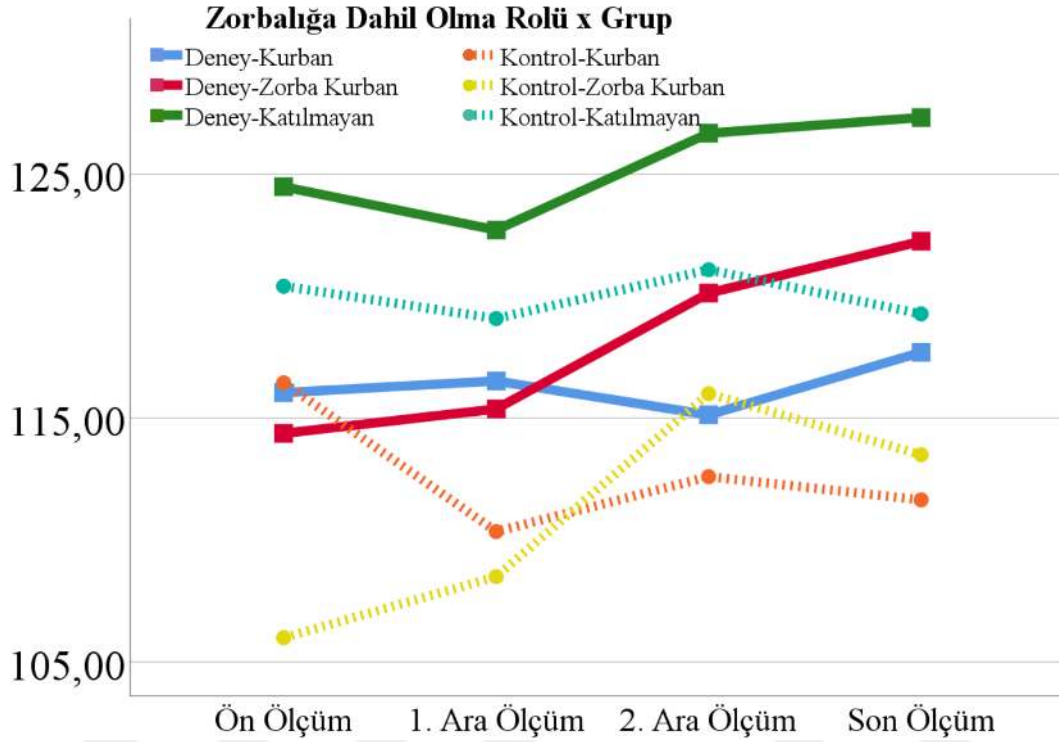
olarak arttığı görülmektedir. Buna karşılık, kontrol grubundaki tüm alt gruplarda zorbalığa seyirci müdahalesi ölçeği puanları dalgalı bir seyir izlemiştir.



Şekil 12. Zorbalığa Dahil Olma Rollerine Göre Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği

Tablo 9 ve aşağıdaki Şekil 13 incelendiğinde, deney grubundaki kurbanların Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puan ortalamasının başlangıçta 116,04 iken son ölçümde 117,69'a yükseldiği ve bu puanların 4 ay boyunca neredeyse sabit kaldığı görülmektedir. Deney grubundaki zorba-kurbanların puan ortalaması 114,37'den 122,25'e; zorbalığa katılmayan öğrencilerin ortalaması ise 124,48'den 127,32'ye yükselmiştir. Kontrol grubunda ise kurbanların puan ortalaması 116,00'dan 111,65'e, zorbalığa katılmayanların puan ortalaması 120,40'tan 119,27'ye düşerken; zorba-kurbanların puan ortalaması 106,00'dan 113,50'ye yükselmiştir. Şekil 13'teki değişim grafiği, deney grubunda zorbalığa dahil olma rollerine göre ayrılan üç grubun da Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puanlarında ya artış eğilimi olduğunu ya da başlangıç düzeyinin korunduğunu göstermektedir. Deney grubunda zorbalığa katılmayan öğrenciler yüksek bir başlangıç düzeyine sahip olup zamanla puanlarını artırarak son ölçümde en yüksek ortalama ulaşmıştır. Deney grubundaki zorba-kurbanlar ise başlangıçta altı grup içinde en düşük beşinci sırada yer alırken, özellikle 1. ara ölçüm sonrasında başlayan iki aylık süreçte

istikrarlı bir artış göstererek, son ölçümde en yüksek ikinci ortalamaya sahip grup hâline gelmiştir. Kontrol grubunda ise zorbalığa katılma rollerine göre belirgin ve tutarlı bir gelişme eğilimi gözlenmemektedir.



Şekil 13. Zorbalığa Dahil Olma Rollerine Göre Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği

Araştırmanın ikinci hipotezine ilişkin betimleyici istatistikler değerlendirildikten sonra, elde edilen bulguların istatistiksel anlamlılığını test etmek amacıyla karma ANOVA analizi uygulanmıştır. Bu analiz kapsamında; (1) deney grubunda, zorbalığa dahil olma rollerine göre ayrılan 3 grubun tekrarlı ölçümleri arasında anlamlı fark olup olmadığı, (2) kontrol grubunda, zorbalığa dahil olma rollerine göre ayrılan 3 grubun tekrarlı ölçümleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ve (3) her bir ölçüm noktasında deney ve kontrol grubu arasında, katılımcıların zorbalığa dahil olma rollerine göre anlamlı farklılıklar bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında zorbalığa dahil olma rollerine göre ayrılan 3 grubun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçüm puan ortalamalarına ilişkin yapılan karma ANOVA analizinin bulguları aşağıdaki Tablo 10 ve 11’de verilmiştir.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Gruplarında Zorbalığa Dahil Olma Rollerine Göre Ayırılan 3 Grubun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Karma ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Etki	Bağımsız Değişken	Test İstatistiği	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2
Zorbalığa Seyirci Müdahalesi	Gruplar Arası	Grup	F	0,05	1	0,05	0,00	.00
		Zorbalık Rolü	F	39,71	1	39,71	0,05	.00
		Grup x						
		Zorbalık Rolü	F	825,58	2	412,79	1,16	.01
		Etkileşimi						
	Grup İçi	Zaman	Pillai's Trace	-	3,115	-	3,76*	.08
		Zaman x Grup	Pillai's Trace	-	3,115	-	2,13	.05
		Zaman x						
		Zorbalık Rolü	Pillai's Trace	-	6,232	-	0,99	.02
		Etkileşimi						
		Zaman x Grup x Zorbalık Rolü	Pillai's Trace	-	6,232	-	1,12	.02
		Etkileşimi						

Not. ** p < .001 * p < .05

Tablo 10 incelendiğinde, gruplar arası karşılaştırmalara göre grup etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(1, 117) = 0.00, p > .05, \eta^2 = .00$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının genel puan ortalamalarının birbirinden anlamlı düzeyde farklı olmadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde zorbalık rolü etkisi de anlamlı değildir ($F(1, 117) = 0.05, p > .05, \eta^2 = .00$). Bu da kurban, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan öğrencilerin Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği genel puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, grup ve zorbalık rolü etkileşimi de anlamlı değildir ($F(2, 117) = 1.162, p > .05, \eta^2 = .01$). Buna göre Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği genel puan ortalamaları bakımından deney grubundaki kurban, zorba ve zorbalığa katılmayan öğrencilerle, kontrol grubundaki kurban, zorba ve zorbalığa katılmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Diğer yandan, zamanın ana etkisi, orta düzeyde bir etki büyüklüğü ile anlamlı bulunmuştur (Pillai's Trace = 0.089, $F(3, 115) = 3.77, p < .05, \eta^2 = .089$). Bu sonuç, katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm

ve son ölçümlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu ifade etmektedir. Zaman ve grup etkileşiminin anlamlı olmaması ise (Pillai's Trace = 0.053, $F(3, 115) = 2.13$, $p = .100$, $\eta^2 = .053$), deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarında zaman içinde meydana gelen değişimin birbirinden anlamlı düzeyde farklı olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde Zaman ve zorbalık rolü etkileşimi de anlamlı değildir (Pillai's Trace = 0.050, $F(6, 232) = 0.99$, $p = .431$, $\eta^2 = .025$). Buna göre kurban, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan öğrencilerin puan ortalamaları zaman içinde birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Son olarak, zaman, grup ve zorbalık rolünün üçlü etkileşimi de anlamlı değildir (Pillai's Trace = 0.057, $F(6, 232) = 1.13$, $p = .346$, $\eta^2 = .028$). Yani, puan ortalamalarında zaman içinde meydana gelen değişimler bakımından, deney grubundaki kurban, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan öğrencilerle kontrol grubundaki kurban, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Her ne kadar grup, zorbalık rolü ve zaman arasındaki üçlü etkileşim karma ANOVA sonuçlarına göre anlamlı çıkmamış olsa da deney ve kontrol gruplarındaki kurban, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan öğrencilerin puan ortalamalarının zaman içindeki eğiliminin keşfedilebilmesi için Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalara bakılmıştır.

Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar, deney grubundaki kurban ve zorbalığa katılmayan öğrencilerin Zorbalığa Seyirci Müdahalesi puan ortalamalarında zamanla artış eğiliminin olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki kurbanların puan ortalamaları, ön ölçüme kıyasla hem 1. ara ölçümde (Ortalama Fark = 12.04, $p < .05$), hem 2. ara ölçümde (Ortalama Fark = 14.13, $p < .05$), hem de son ölçümde (Ortalama Fark = 6.26, $p < .05$) anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Deney grubundaki katılmayan öğrencilerin de ön ölçüm-son ölçüm puan ortalamaları arasında son ölçüm lehine (Ortalama Fark = 10.38, $p < .05$) anlamlı bir fark gözlenmektedir. Öte yandan, deney grubundaki zorba-kurbanlar ile kontrol grubundaki kurban, zorba-kurban ve katılmayan öğrencilerin zaman içindeki puan ortalamalarında anlamlı bir değişiklik saptanmamıştır. Bu bulgular, etkileşim etkileri genel modelde anlamlı çıkmasa da deney grubundaki kurbanlar ve zorbalığa katılmayan bireylerde puan ortalamalarının zamanla artış eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Gruplarında Zorbalığa Dahil Olma Rollerine Göre Ayırılan 3 Grubun Sosyal-Duygusal Sağlık Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Karma ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Etki	Bağımsız Değişken	Test İstatistiği	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	η^2
Sosyal-Duygusal Sağlık	Gruplar Arası	Grup	F	1929,48	1,117	1929,48	1,95	.01
		Zorbalık Rolü	F	7792,16	2,117	3896,08	3,95*	.06
		Grup x						
		Zorbalık Rolü	F	135,28	2,117	67,64	0,06	.00
		Etkileşimi						
	Grup İçi	Zaman	Pillai's Trace	-	3,115	-	2,05	
		Zaman x Grup	Pillai's Trace	-	3,115	-	0,58	.01
		Zaman x						
		Zorbalık Rolü	Pillai's Trace	-	6,232	-	0,84	.02
		Etkileşimi						
		Zaman x Grup x Zorbalık Rolü	Pillai's Trace	-	6,232	-	0,55	.01
		Etkileşimi						

Not. ** p < .001 * p < .05

Tablo 11'e göre, Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puan ortalamaları üzerinde grup ana etkisi anlamlı değildir ($F(1, 117) = 1.96, p = .164, \eta^2 = .016$). Buna göre genel puan ortalamaları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yoktur. Diğer yandan zorbalık rolü etkisi orta düzeyde bir etki büyüklüğü ile anlamlıdır ($F(2, 117) = 3.95, p = .022, \eta^2 = .063$). Buna göre genel puan ortalamaları bakımından kurban, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark vardır. Ancak, grup ve zorbalık rolü etkileşimi anlamlı değildir ($F(2, 117) = 0.069, p = .934, \eta^2 = .001$). Bu da deney grubundaki zorba, kurban ve zorbalığa katılmayan öğrencilerden oluşan alt gruplarla kontrol grubundaki alt gruplar arasında genel puan ortalamaları açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Grup içi analizler sonucunda, zaman etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (Pillai's Trace = .051, $F(3, 115) = 2.05, p < .05, \eta^2 = .051$). Deney ve kontrol gruplarının puanlarının zaman içindeki değişim seyri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (Pillai's Trace = .015, $F(3, 115) = 0.58, p < .05, \eta^2 = .015$). Benzer şekilde, puan ortalamalarındaki zamansal değişim zorbalık rolüne

göre de farklılaşmamıştır (Pillai's Trace = .043, $F(6, 232) = 0.845$, $p < .05$, $\eta^2 = .021$) ve üçlü etkileşim de istatistiksel olarak anlamlı değildir (Pillai's Trace = .028, $F(6, 232) = 0.557$, $p < .05$, $\eta^2 = .014$). Bu bulgular, müdahale süresince Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puan ortalamalarında anlamlı bir gelişme yaşanmadığını ve bu değişimin gruplar veya roller arasında ayrılmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, zorbalık rolüne göre gruplar arasındaki anlamlı farklılıkların incelenmesi için Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırma sonuçlarına göre, Zorbalığa katılmayan öğrencilerin Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puan ortalaması, kurban öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Ortalama Fark = 8.074, $p < .05$). Buna karşın, kurban ve zorba-kurban öğrencilerin genel puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir (Ortalama Fark = 0.040, $p > .05$). Ayrıca, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan öğrencilerin puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark yoktur (Ortalama Fark = 8.113, $p > .05$).

Yukarıda sunulan tüm bulgular doğrultusunda “TheraBuddy müdahalesinden üç ay boyunca yararlanan deney grubu ile herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında katılımcıların zorbalığa dahil olma rollerine (kurban, zorba-kurban, katılmayan) göre anlamlı farklılıklar vardır.” denencesi tam anlamıyla desteklenmemiştir. Bunun yerine hipotezin belirli yönleri bulgularla kısmen desteklenmektedir.

4.3. “TheraBuddy Müdahalesinden Üç Ay Boyunca Yararlanan Deney Grubu ile Herhangi Bir Müdahale Sunulmayan Kontrol Grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden Aldıkları Birinci Ara Ölçüm (T1), İkinci Ara Ölçüm (T2) ve Son Ölçüm (T3) Puanlarının Aritmetik Ortalamaları Arasında Katılımcıların Müdahaleyi Alma Sürelerine (1 Saatten Az, 1-1.5 Saat Arası ve 1.5 Saatten Fazla) ve Müdahaleyi Tamamlama Oranlarına (%50’sinden Azını, %50’sinden Fazlasını ve %100’ünü) Göre Anlamlı Farklılıklar Vardır” Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezini sınamak için ilk olarak deney ve kontrol grubunun, müdahaleyi alma süreleri ve müdahaleyi tamamlama oranlarına göre, Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği’nden aldığı ön

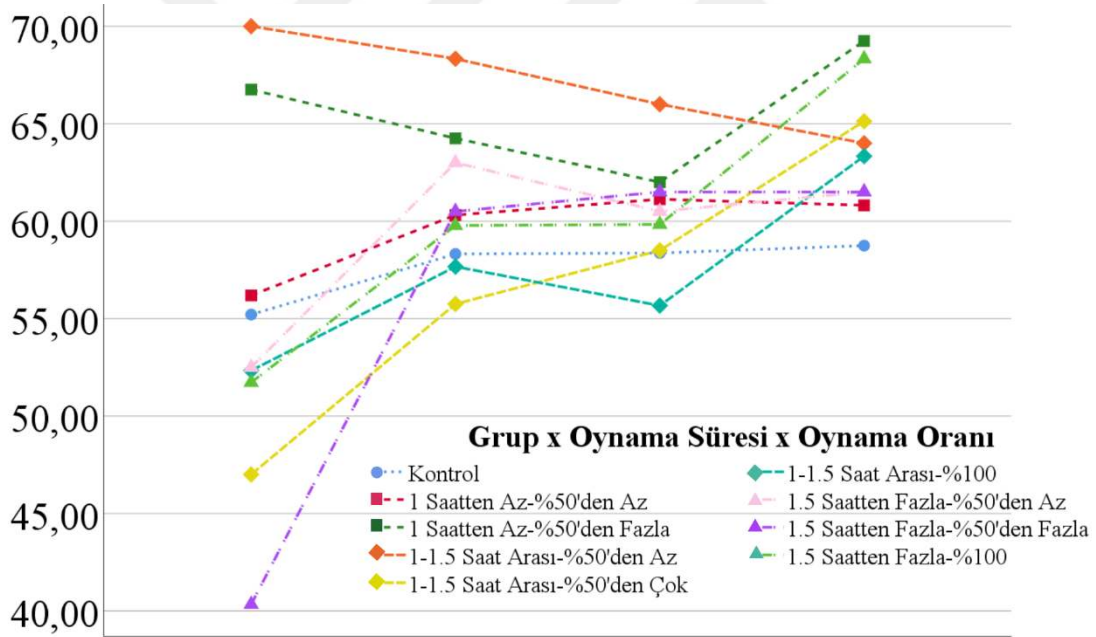
ölçüm, birinci ara ölçüm, ikinci ara ölçüm ve son ölçüm puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. İlgili bulgular Tablo 12 ve 13'te sunulmuştur.

Tablo 12.

Deney ve Kontrol Grubunun Müdahale Alma Süreleri ve Müdahaleyi Tamamlama Sürelerine Göre Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Müdahaleyi Alma Süresi	Tamamlama Oranı	Ölçüm	$\bar{X}$ (SS)
Zorbalığa Seyirci Müdahalesi	1 Saatten Az	%50'sinden Az N=16	Ön Ölçüm (T0)	56,18 (18,09)
			1. Ara Ölçüm (T1)	60,31 (12,85)
			2. Ara Ölçüm (T2)	61,12 (10,32)
			Son Ölçüm (T3)	60,81 (12,77)
		%50'sinden Fazla N=4	Ön Ölçüm (T0)	66,75 (9,67)
			1. Ara Ölçüm (T1)	64,25 (10,21)
			2. Ara Ölçüm (T2)	62,00 (13,11)
			Son Ölçüm (T3)	69,25 (9,56)
		%100 N=0	Ön Ölçüm (T0)	-
			1. Ara Ölçüm (T1)	-
			2. Ara Ölçüm (T2)	-
			Son Ölçüm (T3)	-
	1-1.5 Saat Arası	%50'sinden Az N=3	Ön Ölçüm (T0)	70,00 (4,58)
			1. Ara Ölçüm (T1)	68,33 (11,67)
			2. Ara Ölçüm (T2)	66,00 (50,19)
			Son Ölçüm (T3)	64,00 (8,54)
		%50'sinden Fazla N=8	Ön Ölçüm (T0)	47,00 (15,88)
			1. Ara Ölçüm (T1)	55,75 (10,68)
			2. Ara Ölçüm (T2)	58,50 (13,34)
			Son Ölçüm (T3)	65,12 (4,45)
		%100 N=3	Ön Ölçüm (T0)	52,33 (20,59)
			1. Ara Ölçüm (T1)	57,66 (2,08)
			2. Ara Ölçüm (T2)	55,66 (9,07)
			Son Ölçüm (T3)	63,33 (2,30)
	1.5 Saatten Fazla	%50'sinden Az N=2	Ön Ölçüm (T0)	52,50 (6,36)
			1. Ara Ölçüm (T1)	63,00 (2,82)
			2. Ara Ölçüm (T2)	60,50 (0,70)
			Son Ölçüm (T3)	61,50 (2,12)
		%50'sinden Fazla N=6	Ön Ölçüm (T0)	40,33 (16,62)
			1. Ara Ölçüm (T1)	60,50 (10,17)
			2. Ara Ölçüm (T2)	61,50 (12,16)
			Son Ölçüm (T3)	61,50 (13,70)
		%100 N=18	Ön Ölçüm (T0)	51,72 (18,73)
			1. Ara Ölçüm (T1)	59,77 (13,41)
			2. Ara Ölçüm (T2)	59,83 (16,11)
			Son Ölçüm (T3)	68,33 (9,01)
	Kontrol (0 dk)	Kontrol (%0) N=63	Ön Ölçüm (T0)	55,20 (12,96)
			1. Ara Ölçüm (T1)	58,31 (9,66)
			2. Ara Ölçüm (T2)	58,36 (11,34)
			Son Ölçüm (T3)	58,74 (11,52)

Tablo 12 incelendiğinde, genel olarak TheraBuddy müdahalesinden 1 saatten uzun süre faydalanan ve müdahalenin %50'sini veya daha fazlasını tamamlayan katılımcıların, Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamalarında ön ölçümden son ölçüme kadar daha belirgin artışlar gösterdiği gözlemlenmektedir. Müdahaleden yararlanmayan kontrol grubunda, son ölçüm ile ön ölçüm arasındaki fark yaklaşık 3,50 puan iken, 1 saatten kısa süreyle yararlanıp müdahalenin %50'sinden azını tamamlayan katılımcılarda bu fark yaklaşık 4,60 puandır. Müdahaleyi 1–1,5 saat alarak %50'den fazlasını tamamlayan katılımcıların puan ortalamaları, ön ölçümden son ölçüme yaklaşık 18,1 puan artmıştır. Aynı süre aralığında müdahalenin tamamını (%100) alanlarda bu artış yaklaşık 11 puandır. 1,5 saatten uzun süreyle müdahaleye katılan ve %50'den fazlasını tamamlayan katılımcıların puanlarında yaklaşık 21,2 puanlık, aynı sürede müdahalenin tamamını tamamlayanlarda ise yaklaşık 16,6 puanlık bir artış gözlenmiştir.



Şekil 14. Müdahale Alma Süreleri ve Müdahaleyi Tamamlama Oranlarına Göre Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği

Şekil 14 incelendiğinde, genel olarak, katılımcıların TheraBuddy müdahalesinden yararlanma süresi ve tamamlama oranı arttıkça zaman içinde Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamalarının daha belirgin artışlar gösterdiği gözlenmektedir. Özellikle, müdahaleden 1,5 saatten fazla süreyle faydalanan ve %50'sinden fazlasını veya

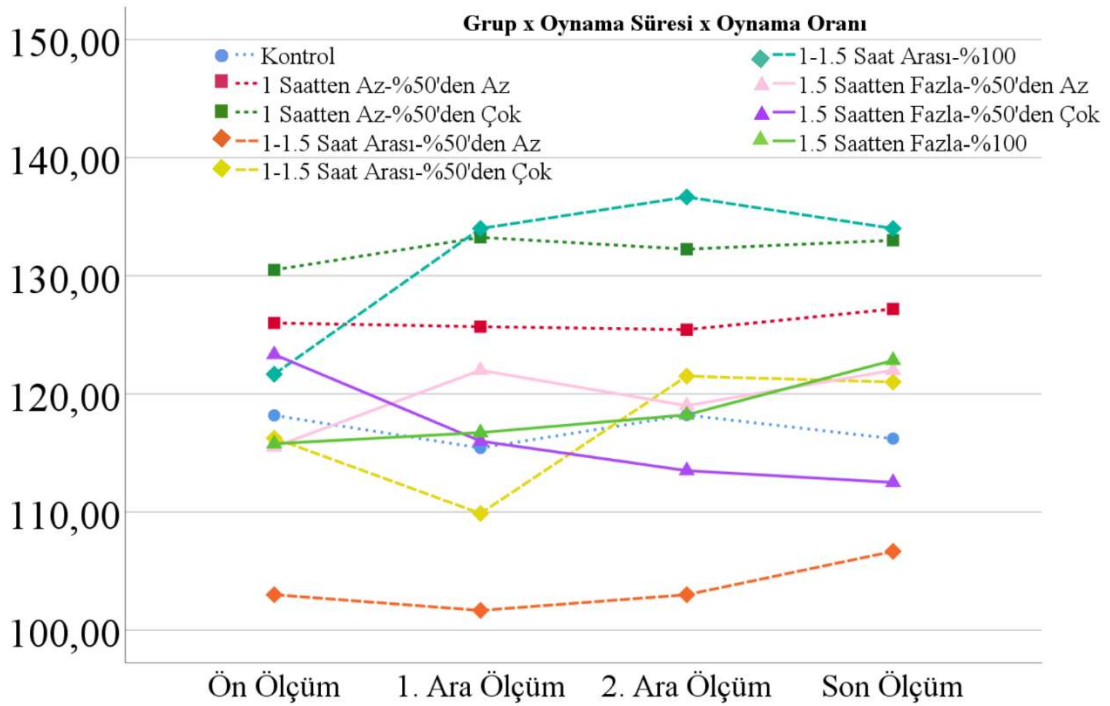
tamamını (%100) tamamlayan katılımcıların, ayrıca 1–1,5 saat faydalanarak %50’sinden fazlasını tamamlayanların puanlarında, ölçüm zamanları boyunca sürekli ve istikrarlı bir artış dikkati çekmektedir. Buna karşılık, 1–1,5 saat müdahaleye katılan ancak %50’sinden azını tamamlayan katılımcıların puan ortalamalarında 3 ay boyunca belirgin bir düşüş gözlenmiştir. 1 saatten az süreyle müdahaleye katılan katılımcıların puanlarında ise sınırlı düzeyde bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 13.

Deney ve Kontrol Grubunun Müdahale Alma Süreleri ve Müdahaleyi Tamamlama Sürelerine Göre Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Müdahaleyi Alma Süresi	Tamamlama Oranı	Ölçüm	$\bar{X}$ (SS)
Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği	1 Saatten Az	%50’sinden Az N=16	Ön Ölçüm (T0)	126,00 (11,00)
			1. Ara Ölçüm (T1)	125,68 (9,32)
			2. Ara Ölçüm (T2)	125,43 (9,47)
			Son Ölçüm (T3)	127,18 (16,19)
		%50’sinden Fazla N=4	Ön Ölçüm (T0)	130,5 (20,82)
			1. Ara Ölçüm (T1)	133,25 (16,31)
			2. Ara Ölçüm (T2)	132,25 (18,24)
			Son Ölçüm (T3)	133,00 (18,34)
		%100 N=0	Ön Ölçüm (T0)	-
			1. Ara Ölçüm (T1)	-
			2. Ara Ölçüm (T2)	-
			Son Ölçüm (T3)	-
	1-5 Saat Arası	%50’sinden Az N=3	Ön Ölçüm (T0)	103,00 (35,02)
			1. Ara Ölçüm (T1)	101,66 (29,14)
			2. Ara Ölçüm (T2)	103,00 (24,06)
			Son Ölçüm (T3)	106,66 (25,69)
		%50’sinden Fazla N=8	Ön Ölçüm (T0)	116,25 (17,81)
			1. Ara Ölçüm (T1)	109,87 (12,20)
			2. Ara Ölçüm (T2)	121,5 (17,37)
			Son Ölçüm (T3)	121,00 (16,14)
		%100 N=3	Ön Ölçüm (T0)	121,66 (41,42)
			1. Ara Ölçüm (T1)	134,00 (13,45)
			2. Ara Ölçüm (T2)	136,66 (7,37)
			Son Ölçüm (T3)	134,00 (7,21)
	1.5 Saatten Fazla	%50’sinden Az N=2	Ön Ölçüm (T0)	115,5 (3,53)
			1. Ara Ölçüm (T1)	122,00 (19,79)
			2. Ara Ölçüm (T2)	119,00 (12,72)
			Son Ölçüm (T3)	122,00 (21,21)
		%50’sinden Fazla N=6	Ön Ölçüm (T0)	123,33 (20,66)
			1. Ara Ölçüm (T1)	116,00 (14,96)
			2. Ara Ölçüm (T2)	113,5 (7,06)
			Son Ölçüm (T3)	112,5 (11,94)
		%100 N=18	Ön Ölçüm (T0)	115,77 (19,64)
			1. Ara Ölçüm (T1)	116,72 (19,45)
			2. Ara Ölçüm (T2)	118,22 (20,71)
			Son Ölçüm (T3)	122,83 (18,52)
	Kontrol (0 dk)	Kontrol (%0) N=63	Ön Ölçüm (T0)	118,31 (17,38)
			1. Ara Ölçüm (T1)	115,60 (17,40)
			2. Ara Ölçüm (T2)	118,38 (17,96)
			Son Ölçüm (T3)	116,58 (21,09)

Tablo 13 incelendiğinde, genel olarak, TheraBuddy müdahalesinden yararlanma süresi ve müdahaleyi tamamlama oranı arttıkça Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puan ortalamalarında ön ölçümden son ölçüme belirgin artışlar gözlenmemektedir. Müdahaleden yararlanmayan kontrol grubunda son ölçüm ile ön ölçüm arasındaki fark ön ölçüm lehine 1,73'tür. Müdahaleden 1 saatten kısa süreyle yararlanarak müdahalenin %50'sinden azını tamamlayan katılımcıların puan ortalamaları 1,18 puan artış göstermiştir. Aynı süre aralığında müdahalenin %50'sinden fazlasını tamamlayan katılımcılarda bu artış yaklaşık 2,5 puandır. 1-1,5 saat müdahaleye katılan ve %50'sinden fazlasını tamamlayan katılımcıların puan ortalamalarında ön ölçümden son ölçüme 4,75 puanlık bir artış gözlenirken, aynı süre aralığında müdahalenin tamamını bitiren katılımcılarda bu artış 12,3'tür. Müdahaleden 1,5 saatten uzun süre yararlanıp %50'sinden fazlasını tamamlayan katılımcıların puanlarında yaklaşık 10,8 puanlık bir düşüş gözlenirken, müdahalenin %100'ünü tamamlayanlarda 7,06 puanlık bir artış gözlenmektedir.



Şekil 15. Müdahale Alma Süreleri ve Müdahaleyi Tamamlama Oranlarına Göre Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği

Şekil 15 incelendiğinde, genel olarak müdahale alma süresi ve müdahaleyi tamamlama oranlarına göre oluşturulan grupların Sosyal-Duygusal Sağlık puan ortalamalarında zaman içinde belirgin ve sürekli bir artış eğilimi gözlenmemektedir. Grupların çoğu, ölçümler boyunca başlangıç düzeyine yakın puanlar sergilemiştir. Müdahaleden 1 saatten az faydalanan katılımcılar, başlangıçta yüksek puan ortalamasına sahip olup bu düzeyi sonraki ölçümlerde büyük ölçüde korumuştur. 1–1,5 saat müdahaleye katılan gruplar arasında, tamamlama oranına bağlı olarak farklı eğilimler görülmektedir. Müdahalenin %50'sinden azını tamamlayanların puan ortalamaları ölçümler boyunca oldukça düşük seyretmiş ve ancak son ölçümde sınırlı bir artış göstermiştir. Buna karşılık, %50'sinden fazlasını tamamlayanların puanları dalgalı bir seyir izlerken; %100'ünü tamamlayan az sayıdaki katılımcı grubunda ilk ara ölçümde belirgin bir artış gözlenmiş, bu seviye son ölçüme kadar istikrarlı şekilde korunmuştur. Diğer yandan, 1,5 saatten uzun süre müdahale alan katılımcılar hipotetik olarak en çok yarar sağlamaları beklenen katılımcılar olmalarına karşın, müdahalenin %50'sinden azını tamamlayanlarda ölçümler boyunca dalgalı seyir, müdahalenin %50'sinden fazlasını tamamlayanlarda sürekli düşüş, %100'ünü tamamlayanlarda ise çok düşük bir artış görülmüştür.

Müdahaleden 1 saatten az faydalanan katılımcılar, başlangıçta en yüksek puan ortalamasına sahip iki grup olup, ara ölçümler ve son ölçümde bu düzeyi korumuştur. Müdahaleden 1-1,5 saat faydalanan katılımcıların puan ortalamaları müdahaleyi tamamlama oranlarına göre farklı seyretmektedir. Bu grupta müdahalenin %50'sinden azını tamamlayan katılımcıların puan ortalamalarında 2. ara ölçüme kadar belirgin bir değişim olmamış, 2. ara ölçüm-son ölçüm arasında hafif yükselmiştir. Müdahalenin %50'sinden fazlasını tamamlayanların puan ortalamaları ise dalgalı bir eğilim izlemiştir. Müdahalenin %100'ünü tamamlayanlar 1. ara ölçüme kadar belirgin bir artış göstermiş, son ölçüme kadar bu düzeyi korumuştur. Benzer şekilde 1,5 saatten uzun süre müdahale alan katılımcıların puan ortalamalarının değişimi de farklı görünmektedir. Müdahalenin %50'sinden azını tamamlayan katılımcıların puanları ölçümler boyunca dalgalı bir seyir izlemiş; %50'sinden fazlasını tamamlayanlarda ise sürekli bir düşüş eğilimi gözlenmiştir. Müdahalenin %100'ünü tamamlayan katılımcıların puanlarında ise yalnızca sınırlı düzeyde bir artış ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü hipotezine ilişkin betimleyici istatistikler değerlendirildikten sonra, elde edilen bulguların istatistiksel anlamlılığını test etmek amacıyla karma ANOVA analizi uygulanmıştır. Kontrol grubundaki tüm katılımcıların

oynama süreleri ve oynama oranları sabit (sıfır) olduğundan, deney ve kontrol gruplarını tanımlayan grup değişkeni dahil edilerek iki yönlü karma ANOVA analizi yürütmek mümkün olmamıştır. Bunun yerine, veri setinde, tüm katılımcıları oynama oran ve sürelerine göre sınıflamak için süre-oran adlı yeni bir kategorik bağımsız değişken oluşturulmuştur. Bu yeni kategorik değişkenin bağımsız değişken olarak atandığı karma ANOVA analizinde, önceki analizlerden farklı olarak Pillai's Trace yerine Roy's Largest Root istatistiği kullanılmıştır. Bunun nedeni bu istatistiğin, grup sayısının çok olduğu durumlarda (bu analizde 9), eğer etkiler bir ya da iki faktörde yoğunlaşıyorsa, Roy's Largest Root testinin bu farkı daha iyi yakalayabilmesidir (Olson, 1976). 9 alt gruplu süre-oran bağımsız değişkeni ve tekrarlı ölçümlerle yürütülen karma ANOVA aracılığıyla, müdahale alma süre ve oranlarına göre ayrılan grupların tekrarlı ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ve her bir ölçüm noktasında katılımcıların puan ortalamaları bakımından müdahale alma süre ve oranlarına göre ayrılan gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçüm puan ortalamalarına ilişkin, Deney ve kontrol grubu katılımcılarının müdahale alma süreleri ve müdahaleyi tamamlama oranları dikkate alınarak yürütülen karma ANOVA analizinin sonuçları aşağıdaki Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Müdahale Alma Süreleri ve Müdahaleyi Tamamlama Oranlarına Göre Katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Karma ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Etki	Test İstatistiği	F	sd1	sd2	Etki Büyüklüğü (Kısmi η^2)
Zorbalığa Seyirci Müdahalesi	Gruplar Arası					
	Süre-Oran	F	0,8	8	114	.05
	Grup İçi					
	Zaman (ön ölçüm, 1. ara, 2. ara, son ölçüm)	Roy's Largest Root = .15	5,93**	3	112	.13
	Zaman x Süre-Oran	Roy's Largest Root = .23	3,39*	8	114	.19
	Gruplar Arası					
Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği	Süre-Oran	F	1,47	8	114	.09
	Grup İçi					
	Zaman (ön ölçüm, 1. ara, 2. ara, son ölçüm)	Roy's Largest Root = .01	0,54	3	112	.01
	Zaman x Süre-Oran	Roy's Largest Root = .08	1,23	8	114	.08
	Gruplar Arası					
	Süre-Oran	F	1,47	8	114	.09

Not. ** $p < .001$; * $p < .05$; sd1: Etkinin serbestlik derecesi; sd2: Hata teriminin serbestlik derecesi

Tablo 14'teki, Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puanlarına ilişkin yürütülen karma ANOVA analizi çıktılarına göre, gruplar arası etkiler anlamlı bulunmamıştır ($F(8, 114) = 0.80$, $p > .05$, $\eta^2 = .05$). Bu bulgu, müdahale alma süre ve oranları açısından birbirinden ayrılan alt grupların genel puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Diğer yandan, zaman ana etkisi (Roy's Largest Root = .15, $F(3, 112) = 5.93$, $p < .001$, $\eta^2 = .13$) ile zaman ve süre-oran etkileşimi anlamlıdır (Roy's Largest Root = .23, $F(8, 114) = 3.39$, $p < .05$, $\eta^2 = .19$). Bu bulgu, katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamalarında zamanla gözlenen değişimlerin, müdahale alma süre ve oranlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puanlarına ilişkin yürütülen karma ANOVA analizi çıktıları ise ne gruplar arası etkilerin ($F(8, 114) = 1.47$, $p > .05$, $\eta^2 = .09$), ne zaman ana etkisinin (Roy's Largest Root = .01, $F(3, 112) = 0.54$, $p > .05$, $\eta^2 = .01$), ne de zaman ve süre-oran etkileşiminin (Roy's Largest Root = .08, $F(8, 114) = 1.23$, $p > .05$, $\eta^2 = .08$)

anlamli olmadigini ortaya koymaktadır. Zorbalığa Seyirci Müdahalesi puanlarında zaman $\times$ oynama süresi/yoğunluğu etkileşiminin anlamli bulunması üzerine, bu etkileşimin hangi gruplar arasında ve hangi ölçüm zamanlarında ortaya çıktığını daha ayrıntılı biçimde incelemek amacıyla Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar gerçekleştirilmiş, anlamli bulgular, aşağıdaki Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.

Müdahale Alt Gruplarının Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği Puan Ortalamalarının Zaman İçindeki Değişimine İlişkin Bonferroni Düzeltmeli İkili Karşılaştırma Sonuçları

Faktör	Zaman	Karşılaştırma (I-J)		Ortalama Fark (I-J)	SH	Bonferroni p değeri
		I	J			
Grup İçi N = 9 (1-1.5 Saat Arası Müdahale Alarak %50’den Fazlasını Tamamlayanlar)	-	Ön Ölçüm	Son Ölçüm	-17,00	5,02	.00
Grup İçi N = 6 (1.5 Saatten Fazla Müdahale Alarak %50’den Fazlasını Tamamlayanlar)	-	Ön Ölçüm	1. Ara Ölçüm	-20,167	5,33	.01
	-	Ön Ölçüm	2. Ara Ölçüm	-21,167	6,66	.01
Grup İçi N = 18 (1.5 Saatten Fazla Müdahale Alarak %100 Tamamlayanlar)	-	Ön Ölçüm	Son Ölçüm	-16,61	3,55	.00
	-	1. Ara Ölçüm	Son Ölçüm	-8,55	2,5	.00
	-	2. Ara Ölçüm	Son Ölçüm	-8,5	2,34	.00
Gruplar Arası	Son Ölçüm	1.5 Saatten Fazla Müdahale Alarak %100’ünü Tamamlayanlar	Kontrol	9,72	2,91	.04

Tablo 15’teki Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar incelendiğinde, deney grubunun bazı alt gruplarının tekrarlı ölçümlerinin puan ortalamaları arasında anlamli farklılıklar olduğu gözlenmektedir. 1-1,5 saat müdahale alarak müdahalenin %50’sinden fazlasını tamamlayan katılımcıların ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında son ölçüm lehine anlamli bir artış gözlenmiştir (Ortalama Fark = 17.00, SH = 5.02, p = .00). Ayrıca,

1,5 saatten fazla müdahale alarak müdahalenin %50'sinden fazlasını tamamlayan katılımcılarda, ön ölçüm-1. ara ölçüm puan ortalamaları arasında 1. ara ölçüm lehine (Ortalama Fark = 20.167, SH = 5.33, $p = .01$), ön ölçüm-2. ara ölçüm puan ortalamaları arasında 2. ara ölçüm lehine (Ortalama Fark = 21.167, SH = 6.66, $p = .01$) ve ön ölçüm-son ölçüm puan ortalamaları arasında son ölçüm lehine (Ortalama Fark = 21.167, SH = 6.15, $p = .00$) anlamlı düzeyde bir artış gözlenmektedir. Bununla birlikte, 1,5 saatten fazla müdahale alarak müdahalenin %100'ünü tamamlayan katılımcıların ön ölçüm, 1. ara ölçüm ve 2. ara ölçümlerine kıyasla son ölçüm puan ortalamalarında anlamlı bir artış gözlenmektedir ($p < .05$). Gruplar arası ikili karşılaştırma sonuçlarına göre ise, Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamaları bakımından, yalnızca son ölçümde, yalnızca 1,5 saatten fazla müdahale alarak müdahalenin %100'ünü tamamlayanlar ve kontrol grubu arasında, kontrol grubu aleyhine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (Ortalama Fark = 9.72, SH = 2.91, $p = .04$).

Yukarıda sunulan tüm bulgular doğrultusunda “*TheraBuddy müdahalesinden üç ay boyunca yararlanan deney grubu ile herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında katılımcıların müdahaleyi alma sürelerine (1 saatten az, 1-1.5 saat arası ve 1.5 saatten fazla) ve müdahaleyi tamamlama oranlarına (%50'sinden azını, %50'sinden fazlasını ve %100'ünü) göre anlamlı farklılıklar vardır*” denencesi, bağımlı değişkenlerden biri olan Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği açısından doğrulanmış, ancak Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği açısından doğrulanamamıştır.

4.4. “TheraBuddy Müdahalesinden Üç Ay Boyunca Yararlanan Deney Grubu ile Herhangi Bir Müdahale Sunulmayan Kontrol Grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden Aldıkları Birinci Ara Ölçüm (T1), İkinci Ara Ölçüm (T2) ve Son Ölçüm (T3) Puanlarının Aritmetik Ortalamaları Arasında Katılımcıların Cinsiyetlerine (Kız Ve Erkek) Göre Anlamlı Farklılıklar Vardır” Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezini sınamak için ilk olarak deney ve kontrol grubunun cinsiyetlerine göre, Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği'nden aldığı ön ölçüm, birinci ara ölçüm, ikinci ara ölçüm ve son ölçüm puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. İlgili bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

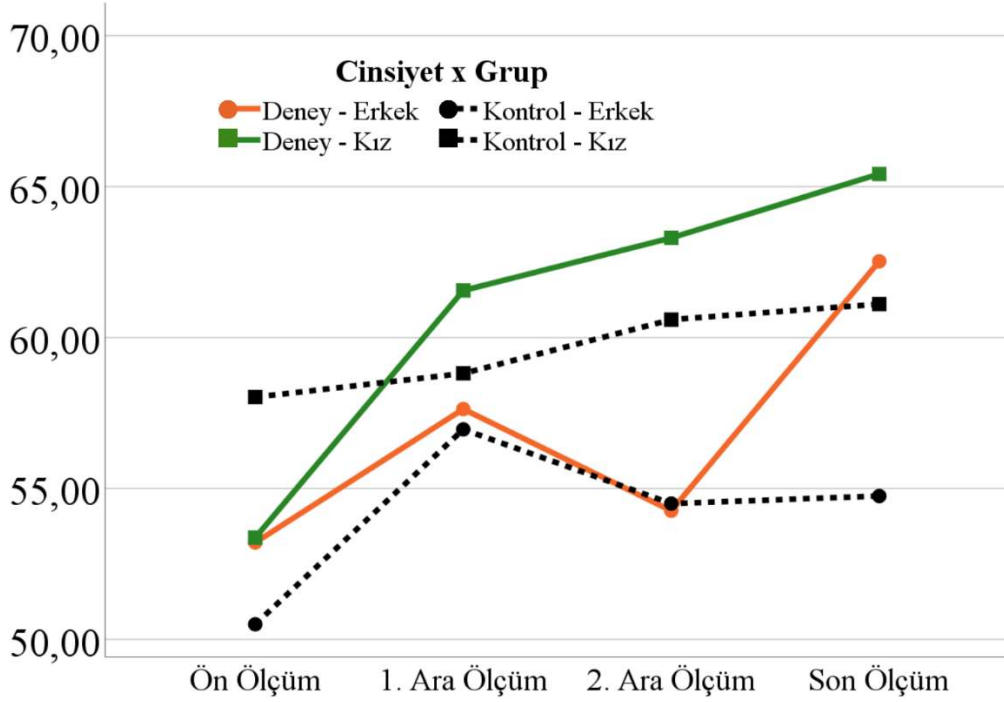
Tablo 16.

Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyetlerine Göre Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Grup	Cinsiyet	Ölçüm	$\bar{X}$ (SS)
Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği	Deney	Erkek N=19	Ön Ölçüm (T0)	53,21 (13,50)
			1. Ara Ölçüm (T1)	57,63 (10,89)
			2. Ara Ölçüm (T2)	54,26 (13,98)
			Son Ölçüm (T3)	62,52 (10,87)
		Kız N=43	Ön Ölçüm (T0)	53,37 (18,99)
			1. Ara Ölçüm (T1)	61,55 (11,72)
			2. Ara Ölçüm (T2)	63,30 (10,30)
			Son Ölçüm (T3)	65,41 (9,66)
	Kontrol	Erkek N=24	Ön Ölçüm (T0)	50,50 (14,50)
			1. Ara Ölçüm (T1)	56,95 (11,42)
			2. Ara Ölçüm (T2)	54,50 (11,66)
			Son Ölçüm (T3)	54,75 (14,45)
		Kız N=37	Ön Ölçüm (T0)	58,02 (11,39)
			1. Ara Ölçüm (T1)	58,81 (8,30)
			2. Ara Ölçüm (T2)	60,59 (10,76)
			Son Ölçüm (T3)	61,10 (8,56)
Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği	Deney	Erkek N=19	Ön Ölçüm (T0)	117,68 (20,46)
			1. Ara Ölçüm (T1)	120,15 (16,99)
			2. Ara Ölçüm (T2)	124,10 (13,72)
			Son Ölçüm (T3)	125,21 (17,23)
		Kız N=43	Ön Ölçüm (T0)	121,09 (18,70)
			1. Ara Ölçüm (T1)	119,16 (16,83)
			2. Ara Ölçüm (T2)	120,41 (17,63)
			Son Ölçüm (T3)	122,16 (17,23)
	Kontrol	Erkek N=24	Ön Ölçüm (T0)	118,87 (20,09)
			1. Ara Ölçüm (T1)	118,58 (17,98)
			2. Ara Ölçüm (T2)	118,87 (22,22)
			Son Ölçüm (T3)	112,41 (27,33)
		Kız N=37	Ön Ölçüm (T0)	117,70 (16,13)
			1. Ara Ölçüm (T1)	113,54 (17,42)
			2. Ara Ölçüm (T2)	117,37 (15,17)
			Son Ölçüm (T3)	118,97 (16,24)

Tablo 16 ve aşağıdaki Şekil 16 incelendiğinde, deney grubunda hem kız hem de erkek öğrencilerin Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamalarında, ön ölçümden son ölçüme doğru genel bir artış gözlenmektedir. Kız öğrencilerde bu artış istikrarlı ve sürekli bir seyir izlerken, erkek öğrencilerde dalgalı olmakla birlikte nihai olarak olumlu yönde bir değişim gerçekleşmiştir. Kontrol grubundaki kız öğrencilerde de zamanla bir artış görülmekle birlikte, bu artışın düzeyinin deney grubundaki artışa kıyasla

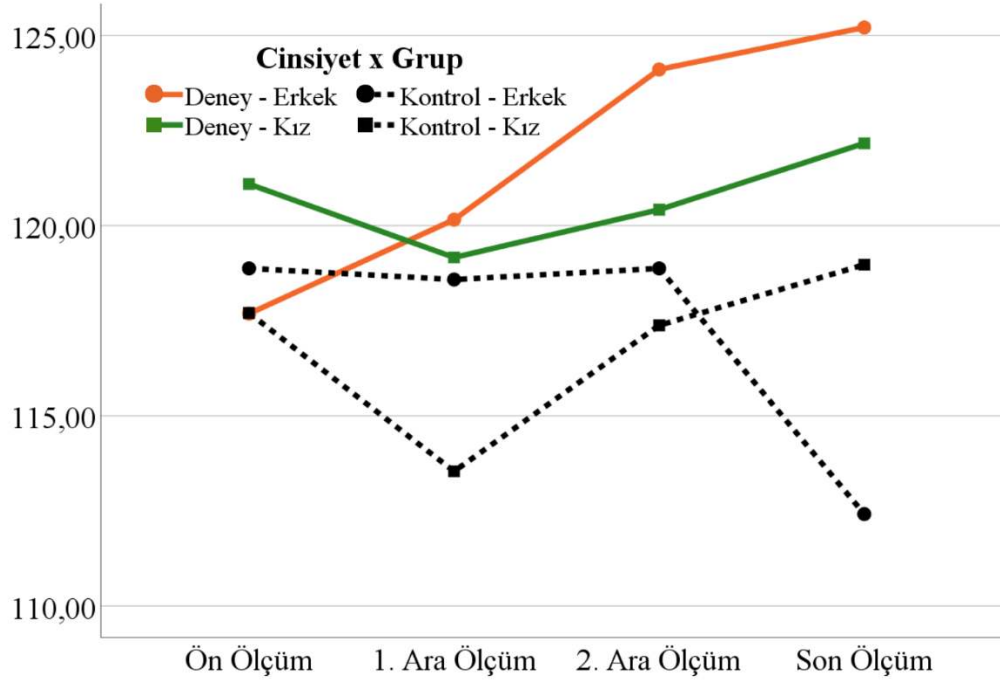
daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin puanlarında ise ilk ara ölçüme kadar gözlenen artışın ardından bir düşüş ve ardından görece bir durağanlık söz konusudur. Deney grubunda kız ve erkek öğrencilerin başlangıç düzeyleri benzer olmasına rağmen, özellikle son ölçümde, kız öğrencilerin puan ortalamalarının belirgin şekilde daha yüksek olduğu ve bu farkın özellikle kontrol grubundaki erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında dikkat çekici olduğu görülmektedir.



Şekil 16. Cinsiyete Göre Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği

Tablo 16 ve aşağıdaki Şekil 17 incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puan ortalamalarında cinsiyete göre farklı seyirler gözlenmektedir. Deney grubundaki erkek öğrencilerin puan ortalamalarında ön ölçümden son ölçüme doğru istikrarlı ve düzenli bir artış gözlenmektedir. Kız öğrencilerde ise ön ölçümden birinci ara ölçüme kadar bir düşüş, bu noktadan itibaren ise erkek öğrencilere kıyasla daha sınırlı ancak düzenli bir artış dikkati çekmektedir. Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin puanları, ön ölçümden ikinci ara ölçüme kadar büyük ölçüde sabit kalmış, ancak üçüncü ay itibarıyla belirgin bir düşüş göstermiştir. Kontrol grubundaki kız öğrencilerde ise ilk ara ölçüme kadar bir düşüş, ardından son ölçüme kadar süren kademeli bir artış gözlenmektedir. Özellikle son ölçüm puan ortalamalarına

göre deney grubundaki erkeklerle kontrol grubundaki erkekler arasında deney grubundaki erkekler lehine fark olabileceği düşünülmektedir.



Şekil 17. Cinsiyete Göre Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği

Araştırmanın dördüncü hipotezine ilişkin betimleyici istatistikler değerlendirildikten sonra, elde edilen bulguların istatistiksel anlamlılığını test etmek amacıyla karma ANOVA analizi uygulanmıştır. Bu analiz kapsamında; (1) Deney grubunda kız ve erkek öğrencilerin tekrarlı ölçüm puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı, (2) kontrol grubunun kız ve erkek öğrencilerinin tekrarlı ölçümleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı ve (3) Her bir ölçüm noktasında, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların puan ortalamalarının cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçüm puan ortalamalarına ilişkin, Deney ve kontrol grubu katılımcılarının cinsiyetleri dikkate alınarak yürütülen karma ANOVA analizinin sonuçları aşağıdaki Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Cinsiyete Göre Katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Karma ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Etki	Test İstatistiği	F	sd1	sd2	Etki Büyüklüğü (Kısmi η^2)
Zorbalığa Seyirci Müdahalesi	Gruplar Arası					
	Grup (Deney-Kontrol)	F	1,32	1	119	.01
	Cinsiyet (Kız-Erkek)	F	7,39*	1	119	.05
	Grup x Cinsiyet	F	0,17	1	119	.00
	Grup İçi					
	Zaman (ön ölçüm, 1. ara, 2. ara, son ölçüm)	Pillai's Trace	9,30**	3	117	.19
	Zaman x Grup	Pillai's Trace	3,15*	3	117	.07
	Zaman x Cinsiyet	Pillai's Trace	1,82	3	117	.04
	Zaman x Cinsiyet x Grup	Pillai's Trace	2,02	3	117	.04
	Gruplar Arası					
Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği	Grup (Deney-Kontrol)	F	1,89	1	119	.01
	Cinsiyet (Kız-Erkek)	F	0,05	1	119	.00
	Grup x Cinsiyet	F	0,01	1	119	.00
	Grup İçi					
	Zaman (ön ölçüm, 1. ara, 2. ara, son ölçüm)	Pillai's Trace	1,72	3	117	.04
	Zaman x Grup	Pillai's Trace	1,75	3	117	.04
	Zaman x Cinsiyet	Pillai's Trace	1,80	3	117	.04
	Zaman x Cinsiyet x Grup	Pillai's Trace	2,36	3	117	.05

Not. ** $p < .001$; * $p < .05$; sd1: Etkinin serbestlik derecesi; sd2: Hata teriminin serbestlik derecesi

Tablo 17'deki iki yönlü karma ANOVA sonuçları incelendiğinde, katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahalesi puan ortalamaları üzerinde grup ana etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(1,119) = 1.32$, $p > .05$, kısmi $\eta^2 = .01$). Bu bulgu, katılımcıların genel puan ortalamaları bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmektedir. Diğer yandan, cinsiyet ana etkisi anlamlı bulunmuştur. Buna göre deney ya da kontrol grubunda olmaktan bağımsız olarak, Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği genel puan ortalamaları açısından, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark mevcuttur. Ancak grup ve cinsiyet etkileşimi anlamlı değildir ($F(1, 119) = 0.17$, $p = <.05$, $\eta^2 = .001$). Bu da deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin genel puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Grup içi karşılaştırmalara ilişkin bulgular ise zaman ana etkisinin ($F(3,$

117) = 9.309, $p < .001$, $\eta^2 = .193$) ve zaman-grup etkileşiminin anlamlı olduğunu göstermektedir ($F(3, 117) = 3.155$, $p < .05$, $\eta^2 = .075$). Buna göre, puan ortalamalarında zaman içinde gözlenen değişimler bakımından, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark vardır. Buna karşın zaman ve cinsiyet etkileşimi anlamlı bulunmamıştır ($F(3, 117) = 1.824$, $p > .05$, $\eta^2 = .045$). Bu bulgu, puan ortalamalarında zaman içinde gözlenen değişimler bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde zaman, grup ve cinsiyet üçlü etkileşimi de anlamlı değildir ($F(3, 117) = 2.021$, $p > .05$, $\eta^2 = .049$). Bu bulgu, zaman içinde puan ortalamalarında gözlenen değişimler bakımından, deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerden oluşturulan alt gruplar arasında (deney-kız, deney-erkek, kontrol-kız, kontrol-erkek) anlamlı bir fark olmadığını ifade etmektedir.

Tablo 17’de sunulan karma ANOVA sonuçlarına göre, Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puan ortalamaları açısından gruplar arası genel karşılaştırmalarda ne grup ana etkisi ($F(1, 119) = 1.893$, $p > .05$, $\eta^2 = .016$), ne cinsiyet ana etkisi ($F(1, 119) = 0.050$, $p > .05$, $\eta^2 = .000$), ne de grup $\times$ cinsiyet etkileşimi ($F(1, 119) = 0.017$, $p > .05$, $\eta^2 = .000$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre, genel puan ortalamaları dikkate alındığında; deney ve kontrol grupları arasında, kız ve erkek öğrenciler arasında ya da deney-kız, deney-erkek, kontrol-kız ve kontrol-erkek grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Grup içi düzeyde yapılan çok değişkenli analizler de benzer bir desen ortaya koymaktadır. Zaman ana etkisi ($F(3, 117) = 1.724$, $p > .05$, $\eta^2 = .042$), zaman ve grup etkileşimi ($F(3, 117) = 1.754$, $p > .05$, $\eta^2 = .043$), zaman ve cinsiyet etkileşimi ($F(3, 117) = 1.804$, $p > .05$, $\eta^2 = .044$) ve zaman-grup-cinsiyet üçlü etkileşimi ($F(3, 117) = 2.361$, $p > .05$, $\eta^2 = .057$) istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgular müdahalenin veya cinsiyetin tekil veya birlikte Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Anlamlı varyans yalnızca Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamalarında gözlemlendiğinden, post-hoc karşılaştırmalar yalnızca bu değişken için gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği Puan Ortalamalarında Cinsiyete Göre Gözlenen Anlamlı Farklılıklara İlişkin Bonferroni Düzeltmeli İkili Karşılaştırma Sonuçları

Faktör	Zaman	Karşılaştırma (I-J)		Ortalama Fark (I-J)	SH	Bonferroni p değeri
		I	J			
Gruplar Arası	Tüm Ölçümler	Erkek	Kız	-4,73	1,74	.00
	Ön Ölçüm	Deney	Kontrol	-0,97	2,91	.73
	1. Ara Ölçüm	Deney	Kontrol	1,71	2,01	.39
	2. Ara Ölçüm	Deney	Kontrol	-1,23	2,15	.56
	Son Ölçüm	Deney	Kontrol	6,04	2,02	.00
	-	Ön Ölçüm	1. Ara Ölçüm	-6,3	1,81	.00
Grup İçi (Deney)	-	Ön Ölçüm	2. Ara Ölçüm	-5,49	2,25	.09
	-	Ön Ölçüm	Son Ölçüm	-10,68	2,16	.00
	-	1. Ara Ölçüm	2. Ara Ölçüm	0,81	1,48	1.00
	-	1. Ara Ölçüm	Son Ölçüm	-4,37	1,47	.02
	-	2. Ara Ölçüm	Son Ölçüm	-5,19	1,37	.00
	-	Ön Ölçüm	1. Ara Ölçüm	-3,62	1,72	.22
Grup İçi (Kontrol)	-	Ön Ölçüm	2. Ara Ölçüm	-3,28	2,14	.76
	-	Ön Ölçüm	Son Ölçüm	-3,66	2,05	.46
	-	1. Ara Ölçüm	2. Ara Ölçüm	0,33	1,41	1.00
	-	1. Ara Ölçüm	Son Ölçüm	-0,04	1,4	1.00
	-	2. Ara Ölçüm	Son Ölçüm	-0,38	1,3	1.00
	-	Ön Ölçüm	1. Ara Ölçüm	-3,62	1,72	.22

Tablo 18’de, Zorbalığa Seyirci Müdahalesi (ZSM) puan ortalamalarına ilişkin karma ANOVA analizinde anlamlı bulunan cinsiyet ana etkisi, grup ana etkisi ve zaman $\times$ grup etkileşimi doğrultusunda gerçekleştirilen Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırma sonuçları sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin genel puan ortalamaları, erkek öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir (Ortalama Fark = 4.73, SH = 1.74, $p < .05$). Deney ve kontrol grupları arasındaki ikili karşılaştırmalar; bu iki grup arasında yalnızca son ölçüm puan ortalamaları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu (Ortalama Fark = 6.04, SH = 2.02, $p < .05$), diğer ölçüm zamanlarında bu iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Grup içi karşılaştırmalara bakıldığında ise kontrol grubunda zaman içinde anlamlı bir değişim gözlenmemesine karşın, deney grubunun tekrarlı ölçümleri arasında anlamlı artışlar mevcuttur. Deney grubunun ön ölçümü ile 1. ara ölçümü arasında 1. ara ölçüm lehine (Ortalama Fark = 6.30, SH = 1.81, $p < .05$), ön ölçümü ile son ölçümü arasında son ölçüm lehine (Ortalama Fark = 10.68, SH = 2.16, $p < .05$) ve 1. ara ölçümü

ile son ölçümü arasında yine son ölçüm lehine (Ortalama Fark = 4.37, SH = 1.47, $p < .05$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yukarıdaki tüm bulgular doğrultusunda, “TheraBuddy müdahalesinden üç ay boyunca yararlanan deney grubu ile herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında katılımcıların cinsiyetlerine (Kız ve Erkek) göre anlamlı farklılıklar vardır” denencesi, Sosyal-Duygusal Sağlık bağımlı değişkeni için hiçbir şekilde desteklenmemiştir. Zorbalığa Seyirci Müdahalesi bağımlı değişkeni açısından ise denencenin “cinsiyete göre anlamlı farklılıklar vardır” kısmı desteklenmiş fakat bu farkın zaman ve grup düzeyinde değiştiği yönündeki beklenti desteklenmemiştir.

4.5. “TheraBuddy Müdahalesinden Üç Ay Boyunca Yararlanan Deney Grubu İle Herhangi Bir Müdahale Sunulmayan Kontrol Grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden Aldıkları Birinci Ara Ölçüm (T1), İkinci Ara Ölçüm (T2) ve Son Ölçüm (T3) Puanlarının Aritmetik Ortalamaları Arasında Katılımcıların Eğitim Düzeylerine (Ortaokul ve Lise) Göre Anlamlı Farklılıklar Vardır” Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci hipotezini sınamak için ilk olarak deney ve kontrol grubunun eğitim düzeylerine göre, Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği’nden aldığı ön ölçüm, birinci ara ölçüm, ikinci ara ölçüm ve son ölçüm puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. İlgili bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

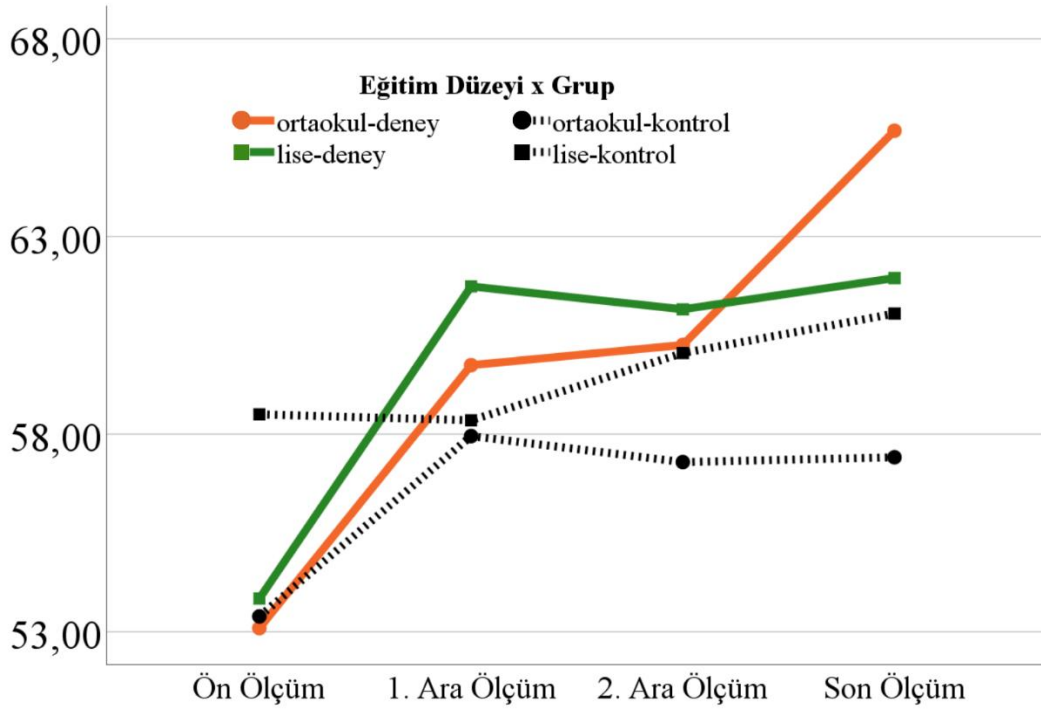
Tablo 19.

Deney ve Kontrol Grubunun Eğitim Düzeylerine Göre Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Grup	Eğitim Düzeyi	Ölçüm	Ortalama (SS)
Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği	Deney	Ortaokul N=43	Ön Ölçüm (T0)	53,09 (17,39)
			1. Ara Ölçüm (T1)	59,74 (11,71)
			2. Ara Ölçüm (T2)	60,25 (12,91)
			Son Ölçüm (T3)	65,67 (9,03)
		Lise N=19	Ön Ölçüm (T0)	53,84 (17,81)
			1. Ara Ölçüm (T1)	61,73 (11,30)
			2. Ara Ölçüm (T2)	61,15 (10,63)
			Son Ölçüm (T3)	61,94 (11,91)
	Kontrol	Ortaokul N=41	Ön Ölçüm (T0)	53,39 (14,81)
			1. Ara Ölçüm (T1)	57,95 (10,88)
			2. Ara Ölçüm (T2)	57,29 (12,20)
			Son Ölçüm (T3)	57,41 (13,00)
		Lise N=20	Ön Ölçüm (T0)	58,50 (7,97)
			1. Ara Ölçüm (T1)	58,35 (6,49)
			2. Ara Ölçüm (T2)	60,05 (9,69)
			Son Ölçüm (T3)	61,05 (7,59)
Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği	Deney	Ortaokul N=43	Ön Ölçüm (T0)	126,02 (16,07)
			1. Ara Ölçüm (T1)	123,95 (14,32)
			2. Ara Ölçüm (T2)	125,44 (14,60)
			Son Ölçüm (T3)	126,25 (15,94)
		Lise N=19	Ön Ölçüm (T0)	106,52 (19,03)
			1. Ara Ölçüm (T1)	109,31 (17,75)
			2. Ara Ölçüm (T2)	112,73 (17,54)
			Son Ölçüm (T3)	115,97 (24,10)
	Kontrol	Ortaokul N=41	Ön Ölçüm (T0)	121,12 (18,19)
			1. Ara Ölçüm (T1)	118,19 (18,92)
			2. Ara Ölçüm (T2)	119,90 (20,34)
			Son Ölçüm (T3)	115,97 (24,10)
		Lise N=20	Ön Ölçüm (T0)	112,10 (15,12)
			1. Ara Ölçüm (T1)	110,05 (13,60)
			2. Ara Ölçüm (T2)	114,00 (11,85)
			Son Ölçüm (T3)	117,25 (14,60)

Tablo 19 ve aşağıdaki Şekil 18 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki hem ortaokul hem lise öğrencilerinin Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamalarında ön ölçümden son ölçüme genel olarak artış gözlenmektedir. Deney grubundaki ortaokul öğrencileri, başlangıçta en düşük puan ortalamasına sahipken, sürekli ve istikrarlı bir artış göstererek son ölçümde en yüksek ortalamaya ulaşmışlardır. Lise düzeyindeki deney grubu öğrencileri ise ön ölçümden 1. ara ölçüme kadar belirgin

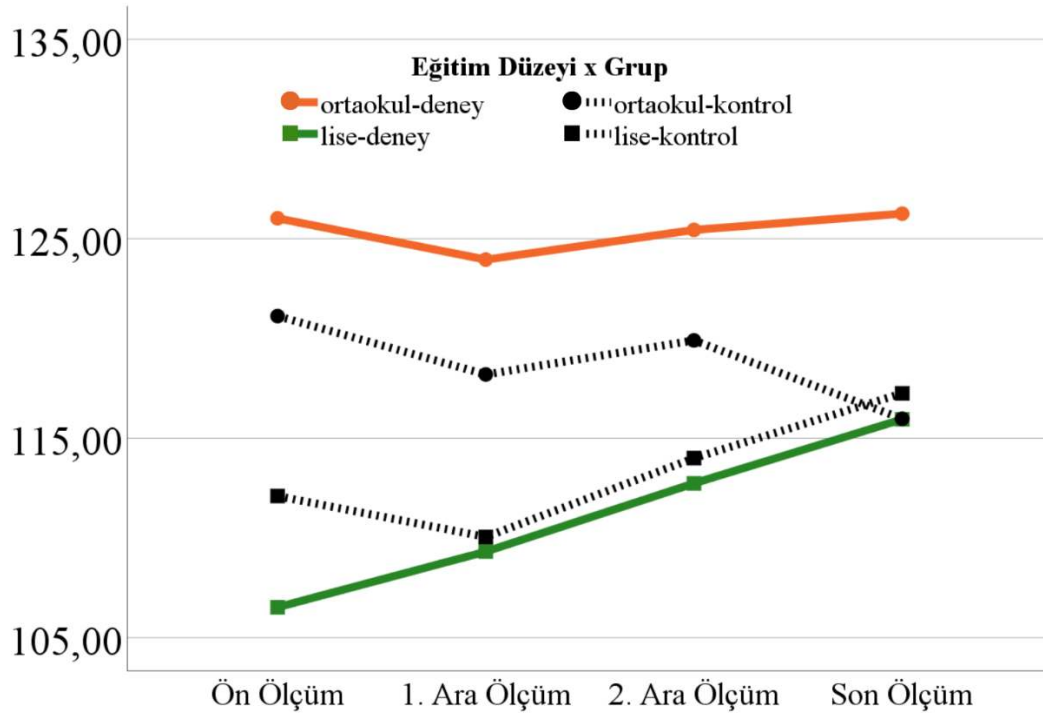
bir artış sergilemiş; ancak bu noktadan itibaren puanları daha stabil bir seyir izlemiştir. Kontrol grubundaki ortaokul öğrencilerinin puan trendi, deney grubundaki lise öğrencilerinin seyrine oldukça benzemektedir. Bununla birlikte, bu gruptaki artışın daha sınırlı düzeyde kaldığı görülmektedir. Kontrol grubundaki lise öğrencilerinde birinci ara ölçümden itibaren pozitif yönlü bir artış gözlenirse de bu artış deney grubundaki lise ve ortaokul öğrencilerine kıyasla daha düşüktür.



Şekil 18. Eğitim Düzeyine Göre Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği

Tablo 19 ve aşağıdaki Şekil 19 incelendiğinde, özellikle başlangıçta, ortaokul öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puan ortalamalarının, lise öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Başlangıçta en yüksek ortalamaya sahip olan deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin puanları, müdahale süresince belirgin bir değişim göstermemiştir. Diğer yandan, deney grubundaki lise öğrencilerinde ön ölçümden son ölçüme kadar sürekli, istikrarlı ve kayda değer bir artış gözlemlenmiştir. Kontrol grubundaki puan ortalamalarının seyri de eğitim düzeylerine göre farklı görünmektedir. Ortaokul öğrencileri, ölçümler boyunca dalgalı bir seyir izleyerek yaklaşık 5 puanlık bir düşüş yaşamıştır. Buna karşın, lise öğrencilerinin puan ortalamaları ise 1. ara ölçüme kadar düşmüş; bu noktadan itibaren istikrarlı bir artış göstererek, son ölçümde başlangıca kıyasla yaklaşık 5 puanlık bir artış sergilemiştir. Bu bulgular, henüz

istatistiksel olarak kanıtlanmış olmamakla birlikte, deney grubundaki lise öğrencilerinin tüm gruplar içinde en belirgin gelişimi gösterdiğini ifade etmektedir.



Şekil 19. Eğitim Düzeyine Göre Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerine ilişkin puan ortalamaları grafiği

Araştırmanın beşinci hipotezine ilişkin betimleyici istatistikler değerlendirildikten sonra, elde edilen bulguların istatistiksel anlamlılığını test etmek amacıyla karma ANOVA analizi uygulanmıştır. Bu analiz kapsamında; (1) Deney grubunda ortaokul ve lise öğrencilerinin tekrarlı ölçüm puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı, (2) kontrol grubunda ortaokul ve lise öğrencilerinin tekrarlı ölçümleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı ve (3) Her bir ölçüm noktasında, katılımcıların puan ortalamalarının eğitim düzeylerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği ön ölçüm, 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçüm puan ortalamalarına ilişkin, Deney ve kontrol grubu katılımcılarının eğitim düzeyleri dikkate alınarak yürütülen karma ANOVA analizinin sonuçları aşağıdaki Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Eğitim Düzeylerine Göre Katılımcıların Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ön Ölçüm, Ara Ölçümler ve Son Ölçümlerine İlişkin Karma ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Etki	Test İstatistiği	F	sd1	sd2	Etki Büyüklüğü (Kısmi η^2)
Zorbalığa Seyirci Müdahalesi	Gruplar Arası					
	Grup (Deney-Kontrol)	F	0,85	3	119	.00
	Eğitim Düzeyi (Ortaokul-Lise)	F	0,65	3	119	.00
	Grup x Eğitim Düzeyi	F	0,67	3	119	.00
	Grup İçi					
	Zaman (ön ölçüm, 1. ara, 2. ara, son ölçüm)	Pillai's Trace	7,17*	3	117	.15
	Zaman x Grup	Pillai's Trace	2,15	3	117	.05
	Zaman x Eğitim Düzeyi	Pillai's Trace	0,52	3	117	.01
	Zaman x Eğitim Düzeyi x Grup	Pillai's Trace	1,86	3	117	.04
	Gruplar Arası					
Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği	Grup (Deney-Kontrol)	F	0,55	3	119	.00
	Eğitim Düzeyi (Ortaokul-Lise)	F	11,1**	3	119	.08
	Grup x Eğitim Düzeyi	F	2,23	3	119	.01
	Grup İçi					
	Zaman (ön ölçüm, 1. ara, 2. ara, son ölçüm)	Pillai's Trace	2,66*	3	117	.06
	Zaman x Grup	Pillai's Trace	0,93	3	117	.02
	Zaman x Eğitim Düzeyi	Pillai's Trace	3,36*	3	117	.07
	Zaman x Eğitim Düzeyi x Grup	Pillai's Trace	0,53	3	117	.01

Not. ** $p < .001$; * $p < .05$; sd1: Etkinin serbestlik derecesi; sd2: Hata teriminin serbestlik derecesi; η^2 : Kısmi Eta Kare (Etki Büyüklüğü)

Tablo 20'deki 2 yönlü karma ANOVA çıktısına göre, Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamaları üzerinde ne grup ana etkisi ($(F(3, 119) = 0.85, p > .05, \eta^2 = .00)$), ne eğitim düzeyi ana etkisi ($(F(3, 119) = 0.65, p > .05, \eta^2 = .00)$), ne de grup ve eğitim düzeyi etkileşimi ($(F(3, 119) = 0.67, p > .05, \eta^2 = .00)$) anlamlıdır. Bu sonuçlar, genel puan ortalamaları dikkate alındığında; deney ve kontrol grupları arasında, ortaokul ve lise öğrencileri arasında ya da deney-ortaokul, deney-lise, kontrol-ortaokul ve kontrol-lise grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Grup içi düzeyde yapılan analizlere göre zaman ana etkisi ($(F(3, 117) = 2.66, p < .05, \eta^2 = .06)$) anlamlı bulunmuş olsa da zaman ve grup etkileşimi ($(F(3, 117) = 0.93, p > .05, \eta^2 = .02)$), zaman

ve eğitim düzeyi etkileşimi ($F(3, 117) = 3.36, p < .05, \eta^2 = .07$) ve zaman-eğitim düzeyi-grup üçlü etkileşimi ($F(3, 117) = 0.53, p > .05, \eta^2 = .01$) istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durum, Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamalarında müdahale süresince anlamlı bir değişim gözlenirse de bu değişimin grup değişkenine göre veya eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını işaret etmektedir.

Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puan ortalamaları açısından Tablo 20 incelendiğinde, grup ana etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(3, 119) = 0.55, p > .05, \eta^2 = .00$). Buna göre deney ve kontrol gruplarının genel puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Diğer yandan, eğitim düzeyinin ana etkisi anlamlı bulunmuştur ($F(3, 119) = 11.1, p < .001, \eta^2 = .08$). Bu bulgu, ortaokul ve lise öğrencilerinin genel puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ancak, grup ve eğitim düzeyi etkisi anlamlı bulunmamıştır ($F(3, 119) = 2.23, p > .05, \eta^2 = .01$). Buna göre genel puan ortalamaları açısından deney-ortaokul, deney-lise, kontrol-ortaokul ve kontrol lise grupları arasında anlamlı bir fark yoktur. Grup içi düzeyde yapılan analizler, zaman ve grup etkileşimi ($F(3, 117) = 0.93, p > .05, \eta^2 = .02$) ve zaman-grup-eğitim düzeyi üçlü etkileşimi ($F(3, 117) = 0.53, p > .05, \eta^2 = .01$) anlamlı değilken, zaman ana etkisi ($F(3, 117) = 2.66, p < .05, \eta^2 = .06$) ile zaman ve eğitim düzeyi etkileşimi ($F(3, 117) = 3.36, p < .05, \eta^2 = .07$) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, müdahale süresince katılımcıların puan ortalamalarında anlamlı bir değişim gözlendiğini ve bu değişimin eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Bu bağlamda hem Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği hem de Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puan ortalamaları üzerindeki ana etkiler ve etkileşim etkilerini açıklamak üzere Bonferroni düzeltilmeli ikili karşılaştırmalar yapılmış, sonuçlar aşağıdaki Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21.

Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği Puan Ortalamalarında Eğitim Düzeyine Göre Gözlenen Anlamlı Farklılıklara İlişkin Bonferroni Düzeltmeli İkili Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	Faktör	Zaman	Karşılaştırma (I-J)		Ortalama Fark (I-J)	SH	Bonferroni p değeri
Zorbalığa Seyirci Müdahalesi	Grup İçi (Tüm Katılımcılar)	-	I T0	J T1	-4,73	1,28	.00
		-	T0	T2	-4,93	1,6	.01
		-	T0	T3	-6,81	1,51	.00
		-	T1	T2	-0,24	1,06	1.00
		-	T1	T3	-2,07	1,02	.27
		-	T2	T3	-1,83	0,97	.37
	Gruplar Arası (Eğitim Düzeyi)	-	Ortaokul	Lise	9,86	2,95	.00
		T0	Ortaokul	Lise	14,25	3,32	.00
		T1	Ortaokul	Lise	11,39	3,18	.00
		T2	Ortaokul	Lise	9,30	3,26	.00
		T3	Ortaokul	Lise	4,51	3,72	.22
Sosyal-Duygusal Sağlık	Grup İçi (Ortaokul)	-	T0	T1	2,49	1,44	.51
		-	T0	T2	0,9	1,64	1.00
		-	T0	T3	2,45	1,75	.98
		-	T1	T2	-1,59	1,18	1.00
		-	T1	T3	-0,04	1,57	1.00
		-	T2	T3	1,55	1,35	1.00
	Grup İçi (Lise)	-	T0	T1	-0,37	2,11	1.00
		-	T0	T2	-4,05	2,4	.56
		-	T0	T3	-7,28	2,57	.03
		-	T1	T2	-3,68	1,73	.21
		-	T1	T3	-6,91	2,3	.02
		-	T2	T3	-3,23	1,99	.64

Not. T0: Ön Ölçüm; T1: 1. Ara Ölçüm; T2: 2. Ara Ölçüm; T3: Son Ölçüm

Tablo 22’de sunulan, Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamalarına ilişkin Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalara göre katılımcıların ön ölçüm ve 1. ara ölçüm puan ortalamaları arasında birinci ara ölçüm lehine (Ortalama Fark = 4.73, SH = 1.28, $p < .05$), ön ölçüm ve 2. ara ölçüm puan ortalamaları arasında 2. ara ölçüm lehine (Ortalama Fark = 4.93, SH = 1.60, $p < .05$) ve ön ölçüm-son ölçüm puan ortalamaları arasında son ölçüm lehine (Ortalama Fark = 6.81, SH = 1.51, $p < .05$) anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Bu bulgular, katılımcıların genelinde, zaman içerisinde Zorbalığa Seyirci Müdahalesi puan ortalamalarında anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Sosyal-Duygusal Sağlık ölçeği puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalar ise, tüm ölçümlerin ortalamaları dikkate alındığında, ortaokul öğrencilerinin puan ortalamasının lise

öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Ayrıca, ortaokul ve lise öğrencileri arasında ön ölçüm, 1. ara ölçüm ve 2. ara ölçüm zaman noktalarında ortaokul öğrencileri lehine anlamlı bir fark varken, son ölçümde iki grup arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Bu sonuç, lise öğrencilerinin puanlarında, ortaokul öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha fazla artış olduğunu ifade etmektedir. Bununla paralel olarak grup içi karşılaştırmalar, lise öğrencilerinin puan ortalamalarında zaman içinde anlamlı bir artış gözlenirken ortaokul öğrencilerinin puan ortalamalarında anlamlı bir değişim olmadığını ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki tüm bulgular doğrultusunda, “*TheraBuddy müdahalesinden üç ay boyunca yararlanan deney grubu ile herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi ve Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeğinden aldıkları birinci ara ölçüm (T1), ikinci ara ölçüm (T2) ve son ölçüm (T3) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında katılımcıların eğitim düzeylerine (Ortaokul ve Lise) göre anlamlı farklılıklar vardır*” denencesi, Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamaları açısından desteklenmemiştir. Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği puan ortalamaları açısından ise eğitim düzeyine bağlı anlamlı farklılıklar gözlenerek kısmen desteklenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, TheraBuddy müdahalesinin 10-16 yaş arasındaki öğrencilerde zorbalığa seyirci müdahalesi ve sosyal-duygusal sağlık üzerindeki etkililiğine ilişkin elde edilen bulgular, ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bulgular, her bir değişken için ayrı başlıklar altında ele alınmış; müdahalenin genel etkisinin yanı sıra, zorbalığa dahil olma rolü, müdahale süresi ve müdahaleyi tamamlama oranı, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere bağlı etkilere ilişkin bulgular sistematik olarak incelenmiştir.

5.1. TheraBuddy Müdahale Programının Zorbalığa Seyirci Müdahalesi (ZSM) Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

5.1.1. TheraBuddy Müdahalesinin ZSM Üzerindeki Ana Etkilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın birinci temel hipotezi kapsamında, 3 ay süreyle TheraBuddy müdahalesi alan deney grubu ve herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerinin puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları, TheraBuddy müdahalesi alan deney grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği puan ortalamalarında zaman içinde anlamlı düzeyde artış meydana geldiğini, kontrol grubunun puan ortalamalarında ise anlamlı bir değişim olmadığını göstermiştir. Ayrıca bulgular, deney ve kontrol gruplarının, ön ölçüm, 1. ara ölçüm ve 2. ara ölçümlerde benzer düzeyde puan ortalamalarına sahip olmalarına rağmen, son ölçüme göre deney grubunun puan ortalaması, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu bulgular, TheraBuddy müdahalesinin, Zorbalığa Seyirci Müdahalesini arttırmada etkili olmakla beraber, bu etkinin özellikle 3 ay süreyle müdahaleyi deneyimledikten sonra daha belirgin hale geldiğini göstermektedir.

TheraBuddy'nin zorbalığa seyirci müdahalesini arttırmadaki etkililiği, oyun tabanlı ya da oyun olmayan dijital müdahale yaklaşımlarının, akran zorbalığını önlemeyi destekleyebildiğini gösteren önceki araştırmalarla tutarlıdır. De Smet vd. (2018), Friendly ATTAC adlı okul çaplı zorbalık karşıtı müdahalenin bir bileşeni olarak geliştirdikleri aynı adlı bilgisayar oyununun, tekil bir müdahale olarak sunulduğunda da siber zorbalığa karşı

pozitif davranış gösterme niyeti ve farkındalığın artmasında etkili olabildiğini rapor etmiştir. Sapouna vd. (2010), oyuncuların, oyunda kurban rolü oynayan animasyon karakterlerle metin tabanlı etkileşime girerek yardımcı olmaya çalışmalarını gerektiren Fear Not! adlı oyunu, 3 hafta içinde en az 1,5 saat oynayan katılımcıların mağduriyet oranları azalırken, potansiyel bir mağduriyetten kurtulma olasılıklarının arttığını belirtmiştir. Egan vd. (2021), zorbalık, yalnızlık, madde bağımlılığı, öfke veya özgüven eksikliği gibi sorunlar yaşayan oyun karakterlerine yardım etmeye çalışarak oynanan bir ciddi oyunu 2 ay oynayan katılımcılarda siber zorbalık ve madde kullanımı davranışlarının azaldığını kaydetmiştir. Bu örneklerle benzer zorbalık karşıtı 33 farklı oyunun meta analizi, oyunların yaklaşık yarısının etkisiz, yarısının küçük ve orta düzeyde etkilerle sonuçlandığını bildirmektedir (Calvo-Morata vd., 2020).

Ciddi oyunlar, eğlence aracılığıyla yeni tutum, bilgi ve becerilerin öğretilmesi, teşvik edilmesi ve yeni davranışların prova edilmesi bakımından etkili araçlardır (Connolly vd. 2012). Zorbalığa karşı tutum, bilgi, beceri ve davranışların gelişiminde etkili ciddi oyunların, etkileşimli, özdeşim kurulabilir karakterler içeren gerçek yaşam senaryolarıyla kurgulanmaları gibi ortak özellikleri; spesifik durumlarla başa çıkma becerilerini öğretmek, eylemlerin sonuçlarını göstermek, empati geliştirmek ve yeni sosyo-duygusal beceriler kazandırmak gibi ortak amaçları mevcuttur (Calvo-Morata vd., 2020). TheraBuddy'nin seyirci müdahalesi üzerinde olumlu etkisinin olması hem kendine özgü hem de diğer etkili oyunlarla ortak çeşitli özellik ve amaçları taşıması ile açıklanabilir.

TheraBuddy, kültürel uyumluluğa hassasiyet gösterilerek tasarlanmış bir bilgisayar oyunudur. Oyunda yer alan zorbalık senaryolarının seçiminde, hedef kitlenin deneyimlediği en yaygın zorbalık biçimlerinin yer almasına dikkat edilmiş; oyundaki çevresel unsurların ve karakterlerin tasarımında, diyaloglarda, seslendirmelerde ve anlatıda Türk öğrenci alt kültürüne tanıdık bir üslup ve tarz benimsenmiştir. Çeşitli araştırmalar (De Smet vd., 2015; Kreuter vd., 2003; Lu, vd. 2012; Resnicow vd., 1999), oyun tabanlı müdahalelerde bu tür kültürel adaptasyonların, oyuncuların karakterler ve anlatılarla özdeşim kurmalarını güçlendirdiğini ve öğrenme motivasyonlarını arttırdığını bildirmekte; bu bakımdan TheraBuddy'nin etkililiğinin öncüllerinden birinin kültürel uyumluluk olabileceğini desteklemektedir.

TheraBuddy, interaktif bir görsel roman oyunu olarak, oyuncuların etkileşime girerek hikâye akışını yönlendirebilmeleri için 100'den fazla fırsat sağlamaktadır. Bu etkileşimler, oyuncuların hata yapmalarına (örneğin prososyal olmayan bir davranış

biçimi seçmek) izin veren, eylemlerinin sonuçlarını görmelerini sağlayan ancak diğer yandan oyundaki yetişkin mentor karakterlerin düzeltici geri bildirimleri aracılığıyla yararlı bilgi, beceri, tutum ve davranışlara yönlendirilen bir yapıda tasarlanmıştır. Önceki araştırmalar (Baranowski vd., 2008; Lu vd., 2012; Ryan, 2009), bu tür bir yaklaşımın, gerçek yaşama benzer bir deneyim hissi vererek, oyuncuların, güvenli bir sanal ortamda eylemlerinin sonuçlarından öğrenerek istendik davranışları içselleştirmelerini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bu yönüyle TheraBuddy, oyunculara bir simülasyon deneyimi sunarak, yalnızca bilme ve kavrama düzeyinde değil, uygulama ve değerlendirme düzeyinde öğrenme imkânı sağlamaktadır (Bloom, 1956).

TheraBuddy'nin özgün bileşenlerinden biri olan bölüm sonu testlerinin, katılımcıların öğrenmesini güçlendirerek oyunun etkililiğine katkıda bulunmuş olabileceği düşünülmektedir. Bu bölüm sonu testleri, her bölümün sonunda olan çoktan seçmeli 5 adet sorudur. Katılımcıların bölüm sonu testlerindeki 5 sorudan en az 4'üne doğru cevap vermeden bir sonraki bölüme geçmelerinin önlenmesiyle, öğrenerek ilerledikleri varsayımını güçlendirmek istenmiştir. Bu sayede oyuncular, oyunda ilerledikçe içeriğe hâkim olmuş, bilgilerini test etme ve gerektiğinde aynı bölümü oynayarak, yüzeysel bir oynayış yerine tekrar ederek öğrenme fırsatı bulmuş olabilirler (Gee, 2003; Habgood & Ainsworth, 2011; Shute, 2008).

TheraBuddy'nin kuramsal çerçevesi, müdahalenin etkililiğini destekleyen önemli bir diğer dayanaktır. TheraBuddy, bilişsel-davranışçı ve çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımlarını benimseyerek zorbalık kurbanlarına yardım etmeyi hedefleyen, yararları kanıta dayalı psikolojik danışma tekniklerini araç olarak kullanan bir oyun tabanlı müdahaledir (Gingerich & Peterson, 2013; Hofman, Asnaani, Vonk, Sawyer, & Fang, 2012). Bu iki yaklaşım, özellikle eğitim ortamlarında son derece pratik ve etkili bulunmaktadır (Franklin, Moore, & Hopson, 2008; Joyce-Beaulieu & Sulkowski, 2015). Oyunun öğrenme içeriğini büyük ölçüde bu iki psikolojik danışma yaklaşımının temel öğretileri şekillendirirken, oyun mekaniği de çeşitli öğrenme-motivasyon teorilerinden büyük ölçüde etkilenmiştir. Örneğin TheraBuddy, gözlem, model alma, geri bildirim, pekiştirme, dolaylı ceza, sonuç beklentisi, karşılıklı belirleyicilik gibi öğrenme unsurlarını barındıran bir yapıdadır (Bandura, 1973). Ryan ve Deci'nin (2006), motivasyonun sürdürülmesi için sağlanması gerektiğini belirttikleri yeterlik, özerklik ve ilişki, oyuncuların hikâyeyi yönlendirmeleri, oyun içinde ödüllendirilmeleri ve oyun karakterlerinin bağ kurmaya teşvik eden derinlikli tasarımıyla sağlanmış olabilir. Ayrıca, TheraBuddy'de, Michie vd. (2013) tarafından tanımlanan, kanıta dayalı 90'dan fazla

davranış değişikliği tekniği arasından, hedef belirleme, geri bildirim, problem çözme, kendini izleme ve pekiştirme gibi öne çıkan çeşitli güvenilir tekniklerle öğretme stratejisi izlenmiştir. Oyunlaştırılmış müdahalelerde yukarıda adı geçen teknik ve yaklaşımların benimsenmesinin etkililiğine ilişkin birden fazla kanıt mevcuttur (Baranowski vd., 2008; Kim & Franklin, 2009, De Smet vd., 2018; Ryan, Rigby, & Przybylski, 2006).

TheraBuddy müdahalesinin zorbalığa seyirci müdahalesi üzerinde bu araştırmada gözlenen küçük-orta etki büyüklüğü, Polanin ve diğerlerinin (2012), seyirci davranışına odaklanan 12 müdahalenin meta analizinden elde ettikleri bulgularla örtüşmektedir. Onlar bu meta analizde, içlerinde KiVa (Karna vd., 2011), Expect Respect (Whitaker vd., 2004), Steps to Respect (Frey, 2005) gibi yaygın olarak bilinen okul çaplı müdahalelerin de olduğu 12 farklı zorbalık karşıtı programın, zorbalıkta seyirci müdahalesi üzerinde ortalama .20 Hedges's g büyüklüğüyle küçük ama anlamlı olumlu etkileri olduğunu bildirmiştir. Aynı meta analizde, ilköğretim düzeyindeki müdahalelerin çoğunluğunun seyirci müdahalesi üzerinde etkisiz kaldığı ancak lise düzeyindeki müdahalelerin anlamlı ve daha büyük etkilerle sonuçlandığı da rapor edilmiştir. TheraBuddy müdahalesinin zorbalığa seyirci müdahalesi üzerindeki küçük-orta büyüklükte olumlu etkileri, %68'i ortaokul, %32'si lise öğrencisi olan bir popülasyonda elde edilmiştir. Bu yönüyle, yalnızca seyirci müdahalesini artırma bakımından değerlendirildiğinde, TheraBuddy müdahalesinin faydaları, alan yazındaki diğer güçlü geleneksel müdahale yaklaşımlarının faydalarından istatistiksel olarak aşağı kalmamaktadır. Üstelik dijital, erişilebilir ve düşük maliyetli yapısı, TheraBuddy'yi geleneksel müdahalelere kıyasla uygulanabilirlik açısından önemli bir alternatif hâline getirmektedir.

Önceki araştırmalar, müdahale programlarında müdahale süresi, yoğunluğu ve katılımcıların aktif katılım düzeyi arttıkça, etkilerin daha güçlü olduğunu ve müdahale ile karşılaştırma grupları arasındaki farkların daha belirgin hâle geldiğini bildirmektedir (Banyard vd., 2022; Haataja vd., 2014; Polanin, Espelage, & Low, 2014; Ttofi & Farrington, 2011). TheraBuddy müdahalesinin zorbalığa seyirci müdahalesi üzerindeki olumlu etkileri müdahale başlangıcından 1 ay sonra gözlemlenmeye başlanmış olsa da deney ve kontrol grupları arasındaki anlamlı farkın ancak üçüncü ayın sonunda ortaya çıkması bu bulgularla tutarlıdır. Bu araştırmada, deney grubundaki katılımcılara müdahaleye katılımı zaman ve süre açısından özerklik tanınmış ve oyunu istedikleri zamanda, istedikleri kadar oynayabilecekleri üç aylık bir süre verilmiştir. Bu nedenle müdahale başlangıcından sonraki 1 ay deney grubundaki katılımcıların aslında sadece %43'ü, ikinci ay sadece %70'i ve üçüncü ayın sonunda tamamı müdahaleye maruz

kalmıştır. Ayrıca hem ortalama müdahale süresi hem de tamamlama oranı zamanla artış göstermiştir. Başka bir deyişle, deney grubunun, müdahaleye maruz kalma bakımından kontrol grubundan tam anlamıyla farklılaşması, müdahalenin üçüncü ayını bulmuştur. Bu koşullar altında, TheraBuddy'nin etkilerinin zamanla belirginleşmesi ve gruplar arası farkın gecikmeli olarak ortaya çıkması hem müdahalenin yapısıyla hem de alan yazındaki bulgularla tutarlıdır.

TheraBuddy müdahalesinin etkilerinin zamanla belirginleşmesi yalnızca uygulama koşullarıyla değil, müdahalenin kuramsal çerçevesini oluşturan bilişsel-davranışçı psikolojik danışma, çözüm odaklı psikolojik danışma ve sosyal-bilişsel öğrenme kuramı yaklaşımlarının, öğrenme ve davranış değişimi prensipleriyle ilgilidir. Beck ve Beck (1995), bireyin otomatik düşüncelerinin farkındalığından, bu düşünceleri yeniden yapılandırmaya kadar geçen süreçte, düzenli uygulama ve pekiştirmenin gerekliliğini vurgular. Çözüm odaklı yaklaşıma göre ise kalıcı değişim, bir sorunun çözümünü çok küçük, hiyerarşik olarak yapılandırılmış ve istikrarlı adımlar yoluyla inşa etmekle mümkündür (de Shazer vd., 2007). Bandura (1986), özellikle karmaşık becerilerde ustalaşmanın, tekrar tekrar uygulama ve değerlendirici geri bildirim ihtiyacı duyduğunu belirtmiştir. Deney grubundaki katılımcılar, TheraBuddy oyununda, oyun bölümlerini -bölüm sonu testlerinde yeteri kadar doğru cevap veremedikleri için veya kendi istekleriyle- yeniden oynayarak, öğrenmelerini pekiştirmiş olabilirler. Bu süreçte, tekrar sayısının zamanla artması ve oyunun etkileşimli yapısı sayesinde öğrencilerin hem bilişsel hem davranışsal düzeyde uygulama fırsatı bulmaları, öğrenmenin özellikle müdahalenin üçüncü ayında belirginleşmesini açıklayan önemli bir mekanizma olabilir.

5.1.2. Zorbalığa Dahil Olma Rollerine Göre ZSM Üzerindeki Etkililiğe İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın ikinci temel hipotezi kapsamında 3 ay süreyle TheraBuddy müdahalesi alan deney grubu ve herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerinin puan ortalamaları arasında katılımcıların zorbalığa dahil olma rollerine göre anlamlı farklar olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları, deney grubundaki kurban, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan öğrencilerle kontrol grubundaki kurban, zorba-kurban ve zorbalığa katılmayan öğrencilerin zaman içindeki puan değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Diğer yandan, yalnızca deney grubundaki kurbanlar ve deney grubundaki zorbalığa katılmayan öğrencilerin puan ortalamalarında

zamanla olumlu yönde anlamlı bir değişim gözlenmiş, diğer gruplarda ön ölçüm-son ölçüm arasında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Bu durum, karma ANOVA modelinde üçlü etkileşim anlamlı çıkmasa da etkinin bazı alt gruplarda anlamlı ve hedefli olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Başka bir deyişle, genel model düzeyinde maskelenen bu etki, TheraBuddy'nin özellikle kurban ve zorbalığa katılmayan öğrencilerde seyirci müdahalesini artırıcı etkisinin daha belirgin olduğunu; buna karşılık, zorba-kurban rolündeki öğrencilerde aynı düzeyde bir yarar sağlamadığını göstermektedir.

Müdahalenin kurbanlar üzerinde diğer gruplara kıyasla daha etkili olması yönündeki bulgular, kurbanların pozitif seyirci davranışı göstermeye daha fazla eğilimli olduğunu gösteren literatürle uyumludur (Wu, Luu, & Luh, 2016). Wu vd. (2016), zorbalık mağdurlarının, zorba veya zorbalığa dahil olmayanlara kıyasla bir başkasını savunma ve ona yardım etme davranışlarını daha fazla gösterdiklerini, seyirci müdahalesine odaklanan programların bu nedenle özellikle kurban ve katılmayanları hedeflemesi gerektiğini rapor etmiştir. Strohmeier vd. (2024), öğrencilerin zorbalığa karışmayan ancak aktif savunucular olmalarını hedefleyen VISC müdahale programının, zorbalık karşıtı normların artışı bakımından kurban ve zorba-kurban öğrencilerde daha fazla etkili olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, diğer zorbalık rollerine kıyasla zorbalık mağdurlarının, yaşadıkları olumsuz deneyimlerin etkisiyle, diğer mağdurların duygu ve düşüncelerini daha derinden anlama ve paylaşma kapasitesine sahip olduklarını gösteren kanıtlar mevcuttur (Trach, Garandeanu, & Malamut, 2023). Bu empatik anlayış, seyirci müdahalesinde kilit bir rol oynamaktadır (Fredrick, Jenkins, & Ray, 2020; Taylor vd., 2019). Bu bakımdan kurbanların, TheraBuddy müdahale kazanımları bakımından hazır bulunuşluğu diğer gruplara kıyasla yüksek olabilir.

Önceki araştırmalar, zorbalığa karşı çıkma, kurbanı koruma ya da savunma gibi olumlu seyirci davranışlarının yalnızca ahlaki motivasyonla değil, aynı zamanda öz yeterlikle ilişkili olduğunu göstermektedir (Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2012; Thornberg vd., 2017). Diğer yandan zorbalık mağduru öğrenciler, zorbalık olaylarına müdahale etme ve kurbana yardım etme konularında kendilerini etkisiz ve güçsüz algılayabilirler (Callaghan & Joseph, 1995; Orpinas & Horne, 2006). TheraBuddy, oyuncular, oyundaki karakterlere yardım eden bir ana karakter olarak tanımlar. Kurbanların, yaptıkları seçimlerle senaryoya müdahale ederek oyundaki diğer karakterlerin kaderini değiştirebilmesi (Den'in utancı, Elma'nın üzüntüsü vb.), müdahale etmede öz yeterlik algılarını güçlendirmiş olabilir çünkü başarı hissi, gelecekteki benzer

davranışlar için yetkinlik beklentisini arttırır (Bandura, 2007). Bu bakımdan TheraBuddy, özellikle gerçek yaşamda müdahale etme konusunda tereddüt yaşayan kurbanlar için daha güvenli ve güçlendirici bir öğrenme alanı sunmuş olabilir.

Müdahalenin, zorbalığa maruz kalmadığını veya bir başkasına zorbaca eylemde bulunmadığını bildiren katılımcıların zorbalığa seyirci müdahale düzeylerini arttırmada etkili olması, akran zorbalığını önleme ve müdahale etme alan yazını için önemli bir bulgudur. Zorbalığa dahil olmayan öğrenciler, kendileri zorbalık yapmıyor olsa da zorbalığı görmezden gelerek veya zorbayı pekiştirerek (örneğin komik bulmak) zorbalığı arttırabilirler (Salmivalli, 2010). Diğer yandan bu seyirci katılımcılar, zorbalığa kurbanın lehine olacak şekilde müdahale edebildiklerinde zorbalığın azalmasında doğrudan etkili olduklarına dair çok sayıda kanıt mevcuttur (Garcia-Vazquez vd., 2022; Hawkins, Pepler, & Craig, 2001; Karna vd., 2008; Saarento vd., 2014). Zorbalığa dahil olmadan tanık olanlar okullardaki öğrencilerin çoğunluğunu oluşturduğundan bu öğrencilere zorbalık karşıtı norm ve davranışlar kazandırılması akran zorbalığı ile mücadelede kritik bir önem taşımaktadır (Polanin vd., 2012).

Her ne kadar zorbalığa dahil olmayanların zorbalığa karşı tepkilerinin zorbalığı azaltmada büyük bir potansiyele sahip olduğu bilinse de bu öğrencilerin kurbanın lehine davranışlarının niyetle sınırlı olduğu nadiren somut davranışa yansıdığı bildirilmektedir (Salmivalli, 2010). Buna, seyirci etkisi, zorbanın sosyal statüsü, kurbanın sosyal statüsü, zorbalıkla ilgili farkındalığın zayıf olması, akran baskısı gibi grup dinamikleri neden olmaktadır (Garandau & Cillessen, 2006; Juvonen & Galvan, 2008; Song & Oh, 2017; Terasahjo & Salmivalli, 2003). Bu bakımdan TheraBuddy, öncelikli olarak, katılmayan öğrencilerin zorbalıkla ilişkili farkındalıklarını geliştirmiş ve kimi durumlara “sadece şaka” olarak bakma eğilimini zayıflatmış olabilir. TheraBuddy’de oyuncular, oyundaki karakterlere yardım etmek üzere görevlendirilmiş tek yetkili olduklarından, seyirci etkisinden kaynaklanan sorumluluğun reddi zayıflamış ve öğrenciler zorbalığa dahil olmasalar da zorbalığa engel olmak için kendilerini daha fazla sorumlu hissetmeye başlamış olabilir. Ayrıca oyun ortamının, akran baskısı ve sosyal statü gibi grup dinamiklerinden arınmış olması seyircilerin daha otantik davranmalarını kolaylaştırmış olabilir.

Müdahalenin, zorba-kurban öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale düzeylerini arttırmada etkili olmaması, bu grubun, iki yönlü sosyal örüntülerinden kaynaklanan karmaşık psikolojik yapılarından dolayı daha özelleştirilmiş müdahale stratejilerine ihtiyaç duymaları olabilir (Yang & Salmivalli, 2015). Örneğin Haynie vd. (2001), zorba-

kurbanların, kurbanlar ve zorbalara kıyasla daha depresif ve saldırgan olabileceklerini bildirmiştir. Hem kendileri hem diğerleri hakkında olumsuz tutum ve inançlara sahip olabilen bu alt grubun sosyal yetkinlikleri ve sosyal problem çözme becerileri çoğunlukla zayıftır (Veenstra vd., 2005). Zorba-kurbanlar üzerinde etkili müdahale yaklaşımları örnekleri olsa da bunlar, birincil, ikincil ve üçüncül önleme stratejilerini içeren kapsamlı tüm-okul programlarıdır (Strohmeier vd., 2024; Yang & Salmivalli, 2015). TheraBuddy müdahalesinin yalnızca kurbanlar veya zorbalık yapmayanlarla empatiyi teşvik eden tasarımı ve hedefleme stratejisi, zorba-kurban öğrencilerin farklı beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmış olabilir.

5.1.3. Oynama Süresi ve Tamamlama Oranına Göre ZSM Üzerindeki Etkililiğe İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın üçüncü temel hipotezi kapsamında 3 ay süreyle TheraBuddy müdahalesi alan deney grubu ve herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerinin puan ortalamaları arasında katılımcıların müdahale alma süreleri ve müdahaleyi tamamlama oranlarına göre anlamlı farklar olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları müdahale etkililiğine ilişkin 3 önemli sonucu açığa çıkarmıştır. Bunların ilki, 1 saatten az müdahale alan katılımcıların zorbalığa seyirci müdahalesi düzeylerinde anlamlı bir gelişim gözlenmezken, gelişim gösteren katılımcıların en az 1 saat müdahale alan katılımcılar olduğudur. İkincisi, müdahalenin %50'sinden daha azını tamamlayabilen katılımcıların zorbalığa seyirci müdahalesi düzeylerinde anlamlı bir değişim gözlenmezken, yalnızca en az 1 saat müdahale alıp aynı zamanda müdahalenin %50'sinden fazlasını tamamlayanlarda gözlenmesidir. Üçüncüsü ise, oyunu hiç oynamayan katılımcılardan puan ortalaması bakımından ayrıışan tek grubun, oyunu 1,5 saatten fazla oynayarak müdahalenin %100'ünü tamamlayan alt grup olduğudur. Bu sonuçlar, TheraBuddy'nin zorbalığa seyirci müdahalesi üzerindeki olumlu etkisinin müdahale alma süresine ve tamamlama oranına duyarlı olduğunu ve müdahalenin optimum uygulamasının en az 1,5 saat süre ayırarak %100'ünü tamamlamak olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kısa süre ve düşük oranda müdahale alan katılımcıların seyirci müdahalesi düzeylerinde iyileşme görülmemesi, program sadakati ve en küçük etkili doz düzeyi ile açıklanabilir. Herhangi bir müdahale programının tasarlandığı biçimde, öngörülen içerik, yöntem, süre ve yapı doğrultusunda uygulanma derecesini ifade eden

program sadakati zayıf olduğunda, uygulanan müdahalenin gerçek başarısı maskelenebilir (Durlak & DuPre, 2008). Örneğin Tolmatcheff ve diğerlerinin (2024) yakın geçmişteki araştırmasında, öğretmenler, zorbalık karşıtı müdahale programlarını yüksek kalite ve sadakatle uyguladıklarında zorbalık oranlarında daha büyük azalmalar bulunmuştur. Benzer şekilde, bir müdahalenin bilişsel, duygusal ya da davranışsal düzeyde gözlenebilir bir etki yaratabilmesi için gerekli olan en düşük süre, içerik ve uygulama yoğunluğu sağlanamadığında müdahalenin etkilerinin gözlenmesi zorlaşır (Durlak & DuPre, 2008; Ttofi & Farrington, 2011). Bu bakımdan, TheraBuddy müdahalesini 1 saatten az alan ve müdahalenin en az %50'sini tamamlamayan katılımcılar, programın amaçladığı içeriği yeterince deneyimlememiş olabilirler. Bu bağlamda, TheraBuddy müdahalesinin etkili olabilmesi için gereken en küçük dozun, en az 1 saatlik katılım ve içerik bütünlüğünün %50'sinden fazlasının tamamlanmasıyla mümkün olduğu anlaşılmaktadır.

TheraBuddy müdahalesinin müdahaleye süre ve tamamlama oranı bakımından yüksek katılım gösteren alt gruplarda seyirci müdahalesi düzeylerinde anlamlı iyileşmelerle sonuçlanması, alan yazındaki önceki benzer araştırmalarda ulaşılan bulgularla uyumludur. Perry ve Bass (2008), bir sosyal-duygusal öğrenme yazılımı olan Ripple Effect uygulaması ile 10 saatten uzun süre etkileşime girerek %77'sinden daha fazlasını tamamlayan katılımcıların müdahaleden yararlanabildiğini, etkileşim süresi arttıkça okul devamsızlık oranlarının düştüğü ve ders notlarının yükseldiğini rapor etmiştir. Fiellin vd. (2017), PlayForward adlı bir oyun aracılığıyla ergenlerde riskli cinsel davranışları azaltmayı hedefledikleri başka bir araştırmada, katılımcıların oyunda tamamladıkları bölüm sayısı ne kadar çoksa cinsel sağlık bilgilerinin o kadar çok arttığını bildirmiştir. Dolayısıyla TheraBuddy müdahalesinin de yalnızca yüzeysel temasla değil, yeterli ve aktif katılım yoluyla davranışsal bir değişim sağlayabileceği anlaşılmaktadır.

Araştırmada yalnızca 1,5 saat müdahale alarak müdahalenin %100'ünü tamamlayan grubun müdahale almayan katılımcılardan anlamlı biçimde farklılaşmış olması, yüksek sadakat ve yeterli dozda uygulamanın etkilerinin rastlantısal olmadığını göstermektedir. Ayrıca bu farklılaşmanın müdahalenin başlamasından yaklaşık 3 ay sonra, yani son ölçümde gözlenmiş olması, TheraBuddy aracılığıyla edinilen bilişsel veya duygusal kazanımların davranışsal tutumlara dönüşmesi için zamana ihtiyaç duyulduğunu düşündürmektedir. Bu, önceki araştırmalarla da uyumlu bir bulgudur; çünkü okul çaplı yoğun programların etkilerinin bile zorbalık oranlarına yansımaları, 1-2 yılı bulabilmektedir (Garandau vd., 2014; Gradinger vd., 2015; Rosenbluth vd., 2004;

Salmivalli vd., 2004; Smith vd., 2004). Bu durum, TheraBuddy'den öğrenilenlerin içselleştirme ve sosyal genelleme süreçleriyle tutumlara yansımalarının gecikmeli gerçekleşmiş olabileceğine işaret etmektedir.

5.1.4. Cinsiyete Göre ZSM Üzerindeki Etkililiğe İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın dördüncü temel hipotezi kapsamında 3 ay süreyle TheraBuddy müdahalesi alan deney grubu ve herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerinin puan ortalamaları arasında katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı farklar olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları, kızların zorbalığa seyirci müdahalesi düzeylerinin genel olarak erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, cinsiyet değişkeni ANOVA modeline dahil edildiğinde dahi deney grubundaki katılımcıların puan ortalamalarının zaman içinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı şekilde yükseldiği görülmüştür. Son olarak, TheraBuddy müdahalesinin zorbalığa seyirci müdahalesi üzerindeki iyileştirici etkilerinin cinsiyete duyarlı olmadığı, kız ve erkek öğrencilerin müdahaleden benzer düzeyde yararlanabildiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrencilerin zorbalığa müdahale eğilimleri birbirlerinden farklı olsa da TheraBuddy müdahalesinin her iki cinsiyet grubu için işlevsel olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmada, kızların zorbalığa seyirci müdahalesi düzeylerinin genel olarak erkeklerden daha yüksek olduğunun gözlenmesi, önceki araştırma bulgularıyla uyumludur. Örneğin Thornberg ve Jungert (2013), kızların zorbalığa karşı ahlaki hassasiyetlerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Ahlaki duyarlılık Jenkins ve Nickerson'ın (2017) çalışmasında da kızların lehine çıkarken, onlar ayrıca kızların zorbalık olaylarını acil müdahale edilmesi gereken bir olay olarak yorumlama olasılıklarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Yine Jenkins ve Nickerson (2017), erkeklere kıyasla kızların kurbanlarla daha fazla iş birliği ve empati bildirdiklerini belirtmiştir. Bu eğilim yalnızca niyette değil, gerçek savunma davranışında da ortaya çıkmaktadır (Doumas, Midgett, & Peck, 2023).

TheraBuddy'nin hem kız hem de erkek öğrencilerde zorbalığa seyirci müdahalesi düzeylerinde istatistiksel olarak eşit düzeyde etkili olması, müdahalenin cinsiyet kapsayıcılığı açısından önemli bir sonuçtur. Alan yazında, zorbalık karşıtı müdahale programlarının kız ve erkek öğrencilerde farklı ya da eşit düzeyde etkili olduğunu

gösteren başka araştırmalar da mevcuttur. Kennedy (2020), zorbalığı önleme programlarının çıktılarında cinsiyet farklılıklarını incelediği meta analizde, genel olarak zorbalıkla mücadele programlarının erkek öğrenciler arasındaki zorbalığı azaltmada etkili ancak kız öğrenciler açısından etkisiz olduğunu bildirmiştir. Aynı araştırmada ABD dışındaki uygulamaların cinsiyete duyarlı olmadığı, ancak ABD’de uygulanan müdahale programlarının daha çok erkekler üzerinde etkili olduğu rapor edilmiştir. Doumas vd. (2023), kısa süreli bir zorbalığa seyirci müdahalesi eğitimi sonucunda kız öğrencilerin destek sunma davranışını erkeklere kıyasla daha fazla geliştirdiğini kaydetmiştir. En bilinen zorbalık önleme programlarından biri olan KiVa’nın kimi uygulamalarında her iki cinsiyet açısından fayda sağlandığı gözlenirken (Karna vd., 2011; Williford vd., 2012), kimi uygulamalarında erkekler açısından daha yüksek faydalar gözlenmiştir (Karna vd., 2012).

TheraBuddy oyununda senaryonun kasıtlı olarak, protagonistin cinsiyeti hakkında herhangi bir ipucu sunmamasına hassasiyet gösterilerek yazılması hem kız hem erkek öğrencilerin, kendilerini, oyundaki baş kahramanın yerine koymalarını kolaylaştırmış olabilir. Oyuncu ve oyuncunun oyundaki avatarı arasındaki benzerliğin ise, oyuncunun bu avatarla özdeşim kurması ve oyun keyfinin anlamlı şekilde yükselmesiyle ilişkili olduğu bilinmektedir (Trepte & Reinecke, 2010). Bu nedenle, cinsiyetsiz anlatı, TheraBuddy’den hem kız hem erkek öğrencilerin oyunu benzer şekilde deneyimlemelerine yardımcı olmuş olabilir. Diğer yandan, bu araştırmada deney grubundaki erkeklerin sayısı 19 iken kızların sayısı 43’tür. Maxwell, Delaney ve Kelley (2017), bu tür bir grup büyüklüğü eşitsizliğinin ve bir gruptaki yetersiz örneklem büyüklüğünün, etkileşim analizlerinin ihtiyaç duyduğu istatistiksel gücü yeterince sağlayamayabileceğini bildirmektedir. Bu bakımdan, TheraBuddy’nin hem kız hem erkeklerde etkili olduğunun ne kadar genellenebilir olduğu sorusuna istatistiksel açıdan güçlü bir cevap vermek henüz mümkün değildir. Ayrıca, müdahalenin etkililiği her iki cinsiyet için de benzer düzeyde bulunsa da oyundaki hangi içeriklerin hangi cinsiyet grubu için daha uyarıcı olduğu gibi soruların yanıtı belirsizdir.

5.1.5. Eğitim Düzeyine Göre ZSM Üzerindeki Etkililiğe İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın beşinci temel hipotezi kapsamında 3 ay süreyle TheraBuddy müdahalesi alan deney grubu ve herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahalesi Ölçeği 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerinin puan

ortalamaları arasında katılımcıların eğitim düzeylerine göre anlamlı farklar olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları, ortaokul ve lise öğrencilerinin zorbalığa seyirci müdahalesi düzeyleri arasında genel bir farklılık olmadığını açığa çıkarmıştır. Ayrıca, TheraBuddy müdahalesinin seyirci müdahalesi düzeyleri üzerinde, her iki eğitim düzeyinde de benzer etki gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, ortaokul ve lise öğrencilerinin zorbalığa seyirci müdahalesi düzeylerinin hem başlangıçta birbiriyle benzer olduğunu hem de zaman içinde benzer düzeyde gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Önceki araştırmalar, zorbalıkla mücadele programlarının etkililiğinin sınıf düzeyine göre değişebildiğini göstermektedir. Polanin ve diğerlerinin (2012) meta analizi, seyirci müdahalesine odaklanan uygulamaların ortaokul öğrencilerinde çoğunlukla anlamlı olmayan ya da anlamlı ancak küçük etkilerle, lise öğrencilerinde ise çoğunlukla anlamlı ve ortaokul öğrencilerine kıyasla daha büyük etkilerle sonuçlandığını bildirmektedir. Aynı müdahale programını farklı sınıf düzeylerine uygulayan çalışmaların dahil edildiği bir meta analize göre, akran zorbalığı 7. sınıf ve daha düşük eğitim düzeylerinde etkili bir şekilde önlenirken, 8. sınıf ve sonrasında bu etki dikkate değer biçimde düşmekte ve sıfıra inmektedir (Yeager vd., 2015). TheraBuddy'nin her iki eğitim düzeyinde benzer düzeyde etkili olması hem kapsayıcılık hem de erken müdahale açısından kritik olabilir. Çünkü bu sonuç, programın, ergenliğe kıyasla daha erken gelişimsel dönemde uygulanabilir olduğunu göstermektedir ve önleyici yaklaşımların etkililiği ve etkinliğinde erken yaşta müdahale önem taşımaktadır (Ttofi vd., 2011).

5.2. TheraBuddy Müdahale Programının Sosyal-Duygusal Sağlık (SDS) Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

5.2.1. TheraBuddy Müdahalesinin SDS Üzerindeki Ana Etkilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın birinci temel hipotezi kapsamında, 3 ay süreyle TheraBuddy müdahalesi alan deney grubu ve herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümlerinin puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları, TheraBuddy müdahalesinin, 3 aylık zaman dilimi süresince, sosyal-duygusal sağlık düzeyi üzerinde anlamlı olmayan pozitif bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

TheraBuddy müdahalesinin sosyal-duygusal sağlık üzerinde yeterince güçlü bir etki yaratmamış olması, bu yapının kapsamlı ve çok boyutlu doğasına karşı müdahalenin sınırlı kapsamda kalmış olabileceğiyle açıklanabilir. Öncelikle, bu araştırmada referans alınan sosyal-duygusal sağlık modeli, çok sayıda pozitif psikolojik yapının birlikteliğinden doğan sinerjik etkiyi ifade eden oldukça kapsamlı bir yapıdır (Furlong vd., 2013; Furlong vd., 2014). Bu yapı, anlamlı bir gelişim gösterebilmek için öz yeterlik, öz farkındalık, sebat, sosyal destek, duygu düzenleme, öz kontrol, empati, minnettarlık ve yaşam coşkusu gibi birçok psikolojik özelliğin eşzamanlı ve tutarlı biçimde desteklenmesini gerektirir (Furlong vd., 2013). TheraBuddy müdahalesi her ne kadar empati, öz düzenleme ve özgecilik gibi bazı becerileri hedefliyor olsa da sosyal-duygusal sağlığın çok bileşenli yapısında bütüncül bir değişim yaratabilmek için yeterli kapsayıcılığa ulaşamamış olabilir.

Müdahalenin sosyal-duygusal sağlık üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı ve güçlü etkilerinin gözlenememesinde müdahale süresi ve üç aylık ölçüm aralığı da belirleyici bir değişken olmuş olabilir. Araştırmada katılımcılar üç ay süresince ortalama 73 dakika müdahale almıştır. Bu süre, çocuk ve ergenler için çözüm odaklı tek oturumluk terapi yaklaşımı için ayrılan 2 saatlik süreden bile kısadır (Perkins, 2006). Önceki araştırmalar, etkili sosyal-duygusal sağlık müdahalelerinin en az 1-2 yıl süren, çoğunlukla çok oturumlu ve görece daha uzun süreli müdahaleler olduğunu göstermektedir (Bierman vd., 2010; Bracket vd., 2012; Committee for Children, 2002; Domino, 2013; Espelage vd., 2013; Fekkes vd., 2016; Flay vd., 2001; Hennessy, 2007; Jones vd., 2010;). Türkiye'deki etkili sosyal-duygusal sağlık programları arasında da en kısa toplam müdahale süresinin 280 dakika olduğu görülmektedir (Ağırkan & Ergene, 2022). Ayrıca, sosyal-duygusal sağlık, zorbalığa seyirci müdahalesi gibi spesifik becerilere göre daha uzun sürede kümülatif olarak değişen, daha stabil bir yapıdır (Bierman vd., 2010; Taylor vd., 2017). Bierman ve diğerlerinin (2010) kapsamlı PATHS programı etkililiğine ilişkin, 3 yıllık başarılı bir uygulamadan sonra bile mütevazı etkiler bildirmektedir. Taylor vd. (2017), sosyal-duygusal sağlık müdahalelerinden sonraki 6-18 ay içinde sosyal-duygusal becerilerin gelişiminin, iyilik halinin en güçlü yordayıcısı olduğunu rapor etmiştir. Bu bulgular, TheraBuddy müdahalesi alan katılımcıların yeterli süre ve yoğunlukta müdahale almamış olabileceğini ve bu müdahaleden elde edilen olası kazanımların, sosyal beceri gelişimi aracılığıyla sosyal-duygusal sağlık düzeyinde belirgin bir iyileşme yaratabilmesi için katılımcıların daha uzun süre izlenmelerinin gerekebileceğini düşündürmektedir.

TheraBuddy'nin sosyal-duygusal sağığı iyileştirmede yeterince başarılı olamamasının nedenlerinden biri katılımcıların, içinde bulundukları gelişimsel dönem ve akran zorbalığı ile ilişkili olarak sosyal-duygusal sağıklarının gelişiminin daha zorlayıcı olabileceğidir. Bu araştırmada deney grubunun yarısı zorbalığa yalnızca tanık olmayan, aynı zamanda zorbalığa maruz kalan ya da zorbalığa hem maruz kalan hem de başkalarına zorbalık yapan öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca, katılımcıların hemen hepsi erken ergenlik veya ergenlik dönemindedir. Önceki araştırmalar, ergenlik dönemine özgü risk faktörleri ve özellikle ergenlikte zorbalık gibi deneyimlere maruz kalmanın hem kısa hem uzun vadede sosyal-duygusal sağığı tehdit ettiğini bildirmektedir (Compas, 2004; Lereya vd., 2015; Moore vd., 2017; Schoeler vd., 2018; Stapinski vd., 2015). Bu nedenle TheraBuddy müdahalesi, zorbalıkla ilişkili sorunlar karşısında bilişsel-davranışçı ve çözüm odaklı baş etme becerilerini öğretirken, katılımcıların diğer yaşam alanlarıyla ilgili ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmış olabilir.

Katılımcıların gelişimsel dönemi ve zorbalığa dahil olmaları göz önüne alındığında, müdahalenin istatistiksel olarak anlamlı olmayan ancak olumlu yönde bir etkisinin olması dikkate değer bir çıktı olabilir. Daha önce Şekil 11'de sunulduğu üzere, 3 ay boyunca kontrol grubunun puan ortalamalarında dalgalı bir seyir izlenirken, deney grubunda daha istikrarlı ve son iki ay boyunca yukarı yönlü bir değişim gözlenmeye başlamıştır. Bu durum, TheraBuddy'nin, ergenlik ve zorbalık gibi risk faktörleri taşıyan görece daha zorlayıcı bir grupta sosyal-duygusal sağığın korunması ve sürdürülmesini sağlamış olabileceğini düşündürmektedir. Bu da psikolojik sağıamlığın göstergelerinden biridir (Masten, 2001). Moore ve Woodcock'un (2017) belirttiğine göre de psikolojik sağıamlık, zorbalığın devam etmesinin önlenemediği koşullarda öğrencilerin zorbalıktan etkilenmesini önleyen çok önemli bir aracı değişkendir. Dolayısıyla, araştırmada, sosyal-duygusal sağııkta belirgin bir artış gözleneceğine dair iyimser beklenti kanıtlanamamış olsa da TheraBuddy'nin sosyal-duygusal sağıık üzerinde iyileştirici olmaktan çok önleyici bir etkisinin olabileceği de göz önüne alınabilir.

5.2.2. Zorbalığa Dahil Olma Rollerine Göre SDS Üzerindeki Etkililiğe İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın ikinci temel hipotezi kapsamında, 3 ay süreyle TheraBuddy müdahalesi alan deney grubu ve herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Sosyal-Duygusal Sağıık Ölçeği 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümleri arasında katılımcıların zorbalığa dahil olma rollerine göre anlamlı farklar olup olmadığı

incelenmiştir. Araştırma bulguları, zorbalığa dahil olma rolünün sosyal-duygusal sağlık düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Buna göre, zorbalığa dahil olmayan katılımcıların sosyal-duygusal sağlık düzeyleri, zorbalığa maruz kalanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer yandan, TheraBuddy müdahalesinin sadece deney grubu genelinde değil, deney grubundaki kurban, zorba-kurban ya da zorbalığa katılmayan alt gruplar özelinde de anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Araştırmada kurbanların genel sosyal-duygusal sağlık düzeylerinin zorbalığa dahil olmayan öğrencilerden daha düşük olduğu yönündeki bulgu, genel iyilik hali ve akıl sağlığının zorbalık kurbanlarının aleyhine olduğunu ortaya koyan önceki araştırmalarla tutarlıdır. Kurbanlar, depresyon, kaygı hatta kendine zarar verme açısından daha yüksek risk altındadır (Lereya vd., 2015). Benlik saygıları daha düşüktür ve fiziksel çekiciliklerini, popülerliklerini ya da diğer niteliklerini daha çok yetersiz görürler (O'Moore & Kirkham, 2001). Kallmen ve Hallgren (2021), zorbalık kurbanı erkeklerin zorbalığa uğramayanlara kıyasla 4 kat daha yüksek oranda akıl sağlığı problemleri yaşadıklarını; kızlarda ise bu oranın 2,4 olduğunu rapor etmiştir. Kurbanlar yalnızca daha fazla sorun yaşamamakta, aynı zamanda, aile ve akran desteği (Lee, Roh, & Yang, 2022), öz yeterlik (Orpinas ve Horne, 2006), duygu düzenleme (Kennedy & Brausch, 2024) ve iyimserlik (Evans vd., 2019) gibi pozitif sosyal-duygusal kaynaklara da daha az sahip olma riski taşımaktadır. Bu bakımdan, kurbanların genel sosyal-duygusal sağlık puanlarının katılmayanlardan daha düşük olması ön görülebilir bir sonuçtur.

5.2.3. Müdahale Süresi ve Tamamlama Oranına Göre SDS Üzerindeki Etkililiğe İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın üçüncü temel hipotezi kapsamında, 3 ay süreyle TheraBuddy müdahalesi alan deney grubu ve herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümleri arasında katılımcıların müdahale alma süreleri ve müdahaleyi tamamlama oranlarına göre anlamlı farklar olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları, deney grubunda müdahaleyi farklı sürelerde alan ve farklı oranlarda tamamlayan hiçbir alt grupta sosyal-duygusal sağlık puanlarında müdahaleye bağlı bir artış olmadığını göstermiştir. Bu sonuç, TheraBuddy müdahalesinin yalnızca deney grubu genelinde değil, aynı zamanda müdahale alma süreleri ve tamamlama oranlarına göre farklılaşan alt gruplarda etki göstermediğini işaret etmektedir.

TheraBuddy müdahalesinden farklı yoğunlukta müdahale alan alt grupların hiçbirinin sosyal-duygusal sağlık düzeylerinde zamanla gözlenen anlamlı bir artışın olmaması, sosyal-duygusal sağlık odaklı oyun tabanlı müdahale alan yazınıyla farklılık göstermektedir. Roepke vd. (2015), SuperBetter adlı uygulamanın en az 300 dakikalık kullanımıyla anksiyete ve depresyon düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığını bildirmektedir. Schoneveld vd. (2017) MindLight adlı kısa oyun müdahalesinin, kaygıyla başa çıkmada bilişsel davranışçı terapi kadar etkili olabildiğini göstermiştir. Benzer şekilde Merry vd. (2012), klinik düzeyde depresyonun iyileştirilmesinde diğer yaygın tedavi yöntemleri kadar (ilaç) etkili Sparx adlı oyunu tanıtmıştır. Mukund vd. (2022), bir interaktif görsel roman müdahalesi ile ergenlerde şefkat ve empati gelişimini destekleyebilmiştir. Bununla birlikte, söz konusu çalışmalarla bu araştırma arasındaki temel farklar dikkate alınmalıdır. Öncelikle, önceki çalışmaların tamamı sağlık odaklı olup, müdahaleler doğrudan anksiyete, depresyon veya duygu düzenleme gibi SDS alt bileşenlerine yöneliktir. Ayrıca, örneklem büyüklükleri daha yüksektir. Oysa bu araştırmada, katılımcıların müdahale alma süresi ve tamamlama oranlarına göre oluşturulan 9 alt grubun bazıları yalnızca 2–3 kişiden oluşmuştur. Bu tür grup büyüklüğü eşitsizlikleri ve küçük hücre sayıları, varyans tahminlerinin kararsızlaşmasına ve küçük etkilerin istatistiksel olarak saptanmasını zorlaştıracak biçimde baskılanmasına neden olabilir (Cohen, 1988; Maxwell & Delaney, 2004). Bu nedenle, müdahalenin hiçbir alt grupta sosyal-duygusal sağlık düzeylerinde anlamlı bir gelişim yaratmaması, yalnızca müdahalenin yapısal sınırlılıklarına değil, aynı zamanda örneklem yapısının yetersizliklerine de bağlı olabilir.

5.2.4. Cinsiyete Göre SDS Üzerindeki Etkililiğe İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın dördüncü temel hipotezi kapsamında, 3 ay süreyle TheraBuddy müdahalesi alan deney grubu ve herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümleri arasında katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı farklar olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları, kız ve erkek öğrencilerin genel sosyal-duygusal sağlık düzeylerinin benzer olduğunu, TheraBuddy müdahalesinin sosyal-duygusal sağlık düzeyi cinsiyete özgü anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

TheraBuddy'nin sosyal-duygusal sağlık düzeyi üzerinde cinsiyete bağlı olarak farklı etkiler üretmemesi, cinsiyetin, sosyal-duygusal sağlık programlarının etkililiğini

düzenleyici bir değişken olmadığı yönündeki yaygın ampirik bulgularla örtüşmektedir. Durlak, Mahoney ve Boyle (2022), sosyal-duygusal sağlık programlarının etkililiğini cinsiyete bağlı olarak inceleyen yalnızca 3 meta analiz çalışması olduğunu ve bunların hiçbirinde cinsiyetin anlamlı bir moderatör olarak ortaya çıkmadığını bildirmiştir. Kısaca, sosyal-duygusal sağlık programları yaygın olarak kız ve erkeklere benzer düzeyde yarar sağlamaktadır. Oyun tabanlı bir müdahale olan EmoTIC programına yönelik yapılan bir çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin sosyal-duygusal sağlık gelişiminde benzer düzeyde fayda sağladığı rapor edilmiştir (de la Barrera, 2021). Benzer şekilde Bowrind vd. (2024), RENEW adlı oyun tabanlı müdahalenin etkililiğinde cinsiyete bağlı farklılıklar gözlenmediğini belirtmiştir. Sonuç olarak, mevcut alan yazın cinsiyetin bu tür müdahalelerde ya göz ardı edilen ya da anlamlı farklılık üretmeyen bir değişken olduğunu göstermektedir.

5.2.5. Eğitim Düzeyine Göre SDS Üzerindeki Etkililiğe İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın beşinci temel hipotezi kapsamında, 3 ay süreyle TheraBuddy müdahalesi alan deney grubu ve herhangi bir müdahale sunulmayan kontrol grubunun Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği 1. ara ölçüm, 2. ara ölçüm ve son ölçümleri arasında katılımcıların eğitim düzeylerine göre anlamlı farklar olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları, eğitim düzeyinin genel sosyal-duygusal sağlık düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ön ölçüm ve ara ölçümler süresince ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal sağlık düzeyleri daha yüksekken son ölçümde bu farkın ortadan kalkması; yalnızca lise öğrencilerinin sosyal-duygusal sağlık düzeylerinde zamanla artış gözlenmesi dikkat çekicidir. Diğer yandan zaman içinde gözlenen bu etkilerin TheraBuddy müdahalesi aracılığıyla gözlemlendiğine dair bir kanıt bulunamamıştır. Sonuç olarak bu değişimlerin ise TheraBuddy müdahalesinden bağımsız biçimde gerçekleştiği anlaşılmıştır.

Bu bulgu, gelişimsel süreçlerin sosyal-duygusal sağlık üzerindeki etkilerini gösteren alan yazınla uyumludur. Rosen vd (2022) tarafından yayımlanan raporda, 10-14 yaşlarındaki öğrencilerin gelişimsel olarak sosyal ve duygusal becerilere daha açık oldukları bildirilmektedir. Diğer yandan lise öğrencileri, sınav baskısı, kimlik gelişimi, sosyal beklentiler gibi çeşitli dışsal stres faktörlerinin de etkisiyle genel olarak ortaokul öğrencilerine kıyasla genel iyilik halleri daha düşük olabilir (Wiltshire Council, 2024). Bu araştırmadaki ortaokul örnekleminin 5, 6 ve 7. sınıflardan, lise örnekleminin ise 9 ve

10. sınıflardan seçilmesi bulguları etkilemiş de olabilir. Türkiye bağlamında, ortaokulda akademik stresin en yüksek olduğu sınıf bu araştırmaya dahil edilememiştir (Balta-Özkan, 2019). Lise örnekleminde ise ortaokul öğrencilerine kıyasla daha gelişmiş sel becerilerine sahip olması beklenen 11 ve 12. sınıflar dahil edilememiştir (Kaufman, Soland & Kuhfeld, 2024). Bu da araştırmada ortaokul lehine görünen sosyal-duygusal sağlık düzeyini daha iyi açıklayabilir. Kaufman vd. (2024), 8 yıl süren boylamsal araştırmalarında, öz yeterlik ve öz denetim gibi özelliklerin 6. sınıf itibarıyla düşmeye başladığını, 11. sınıfa kadar düşmeye devam ettiğini bildirmiştir. Bu bakımdan sosyal-duygusal sağlığın eğitim düzeyine göre farklılaştığını gösteren araştırma bulguları literatürle desteklenmektedir.

Lise öğrencilerinde TheraBuddy müdahalesinden bağımsız olarak sosyal-duygusal sağlık puanlarının son ölçümde ön ölçüme kıyasla artmasının birkaç nedeni olabilir. Bunlardan birisi sosyal beğenirlik etkisi olabilir. Araştırmalar, yaşla birlikte kendini olumlu gösterme motivasyonunun arttığını bildirmektedir (Mwamwenda, 1995; Soubelet & Salthouse, 2011). Sosyal beğenirlik öz bildirim ölçeklerinde katılımcı yanlılığını tetikleyen önemli bir unsurdur (Paulhus, 2020). Bu nedenle lise öğrencileri sosyal-duygusal becerilerin istenen davranışlar olduğunu fark ettikçe daha olumlu yanıtlar vermiş olabilir.

Müdahaleden bağımsız değişimin bir diğer olası nedeni yanıt kayması fenomeni olabilir. Schwartz ve Sprangers'a (2000) göre içsel standartların değişimi, değerlerin değişimi veya ölçüle yapının yeniden çerçevelenmesi gibi nedenlerle bireylerin kendilerini yorumlama ve değerlendirme biçimleri değişiklik gösterebilir; bireyler daha önce zayıf-orta buldukları özelliklerini zaman içinde yüksek bulmaya başlayabilir. Bu araştırmadaki lise öğrencilerinde de benzer bir eğilim olması mümkündür. Bir diğer neden gözlemlenme sıklığı arttıkça, gözlemlendiklerini bilen katılımcıların davranışlarını değiştirmelerini ifade eden Hawthorne etkisi olabilir (McCarney vd., 2007). Araştırmadaki katılımcıların da tekrar tekrar ölçüme alınmaları gözlemlenme farkındalıklarını arttırmış ve daha dikkatli ya da istendik yanıt vermelerini sağlamış olabilir. Son olarak, yalnızca test edilmenin de öğrenme üzerinde etkili olabildiğini gösteren kanıtlar mevcuttur (Pastötter & Bauml, 2014; Roediger & Butter, 2011). Bu da tekrar test uygulamalarına giren bireylerin teste aşına olmaya, doğru/olumlu yanıtlar verme becerilerinde artış olacağını ifade etmektedir. Bu bakımdan, araştırmada toplam 4 kez aynı ölçeklerin uygulanması, katılımcılarda bu türde bir eğilimi tetiklemiş olabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulguların ortaya koyduğu sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlar doğrultusunda gelecekteki araştırmalara ve uygulayıcılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada TheraBuddy adlı web tabanlı bir interaktif görsel roman müdahalesinin, ortaokul ve lise öğrencilerinde zorbalığa seyirci müdahalesi ve sosyal-duygusal sağlık üzerindeki etkileri, deney ve kontrol gruplu, karşılaştırmalı bir zaman serisi deseniyle yürütülen çalışmada 4 zaman noktasında toplanan veriler analiz edilmiş, tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bunlara göre araştırmadan elde edilen nihai sonuçlar, aşağıda sunulmuştur:

6.1.1. TheraBuddy müdahalesinin zorbalığa seyirci müdahalesini arttırmada genel olarak etkili olduğu görülmüştür. Deney grubundaki katılımcıların seyirci müdahalesi düzeylerinde, müdahale almaya başladıkları zaman noktasından son ölçüme kadar kademeli ve anlamlı artışlar gözlenmiştir.

6.1.2. Zorbalık rollerine göre TheraBuddy müdahalesinin zorbalığa seyirci müdahalesi üzerindeki etkililiği değerlendirildiğinde, TheraBuddy'nin özellikle kurbanlar ve zorbalığa dahil olmayan öğrencilerde zorbalığa seyirci müdahalesini arttırmada etkili olduğu ancak zorba-kurban öğrenciler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

6.1.3. Müdahale alma süresi ve müdahale tamamlama oranlarına göre TheraBuddy müdahalesinin zorbalığa seyirci müdahalesi üzerindeki etkililiği değerlendirildiğinde, TheraBuddy'nin en küçük etki dozunun, en az 1 saatlik oynama süresine eşlik eden %50 oranında bir müdahale tamamlama oranı olduğu ve katılımcıların oynama süre ve oyunu tamamlama oranları arttıkça zorbalığa seyirci müdahalesi düzeylerinde daha yüksek artışlar olduğu görülmüştür.

6.1.4. Cinsiyete göre TheraBuddy müdahalesinin zorbalığa seyirci müdahalesi üzerindeki etkililiği değerlendirildiğinde, TheraBuddy'nin kız ve erkek öğrencilerde benzer düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

6.1.5. Eğitim düzeyine göre TheraBuddy müdahalesinin zorbalığa seyirci müdahalesi üzerindeki etkililiği değerlendirildiğinde, TheraBuddy'nin ortaokul ve lise öğrencilerinde benzer düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

6.1.6. TheraBuddy müdahalesi hem genel olarak hem de zorbalık rollerine, müdahale alma yoğunluğuna, cinsiyete veya eğitim düzeyine bağlı olarak sosyal-duygusal sağlık üzerinde anlamlı bir etkiyle sonuçlanmamıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmacının mevcut araştırmadaki deneyimlerine ve araştırmadan elde ettikleri sonuçlara dayanarak, politika yapıcılara, araştırmacılara ve psikolojik danışmanlar gibi uygulamacılara yönelik kapsamlı öneriler sunulmuştur:

6.2.1. Politika Yapıcılara Öneriler

1. Arkan zorbalığı ile mücadelede, politika yapıcıların ulusal çaptaki girişimleri büyük önem taşımaktadır. Özellikle Kuzey Avrupa ve ABD olmak üzere Türkiye dışındaki ülkelerde, ulusal araştırma projeleri aracılığıyla, çok büyük ölçekli tarama, müdahale etme ve önleme çalışmaları yürütülebilmekte, akran zorbalığı azaltılmakta ve takip edilebilmektedir. Türkiye’de Zorba Olma Kanka Ol gibi ulusal projeler olmakla beraber bunlar araştırma temelli ve etkililiği kanıta dayalı projeler değildir. Dolayısıyla Türk okullarında okulların kendilerine özgü ihtiyaçlarına yönelik sistematik bir önleme ve müdahale programı uygulanamamaktadır. Bu nedenle politika yapıcıların, yerel, bölgesel ve ulusal düzeyde yapılandırılmış araştırma takımları oluşturarak akran zorbalığıyla ulusal çapta mücadele etmek için kısa, orta ve uzun vadeli hedefler içeren kapsamlı projeler başlatması, desteklemesi gerekmektedir.
2. Türkiye’de akran zorbalığı ile mücadele etmedeki politika eksikliklerinden biri, okullardan sistematik olarak veri toplanamaması ve bu verilerin ulusal düzeyde analiz edilememesidir. Bu nedenle araştırma, önleme ve müdahale programlarının bölgelerde, illerde veya okullarda öncelikli olarak uygulanması gerektiğine dair kesin veriye ulaşmak mümkün olmamaktadır. Okullarda okul psikolojik danışmanlarına yapılan başvurular kayıt altına alınarak, e-okul benzeri bir sistem aracılığıyla zorbalık takip platformu

oluşturularak, toplanan veriler dönemsel veya yıllık olarak bu platforma işlenebilir ve MEB tarafından yayınlanan eğitim istatistiklerinde bu vaka sayıları yayınlanarak tarama ve değerlendirme faaliyetleri yürütülebilir.

3. Eğitimde deneysel araştırmalar, etkili öğretim yöntemleri, yenilikçi araçlar veya psikoeğitsel müdahalelerin geliştirilmesi açısından vazgeçilmez bir bilimsel zemindir. Buna karşın Türkiye’de okullarda deneysel ve uzun soluklu araştırmalar yürütmenin önünde ciddi yapısal engeller bulunmaktadır. Devletin üniversitelerinin etik kurulunca incelenerek yürütülmesinde herhangi bir sakınca olmadığı onaylanmış ve MEB tarafından izin verilmiş araştırma projeleri, okul müdürlerinin inisiyatifiyle engellenebilmektedir. Okul müdürleri, araştırmada çok fazla veri toplama sürecinin olması veya oyun oynamanın sakıncalı bir olgu olması gibi kişisel ve keyfi görüşleri gerekçe göstererek bakanlığın iznini tanımama hakkına sahiptir. Sonuçta bu sorun, nitelikli araştırma projeleri aracılığıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi ve bu sayede ülkenin eğitsel kalkınmasını engellemektedir. Bu bakımdan politika yapımcıların, çok sayıda metodolojik sınıflama aracılığıyla (araştırma konusu, araştırma deseni, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, çalışma grubu vs.) hangi okullarda hangi araştırmaların, okul müdürlerinin/öğretmenlerin inisiyatifine bağlı olmadan yürütülebileceğini belirlemesi, araştırma izinlerini bu sınıflamayı dikkate alarak vermesi gerekmektedir.
4. Bilimsel araştırmalar yalnızca akademik bir faaliyet olarak değil, kurumlara ve topluma fayda olarak sonuçlanmalıdır. TheraBuddy, öğrencilerin seyirci müdahalelerini iyileştiren bir araç olarak, politika yapımcılar tarafından geliştirilecek kapsamlı okul çaplı önleme programlarının bir parçası olarak veya ayırık bir müdahale olarak sunulabilir. Ücretsiz erişimli ve internet tabanlı olması bakımından tüm okullarda kullanıma teşvik edilebilir. Ancak böylesi bir aracın Türkiye genelinde yaygınlaştırılması; donanım, yazılım, öğretmen eğitimi, teknik destek gibi çok boyutlu altyapı ihtiyaçları doğurmaktadır. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı’nın, eğitimde kullanılması önerilen ve etkililiği deneysel araştırmalarla kanıtlanmış dijital içerikler için özel bir destek ve yaygınlaştırma mekanizması oluşturması gerekmektedir. Örneğin, bu tür içeriklerin başvuru yoluyla değerlendirildiği, uygun görülenlerin okullara lisanslandığı, teknik altyapı desteği sağlandığı ve okul

psikolojik danışmanları için eğitimlerin sunulduğu çok paydaşlı bir model geliştirilebilir. Böylece nitelikli araştırma çıktıları sadece akademik yayınlarla sınırlı kalmayacak, doğrudan eğitim ortamlarında karşılık bulabilecektir.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırmanın henüz yalnızca bir fikir olarak şekillendiği tasarım öncesi planlama aşamasında, TheraBuddy'nin gerçekçi veya çizgi karakterlerden oluşan interaktif bir animasyon olarak tasarlanması hedeflenmişti. Bu doğrultuda profesyonel oyun geliştiricilerinden hizmet alımı planlanmaktaydı. Ancak böyle bir oyun tasarımı; karakter tasarımcısı, illüstratör, kullanıcı deneyimi tasarımcısı, seslendirme sanatçısı, animatör, test uzmanı, proje yöneticisi, yazılımcı ve geliştirici gibi birçok uzmanlık alanının iş birliğini gerektirmektedir. Gerekli mali kaynaklar ise üniversitelerin veya TÜBİTAK'ın doktora tezlerine sağladığı maksimum destek miktarlarının oldukça üzerindedir. Buna ek olarak, oyunun sanal gerçeklik gözlüğü ile oynanabilecek simülasyon tabanlı bir yapıya dönüştürülmesi arzusu da dikkate alındığında, bu düzeydeki bir projenin genç bir araştırmacının bireysel çabaları ve kurumlardan alabileceği sınırlı desteklerle yürütülmesi mümkün görünmemektedir. Bu nedenle oyun tabanlı müdahale geliştirme fikri olan araştırmacıların, tasarlamak istedikleri müdahale içeriğinin teknolojik kapasitesi ile orantılı olarak ciddi bir mali yük altına girebileceklerini göz önünde bulundurmaları önemlidir.
2. Araştırmanın mali yükleri, oyunun geliştirilmesinin tüm sorumluluğunun araştırmacı tarafından üstlenilmesiyle giderilmiştir. Bu koşullar altında sanal gerçeklik hissiyatı veren interaktif bir animasyon yaratmak mümkün olmadığından, TheraBuddy'nin, böyle bir oyuna göre görece geliştirmesi daha kolay olan ve bireysel çaba ile geliştirilebilir bir oyun türü olan görsel roman olarak sunulmasına karar verilmiştir. Bu noktadan sonra, görsel romanlarla neler yapılabileceğine ve bu tür oyunlara ne gibi oyun mekanikleri eklenebileceğine dair araştırma yapılmıştır. Diğer yandan müdahalenin kuramsal çerçevesinin ne olacağının da eş zamanlı olarak düşünülmesi ve geliştirilmek istenen oyunun potansiyel oyun mekanikleri aracılığıyla arzu

edilen kuramsal çerçevenin uygulamalı hale getirilmesinin mümkün olup olmadığına karar verilmesi gerekmiştir. Sonuçta müdahalenin bilişsel-davranışçı psikolojik danışma, çözüm odaklı psikolojik danışma, sosyal-bilişsel öğrenme kuramı gibi teorik çerçeveleri uygulamaya geçiren bir araç olmasının mümkün olduğuna karar verilmiştir. Sonuç olarak görsel roman türü oyunlar, oyun tabanlı bir müdahale geliştirmek isteyen ancak sınırlı kaynaklarla çalışacak olan araştırmacılar için görece daha az maliyetli bir çözüm yolu olabilir. Ayrıca, görsel romanlarla sunulabilecek psikolojik yardım teknikleri için bilişsel-davranışçı ve çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımlarının ilke ve tekniklerini çerçeve almak, bu araştırmada görüldüğü üzere işlevsel olabilir.

3. Müdahale aracının türü ve kuramsal yaklaşımının netlik kazanmasından sonraki aşama, oyunun metnini yazmaya başlamak olmuştur. Bu noktada gereken ön hazırlık karmaşık olabilir. Oyunda oyuncunun alacağı role, oyuncunun oyundaki temel amacının ve bu amaca ulaşmak için gereken diğer hedeflerin ve kazanımların neler olması gerektiğine karar vermek, öncelikli olarak bir sinopsis (kısa öykü) yazmak, bu öykü içinde ana karakterlere ve gerekiyorsa yardımcı karakterlere yer vermek, karakterlerin, sahnelerin ve mekanların zihinsel tasarımlarını yapmak gibi çok sayıda bileşeni önceden planlamak gerekmiştir. Bu ön hazırlık tamamlandıktan sonra oyunun tam metni yazılmaya başlanmıştır. Bu aşamada yazar, önceden planladığı genel bir çerçeveyi ve öyküyü takip ederek, spontane yaratıcılıkla öykünün tamamını 1 yıl içinde yazmıştır. Bu da zaman zaman üretmede zorluk çekmek, dramatik yapıyı kurmakta zorlanmak, çok uzun süre ayrılarak yazılanları silmek gibi zorlayıcı deneyimlerle sonuçlanmıştır. Dolayısıyla, ciddi oyunlar geliştirmek isteyen araştırmacıların, temel senaryo yapısını, karakterleri ve benzeri unsurları planlamaları kolaylaştırıcı olacak olsa da yaratıcı yazarlık becerilerinin bu süreci daha kolay yürütmelerini sağlayacağını bilmeleri önerilir. Çok uzun bir metni tamamen önceden planlamak mümkün olmayacağından araştırmacıların senaryoyu yazdıkça olgunlaştıracakları bir olgu olarak görmeleri, senaryo yazım sürecinde arayışta olmaları ve aklına gelenleri not alabilecekleri bir defteri her zaman yanlarında bulundurmaları ve yazma işini mutlaka açık bir zihinle yapmaları önerilir.

4. TheraBuddy'nin tam sürüm senaryosunun tamamlanmasının ardından, önceden zihinsel olarak tasarlanan tüm görsel öğelerin tasarlanması gerekmiştir. Bu süreçte, yapay zeka tasarım araçlarının yaygınlaşmaya başlamış olması, bu sürecin senaryo yazımından daha kısa süre içinde tamamlanabilmesi için kolaylık sağlamıştır. Diğer yandan, oyundaki bazı sahneler (Lu adlı karakterin Glen tarafından köşeye sıkıştırılması gibi), istendiği gibi oluşturulamamıştır. Bu bakımdan araştırmacıların, özellikle de profesyonel grafik tasarımcı olmayanların yapay zeka destekli tasarım araçlarından yararlanmaları bilgi ve beceri eksikliklerini ödünlemelerini sağlayabilse de profesyonel yardıma açık olmaları önerilir.
5. Oyunun senaryo ve görsel öğelerinin tasarımı tamamlandıktan sonra, bu oyunun kodlanmaya başlanmasına geçilmiştir. Bunun için Ren'Py adlı açık kaynak kodlu görsel roman motorunun kullanılması tercih edilmiştir. Bu oyun motoru, ücretsiz ve kullanıcı dostu bir yazılım olması bakımından interaktif görsel roman geliştirmek isteyen araştırmacılara önerilir ancak bazı dezavantajların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öncelikle bu oyun motoru, web tabanlı interaktif görsel romanlar geliştirmek için kullanışlı olmayabilir çünkü önce çevrimdışı olarak kodlanması gerekmektedir ve daha sonra oyunun çevrimdışı bir sürümünün üretilmesi gerekmiştir. Ren'Py yazılımında çevrimiçi sürüm dosyaları birkaç dakika içinde oluşturulabilse de oyunun herkes tarafından oynanmasını engelleyen teknik aksaklıklarla karşılaşmış ve uygulama sürecinde bu aksaklık önemli kayıplara neden olmuştur. Uygulama başladıktan sonra çok sayıda denek oyunu oynarken hata aldığını bildirmiş ve deney grubunda olmasına rağmen nedeni tespit edilemeyen ve çözülemeyen teknik sorunlardan dolayı oyunu oynayamadığı için çıkarılmak zorunda kalmıştır. Bu da test uzmanı olarak bilinen profesyonellerin önemini göstermektedir ve herhangi bir yazılım/oyun geliştirmeyi düşünen araştırmacıların, uygulamaya başlamadan önce profesyonel bir test edici için gerekli mali ve zaman kaynağını ayırarak, hata almadan uygulamadan yararlanılabilecek asgari donanım ve yazılım özelliklerini kesin olarak belirlemesi önerilir.
6. MEB'e bağlı kurumlarda araştırma yürütecek olan, özellikle de bu araştırmadaki gibi deneysel bir zaman serileri deseni yürütecek olan araştırmacıların, uygulama öncesi karşılaştıkları zorluklardan birisi

araştırma iznidir. Bu araştırma izni MEB'in ilgili biriminden alınmakla beraber, araştırmanın yapılabilmesi için son karar, okul müdürlerinin inisiyatifine bırakılmaktadır. Türkiye'deki çok sayıda okul müdürü, deneysel zaman serileri desenini uzun ve zahmetli bir süreç olarak görmekte, eğer tek seferlik bir veri toplama süreci olsaydı izin verebileceklerini ancak ayda bir kez olmak üzere toplam 4 kez anket uygulamanın, öğrencilerin derslerinden geri kalmasına sebebiyet vereceğini gerekçe göstererek araştırma onayı vermemektedir. Bu çalışmada da MEB tarafından 12 okulda araştırma yapılması yönünde izin alınmasına rağmen, okul müdürlerinin araştırmayı uygun bulmaması nedeniyle yalnızca 6 okulda araştırma yürütülebilmiştir. Bu nedenle araştırmacılar, ulaşmak istedikleri potansiyel örneklem büyüklüğünü hesaplarken, planladıkları örneklemin %50'sinde araştırma yapamayacak durumda olmalarını göz önüne alarak araştırma/uygulama okullarını belirlemesi önerilmektedir.

7. Araştırma izni alınan okullarda araştırma duyurusunu ve gönüllü öğrencileri belirleyerek veli onamlarını alma aşamasından sonra da önemli örneklem kaybı yaşanmıştır. Örneğin bir okulda hiçbir öğrenci, böyle bir araştırmaya katılmaya gönüllü olmadığından, okul müdüründen alınan izne rağmen ilgili okulun örneklemden çıkarılması gerekmiştir. Ayrıca, araştırma duyurusu yapılan okullarda araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin velilerinden alınan izin, gönüllü olanlardan 10 kat daha az olmuştur. Dolayısıyla, araştırmacıların, veli izni dönüş oranının yaklaşık %10 olabileceğini göz önüne alarak araştırma/uygulama okullarını belirlemesi önerilmektedir.
8. TheraBuddy'nin internet tabanlı bir oyun olmasına karşın, çeşitli teknik ve mali sınırlılıklardan dolayı yalnızca bilgisayar aracılığı ile oynanabilmesi hem deneysel işlem başlamadan önce hem de başladıktan sonra çeşitli veri kayıplarına neden olmuştur. Birçok öğrenci, kullanabilecekleri bir bilgisayarlarının olmadığı ancak telefonlarının olduğunu belirterek katılamayacağını bildirmiştir. Bazı öğrenciler ise, araştırma duyurusu yapıldığı sırada yalnızca bilgisayar üzerinden oynayabilecekleri kendilerine bildirilmiş olmasına rağmen gönüllü olmuş, araştırma başladıktan sonra da mobil cihazlarıyla oynamaya çalışmış ve başka cihazları olmadığından oyunu oynayamayacakları sonradan anlaşılmıştır. Araştırmacıların bu nedenle, genç

öğrencilerin mobil cihazlara ulaşımının daha kolay olmasını göz önüne alarak, oyun tabanlı müdahale araçlarını bir mobil oyun olarak geliştirmeleri tavsiye edilir. Böylece, daha geniş bir katılımcı havuzuna erişmeleri mümkün olacaktır.

9. Bu araştırmada müdahale alma yoğunluğunun katılımcıların kendi inisiyatifine bırakılmasının çeşitli sonuçları olmuştur. Kimi katılımcılar, deneysel işleme başladıktan sonra deney grubunda olmaya gönüllü olmalarına rağmen, oyunu oynamak istememek, oynamaya zaman bulamamak veya ailelerin bilgisayarı yasaklaması gibi gerekçelerle oyunu oynamadıkları için veri setinden çıkarılmak zorunda kalmıştır. Kimi katılımcılar ise müdahaleden çok az süre yararlanmış ya da müdahalenin çok az bir kısmını tamamlamıştır. Bu da TheraBuddy müdahalesinin tam anlamıyla uygulandığı bir senaryoda etkililiğinin ne olacağını belirsizleştirmiştir. Bu sorunun çözülmesi için araştırmada müdahale yoğunluğunun kontrol edilmesi oldukça fayda sağlamıştır. Bu nedenle araştırmacıların, katılımcıların müdahaleye aktif ve tam katılımını teşvik edebilecek yollar bulmaları ya da bunu yapmayacaklarsa mutlaka müdahale yoğunluğunu düzenleyici bir değişken olarak değerlendirmeleri önerilir.
10. Bu araştırmada yapılamayan ancak yapılmasının faydalı olacağı düşünülen sınırlık ve eksiklikleri gelecekteki araştırmalarla gidermek mümkündür. Örneğin TheraBuddy, sosyal-duygusal sağlık üzerinde olumlu bir etki oluşturmamıştır. Bu bakımdan eğitsel ortamlarda sosyal-duygusal sağlığı geliştirici oyun tabanlı müdahaleler veya interaktif görsel romanlarla ilgili daha fazla çalışma yapılabilir. Ayrıca, TheraBuddy'nin zorbalığa seyirci müdahalesi üzerinde olumlu etkileri olmasına rağmen, bu araştırmada yalnızca davranışsal niyet boyutunda değerlendirilmiştir. Dolayısıyla gelecek araştırmalarda, TheraBuddy veya onun daha gelişmiş versiyonlarının veya benzerlerinin seyircinin gerçek davranışsal tepkisi üzerinde ne kadar etki yarattığı ve ek olarak bunun akran mağduriyeti veya akran zorbalığı vaka sıklıklarına ne kadar yansıdığı da mutlaka analiz edilmelidir.
11. TheraBuddy'nin farklı dillere çevrilmesi ve gerekli kültürel adaptasyonların sağlanarak farklı toplumlardaki etkililiğinin incelenmesi gereklidir.

6.2.3. Psikolojik Danışman ve Diğer Uygulamacılara Öneriler

1. Psikolojik danışman ve diğer uygulamacılar TheraBuddy oyununu çalıştıkları okullarda uyguladıkları zorbalık önleme programlarının bir parçası olarak kullanabilirler. Yalnızca oyunun oynanmasını sağlamaktan öte, okul psikolojik danışmanlarının kullanması için ayrılan ders saatlerinde veya okul dışı etkinlikler olarak grup tartışmaları, yazma etkinlikleri, birlikte oynama gibi farklı rehberlik etkinlikleri de yürütülebilir.
2. TheraBuddy okullarda, akran zorbalığı ile ilişkili risk faktörlerini tespit etmede yardımcı bir araç olarak kullanılabilir. TheraBuddy oyunundaki oynama davranışları aracılığıyla potansiyel zorbalar ya da potansiyel yardımcıların tespit edilebilmesi mümkündür.
3. TheraBuddy, akran zorbalığına karşı akran liderliği ve akran arabuluculuğu gibi uygulamalara başvurulmak istenen okullarda, lider ve arabulucuların eğitilmesinde kullanılabilir.
4. TheraBuddy, lisans ya da yüksek lisans öğrencilerine bilişsel-davranışçı psikolojik danışmanın başlıca tekniklerini öğretmek ve bu yaklaşımların oyunlaştırılmış bir şekilde nasıl sunulabileceğini göstermek üzere yardım meslekleri akademisyenlerince kullanılabilir.
5. Psikolojik danışmanlar ve diğer uygulamacılar, yardım hizmetlerini yürütürken ihtiyaç duyabilecekleri alanlara yönelik oyun tabanlı öğrenme araçlarını geliştirebilirler. Bu müdahale araçları TheraBuddy gibi dijital oyunların daha kısa versiyonları olabileceği gibi bir kart oyunu, masa oyunu, lego oyunu gibi yazılım bilgisi olmadan tasarlanabilecek bir oyun olabilir.

KAYNAKÇA

- Aceves, M. J., Hinshaw, S. P., Mendoza-Denton, R., & Page-Gould, E. (2010). Seek help from teachers or fight back? Student perceptions of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal of youth and adolescence*, 39, 658-669.
- Adler, A. (1927). *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*. Deutscher Verlag.
- Ağırkan, M., & Ergene, T. (2022). What does the social and emotional learning interventions (SEL) tell us? A meta-analysis. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 27(2), 97-108.
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a Strange Situation. *Child Development*, 41(1), 49-67.
- Akça, E. B., Sayımer, İ. D. İ., & Ergül, S. (2015). Middle school students social media use and their cyberbullying experience: A case study from Ankara. *Global Media Journal TR Edition*, 5(10), 71-86.
- Allred, C. G. (1984). The development and evaluation of Positive Action: A systematic elementary school self-concept enhance ment curriculum, Doctoral dissertation, Brigham Young University, Provo.
- Alsaker, F. D. (2004). Bernese programme against victimisation in kindergarten and elementary school. P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Ed.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 289-306). Cambridge: Cambridge University Press.
- American Psychological Association. (2018). *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org> Erişim tarihi: 16.07.2024.
- Amerikan Counseling Association. (2014). *Aca code of ethics*. Yazar.
- Ankara Kalkınma Ajansı. (2017). *İstatistiklerle Ankara*. Ankara: Yazar.
- Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk* (pp. 529-545). New York: Wiley.
- Archer, J. (1991). The influence of testosterone on human aggression. *British Journal of Psychology*, 82(1), 1-28.

- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development, 10*(1), 59-73.
- Arslan, G. (2015). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 16*(1), 1-12.
- Atalay, A. (2010). Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Atik, G., & Güneri, O. Y. (2013). Bullying and victimization: Predictive role of individual, parental, and academic factors. *School Psychology International, 34*(6), 658-673.
- Austin, P. C. (2011). An introduction to propensity score methods for reducing the effects of confounding in observational studies. *Multivariate Behavioral Research, 46*(3), 399-424.
- Avşar, F. (2016). Okul çağı çocuklarına verilen atılganlık eğitiminin akran zorbalığı ve atılganlık üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2015). Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği: Ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (50)*, 316–324.
- Aydın, B., & Balun, B. (2023). Tek ebeveynli bireyler üzerine nitel bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(31), 111-131.
- Azeredo, C. M., Rinaldi, A. E. M., de Moraes, C. L., Levy, R. B., & Menezes, P. R. (2015). School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior, 22*, 65–76.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 10*, 17–31.
- Balta Özkan, A. (2019). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeylerinin belirlenmesi, Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Bantjes, J., Hunt, X., Cuijpers, P., Kazdin, A. E., Kennedy, C. J., Luedtke, A., ... & Kessler, R. C. (2024). Comparative effectiveness of remote digital gamified and group CBT skills training interventions for anxiety and depression among college students: Results of a three-arm randomised controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 178, 104554.
- Banyard, V., Edwards, K. M., Waterman, E. A., Mercer Kollar, L. M., Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2022). Exposure to a youth-led sexual violence prevention program among adolescents: The impact of engagement. *Psychology of Violence*, 12(6), 403–412.
- Baranowski, T., Buday, R., Thompson, D. I., & Baranowski, J. (2008). Playing for real: video games and stories for health-related behavior change. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 74-82.
- Barboza, G. E. (2015). The association between school exclusion, delinquency and subtypes of cyber- and F2F-victimizations: Identifying and predicting risk profiles and subtypes using latent class analysis. *Child Abuse & Neglect*, 39, 109–122. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.08.007>
- Barlett, C., & Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behaviour: The moderating role of age. *Aggressive Behavior*, 40(5), 474–488.
- Baron-Cohen, S., & Hammer, J. (1997). Is autism an extreme form of the "male brain"? *Advances in Infancy Research*, 11, 193-218.
- Barrett, P. M. (1998). Evaluation of cognitive-behavioral group treatments for childhood anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 459-468.
- Barrett, P. M., Webster, H., & Turner, C. (2000). *FRIENDS prevention of anxiety and depression for children group leader's manual*. Australia: Australian Academic Press.
- Bartos, B. J., McCleary, R., & McDowall, D. (2023). Time series designs. In H. Cooper, M. N. Coutanche, L. M. McMullen, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology: Research designs*:

- Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 763–784). American Psychological Association.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Baykara, A. (2021). İlkokul çocuklarında saldırganlıkla baş etmede anne destek grubu ile çocuklara yönelik psikoeğitim grubunun etkisinin karşılaştırılması. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Beck, A. T. (1963). Thinking and depression: I. Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives of General Psychiatry*, 9(4), 324-333.
- Beck, A. T. (2019). A 60-year evolution of cognitive theory and therapy. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 16-20.
- Beck, J. S. (2020). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. Guilford Publications.
- Beck, J., & Beck, A. (1995). *Cognitive therapy and beyond*. New York: Guilford.
- Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. Jossey-Bass.
- Benson, P. L., & Scales, P. C. (2011). Developmental assets. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 667–683). Springer.
- Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 197-230.
- Berry, K., & Hunt, C. (2009). Evaluation of an intervention program for anxious adolescent boys who are bullied at school. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 376–382.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. Open University Press.
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., Pinderhughes, E., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The effects of a multiyear universal social–emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 156–168.
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E. (2010). The effects of a multiyear universal social–

- emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 156–168.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bitney, J., & Tittle, B. (1997). *No-bullying program: Preventing bullying/victim violence at school (Program director's manual)*. Central City, MN: Hazelden and Johnson Institute.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 307-313.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117–127.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 701–712.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment (2nd edition.)*. NY: Basic Books.
- Borowski, T. (2019). CASEL's framework for systemic social and emotional learning. *Measuring SEL: Using Data to Inspire Practice*, 8, 1-7.
- Bosworth, K., Espelage, D., DuBay, T., Daytner, G., & Karageorge, K. (2000). Preliminary evaluation of a multimedia violence prevention program for adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 24(4), 268-280.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(2), 215–232.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment (Vol. 1)*. Basic Books.
- Bowrin, P., Bowrin, E., Iqbal, U., & Sanna, M. (2025). Benefits of RENEW: A faith-infused, game-based social-emotional intervention: Evidence from a pilot cluster randomized crossover trial on primary school children in Taiwan. *Journal of Religion and Health*, 64(3), 1594–1606.

- Boyle, D., & Hassett-Walker, C. (2008). Reducing Overt and Relational Aggression Among Young Children: The Results from a Two-Year Outcome Study. *Journal of School Violence*, 7(1), 27-42.
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144-161.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Bradshaw, C. P. (2013). Preventing bullying through positive behavioral interventions and supports (PBIS): A multitiered approach to prevention and integration. *Theory into Practice*, 52(4), 288-295.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322-332.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43(3-4), 204-220.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school-randomized controlled trial of steps to respect: A bullying prevention program. *School Psychology Review*, 40(3), 423-443.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173.
- Burk, F. L. (1897). Teasing and bullying. *The Pedagogical Seminary*, 4(3), 336-371.
- Burkhard, B. M., Robinson, K. M., Murray, E. D., & Lerner, R. M. (2020). Positive youth development: Theory and perspective. In *The encyclopedia of child and adolescent development* (pp. 2947-2958). Wiley.
- Burkhart, K. M., Knox, M., & Brockmyer, J. (2013). Pilot evaluation of the ACT Raising Safe Kids Program on children's bullying behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 22(7), 942-951.
- Burnukara, N., & Uçanok, B. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 68-82.

- Burton, A. (2013). Dolphins, dogs, and robot seals for the treatment of neurological disease. *The Lancet. Neurology*, 12(9), 851-852.
- Callaghan, S., & Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 161-163.
- Calvo-Morata, A., Alonso-Fernández, C., Freire, M., Martínez-Ortiz, I., & Fernández-Manjón, B. (2020). Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review. *Computers & Education*, 157, 103958.
- Camingue, J., Melcer, E. F., & Carstendottir, E. (2020). A (Visual) novel route to learning: A taxonomy of teaching strategies in visual novels. In *Proceedings of the Foundations of Digital Games (FDG '20)* (pp. 1-13). ACM.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., & Meerum Terwogt, M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior*, 29(2), 116-127.
- Carmona, J. A., Espínola, M., Cangas, A. J., & Iribarne, L. (2010). Mii School: New 3D technologies applied in education to detect drug abuse and bullying in adolescents. In *Technology Enhanced Learning: Quality of Teaching and Educational Reform (TECH-EDUCATION 2010)* (Communications in Computer and Information Science, Vol. 73, pp. 65-72). Springer.
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., & Rodríguez-Castro, Y. (2013). Bullying among Spanish secondary education students: The role of gender traits, sexism, and homophobia. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(4), 713-731.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124.
- Catalano, R. F., Junger-Tas, J., Morita, Y., Olweus, D., Slee, P., & Smith, P. K. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Routledge.
- Cenkseven Onder, F., & Yurtal, F. (2008). An Investigation of the Family Characteristics of Bullies, Victims, and Positively Behaving Adolescents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(3), 821-832.
- Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 99-114.

- Chaux, E., & Castellanos, M. (2015). Money and age in schools: Bullying and power imbalances. *Aggressive Behavior*, 41(3), 280-293.
- Chocarro, E., & Garaigordobil, M. (2019). Bullying y cyberbullying: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 57–71.
- Christensson, P. (2013, April 5). *Beta software definition*. <https://techterms.com> Erişim tarihi: 31.01.2025
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365–402). New York, NY: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2024). *What is the CASEL framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#social-emotional-learning> Erişim tarihi: 26.07.2024.
- Coloroso, B. (2010). *The bully, the bullied, and the bystander*. HarperCollins.
- Committee for Children. (2001). *Steps to Respect: A bullying prevention program*. Seattle, WA: Yazar.
- Committee for Children. (2002). *Second Step: A violence prevention curriculum, preschool/kindergarten–grade 5* (3rd ed.). Seattle, WA: Yazar.
- Compas, B. E. (2004). Processes of risk and resilience during adolescence: Linking contexts and individuals. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 263–296). Wiley.
- Connell, N. M., Schell-Busey, N. M., Pearce, A. N., & Negro, P. (2014). Badgrlz? Exploring sex differences in cyberbullying behaviors. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 12(3), 209–228.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661–686.
- 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.
- Coulter, R. W., Sang, J. M., Louth-Marquez, W., Henderson, E. R., Espelage, D., Hunter, S. C., ... & Egan, J. E. (2019). Pilot testing the feasibility of a game intervention

- aimed at improving help seeking and coping among sexual and gender minority youth: Protocol for a randomized controlled trial. *JMIR Research Protocols*, 8(2), e12164.
- Cowie, H. (2014). Understanding the role of bystanders and peer support in school bullying. *International Journal of Emotional Education*, 6(1), 26–32.
- Craig, A. B., Brown, E. R., Upright, J., & DeRosier, M. E. (2016). Enhancing children's social emotional functioning through virtual game-based delivery of social skills training. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 959-968.
- Craig, W. M., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(Suppl 2), 216–224.
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J., Terranova, A. M. (2010). Patterns of physical and relational aggression in a school-based sample of boys and girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(4), 433–445.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(2), 337–347.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002.
- Cross, D., Lester, L., Pearce, N., Barnes, A., & Beatty, S. (2018). A group randomized controlled trial evaluating parent involvement in whole-school actions to reduce bullying. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 255-267.
- Cross, D., Pintabona, Y., Hall, M., Hamilton, G., Erceg, E., & Roberts, C. (2003). The Friendly Schools Project: An Empirically Grounded School-based Bullying Prevention Program. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 13(1), 36-46.
- Cross, D., Waters, S., Pearce, N., Shaw, T., Hall, M., Erceg, E., ... & Hamilton, G. (2012). The Friendly Schools Friendly Families programme: Three-year bullying

- behaviour outcomes in primary school children. *International Journal of Educational Research*, 53, 394–406.
- Csóti, M. (2003). *School phobia, panic attacks and anxiety in children*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Çalışkan, Z., Evgin, D., Bayat, M., Caner, N., Kaplan, B., Öztürk, A., & Keklik, D. (2019). Peer bullying in the preadolescent stage: Frequency and types of bullying and the affecting factors. *Journal of Pediatric Research*, 6(3), 169–179.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81–92.
- Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D., & Kavakcı, Ö. (2009). Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(2), 151–158.
- Çitemel, N. (2014). Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi. Doktora, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çivilidağ, A., & Cooper, H. T. (2013). Ergenlerde siber zorba ve öfkenin incelenmesi üzerine bir araştırma: Niğde ili örneği. *International Journal of Social Science Studies*, 6(1), 497–511.
- Dabkowski, P., & Staniszewski, M. (2022). *ElevenLabs* [Web uygulaması]. <https://elevenlabs.io/>
- Damon, W.(2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. New York: Simon & Schuster.
- De Jong, P., & Berg, I. K. (1998). *Interviewing for solutions*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- de la Barrera, U., Mónaco, E., Postigo-Zegarra, S., Gil-Gómez, J. A., & Montoya-Castilla, I. (2021). EmoTIC: Impact of a game-based social-emotional programme on adolescents. *Plos One*, 16(4), e0250384.
- De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCollum, E., & Berg, I. K. (2021). *More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. Routledge.
- Demir, K., & Küçük, S. (2022). Development of peer bullying counseling program based on peplau-interpersonal relations model: a study protocol. *Türk Hemşireler Derneği Dergisi*, 3(1), 29-48.

- Demirbaş, N. K., & Öztemel, K. (2019). Zorbalıkta seyirci müdahale ölçeği'nin (zsmö) Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 965-985.
- Department for Children, Schools and Families. (2007). Social and emotional aspects of learning for secondary schools. Nottingham: DCSF Publications.
- Department for Education and Skills. (2005). Excellence and enjoyment: Social and emotional aspects of learning. Nottingham: DfES.
- 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.
- DeSmet, A., Bastiaenssens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Deboutte, G., ... & De Bourdeaudhuij, I. (2018). The efficacy of the Friendly Attac serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior*, 78, 336-347.
- DeSmet, A., Shegog, R., Van Ryckeghem, D., Crombez, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2015). A systematic review and meta-analysis of interventions for sexual health promotion involving serious digital games. *Games for Health Journal*, 4(2), 78-90.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and social psychology bulletin*, 16(1), 8-22.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 17(3), 149-162.
- Doğan, E. (2015). Televizyon haberlerinde nefret söylemi: Suriyeli sığınmacılar örnek olayı, Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Domino, M. (2013). Measuring the impact of an alternative approach to school bullying. *Journal of School Health*, 83(6), 430-437.
- Dost, M. T., & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 389-407.

- Doumas, D. M., Midgett, A., & Peck, M. (2023). Gender Differences in Defending Behavior among Elementary School Students Trained in a Bullying Bystander Program: Is Self-Esteem a Moderator?. *Journal of Applied School Psychology, 39*(3), 244-267.
- Dölek, N. (2002). Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Due, P., Merlo, J., & Harel-Fisch, Y. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health, 99*(5), 907–914.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*, 327-350.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin, 148*(11-12), 765.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125–153). Hoboken, NJ: Wiley.
- Egan, J. E., Corey, S. L., Henderson, E. R., Abebe, K. Z., Louth-Marquez, W., Espelage, D., ... & Coulter, R. W. (2021). Feasibility of a web-accessible game-based intervention aimed at improving help seeking and coping among sexual and gender minority youth: results from a randomized controlled trial. *Journal of Adolescent Health, 69*(4), 604-614.
- Elgar, F. J., Garipey, G., & Dirks, M. (2019). Association of early-life exposure to income inequality with bullying in adolescence in 40 countries. *JAMA Pediatrics, 173*(7), e191181.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and*

- emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elledge, L. C., Cavell, T. A., Ogle, N. T., & Newgent, R. A. (2010). School-based mentoring as selective prevention for bullied children: A preliminary test. *The Journal of Primary Prevention*, 31, 171-187.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New media & society*, 12(1), 109-125.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2771–2776.
- Erdur-Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research*, (27), 31–42.
- Ergün, D. (2011). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ortaöğretim 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı yaygınlığı ve risk faktörlerinin belirlenmesi. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.
- Erkiral, E. (2021). 7 . sınıf öğrencilerinde psikodrama eğitiminin akran zorbalığı ile başa çıkma düzeyleri üzerindeki etkisi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Routledge.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 180–186.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2015). Clinical trial of Second Step© middle-school program: Impact on aggression & victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 52–63.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and

- willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287–305.
- Eşkisü, M. (2014). The relationship between bullying, family functions, perceived social support among high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 492–496.
- Evans, C. B., Smokowski, P. R., Rose, R. A., Mercado, M. C., & Marshall, K. J. (2019). Cumulative bullying experiences, adolescent behavioral and mental health, and academic achievement: An integrative model of perpetration, victimization, and bystander behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2415–2428.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(1), i–148.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175–191.
- Feijó, F. R., Pearce, N., Faria, N. M. X., Carvalho, M. P., Szortyka, A. L. S. C., Amarray, M. R., & Fassa, A. G. (2021). Association between workplace bullying and common mental disorders in civil servants from a middle-income country. *Industrial Health*, 60(1), 121–132.
- Fekkes, M., van de Sande, M. C. E., Gravesteyn, J. C., Pannebakker, F. D., Buijs, G. J., Diekstra, R. F. W., & Kocken, P. L. (2016). Effects of the Dutch Skills for Life program on the health behaviour, bullying, and suicidal ideation of secondary school students. *Health Education*, 116(1), 2–15.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications limited.
- Fiellin, L. E., Hieftje, K. D., Pendergrass, T. M., Kyriakides, T. C., Duncan, L. R., Dziura, J. D., ... & Fiellin, D. A. (2017). Video game intervention for sexual risk reduction in minority adolescents: randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 19(9), e314.
- Fisak, B., Griffin, K., Nelson, C., Gallegos-Guajardo, J., & Davila, S. (2023). The effectiveness of the FRIENDS programs for children and adolescents: a meta-analytic review. *Mental Health & Prevention*, 30, 200271.
- Fitzgerald, P. D., & Edstrom, L. V. S. (2012). Social and emotional skills training with Second Step: A violence prevention curriculum. In S. R. Jimerson, A. B.

- Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (pp. 423–433). Routledge.
- Flay, B. R., & Allred, C. G. (2003). Long-term effects of the Positive Action Program. *American Journal of Health Behavior*, 27(Supplement 1), S6–S21.
- Flay, B. R., Allred, C. G., & Ordway, N. (2001). Effects of the Positive Action Program on achievement and discipline: Two matched-control comparisons. *Prevention Science*, 2, 71–89.
- Forber-Pratt, A. J., Aragon, S. R., & Espelage, D. L. (2014). The influence of gang presence on victimization in one middle school environment. *Psychology of Violence*, 4(1), 8–20.
- Franklin, C., Moore, K., & Hopson, L. (2008). Effectiveness of solution-focused brief therapy in a school setting. *Children & Schools*, 30(1), 15–26.
- Fredrick, S. S., Jenkins, L. N., & Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of School Psychology*, 79, 31–42.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Freud, S. (1905). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. Leipzig und Wien: Franz Deuticke.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L. V. S., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect program. *Developmental Psychology*, 41(3), 479–490.
- Friends Resilience. (t.y.). FRIENDS for Life program. <https://friendsresilience.org/friendsforlife> Erişim tarihi: 02.12.2024.
- Frisén, A., Jonsson, A.-K., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42(168), 749–761.
- Froh, J. J., Bono, G., & Emmons, R. (2010). Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion*, 34, 144–157.
- Fu, Q., Land, K. C., & Lamb, V. L. (2013). Bullying victimization, socioeconomic status and behavioral characteristics of 12th graders in the United States, 1989 to 2009:

- Repetitive trends and persistent risk differentials. *Child Indicators Research*, 6(1), 1–21.
- Fu, X., Li, S., Shen, C., Zhu, K., Zhang, M., Liu, Y., & Zhang, M. (2023). Effect of prosocial behavior on school bullying victimization among children and adolescents: Peer and student–teacher relationships as mediators. *Journal of Adolescence*, 95(2), 322–335.
- Fung, A. L. C. (2012). Intervention for aggressive victims of school bullying in Hong Kong: A longitudinal mixed-methods study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(4), 360–367.
- Furlong, M. J., Gilman, R., & Huebner, E. S. (Eds.). (2014). *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge.
- Furlong, M. J., Gilman, R., & Huebner, S. (Eds.). (2014). *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed.). Routledge.
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., O'Malley, M. D., & Rebelez, J. (2013). Preliminary development of the Positive Experiences at School Scale for elementary school children. *Child Indicators Research*, 6(4), 753–775.
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., Smith, D. C., & O'Malley, M. D. (2014). Preliminary development and validation of the social and emotional health survey for secondary school students. *Social Indicators Research*, 117, 1011–1032.
- Gaete, J., Valenzuela, D., Godoy, M. I., Rojas-Barahona, C. A., Salmivalli, C., & Araya, R. (2021). Validation of the revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ-R) among adolescents in Chile. *Frontiers in Psychology*, 12, 578661.
- Galderisi, S., Heinz, A., Kastrup, M., Beezhold, J., & Sartorius, N. (2015). Toward a new definition of mental health. *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 14(2), 231–233.
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335–340.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45–51.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: The Cyberprogram 2.0 program and the Cooperative Cybereduca 2.0 videogame. *Frontiers in Psychology*, 9, 745.

- Garandeau, C. F., & Cillessen, A. H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*(6), 612-625.
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Differential effects of the KiVa anti-bullying program on popular and unpopular bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*(1), 44-50.
- García-Vázquez, F. I., Durón-Ramos, M. F., Pérez-Rios, R., & Pérez-Ibarra, R. E. (2022). Relationships between spirituality, happiness, and prosocial bystander behavior in bullying—The mediating role of altruism. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 12*(12), 1833–1841.
- Garnezy, N. (1987). Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American journal of Orthopsychiatry, 57*(2), 159-174.
- Garnezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist, 34*(4), 416–430.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Geng, J., Bao, L., Wang, H., Wang, J., Wei, X., & Lei, L. (2022). The relationship between childhood maltreatment and adolescents' cyberbullying victimization: The new phenomenon of a “cycle of victimization”. *Child Abuse & Neglect, 134*, 105888.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology, 78*(1), 109–125.
- Georgiou, S. N., Fousiani, K., & Stavrinides, P. (2013). Authoritarian parenting, power distance and bullying propensity. *International Journal of School & Educational Psychology, 1*(3), 199–206.
- Giesbrecht, G. F., Leadbeater, B. J., & Macdonald, S. W. (2011). Child and context characteristics in trajectories of physical and relational victimization among early elementary school children. *Development and Psychopathology, 23*(1), 239-252.
- Gingerich, W. J., & Peterson, L. T. (2013). Effectiveness of solution-focused brief therapy: A systematic qualitative review of controlled outcome studies. *Research on Social Work Practice, 23*(3), 266-283
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., & Rivara, F. P. (2014). Bullying and school safety. *The Journal of Pediatrics, 164*(3), 642–647.e1.

- Godleski, S. A., Kamper, K. E., Ostrov, J. M., Hart, E. J., & Blakely-McClure, S. J. (2014). Peer victimization and peer rejection during early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 380–392.
- Goodman-Scott, E., Donohue, P., & Betters-Bubon, J. (2019). The case for universal mental health screening in schools. *Counseling Today*, 62(3), 40-45.
- Gore, C. (2015). The post-2015 moment: Towards sustainable development goals and a new global development paradigm. *Journal of International Development*, 27(6), 717–732.
- Gottman, J. M., McFall, R. M., & Barnett, J. T. (1969). Design and analysis of research using time series. *Psychological Bulletin*, 72(4), 299-306.
- Gökkaya, F. (2015). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi. Doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Gökkaya, F., & Sütçü, S. T. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40–54.
- Grading, 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.
- Greeff, A. P., & Van den Berg, E. (2013). Resilience in families in which a child is bullied. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(5), 504-517.
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. University of Washington Press.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466.
- Gruenberg, E. M. (1985). Risk factor research methods. In *Preventing stress-related psychiatric disorders: Proceedings of a research planning workshop held at the Langley Porter Psychiatric Institute, University of California, San Francisco, December 10-11, 1981* (p. 21). U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, Alcohol, Drug Abuse, and Mental Health Administration, National Institute of Mental Health.

- Guerra, S., & Martinez, F. D. (2008). Asthma genetics: From linear to multifactorial approaches. *Annual Review of Medicine*, 59(1), 327–341.
- Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools*, 53(4), 432–453.
- Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B., & İncekaş, S. (2008). Güçler ve güçlükler anketi'nin (gga) Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 15(2), 65–74.
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter?. *Journal of School Psychology*, 52(5), 479–493.
- Habgood, M. P. J., & Ainsworth, S. E. (2011). Motivating children to learn effectively: Exploring the value of intrinsic integration in educational games. *Journal of the Learning Sciences*, 20(2), 169–206.
- Hakkun, R. Y., Dio Al Sabah, A. Z., Fathoni, K., Ramadijanti, N., & Basuki, A. (2018). Online visual novel game framework. In *2018 International Conference on Information and Communication Technology Convergence (ICTC)* (pp. 166–170). IEEE.
- Hamurcu, S. (2020). İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Ankara Pursaklar örneği. Yüksek lisans tezi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.
- Hani, M. (2017). Defining animation therapy: the good hearts model. *Animation Practice, Process & Production*, 6(1), 17–51.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change?. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 17–38.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512–527.
- Haynie, D. L., Nansel, T. R., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29–49.
- Healy, K. L., Thomas, H. J., Sanders, M. R., & Scott, J. G. (2022). Empirical and theoretical foundations of family interventions to reduce the incidence and mental health impacts of school bullying victimization. *International Review of Psychiatry*, 34(2), 140–153.

- Hefner, D., Klimmt, C., & Vorderer, P. (2007, September). Identification with the player character as determinant of video game enjoyment. *In International Conference on Entertainment Computing* (pp. 39–48). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Heinemann, P.-P. (1972). *Mobbning: Gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hemphill, S. A., Tollit, M., & Herrenkohl, T. I. (2014). Protective factors against the impact of school bullying perpetration and victimization on young adult externalizing and internalizing problems. *Journal of School Violence, 13*(1), 125–145.
- Hemphill, S. A., Tollit, M., & Kotevski, A. (2012). Rates of bullying perpetration and victimisation: A longitudinal study of secondary school students in Victoria, Australia. *Pastoral Care in Education, 30*(2), 99–112.
- Hennessey, B. A. (2007). Promoting social competence in school-aged children: The effects of the open circle program. *Journal of School Psychology, 45*(3), 349–360.
- Heppner, P. P., Kivlighan, D. M., Jr., & Wampold, B. E. (1992). *Research design in counseling*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology, 35*(1), 94–101.
- Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research, 36*(5), 427–440.
- Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research, 36*(5), 427–440.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311–322.
- Hong, J. S., Espelage, D. L., & Lee, J. M. (2018). School climate and bullying prevention programs. In H. Shapiro (Ed.), *The Wiley handbook on violence in education: Forms, factors, and preventions* (pp. 359–374). Wiley.
- Horney, K. (1937). *The neurotic personality of our time*. W.W. Norton & Company.

- Hosozawa, M., Bann, D., Fink, E., Elsdon, E., Baba, S., Iso, H., & Patalay, P. (2021). Bullying victimisation in adolescence: Prevalence and inequalities by gender, socioeconomic status and academic performance across 71 countries. *eClinicalMedicine*, 41, 101142.
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L., & Hall, R. (2009). Positive schools. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 561–569). Oxford University Press.
- Hughes, T. (1913). *Tom Brown's schooldays*. London: Charles H. Kelly.
- Humphrey, G., Chu, J., Dowling, N., Rodda, S., Merkouris, S., Parag, V., ... & Bullen, C. (2020). Manaaki – A cognitive behavioral therapy mobile health app to support people experiencing gambling problems: A randomized control trial protocol. *BMC Public Health*, 20, 1–11.
- Huttunen, A., Salmivalli, C., & Lagerspetz, K. M. (1996). Friendship networks and bullying in schools. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794, 355–359.
- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0* [Yazılım]. Armonk, NY: IBM Corp.
- Ifdil, I., Situmorang, D. D. B., Firman, F., Zola, N., Rangka, I. B., & Fadli, R. P. (2023). Virtual reality in Metaverse for future mental health-helping profession: An alternative solution to the mental health challenges of the COVID-19 pandemic. *Journal of Public Health*, 45(1), e142–e143.
- Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52(8), 1192–1205.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2019). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science: Student bullying context*. The Hague: IEA.
- Jansen, P. W., Mieloo, C. L., Dommisse-van Berkel, A., Reijneveld, S. A., Verhulst, F. C., & Jansen, W. (2016). Bullying and victimization among young elementary school children: The role of child ethnicity and ethnic school composition. *Race and Social Problems*, 8(4), 271–280.
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommisse-van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W., & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family

- and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12, 494.
- Jaycox, L. H., Kataoka, S. H., Stein, B. D., Langley, A. K., & Wong, M. (2012). Cognitive behavioral intervention for trauma in schools. *Journal of Applied School Psychology*, 28(3), 239–255.
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behavior*, 43(3), 281-290.
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2019). Bystander intervention in bullying: Role of social skills and gender. *The Journal of Early Adolescence*, 39(2), 141-166.
- Jennifer, D., Cowie, H., & Bray, K. (2006). ‘Bully Dance’: Animation as a tool for conflict resolution. *Journal of Moral Education*, 35(2), 255–268.
- Johnstone, M., Edwards, L., & Munn, P. (1992). *Action against bullying: Drawing from experience* [Support pack for schools]. Scottish Council for Research in Education.
- Jones, C. N., You, S., & Furlong, M. J. (2013). A preliminary examination of covitality as integrated well-being in college students. *Social Indicators Research*, 111, 511–526.
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Lawrence Aber, J. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82(2), 533-554.
- Jones, S. M., Brown, J. L., Hoglund, W. L. G., & Aber, J. L. (2010). A school-randomized clinical trial of an integrated social-emotional learning and literacy intervention: Impacts after 1 school year. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(6), 829–842.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Åstedt-Kurki, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, 27(1), 5-14.
- Joyce-Beaulieu, D., & Sulkowski, M. L. (2015). *Cognitive behavioral therapy in K-12 school settings: A practitioner's toolkit*. Springer Publishing Company.
- Juvonen, J., & Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225–244). New York, NY: The Guilford Press.

- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185.
- Källmén, H., & Hallgren, M. (2021). Bullying at school and mental health problems among adolescents: a repeated cross-sectional study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15, 1-7.
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karakuş Şahbaz, Y. (2019). Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Adana İli Yüreğir İlçesi pilot çalışma, Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Kärnä, A., Salmivalli, C., Poskiparta, E., & Voeten, M. J. M. (2008, Mayıs). Do bystanders influence the frequency of bullying in a classroom. *The XIth EARA Conference*, Torino, İtalya.
- 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.
- 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.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011). 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.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311-330.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207–227.
- Kaya, A., & Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110-125.
- Keat, C. C. (2012). Visual novel ‘Dustbin Dreaming’: A bully story. Yayınlanmamış bitirme projesi. Petronas Teknoloji Üniversitesi, Bandar Seri Iskandar, Malezya.
- Kendall, P. C. (1994). *Coping cat workbook*. Workbook Publishing.

- Kennedy, A., & Brausch, A. M. (2024). Emotion dysregulation, bullying, and suicide behaviors in adolescents. *Journal of Affective Disorders Reports*, 15, 100715.
- Kennedy, R. S. (2020). A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical. *Aggression and Violent Behavior*, 55, 101485.
- Kesebir, S., Kavzoğlu, S. ve Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(2), 321-342.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 121-140.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complimentary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62, 95–108.
- Kırlı, E. S. D. (2020). Sosyal medya ortamlarında siber zorbalık: Lise öğrencilerinin siber zorbalık deneyimlerinin incelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(1), 24–39.
- Kim, J., & Franklin, C. (2009). Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature. *Children and Youth Services Review*, 31(4), 464–470.
- Klein, J., & Cornell, D. (2010). Is the link between large high schools and student victimization an illusion? *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 933–946.
- Klotz, H. (2021, June 2). The value of the visual novel as literature. *Michigan Daily*. <https://www.michigandaily.com/arts/the-value-of-the-visual-novel-as-literature/>. Erişim tarihi: 30.12.2022.
- Knowler, C., & Frederickson, N. (2013). Effects of an emotional literacy intervention for students identified with bullying behaviour. *Educational Psychology*, 33(7), 862–883.
- Kocaşahan, N. (2012). Lise ve üniversite öğrencilerinde akran zorbalığı ve sanal zorbalık. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Koç, S., & Kaçdi, R. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri: Okul yöneticilerinin ve psikolojik danışmanların deneyimleri. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 6(1), 63–82.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347–480). Chicago: Rand McNally.

- Kolbert, J. B., Schultz, D., & Crothers, L. M. (2014). Bullying prevention and the parent involvement model. *Journal of School Counseling, 12*(7), 1–20.
- Koo, H. (2007). A time line of the evolution of school bullying in differing social contexts. *Asia Pacific Education Review, 8*(1), 107-116.
- Koo, H. (2007). A time line of the evolution of school bullying in differing social contexts. *Asia Pacific Education Review, 8*, 107-116.
- Krach, S. K., McCreery, M. P., Doss, K. M., & Highsmith, D. M. (2020). Can computers teach social skills to children? examining the efficacy of “The Social Express” in an African-American sample. *Contemporary School Psychology, 25*(3), 321-331.
- Kreuter, M. W., Lukwago, S. N., Bucholtz, R. D. C., Clark, E. M., & Sanders-Thompson, V. (2003). Achieving cultural appropriateness in health promotion programs: targeted and tailored approaches. *Health Education & Behavior, 30*(2), 133–146.
- Kriglstein, S., Hengstberger, F., Fribert, F., Stiehl, K., Schrank, B., Pfeiffer, A., Wernbacher, T., & Wallner, G. (2020). Be a buddy not a bully – Two educational games to help prevent bullying in schools. In *CHI PLAY 2020 – Extended Abstracts of the 2020 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play* (pp. 287–291). Association for Computing Machinery.
- Krueger, L. M. (2010). The implementation of an anti-bullying program to reduce bullying behaviours on elementary school buses, Doctoral dissertation, D'Youville College, New York.
- Kusché, C. A. & Greenberg, M. T. (2011). The PATHS (Promoting Alternative THinking Strategies) curriculum. PATHS Program Holding, LLC.
- Kusché, C. A. (2020). The PATHS curriculum: Thirty-five years and counting. In D. W. Nangle, C. A. Erdley, & R. Schwartz-Mette (Eds.), *Social Skills Across the Life Span: Theory, Assessment, and Intervention* (pp. 201–219). Academic Press.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior, 14*(6), 403–414.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*(1), 45–52.
- Laith, R., & Vaillancourt, T. (2022). The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 64*, 101722.

- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170.
- Lee, C. H., & Song, J. (2012). Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean middle school students. *Journal of interpersonal violence*, 27(12), 2437-2464.
- Lee, J., Roh, B. R., & Yang, K. E. (2022). Exploring the association between social support and patterns of bullying victimization among school-aged adolescents. *Children and Youth Services Review*, 136, 106418.
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: Two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2(6), 524–531.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 524–558). John Wiley & Sons, Inc.
- Limber, S., Breivik, K. & Smith, P.K. (2021). Dan Olweus (1931–2020). *International Journal of Bullying Prevention*, 5, 179-180.
- Lodder, G. M., Scholte, R. H., Cillessen, A. H., & Giletta, M. (2016). Bully victimization: Selection and influence within adolescent friendship networks and cliques. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 132-144.
- Lohr, S. L. (1999). *Sampling: Design and analysis*. Duxbury Press.
- Lopez, A., Schwenk, S., Schneck, C. D., Griffin, R. J., & Mishkind, M. C. (2019). Technology-based mental health treatment and the impact on the therapeutic alliance. *Current Psychiatry Reports*, 21(8), 76.
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social–emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of School Psychology*, 53(6), 463-477.
- Lu, A. S., Baranowski, T., Thompson, D., & Buday, R. (2012). Story immersion of video games for youth health promotion: A review of literature. *Games for Health Journal*, 1(3), 199–204.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541–572.

- Lynch, K. B., Geller, S. R., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-Year Evaluation of the Effectiveness of a Resilience-Based Prevention Program for Young Children. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 335-353.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1–101). New York: Wiley.
- Masia Warner, C., Colognori, D., Brice, C., Herzig, K., Mufson, L., Lynch, C., ... & Klein, R. G. (2016). Can school counselors deliver cognitive-behavioral treatment for social anxiety effectively? A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1229-1238.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Masten, A. S. (1986). Humor and competence in school-aged children. *Child Development*, 57(2), 461–473.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.
- Matsuba, M. K., Schonert-Reichl, K. A., McElroy, E., & Katahoire, A. R. (2020). Promoting social responsibility and prosocial behaviors: Evaluating the effectiveness of a social-emotional learning program in Uganda. *International Journal of Educational Research*, 102, 101583.
- Matthews, T., Caspi, A., Danese, A., Fisher, H. L., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2022). A longitudinal twin study of victimization and loneliness from childhood to young adulthood. *Development and Psychopathology*, 34(1), 367–377.
- Maxwell, S. E., Delaney, H. D., & Kelley, K. (2017). *Designing experiments and analyzing data: A model comparison perspective*. Routledge.
- McCarney, R., Warner, J., Iliffe, S., van Haselen, R., Griffin, M., & Fisher, P. (2007). The Hawthorne Effect: A randomised, controlled trial. *BMC Medical Research Methodology*, 7, 30.

- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). The long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300–310.
- McElearney, A., Adamson, G., Shevlin, M., & Bunting, B. (2013). Impact evaluation of a school-based counselling intervention in Northern Ireland: Is it effective for pupils who have been bullied? *Child Care in Practice*, 19(4), 365–378.
- McEvoy, K. A., Oyekoya, O., Ivory, A. H., & Ivory, J. D. (2016). Through the eyes of a bystander: The promise and challenges of VR as a bullying prevention tool. In *Proceedings of the IEEE Virtual Reality (VR '16)* (pp. 229–230). IEEE.
- McGonigal, J. (2015). *SuperBetter: A revolutionary approach to getting stronger, happier, braver and more resilient*. Penguin.
- McKinnon, J.-A. E. (2001). *An examination of bullying from a group-dynamic perspective: The third party role of peers in bullying incidents*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 62(6-B), 2991.
- McLaughlin, L. P. (2009). The effect of cognitive behavioral therapy and cognitive behavioral therapy plus media on the reduction of bullying and victimization and the increase of empathy and bystander response in a bully prevention program for urban sixth-grade students, Doctoral dissertation, University of Toledo, Ohio.
- McMahon, R. J., Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., & Pinderhughes, E. E. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 631–647.
- MEB. (2024). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2023/2024*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629 Erişim tarihi: 21.01.2025
- Meier, B. P., Robinson, M. D., & Wilkowski, B. M. (2006). Turning the other cheek: Agreeableness and the regulation of aggression-related primes. *Psychological Science*, 17(2), 136–142.
- Mellor, A. (1990). *Bullying in Scottish secondary schools* (Spotlight 23). Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- 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 (IJCIV)*, 6(2), 313–320.

- Merry, S. N., Stasiak, K., Shepherd, M., Frampton, C., Fleming, T., & Lucassen, M. F. (2012). The effectiveness of SPARX, a computerised self help intervention for adolescents seeking help for depression: randomised controlled non-inferiority trial. *Bmj*, 344, 1-16.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2017). *Psikolojik danışman (Seviye 6) ulusal meslek standardı*. https://portal.myk.gov.tr/index.php?fileName=17UMS0624-6%20Rev%2000%20Psikolojik%20Dan%C4%B1%C5%9Fman&dl=Meslek_Standartlari/3092/SON_TASLAK_PDF_20180925_155447.pdf. Erişim tarihi: 30.12.2025
- Michie, S., Richardson, M., Johnston, M., Abraham, C., Francis, J., Hardeman, W., ... & Wood, C. E. (2013). The behavior change technique taxonomy (v1) of 93 hierarchically clustered techniques: building an international consensus for the reporting of behavior change interventions. *Annals of Behavioral Medicine*, 46(1), 81-95.
- Miller, C. F., Kochel, K. P., Wheeler, L. A., Updegraff, K. A., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2017). The efficacy of a relationship building intervention in 5th grade. *Journal of School Psychology*, 61, 75-88.
- Miller, J. M., Diiorio, C., & Dudley, W. (2002). Parenting style and adolescent's reaction to conflict: Is there a relationship? *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 463–468.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *Akran zorbalığına ve siber zorbalığa karşı psikoeğitim programları*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/akran-zorbaligi/icerik/2085>. Erişim tarihi: 16.06.2025.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611.
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571-588.
- Moore, B., & Woodcock, S. (2017). Resilience, bullying, and mental health: Factors associated with improved outcomes. *Psychology in the Schools*, 54(7), 689-702.
- 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.

- Moultapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., & Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39(154), 315–335.
- Moy, G. E., & Hazen, A. (2018). A systematic review of the Second Step program. *Journal of School Psychology*, 71, 18-41.
- Moy, G. E., & Hazen, A. (2018). A systematic review of the Second Step program. *Journal of School Psychology*, 71, 18–41.
- Mukund, V., Sharma, M., Srivastva, A., Sharma, R., Farber, M., & Chatterjee Singh, N. (2022). Effects of a digital game-based course in building adolescents' knowledge and social-emotional competencies. *Games for Health Journal*, 11(1), 18-29.
- Murphy, J. J. (2023). *Solution-focused counseling in schools*. American Counseling Association.
- Mwamwenda, T. S. (1995). Age differences in social desirability. *Psychological Reports*, 76(3), 825-826.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55(1), 56–67.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. ve Scheidt, P. C. (2001). Bullying behavior among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094–2100.
- Newman-Carlson, D., Horne, A. M., & Bartolomucci, C. L. (2000). *Bully busters: A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders*. Research Press.
- Nickerson, A. B. (2019). Preventing and intervening with bullying in schools: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11, 15–28.
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., Livingston, J. A., & Feeley, T. H. (2014). Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment. *Journal of Adolescence*, 37(4), 391-400.
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 41-50.
- Nocentini, A., Zambuto, V., & Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 52–60.
- Norton, J. R., & Duke, A. M. (2021). The influence of parenting on bullying prevention: Parenting as a moderator of adolescents' bullying behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 30(12), 2913–2924.

- O'Moore, A. M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269–283.
- Oberle, E. (2018). Early adolescents' emotional well-being in the classroom: The role of personal and contextual assets. *Journal of School Health*, 88(2), 101–111.
- O'Connell, P. A. U. L., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437–452.
- Offrey, L. D., & Rinaldi, C. M. (2017). Parent–child communication and adolescents' problem-solving strategies in hypothetical bullying situations. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(3), 251–267.
- Olson, C. L. (1976). *On choosing a test statistic in multivariate analysis of variance*. *Psychological Bulletin*, 83(4), 579–586.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, 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. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196–200.
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, 26(2), 331–359.
- Olweus, D. (1996). *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. University of Bergen, Department of Psychology.
- Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751–780.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134.

- O'Moore, A. M., & Minton, S. J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 31(6), 609-622.
- O'Moore, M., & Minton, S. J. (2004). *Dealing with bullying in schools: A training manual for teachers, parents and other professionals*. Sage.
- Open Circle. (2024). Curriculum samples. <https://www.open-circle.org/images/pdf/Sample%20Curriculum/2024%20Open%20Circle%20Curriculum%20Samples.pdf> Erişim tarihi: 10.12.2024
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. American Psychological Association.
- Orpinas, P., Murray, N., & Kelder, S. (1999). Parental influences on students' aggressive behaviors and weapon carrying. *Health Education & Behavior*, 26(6), 774-787.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Ed.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 167-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 67-83.
- Önder, F. C., & Sarı, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık ve okul yaşam kalitesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 897-914.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özdemir, H. (2021). Akran zorbalığı temalı çocuk edebiyatı okuma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin akran zorbalığıyla başa çıkma stratejilerini kullanmalarına etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özen, D. S., & Aktan, T. (2010). Bağlanma ve zorbalık sisteminde yer alma: Başa çıkma stratejilerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 101-116.
- Özer, İ. Ö., & Bilgin, M. (2024). An antibullying and therapeutic interactive visual novel: TheraBuddy. *Proceedings of the 18th European Conference on Games Based Learning*, 18(1), 947-956.
- Özer, Ö., & Ceyhan, A. (2021). Kendi kendine yardım temelli çevrimiçi psikososyal destek platformunun geliştirilmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 4(2), 371-386.

- Özkan, Y., & Çiftçi, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576–586.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), 891-909.
- Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling*, 12(2), 85-92.
- Parmaksız, İ., & Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 247–265.
- Pastötter, B., & Bäuml, K.-H. T. (2014). Retrieval practice enhances new learning: The forward effect of testing. *Frontiers in Psychology*, 5, 286.
- Paulhus, D. L. (2020). Socially desirable responding on self-reports. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1–5). Springer.
- Pavri, S. (2015). Loneliness: The cause or consequence of peer victimization in children and youth. *The Open Psychology Journal*, 8(1), 78-84.
- Peebles, E. (2014). Cyberbullying: Hiding behind the screen. *Paediatrics & Child Health*, 19(10), 527–528.
- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology*, 51(7), 913–920.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., & McMaster, L. (2006). A developmental perspective on bullying: Cross-sectional analysis from early through late adolescence. *Aggressive Behavior*, 32, 376–384.
- Perkins, M., Obrecht, C., & Adams, C. (2012). *Canva* [Web uygulaması]. <https://www.canva.com>
- Perkins, R. (2006). The effectiveness of one session of therapy using a single-session therapy approach for children and adolescents with mental health

- problems. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 79(2), 215-227.
- Perry, D. G., Hodges, E. V. E., & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 73–104). New York, NY: Guilford.
- Perry, S. M., Bass, K., Ray, A., & Berg, S. (2008, Haziran). *Impact of social-emotional learning software on objective school outcomes among diverse adolescents: A summary analysis of six randomized controlled trials*. Poster sunumu, Society for Prevention Research Yıllık Toplantısı, Washington, DC, Amerika Birleşik Devletleri.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford university press.
- Phye, G. D., & Sanders, C. (2004). *Bullying: Implications for the classroom*. Elsevier.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pikas, A. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10(2), 95-104.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), ss. 531–562.
- PlayNice (2024). *MindLight* [Video oyunu]. PlayNice Games. <https://playmindlight.com/>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47–65.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21(4), 722-741.
- PREVNet. (t.y.). *Types of bullying*. <https://www.prevnet.ca/bullying/types>. Erişim tarihi: 16.06.2025.
- Pyae, A. (2018). Understanding the role of culture and cultural attributes in digital game localization. *Entertainment computing*, 26, 105-116.
- Ren'Py. (t.y.). *What is Ren'Py?* <https://www.renpy.org/> (Erişim tarihi: 30.01.2025).

- Resnicow, K., Baranowski, T., Ahluwalia, J. S., & Braithwaite, R. L. (1999). Cultural sensitivity in public health: defined and demystified. *Ethnicity & Disease*, 9(1), 10–21.
- Rest, J. R. (1983). Morality. In J. Flavell & E. Markham (Eds.), *Cognitive development* (Vol. 3, pp. 556–629). New York: Wiley.
- Reysen, S., Plante, C. N., Chadborn, D., Roberts, S. E., & Gerbasi, K. C. (2021). *Transported to another world: The psychology of anime fans*. Stephen Reysen.
- Richardson, D., & Hiu, C. F. (2018). *Developing a global indicator on bullying of school-aged children* (Innocenti Working Paper WP-2018-11). Florence, Italy: UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. ACER Press.
- Rimm-Kaufman, S. E., Soland, J., & Kuhfeld, M. (2024). Social and emotional competency development from fourth to 12th grade: Relations to parental education and gender. *American Psychologist*, 80(3), 359–374.
- Riva, G. (2009). Virtual reality: an experiential tool for clinical psychology. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(3), 337–345.
- Rivara, F. P., & Le Menestrel, S. (Eds.) 2016. *Preventing bullying through science, policy, and practice*. Washington, DC: National Academies Press.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359–368.
- Rivers, I., Chesney, T., & Coyne, I. (2012). Cyberbullying. In C. P. Monks & I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts* (pp. 211–230). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rivers, S. E., & Brackett, M. A. (2011). Achieving standards in the English language arts (and more) using The RULER Approach to social and emotional learning. *Reading & Writing Quarterly*, 27, 75–100.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science*, 14, 77–87.

- Roediger, H. L., & Butler, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1), 20-27.
- Roepke, A. M., Jaffee, S. R., Riffle, O. M., McGonigal, J., Broome, R., & Maxwell, B. (2015). Randomized controlled trial of SuperBetter, a smartphone-based/internet-based self-help tool to reduce depressive symptoms. *Games for Health Journal*, 4(3), 235-246.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Roland, E., & Munthe, E. (1989). *Bullying: An international perspective*. David Fulton.
- Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. V., & Vaaland, G. S. (2010). The Zero programme against bullying: Effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education*, 13, 41–55.
- Rosen, J. A., Hudson, K., Rotermund, S., Roberts, C., & Mackey, A.-L. (2022). *Social emotional learning in middle school: Developing evidence-based programs* (RTI Press Publication No. OP-0075-2207). RTI Press.
- Rosen, N. L., & Nofziger, S. (2019). Boys, bullying, and gender roles: How hegemonic masculinity shapes bullying behavior. *Gender Issues*, 36, 295–318.
- Rosenbluth, B., Whitaker, D. J., Sanchez, E., & Valle, L. A. (2004). The Expect Respect project: Preventing bullying and sexual harassment in US elementary schools. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 211–233). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roumpidou, K., Mavroudaki, G., Palla, E., Manganas, G., & Christodoulou, E. (2024). Escaping the bondage of bullying: A game-based learning approach. In *Proceedings of the 18th European Conference on Game Based Learning (ECGBL '24)* (pp. 723–733). Academic Conferences International.
- Rubin-Vaughan, A., Pepler, D., Brown, S., & Craig, W. (2011). Quest for the Golden Rule: An effective social skills promotion and bullying prevention program. *Computers & Education*, 56(1), 166–175.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology: Vol. 3. Social competence in children* (pp. 49–74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.

- Ryan, M. L. (2009). From narrative games to playable stories: Toward a poetics of interactive narrative. *StoryWorlds: A Journal of Narrative Studies*, 1, 43-59.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586.
- Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, 30(4), 344-360.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069.
- Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student-and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child psychology*, 43, 61-76.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51, 421-434.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- 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.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M., & Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: The Finnish anti-bullying intervention. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 251-273). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15.
- Salvato, D. (2017). *Doki Doki Literature Club!* (Sürüm 1.1.1) [Video oyunu]. Team Salvato. <https://ddlc.moe/>

- Sansom, G. B. (1981). *Japan: A short cultural history*. Tokyo: Charles E. Tuttle.
- Santrock, J. W. (2023). *Life-span development*. Mc-Graw-Hill Education.
- Sapouna, M., Wolke, D., Vannini, N., Watson, S., Woods, S., Schneider, W., ... & Aylett, R. (2010). Virtual learning intervention to reduce bullying victimization in primary school: a controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(1), 104-112.
- Satan, A. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisi. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sawyer, J., Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33, 1795–1803.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma Jr, A., & van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29(5), 691-708.
- Schacter, H. L. (2021). Effects of peer victimization on child and adolescent physical health. *Pediatrics*, 147(1), e2020003434.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32(4), 261–271.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(3), 261-275.
- Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 548–557.
- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., & Pingault, J.-B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1229–1246.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Hertzman, C. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional

- development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66.
- Schoneveld, E. A., Lichtwarck-Aschoff, A., & Granic, I. (2018). Preventing childhood anxiety disorders: Is an applied game as effective as a cognitive behavioral therapy-based program?. *Prevention Science*, 19, 220–232.
- Schoneveld, E. A., Malmberg, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Verheijen, G. P., Engels, R. C., & Granic, I. (2016). A neurofeedback video game (*MindLight*) to prevent anxiety in children: A randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior*, 63, 321–333.
- Schwartz, C. E., & Sprangers, M. A. G. (2000). Methodological approaches for assessing response shift in longitudinal health-related quality-of-life research. In C. E. Schwartz & M. A. G. Sprangers (Eds.), *Adaptation to changing health: Response shift in quality-of-life research* (pp. 81–107). American Psychological Association.
- Seale, J., & Schoenberger, N. (2018). Be Internet Awesome: A critical analysis of Google's child-focused Internet safety program. *Emerging Library & Information Perspectives*, 1, 34–58.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C., & Voeten, M. (2007). Person–group dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 1009–1019.
- Shek, D. T. L., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. Y. (2019). Positive youth development: current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 10, 131–141.
- Shetgiri, R., Lin, H., & Flores, G. (2015). Suboptimal maternal and paternal mental health are associated with child bullying perpetration. *Child Psychiatry and Human Development*, 46(3), 455–465.
- Shin, H. (2022). The role of perceived bullying norms in friendship dynamics: An examination of friendship selection and influence on bullying and victimization. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 432–442.

- Shum, H. Y., He, X. D., & Li, D. (2018). From Eliza to XiaoIce: challenges and opportunities with social chatbots. *Frontiers of Information Technology & Electronic Engineering*, 19, 10-26.
- Shure, M. B. (1993). I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care*, 96(1), 49-64.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 8(2), 89-94.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Sigurdson, J. F. F., Smyth, M. J., & Patalay, P. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 57(1), 105-112.
- Slee, P. T., & Skrzypiec, G. (2016). *Well-being, positive peer relations and bullying in school settings*. Springer.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 244-259.
- Smalley, D., & Banerjee, R. (2014). The role of social goals in bullies' and victims' social information processing in response to ambiguous and overtly hostile provocation. *Social Development*, 23(3), 593-610.
- Smith, P. K. (2017). Bullying and theory of mind: A review. *Current Psychiatry Reviews*, 13(2), 90-95.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 1-9.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (2002). The problem of school bullying. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 13-30). Routledge.
- Smith, P. K., Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Cyberbullying in schools: Cross-cultural issues. In P. K. Smith, A. Görzig, & S. Robinson (Eds.), *Cyberbullying in schools, workplaces, and romantic relationships: The many lenses and perspectives of electronic mistreatment* (pp. 123-138). Routledge/Taylor & Francis.

- Smith, P. K., Pepler, D. J., & Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Smith, P. K., Sharp, S., Eslea, M., & Thompson, D. (2004). England: The Sheffield project. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 99–123). Cambridge University Press.
- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 441–464.
- Song, J., & Oh, I. (2017). Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors. *School Psychology International*, 38(3), 319–336.
- Soubelet, A., & Salthouse, T. A. (2011). Influence of social desirability on age differences in self-reports of mood and personality. *Journal of Personality*, 79(4), 741–762.
- Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E., & Şenol, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*, 8(2), 88–99.
- Sözcü. (2020, Ocak). *Sahte hesap açıp ‘enkaz altındayım’ diye tweet attilar.* <https://www.sozcu.com.tr/2020/gundem/sahte-hesap-acip-enkaz-altindayim-diye-tweet-attilar-5587310/>. Erişim tarihi: 16.06.2025.
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2011). National strategy for violence prevention in the Austrian public school system: Development and implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 412–418.
- Stamatis, P. J., & Nikolaou, E. N. (2016). Communication and collaboration between school and family for addressing bullying. *International Journal of Criminology and Sociology*, 5, 99–104.
- Stapinski, L. A., Bowes, L., Wolke, D., Pearson, R. M., Mahedy, L., Button, K. S., Lewis, G., & Araya, R. (2014). Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: A prospective cohort study. *Depression and Anxiety*, 31(7), 574–582.
- Stendal, K., & Balandin, S. (2015). Virtual worlds for people with autism spectrum disorder: A case study in Second Life. *Disability and Rehabilitation*, 37(17), 1591–1598.
- Strohmeier, D., Stefanek, E., & Yanagida, T. (2024). What works for whom? Evaluating patterns and mechanisms of change among bullies, victims, and bully-victims participating in a school-based prevention program. *International Journal of Bullying Prevention*, 6(3), 267–282.

- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251.
- Stuart, J., & Jose, P. E. (2014). Is bullying bad for your health? The consequences of bullying perpetration and victimization in childhood on health behaviors in adulthood. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 6(3), 185–195.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2006). School-wide positive behavioral interventions and supports: A multitiered framework for preventing problem behavior. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. H. Horner (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 307–326). Springer.
- Sun, S., Fan, X., & Du, J. (2016). Cyberbullying perpetration: A meta-analysis of gender differences. *International Journal of Internet Science*, 11, 61–81.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 443-456.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(2), 97-111.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Socially Undesirable Need Not Be Incompetent: A response to Crick and Dodge. *Social Development*, 8(1), 132-134.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2001). "It's easy, it works, and it makes me feel good" – A response to Arsenio and Lemerise. *Social Development*, 10(1), 101–105.
- Sümer, N., Sayıl, M. ve Berument, S. K. (2016). Anne duyarlılığı ve çocuklarda bağlanma İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Swearer, S. M., Grills, A. E., Haye, K. M., & Cary, P. T. (2004). Internalizing problems in students involved in bullying and victimization: Implications for intervention. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools* (pp. 85–106). Lawrence Erlbaum Associates.
- Swearer, S. M., Wang, C., Berry, B., & Myers, Z. R. (2014). Reducing bullying: Application of social cognitive theory. *Theory into Practice*, 53(4), 271–277.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Talu, E., & Gümüş, G. (2022). Examining the prevalence of peer bullying among adolescents in Turkey: A meta-analysis study. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1673–1682.

- Tanas Telci, H. (2019). Liselerde akran zorbalığının yaygınlığı ve mağdurların sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tattum, D., Tattum, E., & Herbert, G. (1993). *Cycle of violence*. Cardiff: Drake Educational Associates.
- Taylor, S. H., DiFranzo, D., Choi, Y. H., Sannon, S., & Bazarova, N. N. (2019). Accountability and empathy by design: Encouraging bystander intervention to cyberbullying on social media. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 3(CSCW), 1–26.
- Telef, B. B., & Furlong, M. J. (2017). Adaptation and validation of the Social and Emotional Health Survey–Secondary into Turkish culture. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(4), 255-265.
- Temel, Y. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinde siber zorbalık davranışları/mağduriyetleri ve öğretmenler ile okul yöneticilerinin farkındalıkları. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Teräsahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). “She is not actually bullied.” The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(2), 134-154.
- The Hawn Foundation. (2011). MindUP curriculum: Brain-focused strategies for learning—and living. Grades 3–5. New York, NY: Scholastic Inc.
- The Language Express. (2013). *The social express teaching manual*. San Diego: Yazar.
- The Pixel Hunt, Figs, & ARTE France. (2017). *Bury me, my Love* [Video oyunu]. ARTE France. <https://burymemylove.arte.tv/>
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Empathy, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475–483.
- Thornberg, R., Wänström, L., & Pozzoli, T. (2017). Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children. *Educational Psychology*, 37(5), 524-536.
- Tıprıdamaz Sipahi, H. (2008). İzmir ili Bornova ilçesinde ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı, etkileyen ve eşlik eden faktörler. Doktora tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: A meta-analytic review. *American Journal of Public Health, 104*(6), e48–e59.
- Tolmatcheff, C., Veenstra, R., Roskam, I., & Galand, B. (2024). Examining the link between implementation fidelity, quality, and effectiveness of teacher-delivered anti-bullying interventions in a randomized controlled trial. *Prevention Science, 25*(3), 407-420.
- Tolsma, J., van Deurzen, I., Stark, T. H., & Veenstra, R. (2013). Who is bullying whom in ethnically diverse primary schools? Exploring links between bullying, ethnicity, and ethnic diversity in Dutch primary schools. *Social Networks, 35*(1), 51-61.
- Trach, J., Garandeau, C. F., & Malamut, S. T. (2023). Peer victimization and empathy for victims of bullying: A test of bidirectional associations in childhood and adolescence. *Child development, 94*(4), 905-921.
- Trepte, S., & Reinecke, L. (2010). Avatar creation and video game enjoyment: Effects of life-satisfaction, game competitiveness and identification with the avatar. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications, 22*(4), 171–184.
- Tripp, G., & Alsop, B. (1999). Sensitivity to reward frequency in boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(3), 366-375.
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 31*, 186–199.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying and victimization: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27–56.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 3*(2), 63-73.
- Türkmen, D., Dokgöz, M. H., Akgöz, S. S., Eren, B. N., Vural, H. P., & Polat, H. O. (2013). Bullying among high school students. *Maedica: A Journal of Clinical Medicine, 8*(2), 143–152.

- Türkkan, Ş. (2013). Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerine etkileri. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Uluçay, D. M. & Melek, G. (2017). Türkiye’deki okullarda siber zorbalık: Bir literatür değerlendirmesi. *AJIT-E: Academic Journal of Information Technology*, 8(30), 91–106.
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2018). *An Everyday Lesson: #ENDviolence in schools*. New York: United Nations Children’s Fund.
- United Nations (1948). *Event for human rights: Adoption by the general assembly of the convention on the prevention and punishment of the crime of genocide*. New York: United Nations.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129-147.
- Van der Zwaan, J. M., Geraerts, E., Dignum, V., & Jonker, C. M. (2012). User validation of an empathic virtual buddy against cyberbullying. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine 2012*, 243-247.
- Van Reemst, L., Fischer, T. F., & Zwirs, B. W. (2016). Social information processing mechanisms and victimization: A literature review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 17(1), 3-25.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–682.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual-perspective theory. *Child Development*, 78(6), 1843-1854.
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(2), 149-156.

- Walsh, C. S., & Schmoelz, A. (2015). Stop the Mob! Pre-service teachers designing a serious game to challenge bullying. In *International Conference on Games and Learning Alliance* (pp. 431–440). Springer International Publishing.
- Wang, J., Iannotti, R. J., Luk, J. W., & Nansel, T. R. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(10), 1103–1112.
- Watson, D., Emery, C., & Bayliss, P. (2012). *Children's social and emotional wellbeing in schools: A critical perspective*. Policy Press.
- Weare, K. (2013). *Promoting mental, emotional and social health: A whole school approach*. Routledge.
- Wei, H. S., Williams, J. H., Chen, J. K., & Chang, H. Y. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review*, 32(1), 137-143.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. MIT Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Whitaker, D. J., Rosenbluth, B., Valle, L. A., & Sanchez, E. (2004). Expect respect: A school-based intervention to promote awareness and effective responses to bullying and sex harassment. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 349–372). Routledge.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, 35(1), 3-25
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3), 167–175.
- WITS Programs Foundation. (t.y.). WITS. <https://witsprogram.ca/programs/wits/> Erişim tarihi: 21.11.2024.
- Wibisono, D. Y., Fredlina, K. Q., & Wijaya, I. N. Y. A. (2020). Model Game Visual Novel Bertema Edukasi Anti Bullying Berbasis Android. *Progresif: Jurnal Ilmiah Komputer*, 16(2), 11-20.

- Wiertsema, M., Vrijen, C., van der Ploeg, R., Sentse, M., & Kretschmer, T. (2023). Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 95(1), 34-55.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., & Lendrum, A. (2012). A national evaluation of the impact of the secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Educational Psychology*, 32(2), 213-238.
- Wilkinson, N., Ang, R. P., & Goh, D. H. (2008). Online video game therapy for mental health concerns: a review. *International Journal of Social Psychiatry*, 54(4), 370–382.
- Williams, K., & Kennedy, T. D. (2012). Attachment avoidance, attachment anxiety, and relational aggression: Gender-specific associations with maternal and paternal caregiving. *Journal of Research on Adolescence*, 22(3), 511–525.
- Williams, S. G., Langhinrichsen-Rohling, J., Wornell, C., & Finnegan, H. (2017). Adolescents transitioning to high school: Sex differences in bullying victimization associated with depressive symptoms, suicide ideation, and suicide attempts. *Journal of School Nursing*, 33(6), 467–479.
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Karna, A., & Salmivalli, C. (2012a). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 289-300.
- Wiltshire Council. (2024). *Wiltshire children and young people's emotional wellbeing survey 2024*. Public Health Wiltshire. <https://www.wiltshire.gov.uk/public-health>
Erişim tarihi: 17.06.2025
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- WitPOP. (2022). *My Childhood Friends* (Sürüm 1.2.0) [Video oyunu]. <https://witpop.itch.io/my-childhood-friend/purchase>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92(4), 673-696.
- Wong, T. K., Konishi, C., & Kong, X. (2021). Parenting and prosocial behaviors: A meta-analysis. *Social Development*, 30(2), 343-373.

- World Health Organization. (2019). *Mental health*. <https://www.who.int/news-room/facts-in-pictures/detail/mental-health>. Erişim tarihi: 16.06.2025
- Wright, W., Bailey, C. L., & Bergin, J. J. (2012). The Effects of a Bully Intervention Program on the Relational Aggressive Behaviors of 5th Grade Girls. *Georgia School Counselors Association Journal*, 19(1), 65-91.
- Wu, W.-C., Luu, S., & Luh, D.-L. (2016). *Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: A population-based study*. BMC Public Health, 16, 1066.
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 723–738.
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research*, 57(1), 80-90.
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research*, 57(1), 80-90.
- Yates, C., & Smith, P. K. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 22–34). London: David Fulton Publishers.
- 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.
- Yin, L., Ring, L., & Bickmore, T. (2012). Using an interactive visual novel to promote patient empowerment through engagement. In *Proceedings of the International Conference on the Foundations of Digital Games* (pp. 41–48). ACM.
- You, D., & Bebeau, M. J. (2013). The independence of James Rest's components of morality: evidence from a professional ethics curriculum study. *Ethics and Education*, 8(3), 202-216.
- Yurtal, F., & Cenkseven, F. (2007). Bullying at primary schools: Prevalence and nature. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(28), 1–13.
- Yurtal, F., & Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı ders içerikleri*.

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf. Erişim tarihi: 30.12.2025

- Yüksel, K. (2018). Bilişsel davranışçı temelli siber zorbalık önleme programının etkisi. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ziv, Y., Leibovich, I., & Shechtman, Z. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Relations to social information processing patterns. *Aggressive Behavior*, 39(6), 482-492.
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19.



EKLER**Ek A. Etik Kurul Onayı****ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ALANINDA
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU**

Toplantı Tarihi: 07.07.2023

Toplantı Yeri: Çevrimiçi-Microsoft Teams Sohbet

KARAR NO: 3

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 13/06/2023-E. 720856 tarih-sayılı yazısı ekinde Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna Doç. Dr. Mehmet BİLGİN ve doktora öğrencisi İsa Özgür ÖZER tarafından gönderilen "Okullarda Zorbalıkla Mücadele Amacıyla Web Tabanlı İnteraktif Görsel Romanların Kullanılması: Çocuk ve Ergenlerle Deneysel Bir Çalışma" başlıklı çalışma kurulumuzca incelenmiş ve araştırmanın etik ilkelere uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

OLWEUS ÖĞRENCİLER İÇİN AKRAN ZORBALIĞI ANKETİ

Bu kitapçıkta okuldaki hayatınızla ilgili sorular bulacaksınız. Her soru için çeşitli yanıtlar var. Okul hakkındaki duygularınızı en iyi anlatan yanıtın yanındaki kutucuğa X (çarpı) işareti koyarak soruyu yanıtla. Eğer okulu gerçekten sevmiyorsan “Okulu hiç sevmiyorum” yanıtının yanındaki kutucuğa X (çarpı) işareti koy. Eğer okulu gerçekten seviyorsan “Okulu çok seviyorum” yanıtının yanındaki kutucuğa X işareti koy ve bu şekilde soruları yanıtlamaya devam et. Her bir soru için yalnızca bir kutucuğu işaretle. İşaretlerinin kutucuğun içinde kalmasına dikkat et.

Şimdi okul hakkındaki duygularınızı en iyi anlatan yanıtın yanındaki kutucuğa X işareti koyarak soruyu yanıtla.

1 Okulu ne kadar seversin?	☐ Okulu hiç sevmiyorum ☐ Okulu sevmiyorum ☐ Okulu ne seviyorum ne de sevmiyorum ☐ Okulu seviyorum ☐ Okulu çok seviyorum
-----------------------------------	--

Eğer yanlış kutucuğu işaretlersen, yanıtını değiştirmek için yanlış kutucuğu tamamen karala: ■
 Sonra da senin yanıtın olmasını istediğin kutucuğa X işareti koy. Kitapçığa adını yazma. Sorulara nasıl yanıt verdiğini hiç kimse bilmeyecek. Ama dikkatli ve gerçekten hissettiğin şekilde yanıtlaman önemli. Bazen ne yanıt vereceğine karar vermek zordur. O zaman sadece içinden geldiği gibi yanıtla. Bir sorun varsa parmak kaldır.

Soruların çoğu yaz tatilinden ya da yarıyıl tatilinden bugüne kadar geçmiş olan birkaç aylık süredeki okul hayatıyla ilgilidir. Bu yüzden yanıtlarken sadece şimdi nasıl olduğunu değil geçtiğimiz 2 ya da 3 ay içinde de nasıl olduğunu düşünmelisin.

2 Kız mısın, erkek misin?	☐ Kız ☐ Erkek
3 Sınıfında kaç tane iyi arkadaşın var?	☐ Hiç iyi arkadaşım yok ☐ Sınıfımda 1 iyi arkadaşım var ☐ 2 ya da 3 iyi arkadaşım var ☐ 4 ya da 5 iyi arkadaşım var ☐ Sınıfımda 6 ya da daha fazla iyi arkadaşım var

Akran Zorbalığı Nedir?

Burada akran zorbalığı ile ilgili bazı sorular var. Bu soruları daha iyi yanıtlayabilmek için ilk önce akran zorbalığının ne olduğunu açıklayalım. Eğer bir öğrenciye, başka bir ya da birkaç öğrenci;

- Aşağılayıcı ve kırıcı şeyler söylüyor, alay ediyor ya da aşağılayıcı ve kırıcı isimler takıyor;
- arkadaş gruplarında tamamen yok sayıyor, gruplarından dışlıyor ya da kasıtlı olarak faaliyetlerinin dışında tutuyor;
- dövüyor, tekmeliyor, itip kakıyor ya da bir odaya kilitliyor;

- onun hakkında yalanlar söylüyor, asılsız dedikodular yayıyor, aşağılayıcı yazılar gönderiyor ve diğer öğrencilerin ondan hoşlanmaması için çaba harcıyor;
- ve tüm bunlara benzer diğer kırıcı şeyleri yapıyor ve bunlar **tekrarlayan** bir şekilde gerçekleşiyor ise bu durum **akran zorbalığı** olarak adlandırılır.

Akran zorbalığına uğrayan öğrenci için kendini savunmak zordur. Ayrıca biz bir öğrenciye tekrar tekrar aşağılayıcı ve kırıcı bir biçimde sataşılmasına da akran zorbalığı diyoruz.

Ama biz sataşmanın arkadaşça ve oyun olarak yapılmasına **akran zorbalığı demiyoruz. Bunun yanında** aynı kuvvet ya da güce sahip iki öğrencinin tartışması ya da kavgası da **akran zorbalığı değildir.**

4 Geçtiğimiz aylarda okulda akran zorbalığına ne sıklıkta uğradın?	☐ Geçtiğimiz aylarda okulda akran zorbalığına uğramadım ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
---	---

Geçtiğimiz aylarda aşağıdaki durumlardan bir ya da bir kaç yoluyla okulda akran zorbalığına uğradın mı? Lütfen tüm soruları yanıtla.

5 Bana aşağılayıcı isimler takıldı, alay edildi ya da kırıcı bir şekilde sataşıldı.	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
6 Diğer öğrenciler beni kasıtlı olarak kendi aralarına almadı, arkadaş gruplarından dışladı ya da tamamen yok saydı	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
7 Dövüldüm, tekmelendim, itilip kakıldım ya da kapalı bir yere kilitlendim	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
8 Diğer öğrenciler hakkımda yalanlar söyledi ya da asılsız dedikodular yaydı ve diğer öğrencilerin benden hoşlanmaması için çaba harcadı	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
9 Param ya da eşyalarım çalındı ya da eşyalarım zarar verildi	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu

10 İstemediğim şeyleri yapmam için tehdit edildim ya da zorlandım	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
11 Ailemin kökeni ya da inançlarım hakkında aşağılayıcı isimler ya da yorumlar yoluyla akran zorbalığına uğradım	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
12 Cinsel anlamı olan aşağılayıcı isimler, yorumlar ya da el hareketleriyle akran zorbalığına uğradım	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
12a İnternet (bilgisayar) ya da cep telefonum üzerinden gelen aşağılayıcı ya da kırıcı mesajlar, çağrılar ya da resimler ya da başka yollarla akran zorbalığına uğradım. (Lütfen arkadaşça ya da oyun şeklinde yapıldığında akran zorbalığı olmadığını hatırla.)	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
12b İnternet ya da cep telefonu ile akran zorbalığına uğradıysan, bu nasıl yapılmıştı? Lütfen hangi yolla olduğunu açıkla.	☐ Sadece cep telefonu yoluyla ☐ Sadece internet yoluyla ☐ Her iki yolla
13 Yukarıda sorulardan başka bir yolla akran zorbalığına uğradım. Lütfen hangi yolla olduğunu açıkla.	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
14 Sana akran zorbalığı yapan öğrenci ya da öğrenciler kaçınıcı sınıftalar?	☐ Geçtiğimiz aylarda okulda akran zorbalığına uğramadım ☐ Benim sınıfımda ☐ Başka bir sınıf ama benimle aynı yaşta ☐ Daha büyük sınıf ☐ Daha küçük sınıf ☐ Farklı farklı sınıflarda
15 Sana kızlar tarafından mı yoksa erkekler tarafından mı akran zorbalığı yapıldı?	☐ Geçtiğimiz aylarda okulda akran zorbalığına uğramadım ☐ Özellikle bir kız tarafından ☐ Birkaç kız tarafından ☐ Özellikle bir erkek tarafından ☐ Birkaç erkek tarafından ☐ Hem kızlar hem erkekler tarafından

20	Bir öğrenci akran zorbalığına uğradığında öğretmenler ya da okuldaki diğer yetişkinler hangi sıklıkta durdurmaya çalışırlar?	☐ Neredeyse hiçbir zaman ☐ Nadiren ☐ Bazen ☐ Sık sık ☐ Hemen her zaman
21	Bir öğrenci akran zorbalığına uğradığında okuldaki diğer öğrenciler hangi sıklıkta durdurmaya çalışırlar?	☐ Neredeyse hiçbir zaman ☐ Nadiren ☐ Bazen ☐ Sık sık ☐ Hemen her zaman
22	Geçtiğimiz aylarda, evdeki yetişkinlerden biri okulda uğradığın akran zorbalığını durdurmaya çalışmak için okulla görüştü mü?	☐ Geçtiğimiz aylarda okulda akran zorbalığına uğramadım ☐ Hayır, okulla görüşmediler ☐ Evet, okulla bir kez görüştüler ☐ Evet, okulla birkaç kez görüştüler
23	Yaşının bir öğrencinin okulda akran zorbalığına uğradığını gördüğünde ne hissedersin ya da ne düşünürsün?	☐ Böyle bir şeyi hak etmiş olabilir ☐ Pek bir şey hissetmem ☐ Onun için biraz üzülürüm ☐ Onun için üzülürüm ve ona yardım etmek isterim

Peki Sen Nasıl Davranırsın?

24	Geçtiğimiz aylarda okulda bir ya da birkaç öğrenciye akran zorbalığı yapılırken sen ne sıklıkta katıldın?	☐ Geçtiğimiz aylarda okulda akran zorbalığı yapmadım ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
----	---	--

Geçtiğimiz aylarda, okuldaki diğer öğrencilere aşağıdaki akran zorbalığı şekillerinden bir ya da bir kaçını yaptın mı? Lütfen tüm soruları yanıtla.

25	Diğer öğrencilere aşağılayıcı isimler taktım, alay ettim ya da kırıncı bir şekilde sataşım	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
26	Onu kasıtlı olarak kendi aramıza almadım, arkadaş grubumdan dışladım ya da tamamen yok saydım	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu

27 Onu dövdüm, tekmeledim, itip kaktım ya da kapalı yere kilitledim	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
28 Onun hakkında yalanlar söyledim ya da asılsız dedikodular yaydım ve diğer öğrencilerin ondan hoşlanmaması için çaba harcadım	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
29 Parasını ya da eşyalarını ondan aldım ya da eşyalarına zarar verdim	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
30 İstemediği şeyleri yapması için tehdit ettim ya da zorladım	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
31 Ailesinin kökeni ya da inançları hakkında aşağılayıcı isimler ya da yorumlar yoluyla akran zorbalığı yaptım	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
32 Cinsel anlamı olan aşağılayıcı isimler yorumlar ya da el hareketleriyle akran zorbalığı yaptım	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
32a İnternet (bilgisayar) ya da cep telefonum üzerinden gelen aşağılayıcı ya da kırıcı mesajlar, çağrılar ya da resimler ya da başka yollarla akran zorbalığı yaptım (Lütfen arkadaşça ya da oyun şeklinde yapıldığında akran zorbalığı olmadığını hatırla.)	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu
32b İnternet ya da cep telefonu ile akran zorbalığı yaptıysan, bunu nasıl yapmıştın? Lütfen hangi yolla olduğunu açıkla.	☐ Sadece cep telefonu yoluyla ☐ Sadece internet yoluyla ☐ Her iki yolla
33 Yukarıda sorulnlardan başka bir yolla akran zorbalığı yaptım. Lütfen hangi yolla olduğunu açıkla.	☐ Geçtiğimiz aylarda bana bunlar olmadı ☐ Sadece bir ya da iki kez oldu ☐ Bir ay içinde 2 ya da 3 kez oldu ☐ Ortalama haftada bir kez oldu ☐ Haftada birkaç kez oldu

34 Geçtiğimiz aylarda, diğer öğrencilere okulda akran zorbalığı yaptığın için sınıf öğretmenine ya da başka bir öğretmenin seninle konuştu mu?	☐ Geçtiğimiz aylarda okulda akran zorbalığı yapmadım ☐ Hayır, benimle bu konuda konuşmadılar ☐ Evet, benimle bu konuda bir kez konuştular ☐ Evet, benimle bu konuda birkaç kez konuştular
35 Geçtiğimiz aylarda, diğer öğrencilere okulda akran zorbalığı yaptığın için evdeki yetişkinlerden biri seninle konuştu mu?	☐ Geçtiğimiz aylarda okulda akran zorbalığı yapmadım ☐ Hayır, benimle bu konuda konuşmadılar ☐ Evet, benimle bu konuda bir kez konuştular ☐ Evet, benimle bu konuda birkaç kez konuştular
36 Sevmediğin bir öğrenciye akran zorbalığı yapılmasına katılabileceğini düşünüyor musun?	☐ Evet ☐ Belki ☐ Bilmiyorum ☐ Sanmıyorum ☐ Hayır ☐ Kesinlikle Hayır
37 Yaşıtın bir öğrenciye diğer öğrenciler tarafından akran zorbalığı yapıldığını görür ya da anlarsan genellikle nasıl tepki verirsin?	☐ Yaşıtım öğrencilere akran zorbalığı yapıldığını hiç fark etmedim ☐ Akran zorbalığı yapılmasına ben de katılıyorum ☐ Hiçbir şey yapmam, ama akran zorbalığı yapılmasının normal olduğunu düşünürüm ☐ Sadece ne olup bittiğini seyrederim ☐ Hiçbir şey yapmam, ama akran zorbalığı yapılan çocuğa yardım etmem gerektiğini düşünürüm ☐ Akran zorbalığı yapılan çocuğa bir şekilde yardım etmeye çalışırım
38 Okulunda diğer öğrencilerin sana akran zorbalığı yapmasından ne sıklıkla korkarsın?	☐ Asla ☐ Nadiren ☐ Bazen ☐ Sık Sık ☐ Çok Sık
39 Geçtiğimiz aylarda, akran zorbalığını önlemek için sınıf öğretmeninin genelde ne kadar çaba gösterdiğini düşünüyorsun?	☐ Neredeyse Hiç ☐ Oldukça az ☐ Biraz ☐ Epeyce ☐ Çok Fazla

SOSYAL DUYGUSAL SAĞLIK ÖLÇEĞİ

Maddeler		(1) Bana Hiç Uygun Değil	(2) Bana Biraz Uygun	(3) Bana Oldukça Uygun	(4) Bana Çok Uygun
Madde No	Lütfen sizin hakkınızdaki aşağıdaki her bir ifadenin ne kadar doğru olduğunu gösteren yanıtı örnekte gösterildiği gibi işaretleyiniz.				
Örnek	Kitap okumayı severim.		X		
1.	Problemlerimi çözebilirim.				
2.	Denersem birçok şeyi yapabilirim.				
3.	İyi yaptığım birçok şey vardır.				
4.	Hayatımın bir amacı vardır.				
5.	Ruhsal durumumu ve duygularımı anlarım.				
6.	Neyi niçin yaptığımı bilirim.				
7.	Bir şeyi anlamadığım zaman, öğretmenime anlayıncaya kadar tekrar tekrar sorarım.				
8.	Sınıfta sorulan bütün sorulara cevap vermeye çalışırım.				
9.	Bir matematik problemini çözmeye çalıştığımda, bir sonuç bulana kadar uğraşırım.				
10.	Okulumda, yapabileceğimin en iyisini yapmam konusunda beni teşvik eden bir öğretmen veya başka bir yetişkin vardır.				
11.	Okulumda, söyleyecek bir şeyim olduğunda beni dinleyecek bir öğretmen veya başka bir yetişkin vardır.				
12.	Okulumda, başarılı olacağıma inanan bir				

	öğretmen veya başka bir yetişkin vardır.				
13.	Ailemdeki bireyler birbirlerine gerçekten yardımcı ve destekçidir.				
14.	Ailemde birlik beraberlik duygusu vardır.				
15.	Ailem birbiri ile oldukça iyi anlaşır.				
16.	Beni gerçekten önemseyen benim yaşlarımda bir arkadaşım vardır.				
17.	Problemlerimi konuşabileceğim benim yaşlarımda bir arkadaşım vardır.				
18.	Zor zamanlarımda bana yardımcı olan benim yaşlarımda bir arkadaşım vardır.				
19.	Davranışlarımın sorumluluğunu alırım.				
20.	Hata yaptığımda hatamı kabul ederim.				
21.	Hayır denmesi ile başa çıkabilirim.				
22.	Birinin duyguları incinince kendimi kötü hissederim.				
23.	Başkalarının yaşadıklarını anlamaya çalışırım.				
24.	Başkalarının nasıl düşündüklerini ve hissettiklerini anlamaya çalışırım.				
25.	İstediğim şey için bekleyebilirim.				
26.	Başkaları meşgulken onları rahatsız etmem.				
27.	Bir şey yapmadan önce düşünürüm.				
28.	Her gün daha fazla eğlenmek için sabırsızlanırım.				
29.	Genellikle iyi bir gün geçirmeyi beklerim.				

30.	Genel olarak, kötü şeylerden daha çok benim için iyi şeylerin olmasını beklerim.					
Lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız.		Hiç	Çok Az	Biraz	Çok	Oldukça Çok
31.	Şu an kendinizi ne kadar ENERJİK hissediyorsunuz?					
32.	Şu an kendinizi ne kadar AKTİF hissediyorsunuz?					
33.	Şu an kendinizi ne kadar CANLI hissediyorsunuz?					
34.	Dünden beri ne kadar MİNNETTARLIK hissine sahipsiniz?					
35.	Dünden beri ne kadar ŞÜKRETME hissine sahipsiniz?					
36.	Dünden beri ne kadar TAKDİR hissine sahipsiniz?					

ZORBALIĞA SEYİRCİ MÜDAHALE ÖLÇEĞİ

MADDELER						
Madde No	Zorbalık: Bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz bir öğrenciye kasıtlı olarak ve tekrar eden biçimde olumsuz eylemlerde bulunmasıdır. Aşağıdaki ölçekte zorbalık durumları ile karşılaşıldığında sizlerin hangi tepkileri verdiği ile ilgili bazı durumlar verilmiştir. Sizden istenen bu ifadeleri okuyup, size ne kadar uygun olduğunu derecelemenizdir. Katılımınız için teşekkür ederiz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	Zorbalık benim okulumda bir sorundur.					
	Okulumdaki öğrencilerin zorbalığa uğradığının farkındayım.					
	Geçen yıl/bu yıl okulumda/sınıfımda zorbalığa maruz kalan bazı öğrenciler gördüm.					
	Bana göre zorbalığa uğrayan biri yardıma ihtiyaç duyar.					
	Uygun olmayan yorumlar yapan kişi, yaptığı yorumların şaka olduğunu söylese bile o yorumlar birilerinin duygularını incitebilir.					
	Zorbalığın başkalarını incitici ve zarar verici olduğunu düşünüyorum.					
	Zorbalık olaylarının çözümüne yardımcı olma ve müdahale etme konusunda kendimi sorumlu hissedirim.					
	Başkalarına zorbalık yapan kişi ben olmasam bile, zorbalığı durdurmaya çalışmak benim sorumluluğumdur.					
	Benim davranışlarımın zorbalığı azaltmaya yardımcı olabileceğine inanıyorum.					
	Kendisine saygısızca davranılan bir öğrenciye destek olabilecek becerilere sahibim.					
	Herhangi birisine zorbalık yapan kişiye, bunu durdurması için ne söyleyeceğimi biliyorum.					
	Zorbalığa uğrayan birinin içinde bulunduğu o durumdan kurtulmasına yardım edebilirim.					
	Arkadaşımdan birinin ya da birkaçının uygun olmayan davranış ve konuşmalarda bulunduğunu görürsem veya duyarsam bırakmalarını söylerim.					
	Savunmasız bir öğrenciye kaba ve saygısızca davranan bir öğrenci gördüğümde bir şeyler söylerim.					
	Arkadaşım, başka biri hakkında konuşurken ona aşağılayıcı/küçük düşürücü şekilde konuşmasını bırakmasını söylerim.					
	Okulumda çok iyi tanımadığım bir öğrencinin zorbalığa maruz kaldığını görürsem onun bu zorbalık durumundan kurtulmasına yardım ederim.					