

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
BİLİM DALI**

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANILI ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNDE ZORBALIK PSİKOEĞİTİM
PROGRAMI (DİS-ZOP)' NİN ETKİLİLİĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Yunus Emre MURAT**

**Danışman
Doç. Dr. Namık Kemal HASPOLAT**

EYLÜL 2024, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP)’nın Etkililiği” adlı “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımdan incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Yunus Emre MURAT

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Program Adı : Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı : Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Ortaokul Öğrencilerinde
Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP)' nın Etkililiği

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 79 sayfalık kısmına ilişkin 30/09/2024 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı % 17'dir.

Filtrelemeye **alıntılar dâhil** edilmiştir. Filtrelemede **yedi (7) kelimedenden daha az** örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 30/09/2024

Danışman: Doç. Dr. Namık Kemal HASPOLAT

Öğrenci: Yunus Emre MURAT

KILAVUZA UYGUNLUK

“Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP)’nın Etkililiği” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Yunus Emre MURAT

Danışman

Doç. Dr. Namık Kemal HASPOLAT

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Namık Kemal HASPOLAT danışmanlığında **Yunus Emre MURAT** tarafından hazırlanan “Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP)’nın Etkililiği” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans** olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.

30/09/2024

JÜRİ:

Danışman	: Doç. Dr. Namık Kemal HASPOLAT	(İmza)
Üye	: Doç. Dr. Ragıp Ümit YALÇIN	(İmza)
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan ÇELİK	(İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun 30/09/2024 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /...../2024

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Özel öğrenme güçlüğü tanılı özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerinin mağdur ve zorba statülerinde zorbalık olaylarındaki temsillerinin artışı eğitim ortamlarında önemli bir problem haline geldiği söylenebilir. Bu bağlamda araştırma kapsamında özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin zorbalık olaylarında mağdur ve zorba statülerinde yer almalarını azaltmak amacıyla zorbalık psikoeğitim programı hazırlanmış ve 8 hafta süreyle uygulanmıştır.

Bu çalışmanın amacı Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP)' nın Etkililiğinin deneysel yöntem ile incelenmesidir. Çalışmanın giriş kısmında problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlardan bahsedilmiştir. Birinci bölümde; çalışmanın kuramsal çerçevesi kapsamında zorbalık, şiddet ve saldırganlık, zorbalık türleri, akran zorbalığında okullarda uygulanabilecek zorbalık müdahale programları, özel öğrenme güçlüğü, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarına değinilmiştir. İkinci bölümde; araştırmanın yöntem kısmına dair araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümde; bulgulara yer verilmiş, tanımlayıcı istatistiklere değinilmiş, bulgulardan elde edilen sonuçlar alan yazında yer alan çalışmalarla benzerlik ve farklılıkları yönünden tartışılmıştır. Ayrıca bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, okul yöneticilerine, öğretmenlere, rehber öğretmenlere, ailelere ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Yunus Emre MURAT, Erzincan, 2024

TEŞEKKÜR

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanmasında katkı sağlayan, destek veren ve yönlendirmelerde bulunan tüm kişi ve kurumlara sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam süresince kıymetli görüşleri, akademik birikimi, disiplinli yaklaşımı ve deneyimiyle desteklerini sunan danışman hocam Doç. Dr. Namık Kemal HASPOLAT'a teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Tez çalışmamın her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, sabırla rehberlik eden ve kıymetli zamanını esirgemeyen, lisans eğitimi aldığım yıllardan bugüne dek her zaman yanımda olduğunu bildiğim, bu yolda bana ışık tutan, sonsuz desteğini her daim hissettiren abim, değerli hocam Dr. Oğuzhan ÇELİK'e, en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisinin verdiği yönlendirmeler ve sağladığı katkılar bu çalışmanın ortaya çıkmasında büyük bir paya sahiptir.

Araştırmamda kapılarını açan, çalışmamı gerçekleştirebilmem için desteklerini sunan Uzm. Psk. Dan. Feray BAŞGÖZE BOĞA'ya, Psk. Dan. Seda DEMİRDÖĞEN'e, Psk. Dan. Huriye ÖZKAN'a, bu süreçte iş birliği yapan Şehit Polis Salih Zengin Ortaokulu idaresi, değerli öğretmenleri, araştırmaya katılan kıymetli öğrencilere, ayrıca bu yolda tecrübelerini benimle paylaşan, çalışmamın her aşamasında yoğun desteğini gördüğüm kıymetli dostum Uzm. Psk. Dan. Eyüp Can YAZICI'ya teşekkür ederim.

Bu süreçte bana sonsuz manevi destek sağlayan ve her daim yanımda olan en büyük destekçim sevgili annem Sibel MURAT' a, başarılarıma tanık olduğunda en büyük gururu yaşayacak olduğuna inandığım ve her zaman yanımda olmasını istediğim rahmetli babam Muhammer MURAT'a, birlikte büyümekten gurur ve mutluluk duyduğum kardeşim Dr. Ahmet Enes MURAT'a, özellikle tez yazımı sırasında moral ve motivasyon kaynağım olan, benimle birlikte bu yolda yorulmadan yürüyen, bu sürecin zorluklarını kolaylaştıran meslektaşım sevgili eşim Psk. Dan. Arzu MURAT'a ve bu süreçte bana çalışma arkadaşlığı yapan neşe kaynağı olan kızım Beril Azra MURAT'a çok teşekkür ederim.

Yunus Emre MURAT

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANILI ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ZORBALIK PSİKOEĞİTİM PROGRAMI (DİS-ZOP)’NIN ETKİLİLİĞİ

Yunus Emre MURAT

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Eylül 2024

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Namık Kemal HASPOLAT

ÖZET

Bu araştırmada, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ortaokul öğrencileri için geliştirilen Zorbalık Psikoeğitim Programı’nın (DİS-ZOP), özel öğrenme güçlüğü tanılı ortaokul öğrencilerinin zorbalık ve mağduriyet düzeyleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmada ön-test, son-test, izleme yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma grubunu, ortaokul 5-6-7-8. Sınıf seviyelerinde eğitimine devam eden 16 özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin 8’i deney grubuna ve 8’i ise kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubuna haftada bir oturum olmak üzere 8 oturum süren DİS-ZOP araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Deney grubuna uygulanan DİS-ZOP’un etkisini belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda DİS-ZOP’un özel öğrenme güçlüğü tanılı ortaokul öğrencilerinin zorbalık ve mağduriyet düzeylerini azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir. Bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akran Zorbalığı, Mağdur Olma, Özel Öğrenme Güçlüğü, Psikoeğitim Programı

THE EFFECTIVENESS OF BULLYING PSYCHOEDUCATION PROGRAM (DİS-ZOP) IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS DIAGNOSED WITH SPECIAL LEARNING DISABILITIES

Yunus Emre MURAT

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, September 2024

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Namık Kemal HASPOLAT

ABSTRACT

This study investigated the effectiveness of the Bullying Psychoeducation Program (DİS-ZOP), which was developed for middle school students diagnosed with special learning disabilities, on the bullying and victimization levels of middle school students diagnosed with special learning disabilities. Pre-test, post-test, follow-up quasi-experimental design was used in the study. The research group consisted of 16 students diagnosed with specific learning disabilities who were continuing their education in 5-6-7-8th grades. Eight of the students in the research group were assigned to the experimental group and eight to the control group. The experimental group received 8 sessions of DIS-ZOP, one session per week, administered by the researcher. Peer Bullying Identification Scale (Adolescent Form) and Personal Information Form were used as data collection instruments. Mann Whitney U Test and Wilcoxon Signed Ranks Test were used to determine the effect of DIS-ZOP applied to the experimental group. As a result of the study, it was found that DIS-ZOP was effective in reducing bullying and victimization among middle school students diagnosed with specific learning disabilities. The findings were discussed in the context of the relevant literature and recommendations were made.

Keywords: Peer Bullying, Victimization, Specific Learning Disabilities, Psychoeducation Program

İÇİNDEKİLER

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANILI ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ZORBALIK PSİKOEĞİTİM PROGRAMI (DİS-ZOP)' NİN ETKİLİLİĞİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xii
TABLOLAR LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.1. Zorbalık	17
1.2. Şiddet ve Saldırganlık.....	18
1.3. Zorbalık ile İlişkili Temel Kavramlar.....	20
1.3.1. Akran Zorbalığı.....	20
1.3.2. Zorba.....	22
1.3.3. Mağdur / Kurban.....	23
1.3.4. Zorba- Mağdur.....	24

1.3.5. İzleyici / Karışmayan	25
1.4. Zorbalık Türleri	25
1.4.1. Doğrudan Zorbalık.....	27
1.4.2. Dolaylı Zorbalık.....	27
1.4.3. Fiziksel Zorbalık.....	28
1.4.4. Sözel Zorbalık.....	28
1.4.5. Sosyal/İlişkisel Zorbalık	29
1.4.6. Eşyaya ve Mala Zarar Verme	30
1.4.7. Cinsel Zorbalık	30
1.4.8. Sanal/Siber Zorbalık	30
1.5. Okullarda Akran Zorbalığında Uygulanabilecek Müdahale Programları	32
1.5.1. Okul Temelli Müdahalelerin Kuramsal Çerçevesi	32
1.5.2. Akran Zorbalığı Müdahale Programları	34
1.6. Özel Öğrenme Güçlüğü	35
1.7. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Uygulamaları	38
1.8. Benzer Araştırmalar.....	40
1.8.1. Yurt Dışı Çalışmalarında Kullanılan Zorbalık Müdahale Programları	40
1.8.2. Yurt İçi Çalışmalarında Kullanılan Zorbalık Müdahale Programları	43

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli (Deseni).....	47
2.2. Çalışma Grubu.....	49
2.3. Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP)	50
2.3.1. Aşama 1: Program Alt Yapısının Hazırlanması	52
2.3.2. Aşama 2: Programın Dört Ögesinin Belirlenmesi	53

2.4. Deneysel İşlemler ve Veri Toplama Süreci	55
2.4.1. Oturum 1	58
2.4.2. Oturum 2	59
2.4.3. Oturum 3	59
2.4.4. Oturum 4	60
2.4.5. Oturum 5	61
2.4.6. Oturum 6	62
2.4.7. Oturum 7	62
2.4.8. Oturum 8	63
2.5. Veri Toplama Araçları	63
2.5.1. Kişisel Bilgi Formu	63
2.5.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu	63
2.6. Verilerin Analizi	64

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler	65
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	71
KAYNAKÇA.....	80
EKLER	101
ÖZ GEÇMİŞ	115

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

APA	: American Psychological Association
AZBÖEF	: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu
DİS-ZOP	: Zorbalık Psikeğitim Programı
DSM V	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖÖG	: Özel Öğrenme Güçlüğü
PISA	: Programme for International Student Assessment
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2.1: Araştırmanın Deseni.....	48
Tablo 3.1: AZBÖEF Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	65
Tablo 3.2: Deney ve Kontrol Grubunun AZBÖEF Ön-Test ve Son-Test, Ön-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	68
Tablo 3.3: Deney ve Kontrol Gruplarının AZBÖEF Mağdur ve Zorba Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	68



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: İşlem Akış Şeması.....	57
-----------------------------------	----



GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar başlıklarına değinilmiştir.

Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan dünyaya gelişinden itibaren ailesi ve yaşadığı çevreyle iletişim halindedir. İnsanın iletişim ihtiyacını karşıladığı önemli gruplardan biri de arkadaş gruplarıdır. Arkadaşlık; iletişim, farklılıklara saygı, duygudaşlık, duygusal paylaşımlar ve deneyimler gibi becerileri içinde bulunduran bir ilişkidir (Rabaglietti vd., 2013). Arkadaşlık ilişkileri, ergenlik dönemindeki bireylerin yaşamının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Öyle ki bu dönemde ergenlerin davranışlarını aileden çok akran grupları yönlendirmekte ve şekillendirmektedir (Susman vd., 1994). Bu davranışlar içerisinde yer alan insan ilişkileri, ilk olarak çocuklukta aile ile başlar; ardından arkadaşlar ve akranlar gibi sosyal çevrenin genişlemesiyle gelişir (Howes, 1996, Berndt, 2002). Akran ve arkadaşlarla kurulan iletişimin ilk adreslerinden birinin okul olduğu söylenebilir.

Okul, çocuk ve ergenlerin zamanlarının önemli bir bölümünü akranları ile birlikte geçirdiği sosyal bir ortamdır. Birlikte geçirilen bu zaman içinde ergenler özerklik kazanmakta, sosyal beceriler edinmekte ve yakın ilişkiler geliştirmektedir. İlişki sürdürülen birçok ortamda olduğu gibi okul ortamında da çeşitli sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Belirtilen etkilerin yanında en belirgin olanlardan ve öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyenlerden biri de zorbalık davranışdır (Ayas ve Pişkin, 2015; Seçer, 2014).

Sharp ve Smith (2002), zorbalığı düzenli ve sistematik bir şekilde gücün kötüye kullanılması olarak tanımlamaktadır. Zorbalık başka bir kişinin haklarını ihlal eden özel bir saldırgan davranış biçimidir. Olweus (2011) zorbalığın bir tür kural çiğneme ve anti-sosyal davranış biçimi olduğunu ifade etmiştir. Bu davranış biçimi içerisinde kendini savunmakta güçlük çeken başka bir bireye bilinçli ve isteyerek tekrarlı bir şekilde zarar verme söz konusudur (Olweus, 1993; Pişkin, 2002). Özellikle ergenlik döneminde fazlaca karşılaşılan zorbalık yaygınlığı ve türleri açısından bazı araştırmalarda ele alınmıştır.

Devoe ve Murphy (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 12 ila 18 yaşları arasındaki öğrencilerin %28'inin okulda zorbalığa maruz kaldıklarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Kılıçaslan ve ark. (2023) yapmış oldukları araştırmada çalışmaya katılan öğrencilerin % 34,2'sinin zorbalık mağduru olduğu, %13,9'unun ise bir öğrenciye zorbalık yaptığını bildirmiştir. Hesapçıoğlu ve Tural (2018) ise zorbalık, mağduriyet ve öğrencilerin zorbalık döngüsüne katılım yaygınlığının sırasıyla %30,5, %27,9 ve %42,0 olarak bulmuştur. Akran zorbalığı farklı türlerde öğrencilerin karşısına çıkabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde zorbalığın farklı türleri olduğu görülmektedir. Zorbalık kavramının türleri ile ilgili çalışmalarda ise Elliot (2002); fiziksel, sözel ve cinsel zorbalık şeklinde; Hazalden ve Johnson (2001); bedensel / fiziksel, duygusal ve sosyal zorbalık şeklinde; PISA (2018); fiziksel, ilişkisel ve sözlü zorbalık, Millî Eğitim Bakanlığı ise zorbalık türlerini fiziksel, sözel, ilişkisel ve siber zorbalık şeklinde sınıflandırmıştır (MEB, 2021).

Dünyada ve ülkemizde görülme oranı yüksek olan zorbalık, beraberinde birçok olumsuz sonuç getirmektedir. Bu olumsuzluklardan bazıları, ergen ebeveyn ilişkisinin (Biswas vd., 2020; Özer ve Haspolat, 2024) ve okul ortamının bozulması (Özada, 2018; Öztürk, 2019; Yöntem, 2023), temel psikolojik ihtiyaçların engellenmesi (Costa vd., 2015; Özer ve Haspolat, 2024), akademik başarının azalması (APA, 2017; Glew vd., 2005) ve okul terki (Alike, 2012; Cornell vd., 2013; Glew vd., 2005) gibi problemlerdir. Ayrıca akran zorbalığına maruz kalan çocukların psikososyal gelişimlerinde sorunlar gözlemlendiği gibi bu çocukların benlik saygılarının daha düşük, kaygı, depresyon ve yalnızlık seviyelerinin ise daha yüksek olduğu bulunmuştur (Hawker, 2000). Bunların yanı sıra zorbalık yapan öğrencilerin suç teşkil edecek davranışlarda bulunma olasılığı da daha fazladır (Swearer vd., 2010). Bu bağlamda okullarda yaşanan zorbalık davranışının öğrenciler üzerinde birçok olumsuz etkiye sebep olduğu söylenebilir.

Akran zorbalığı her sosyoekonomik ve sosyokültürel yapıda görülmesine rağmen zorbalığı tetikleyen bazı risk durumları bulunmaktadır. Örneğin Zaklama (2003), zorbalığa eğilimli öğrencilerin sıklıkla aile içinde sert cezalarla karşılaştığını belirterek sağlıklı aile yapısının bir risk faktörü olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmalar bu çocukların depresyon ve kaygı puanlarının daha yüksek olduğunu ifade etmiş, bunun yanı sıra gelişimsel veya fiziksel özellikleri yetersiz olan çocukların zorbalık ile daha fazla karşılaştığını belirtmiştir (Gladstone vd., 2006; Huggins, 2016; Swearer vd., 2013).

İnsanoğlunun bilgi ve beceri gelişiminin yanı sıra sosyal gelişimini de önemli derecede etkileyen okul çağının, eğitim alanındaki eşitsizlikleri azaltmak için önemli bir süreç olmasına rağmen okul çağında yaşanan bazı zorlukların eğitim alanındaki eşitliği tehlikeye attığı görülmektedir. Bu çağdaki çocukların zorbalık riskini artıran, eğitimsel gelişimini etkileyen, eğitimden eşit oranda yararlanmalarını zorlaştıran çeşitli faktörler vardır ve özel eğitime ihtiyaç duyma durumu da bu faktörlerden biridir.

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin akademik başarı, öz-kontrol, yetkinlik ve arkadaş ilişkileri gibi birçok alanda yaşadıkları dezavantajlar (Gresham ve MacMillan, 1997; Küçüker ve Tekinarslan, 2015; Tsatsanis vd., 1997) nedeniyle akran zorbalığına daha fazla maruz kaldıkları bulunmuştur (Mishna, 2003; Rose, 2010; Swearer vd., 2012). Farmer (2011) yaptığı araştırmada özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin akran gruplarıyla daha az olumlu kişilerarası ilişkiler kurduğu ve üyesi oldukları akran gruplarının ise düşük akademik beceriye sahip olduklarını bildirmiştir. Yapılan araştırmalar, özellikle uzun süreli zorbalık mağduriyetinin okulda şiddet eylemleriyle ilişkili olduğunu ve bu durumun özellikle özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler arasında görüldüğünü, bu öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında daha sık mağdur olduklarını ortaya koymaktadır (Mishna, 2003; Rose vd., 2011). Fekkes ve ark. (2006), duygusal ve davranışsal sorunlar yaşayan öğrencilerin zorbalık mağduru olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Zorbaların kendilerinden daha küçük ve daha zayıf akranlarını hedef alma eğiliminde olduğu göz önüne alındığında; fiziksel, sosyal, duygusal ve davranışsal olarak normdan farklı olan özel eğitim öğrencilerinin zorbalığa uğrama riski genellikle daha yüksektir (Flynt ve Morton, 2007).

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler farklı eğitim durumlarına ve imkânlarına sahiptir. 7 Temmuz 2018 Tarihli Resmi gazetede yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre; özel eğitim gereksinimi duyan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yeteneklerine uygun şekilde özel eğitim hizmetlerinden faydalanmaları özel eğitim ilkelerinden biridir. Söz konusu öğrencilerin aldıkları eğitim ve bu eğitimin gerçekleştiği ortam engel çeşidine ve düzeyine göre değişmektedir. MEB (2018)'e göre özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilecekleri farklı eğitim ortamları bulunmaktadır. Bu eğitim ortamları;

- Sağlık problemi nedeniyle örgün eğitime devam edememe durumunda evde eğitim,
- Sağlık problemi nedeniyle sağlık kuruluşlarında yatarak tedavi görmesi gereken öğrencilerin eğitimlerini sürdürürebilmeleri için hastanede eğitim,
- İhtiyaçları doğrultusunda örgün eğitim kurumlarında ayrı bir sınıfta eğitim almaları gereken özel eğitim öğrencileri için özel eğitim sınıflarında eğitim,
- Bakanlıkça hazırlanan meslek programlarının uygulandığı özel eğitim meslek liselerinde eğitim,
- Bakanlıkça hazırlanan özel eğitim programlarının uygulandığı özel eğitim uygulama okullarıdır.

Okullardaki zorbalık ile ilgili yapılan araştırmalar özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin zorbalık olaylarında fazlaca rol aldığı ve zorbalık oranlarının engellilik türünden etkilenebileceğini göstermiştir (Rose ve Espelage, 2012; Rose vd., 2011; Swearer vd., 2012). Ağır, orta veya hafif düzey zihinsel yetersizliği, işitme yetersizliği, görme yetersizliği veya otizmi olan öğrenciler yukarıda bahsedilen özel eğitim ortamlarında herhangi bir engeli bulunmayan akranlarından ayrı bir şekilde eğitimlerine devam edebilmektedir. Benzer yetersizlik türüne sahip bireylerin yer aldığı okullarda akran zorbalığının yaşanması beklense de normal eğitime devam eden özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerde bu durumun daha fazla olması beklenir (Gage vd., 2021; Malecki vd., 2020; Rose vd., 2015). Türkiyede bu tür eğitim “tam zamanlı kaynaştıma” olarak adlandırılır.

Tam zamanlı kaynaştırma, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin diğer bireylerle etkileşim halinde olmalarını ve eğitim hedeflerine en üst seviyede ulaşmalarını sağlamak amacıyla uygun ortam düzenlemelerinin yapıldığı, bu öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alındığı, kayıtlı oldukları okulda uygulanan eğitim programının takip edildiği bir eğitim türüdür (MEB, 2018). Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi; hafif düzey zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü ve üstün yetenek tanılarına sahip öğrencilerin yararlandığı ve bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) veya zenginleştirilmiş eğitim planı (ZEP) kullanılarak destek eğitimin alındığı bir eğitim türüdür.

Tam zamanlı kaynaştırma ile normal eğitime devam eden akranları arasında eğitime devam eden öğrencilerin algı, kavrama, düşünme ve dikkat süresi gibi konularda yaşadıkları farklılıklar sebebiyle bu ortamda sorun yaşamaları olasıdır. Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi incelendiğinde, bu eğitime devam eden öğrenciler arasında özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) yaşayan öğrencilerin oranı dikkat çekmektedir. Tüm engel kategorileri arasında en büyük oranı (%32,7) oluşturan özel öğrenme güçlüğü (IDEA, 2022), aynı zamanda tam zamanlı kaynaştırma eğitimindeki en kalabalık gruptur (Department of Education, 2016). ÖÖG’li öğrenciler eğitim sistemimizdeki özel eğitim hizmetlerinden yalnızca tam zamanlı kaynaştırma eğitiminden yararlanabilmektedir (MEB, 2018).

ÖÖG normal veya normalin üzerinde zekâyâ sahip olan ancak düşünme, anlama, okuma, yazma veya matematik alanlarında zihinsel kapasitelerine kıyasla daha düşük beceriler sergileyen bireyleri ifade eder (IDEA, 2022). ÖÖG, çocukluk çağında sık görülen bir bozukluktur ve öğrencilerin kendilerinden beklenen becerileri edinmede yaşadıkları sorunlarla ilişkilidir (Lerner, 1997; akt. Shanshan ve Zichao, 2017). Okul çağındaki çocukların yaklaşık %5-15’ini etkileyen ÖÖG (Karande ve Kulkarni, 2005), çocukların matematik, okuma, yazma ve kendini ifade etme becerilerinde içerisinde bulundukları yaş ve eğitim düzeylerine göre akranlarından daha düşük performans göstermelerine neden olur (McDowell, 2018).

Çocukların okulda başarılı olmak için en başta ihtiyaç duydukları okuma ve yazma becerilerinde ÖÖG’li öğrenciler zorluk yaşarlar (Yasir vd. 2023). Akademik becerilerde zorlanan bu öğrenciler (Hall, 2008, Swearer vd., 2010) yaşamış oldukları güçlük nedeniyle sınıf arkadaşlarından farklı olduklarını hissedebilir. Bu öğrencilerin normal eğitime devam eden akranlarından farklı özellikler sergilemesinden dolayı çeşitli zorbalıklara maruz kalma durumları daha olasıdır. Bu farklılık hissi, bazı durumlarda dışlanmaya ve sosyal izolasyona yol açabilir; bu durum da akran zorbalığının ortaya çıkma olasılığını artırabilir. Bu öğrenciler için zorbalık, akademik zorlukları daha da karmaşık hale getirerek eğitim kaynaklarına ve fırsatlarına erişmelerini de zorlaştırabilir. Öğrenme ile ilgili sorunlar ve akademik alanlarda eksiklikler yaşayan ÖÖG’li öğrenciler sıklıkla zorbalık ve diğer taciz türlerinin kurbanı olmaktadır (Baumeister, 2008).

ÖÖG'li öğrenciler genellikle düşük özsaygı ve özgüven sorunlarıyla da karşı karşıyadır (Hall, 2008). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, düşük benlik saygısına sahip olmaları ve uyum sağlamada güçlük çekmelerinden dolayı genellikle arkadaş edinmekte zorlanırlar (Patil vd., 2010). Yasir ve ark. (2023) yapmış olduğu araştırmada ÖÖG'li öğrencilerin benlik saygısı düzeyinin ÖÖG olmayan öğrencilere kıyasla daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. ÖÖG'li öğrencilerin yaşadıkları bu duygusal zorluklar, diğer öğrencilerin kendilerini hedef almasını daha olası hale getirebilir ve dolayısıyla akran zorbalığına maruz kalma riskini artırabilir. ÖÖG'li öğrenciler daha az arkadaşla sahip olma ve normal gelişim gösteren akranlarına göre daha az popüler olma eğilimindedir (Weinreich vd., 2023). ÖÖG'li çocukların sıklıkla sosyal beceri eksiklikleri vardır ve akranlarından farklı görünür, bu durumda onları tekrarlanan mağduriyet ve akran reddi için daha olası hedefler haline getirir (Weinreich vd., 2023). Bu durumun sonucunda ise akran zorbalığından etkilenen ÖÖG'li öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurma biçimleri değişebilir (Huffman, 2015).

ÖÖG'li öğrenciler, bazen akranlarına göre kendilerini daha zayıf veya savunmasız hissedebilir. Söz konusu bu durum, zorbalığa karşı kendilerini savunma becerilerinde veya destek arama konusunda daha az yetenekli olmalarından kaynaklanabilir (Gresham ve MacMillan, 1997). Bu durum zorbalığa maruz kalma olasılıklarını artırabilir. Ayrıca bu öğrenciler, sosyal ortamlarda akranlarına göre daha fazla dikkat çeker (Mishna, 2003). Bu nedenle zorbalık yapmak isteyen kişiler için potansiyel bir hedef haline gelebilirler. Ancak zorbalık olaylarına bakıldığında bu ilişki her zaman tek yönlü olmayabilir. Bazı durumlarda ise ÖÖG'li öğrencilerin kendileri de zorbalık yapabilir. Swearer ve ark. (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ÖÖG'li öğrencilerin normal eğitime devam eden akranlarına göre daha fazla zorbalık yaptıkları görülmüştür.

Araştırmalar, ÖÖG'li öğrencilere yönelik okul içinde ve dışındaki yüksek zorbalık oranını azaltmak için etkili zorbalık önleme programlarının uygulanması gerektiğini öne sürmektedir (Flynt ve Morton, 2007). Ancak bu öğrencilerin sosyal ilişkileri tamamen olumsuz değildir. Birçok öğrenci, destekleyici arkadaşlar ve öğretmenler tarafından çevrelenerek olumlu sosyal ilişkiler geliştirebilir (Rose, 2010). Ayrıca, özel eğitim programları ve grup terapileri gibi destekleyici önlemler, sosyal becerilerin geliştirilmesine ve arkadaşlık ilişkilerinin güçlendirilmesine yardımcı olabilir (Bellini vd., 2007; Durlak vd., 2010). Söz konusu durumlar, bu öğrencilerin sosyal

ilişkilerde bazı zorluklarla karşılaşabileceklerini ancak uygun destek ve rehberlikle olumlu sosyal beceriler geliştirerek bu durumun etkisinin azaltılabileceğini göstermektedir.

ÖÖG yaşam boyu süren bir durumdur (Whitmore ve Bax, 1999). ÖÖG'lerin yüksek görülme oranı ve işlevsellik üzerinde ömür boyu süren olumsuz etkileri göz önüne alındığında, riski en aza indirmek ve ÖÖG'ler için koruyucu faktörleri en üst düzeye çıkarmak üzere etkili önleme, gözetim ve müdahale sistemlerinin kurulması ve sürdürülmesi önemlidir (Grigorenko vd., 2020). Bu nedenle müdahale ve önleme programlarının uygun şekilde uygulanmaması halinde, zorbalık daha da yıkıcı etkiler yaratarak artmaya devam edecektir (Huffman, 2015). Tüm bu risklere rağmen çeşitli kazanımlar ve destekler ile akran zorbalığının önlenmesinin veya düzeyinin düşürülmesinin mümkün olduğu bilinmektedir (Frey vd., 2005; Nickerson vd., 2017; Olweus 1993). Özellikle akran sosyal desteği, zorbalık ve mağduriyetin önlenmesinde önemli bir faktördür (Salmivalli, 2010). ÖÖG'li öğrencilerin sosyal izolasyon yaşadığı görülürken (Swearer vd., 2012), kaliteli arkadaşlık geliştiren ve sürdüren öğrencilerin mağdur olma olasılığı daha düşüktür (Ellis ve Zarbatany, 2007; Gage vd., 2014; Hodges vd., 1999). Yapılan çalışmalar ÖÖG'nin öğrenciler üzerinde mağdur ve zorba olmalarında bir risk faktörü olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda zorbalığı önlemek için farklı psikoeğitim programlarının geliştirildiği görülmektedir.

“Okul Çapında Pozitif Davranışsal Müdahaleler ve Destekler Programı (SWPBIS)” davranışsal, sosyal öğrenme ve örgütsel davranış ilkelerinin uygulanması yoluyla yıkıcı davranış sorunlarını azaltmak için okulda uygulanan bir programdır. Söz konusu programın uygulandığı okullarda çeşitli zorbalık olaylarında önemli düşüşler yaşandığı belirlenmiştir (Bradshaw vd., 2009, Noltemeyer vd., 2019). Ayrıca uzun süreli çalışmalardan biri olan “Önleme Yoluyla Öğrenci Başarısı Ortaokul Programında (SS-SSTP)” özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler arasında zorbalığı, fiziksel saldırganlığı ve akran mağduriyetini azaltmaya yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Söz konusu programın içeriği incelendiğinde empati, zorbalığın önlenmesi, iletişim becerileri ve duygu yönetimi gibi sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerine odaklanıldığı görülmektedir (Espelage vd.,2015). “Olweus Zorbalığı Önleme Programı (OBPP)” ise zorbalığı azaltmak ve daha iyi akran ilişkileri sağlamak için tasarlanmış kapsamlı bir programdır. Söz konusu programda akran zorbalığı ile ilgili farkındalık çalışmalarının öğrencilerin zorbalık ve

antisosyal davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Limber, 2011). Bir diğer zorbalığı önleme programı olan KiVa'da ise sınıflarda zorbalık karşıtı tutumları artırmanın yanı sıra seyircilerin davranışlarını ve öz yeterliliğini savunmak için seminerler, sınıf tartışmaları, grup çalışması, zorbalıkla ilgili kısa filmler, rol yapma egzersizleri ve beş seviyeli etkileşimli bilgisayar oyunu gibi etkinlikleri içerir (Williford vd., 2012). KiVa seyirci müdahalesine odaklanan kapsamlı, okul çapında bir programdır (Salmivalli ve Poskiparta, 2012). KiVa sınıf ortamındaki tüm öğrencilere zorbalığın ne olduğu konusunda eğitim veren, grup tartışmaları yapmalarını sağlayan, rol oynama, zorbalık filmi izleme ve çevrimiçi oyunlar gibi çeşitli etkinlikler yoluyla zorbalığı nasıl olumlu yönde etkileyebileceklerini öğretmeyi içeren bir seyirci müdahale programıdır (Midgett vd., 2015).

Okul psikolojik danışmanları ve öğretmenler zorbalık davranışlarının zararlı sonuçlarıyla birlikte zorbalık ve şiddetin önlenmesinde okul tabanlı müdahalelerin farkında olmaları gerekir. (Smokowski ve Kopasz, 2005). Zorbalığı önleme programları okul çapında zorbalığı ele almaktadır. Ancak Carter ve Spencer (2006) mevcut zorbalığı önleme programlarının özel eğitim öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmadığını belirtmiştir. Türkiye'de de akran zorbalığı konusunda ÖÖG'li öğrencilerde olası risk faktörlerinin etkisini azaltmaya yönelik müdahale programları bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu tür gelişimsel, önleyici ve koruyucu programlara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Özellikle Türkiye'de giderek artan akran zorbalığı oranlarına dikkat edildiğinde (TÜİK, 2021) okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde görev alan uzmanların, bu konuda geliştirilmiş ve etkisi kanıtlanmış programlara ihtiyaç duyabileceği değerlendirilmektedir.

Özetle farklı özellikteki çocuklarda ve farklı çevrelerde görülen akran zorbalığında, ÖÖG akran zorbalığı açısından bir risk faktörüdür (Estell vd., 2009; Farmer vd., 2012; Rose ve Espelage, 2012; Rose vd., 2011; Rose vd., 2009; Swearer vd., 2012). Ayrıca, zorbalığa karışma ile eğitim başarısı arasındaki ilişki de göz ardı edilmemelidir (Cook vd., 2010; Swearer vd., 2010). Bunun yanı sıra ÖÖG'li öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal ve psikolojik açıdan risk grubunda oldukları, ayrıca çevreye uyum sağlama konusunda sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Mishna, 2003; Estell vd., 2009; Farmer vd., 2012, Rose vd., 2009; Swearer vd., 2012). Bu bağlamda, akran zorbalığı dinamiği içerisinde bir risk faktörü olarak görülen ÖÖG tanılı öğrencilere okullarda sunulan

gelişimsel ve önleyici rehberlik hizmetlerinde yer verilmesinin akran zorbalığı olaylarına katılımı azaltacağı öngörülmektedir.

Bu öngörü doğrultusunda bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin hem zorbaca davranışlarını, hemde zorbalık olaylarında yaşamış oldukları mağduriyet düzeylerini azaltmayı hedefleyen bir program geliştirilmesi ve geliştirilen psikoeğitim programının uygulanması amaçlanmıştır. İlgili alanyazında bu amaç doğrultusunda hazırlanan programlarda öncelikle bireysel farklılıkları fark etme, zorbalık ve zorbalık türlerini tanıma, zorbalık olaylarında problem çözme ve kişilerarası ilişki becerilerini düzenleme gibi konuların ele alındığı görülmüştür (Druck ve Kaplowitz, 2005; Miller, 2006; Olweus vd., 1999; Scarpaci, 2006; Weiner ve Miller, 2006,). Bu nedenle bu çalışmada benzer kazanımlar ele alınarak hazırlanan Zorbalık Psikoeğitim Programı'nın (DİS-ZOP) etkililiğinin sınanması araştırmanın problemi oluşturmaktadır. DSM-5 (2013)'te ÖÖG: okuma bozukluğu (disleksi), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) ve sayısal (diskalkuli) olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadır. Araştırmada kullanılacak olan “Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP)”nın kısaltmasında yer alan “DİS” ifadesi disleksi, disgrafi ve diskalkuli kavramlarının ilk hecesini temsil etmektedir. Yine bu kısaltmada yer alan “ZOP” ifadesi ise zorbalık psikoeğitim programını temsil etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı Özel Öğrenme Güçlüğü tanıılı ortaokul öğrencileri için tasarlanan Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP)'nın öğrencilerin zorbalık ve mağduriyet düzeylerine etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen denenceler ve bu denencelere bağlı alt denenceler test edilecektir:

Araştırma Sorusu: DİS-ZOP, Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış ortaokul öğrencilerinin zorbalık ve mağduriyet düzeylerini anlamlı düzeyde azaltmakta mıdır?

Denence 1: DİS-ZOP'a katılan öğrencilerin, zorbalık ve mağduriyet düzeylerinde bu programa katılmayan bireylere göre anlamlı düzeyde bir azalma vardır.

1.1. DİS-ZOP'a katılan öğrencilerin Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu (AZBÖEF) son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı derecede düşüktür.

1.2. DİS-ZOP'a katılan öğrencilerin AZBÖEF izleme testi puanları ile son-test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

1.3. DİS-ZOP'a katılmayan öğrencilerin AZBÖEF ön-test puan ortalamaları ile son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Önem

Ulusal ve uluslararası kuruluşların raporları, dünya genelinde milyonlarca çocuğun akran zorbalığına maruz kaldığını göstermektedir (MEB, 2023; PISA 2015; UNICEF 2020). Okul ortamlarında, işyerlerinde, sokaklarda ve dijital platformlarda olmak üzere birçok farklı ortamda zorbalık vakaları görülebilmektedir. Birleşmiş Milletler'in çeşitli organları, akran zorbalığının insan hakları ihlali olduğunu ve çocukların sağlığı, eğitimi ve genel refahı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu vurgulamaktadır (Raman vd., 2017; UNICEF 2020). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), her üç yılda bir düzenlenen ve 15 yaşındaki öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırmadır (MEB, 2023). PISA 2015 yılından beri öğrencilere okulda zorbalık davranışlarıyla ilgili deneyimlerini sormakta ve fiziksel, ilişkisel ve sözel olmak üzere üç farklı zorbalık türünü ölçmektedir. Bunların yanı sıra PISA öğrencilerin zorbalığa karşı tutumlarının ve zorbalığa maruz kalmalarının okuma performansı, öğrencilerin refahı ve okul iklimi ile ilişkisini de incelemektedir. PISA (2018) verilerine göre, ayda en az birkaç kez zorbalığa maruz kalma durumu OECD ülkelerinde ortalama %23' iken Türkiye'de bu oran %24'ü bulmaktadır.

Benzer şekilde Türkiye Çocuk Araştırması (TÜİK, 2022) verilerine göre, 6-17 yaş aralığındaki çocukların %13,8'i akranları tarafından zorbalığa uğramaktadır. Buna göre, bir ay içerisinde en az birkaç defa diğer akranları tarafından kasıtlı olarak bazı ortamların ya da durumların dışında bırakılan çocukların oranı %7,2 iken, başka çocuklar tarafından alay edilen çocukların oranı %7,7'dir. Ayrıca bir ay içerisinde en az birkaç kez diğer çocuklar tarafından hakkında olumsuz dedikoduların yayılmasına maruz kalan çocukların oranı %4,8 iken, diğer çocuklar tarafından vurulmaya veya itilmeye maruz kalan çocukların oranı %4,4'dür. Bununla birlikte ayda en az birkaç kez diğer çocuklar tarafından eşyaları alınan veya eşyalarına zarar verilen çocukların oranı %3,4, diğer çocuklar tarafından tehdit edilen çocukların oranı ise %2,1 olarak bulunmuştur. Gökaya

ve Sütçü (2020) tarafından yapılan araştırmada benzer sonuçlara ulaşılarak ortaokul öğrencilerinin % 28'inin zorba, % 34.9'unun mağdur, % 27.0'inin zorba-mağdur ve % 35.3'ünün ise izleyici statüsünde bulunduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Çarkıt ve Bacanlı (2020) akran zorbalığının ortaokul kademesinde genel bir sorun teşkil ettiğini ve genellikle fiziksel ile sözel zorbalığın yaşandığını ifade etmiştir. Uluslararası ve ulusal veriler özellikle ortaokullarda zorbalığın yaygınlığı ve türlerinin görülme sıklığı hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Bu veriler zorbalığın göz ardı edilemeyecek kadar yaygınlaştığını göstermektedir. Bu bağlamda geliştirilen DİS-ZOP belirtilen zorbalık görülme sıklığı ve statülerinin azalmasında etkili olabilir. Çalışma bu açıdan bakıldığında zorbalığı önlemeye yönelik müdahale çalışmaları için önemlidir.

UNICEF (2020) tarafından yayınlanan raporda akran zorbalığının son yıllarda ciddi bir sorun olmaya devam etmekte olduğu, zorbalığın ilişkiler ve sağlık üzerinde kalıcı olumsuz etkileri olduğu vurgulanmıştır. Bahsedilen raporda sık sık zorbalığa maruz kalan çocukların ortalama yaşam memnuniyetinin diğer çocuklara göre daha düşük olduğu bildirilmiştir. Söz konusu raporda okul yıllarında zorbalığa maruz kalmanın ilerleyen yıllarda sorun yaşama riskini yaklaşık üçte iki oranında artırdığı anlamına gelen bulgulara ulaşılmıştır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık'ta yapılan çalışmalar, zorbalığa maruz kalmanın 50 yaşına kadar hem kişinin sosyal ilişkileri hem de ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerinde kalıcı bir olumsuz etkisi olduğunu göstermiştir. Özer ve Haspolat (2024) yapmış olduğu araştırmada zorbalığın en güçlü yordayıcısının mağdur olma olduğunu bulmuştur. Ttofi ve ark. (2012), tarafından yapılan araştırmada okulda zorbalığa maruz kalmanın, ortalama altı yıl sonra şiddetin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Wolke ve ark. (2013) araştırma sonuçlarına göre başkalarına zorbalık yapanlar (zorba-mağdurlar) da dâhil olmak üzere yetişkinlikte kötü sağlık, yoksulluk ve sosyal ilişki sonuçları açısından yüksek risk altında olduğu görülmüştür. Bu bulgular zorbalık olaylarının mağdurların hayatlarını uzun bir süre olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle Wolke ve ark. (2013) çocukluk çağında yapılacak müdahalelerin uzun vadede sağlık ve sosyal maliyetleri azaltacağı görüşünü bildirmiştir.

Akran zorbalığına maruz kalan çocukların psikososyal gelişimleri ele alındığında söz konusu bu çocukların benlik saygılarının daha düşük olduğu; kaygı, depresyon, yalnızlık (Hawker, 2000) ve intihar girişiminde bulunma olasılıklarının ise daha yüksek olduğu bulunmuştur (Meltzer vd.,2011). Akran zorbalığı yapan çocukların psikososyal

gelişimleri ele alındığında ise daha yüksek düzeyde saldırganlık ve dürtüsellik gösterdiği (Rigby, 2003; Swearer vd., 2010); alkol ve madde kullanma oranlarının daha yüksek olduğu (Kaltiala-Heino vd., 2000), konusu suç teşkil edecek davranışlarda daha fazla bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Swearer vd., 2010). Bu açıdan araştırma kapsamında geliştirilen programın etkili olması zorbalığın davranışsal, ruhsal ve fiziksel gelişim alanları üzerinde ki olumsuz etkilerinin dolaylı olarak azalmasında katkı sağlaması açısından önemlidir.

Alanyazını incelendiğinde zorbalık ve okul ikliminin çocukların öğrenmesi ve gelişimiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Amerikan Psikoloji Derneği'ne (APA, 2017) göre zorbalık ve okul iklimi çocukların akademik başarısı, öğrenmesi ve gelişimi ile bağlantılıdır. Akran zorbalığına uğrayan çocukların okuldan kaçınma ve okulu bırakma olasılığının daha yüksek, akademik başarılarının ise daha düşük seviyede olduğu bulunmuştur (Kochenderfer ve Ladd, 1996, Glew vd., 2005). Akran zorbalığı olgusunda araştırmalar mağdurların yalnız, endişeli ve güvensiz olarak tanımlanmasını destekleme eğilimindedir (Schafer vd., 2004; Sousa vd., 2024; Swearer vd., 2013). Yapılan araştırmalar mağduriyetin sosyal yeterlilikteki eksiklik, güçsüzlük duygusu, akranlar tarafından reddedilme ve akademik başarıdaki düşüş ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir (Ireland ve Power 2004, Schafer vd., 2004). Mağdurların aksine zorbalılar ise daha saldırgan olma eğilimindedir (Olweus, 1993). Zorbalılar mağdurlara ya da zorba/mağdurlara kıyasla daha yüksek düzeyde hiperaktivite göstermektedirler (Gini, 2008). Finlandiyalı ergenlerden oluşan bir örneklemde, zorbalıkla ilgisi olmayan ergenlere kıyasla zorba/mağdurlar, ardından mağdurlar ve daha sonra da zorbalılar arasında depresyon ve intihar düşüncesi daha sık görülmüştür (Kaltiala-Heino, 1999). Görüldüğü üzere zorbalık psikososyal etkilerin dışında, öğrencilere akademik alanlarda da olumsuz etki ettiği görülmektedir. Bu bağlamda geliştirilen DİS-ZOP'un etkili olması özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin akademik becerilerinin gelişimine de dolaylı olarak katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Özellikle bir yönü ile akranlarından belirgin farklılıklar gösteren öğrencilerin daha fazla zorbalığa uğradığı görülmüştür. Bu öğrencilerde zorbalığa uğrama oranı %27,2 iken diğer akranlarında bu oran %11,6'dır (TÜİK, 2022). Eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren öğrenciler içerisinde bir takım dezavantajlara sahip olan; Özel Öğrenme Güçlüğü, Zihinsel Yetersizlik, Bedensel Yetersizlik, İşitme Yetersizliği, Görme

Yetersizliği ve Otizm gibi tanılı öğrencilerin akran zorbalığı açısından risk altında olduğu unutulmamalıdır. Eğitim sisteminde bu öğrenciler özel eğitim ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır. Aud ve arkadaşlarının (2012) yapmış olduğu çalışmada özel eğitim hizmetleri alan 3-21 yaş arası çocuk ve gençlerin sayısının 2009-2010 yıllarında 6,5 milyon olduğu ve bu sayının tüm devlet okulu öğrencilerinin yaklaşık % 13'üne denk geldiği ifade edilmiştir. Ayrıca, özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin yaklaşık % 38'ini ÖÖG'li öğrencilerin olduğu belirtilmiştir. Bu oran tüm özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin içerisinde ciddi bir oran olarak karşımıza çıkmaktadır.

ÖÖG'li öğrencilerin eğitim ihtiyaçları eğitim sistemi içerisinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları yoluyla sağlansa da bu öğrenciler zorbalık olaylarına karışma açısından risk altında olmaya devam etmektedir (Rose vd., 2011). ÖÖG'li öğrencilerin zorbalık açısından risk altında olması endişe kaynağıdır. Çünkü zorbalık davranışları öfke, saldırganlık, hiperaktivite, dışsallaştırma sorunları ve daha sonra suç işleme ile ilişkilendirilirken (Olweus, 1993a; Swearer 2010); mağduriyet ise okuldan kaçınma, düşük akademik performans, kaygı ve intihar düşüncesi ile ilişkilendirilmiştir (Swearer vd., 2010). Benzer şekilde, Sahoo ve arkadaşları (2015) öğrenme güçlüğü olan çocukların %40'ının davranış sorunları, %30'unun saldırgan davranışlar ve %10'unun içe kapanık davranışlar sergilediğini bildirmiştir. Mishna (2003) bu görüşleri doğrulayarak ÖÖG'li öğrencilerin, diğer akranlarına kıyasla mağdur olma olasılıklarının 3,5 kat daha fazla olduğunu bildirmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri okuma ve yazmayı öğrenme zamanlarında diğer öğrencilere kıyasla daha yüksektir (Kaplan, 2007). Bu zamanlarda öğrenme güçlüğü olan bireyler zaman zaman kendilerini üzgün, depresif, gergin, endişeli veya huzursuz hissedebilirler (Nalavany vd., 2011). Yasir ve ark. (2023) ÖÖG tanısı almış çocuklarla yapmış olduğu araştırmada; ÖÖG'li çocukların öfke ifadelerinin ÖÖG olmayan çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu, ancak öfke kontrol seviyesine bakıldığında ise ÖÖG olmayan çocukların daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenme güçlüğü'nün bireyde neden olduğu bu etkiler ÖÖG'li bireylerin zorbalık olaylarında zorba statüsünde temsil edilmesine sebep olabilmektedir. Nitekim ÖÖG yaşayan öğrencilerin normal gelişim gösteren diğer arkadaşlarına kıyasla daha fazla zorba olduğunu gösteren araştırmalarda bulunmaktadır (Mishna, 2003; Swearer vd., 2012).

Akademik sorunların yanı sıra, ÖÖG’li öğrencilerin sosyal becerileri ve akranlarıyla etkileşimleri de sınırlıdır (Huffman, 2015). Yaşanan bu yetersizlik kişinin sosyal, duygusal, akademik ve mesleki işlevselliği üzerinde etkili olmaktadır. Bu durum bireyin yaşam koşullarına, kişiler arası ilişkilerine, güçlü ve zayıf yönlerine bağlı olarak önemli hale gelebilmektedir (Silver vd., 2008). Tsatsanis ve ark. (1997) ÖÖG yaşayan çocukların gelişimi normal seyreden akranlarına göre daha çok davranış problemi, daha az sosyal yeterlilik ve sosyo-duygusal zorluklara daha fazla yatkınlık gösterdiklerini ifade etmiştir. Bu yetersizlikler ÖÖG’li öğrencileri akran zorbalığı karşısında daha dezavantajlı bir duruma düşürmektedir (Rose vd., 2011).

Özetle; evde, okulda ve toplumda şiddet döngüsünü kırmak sadece zorbayı tespit edip durdurmaktan daha fazlasını gerektirir. Çocuklara; başkalarının haklarına ve meşru ihtiyaçlarına saygı gösterirken kendi haklarını savunabilmeleri, çatışmaları şiddete başvurmada ele alabilmeleri, zarar vermeye yönelik akran baskısı gibi zor durumlarla karşılaştıklarında dürüstlikle hareket edebilmeleri ve tüm sonuçlara rağmen doğru olanı yapabilmelerini sağlayacak eğitimleri vermek önem arz etmektedir. Söz konusu bulgular kendilerini savunabilen, başkalarının haklarına ve meşru ihtiyaçlarına saygı duyarken kendi haklarını kullanabilen, haksızlıklara karşı duran, dürüstlikle hareket eden, kışkırtmalara direnen ve çatışmaları barışçıl bir şekilde çözen çocukların yetişmesine yardımcı olabilmenin önem arz ettiğini göstermektedir.

Bu düşünce doğrultusunda okullarda ve diğer sosyal ortamlarda akran zorbalığı olaylarına zorba, mağdur, zorba/mağdur ve izleyici rollerinde dâhil olan çocuk ve ergenlerin yaşamış oldukları zorluklar, ilgili alan yazın ışığında incelenmiş olup bu durumun çocuk ve ergenlerin gelişimleri açısından ne denli önem arz ettiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada, özel öğrenme güçlüğü tanılı ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı olaylarında zorba veya mağdur statülerinde yer almamak için en fazla ihtiyaç duydukları beceriler tespit edilerek bu becerilerin öğrencilere farkettilmesine yönelik 8 oturumluk, yarı yapılandırılmış, Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP) hazırlanmıştır. Hazırlanan bu program; yukarıda belirtilen ihtiyaçlara yönelik Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik hizmetlerinde giderek daha fazla önem kazanan ve gereksinimi duyulan özel eğitimde zorbalığa müdahale programları açısından alan yazına önemli bir katkı sunacağı öngörülmektedir. Araştırma kapsamında hazırlanan bu psikoeğitim programı ile önleyici rehberlik hizmetleri alanında çalışan

psikolojik danışmanlar için öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileri ile akran zorbalığı konusunda çalışırken yararlanabilecekleri, kanıta dayalı bir psikoeğitim programı kazandırılacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrenciler, kendilerine uygulanan veri toplama araçlarını gerçek durumlarını doğru şekilde yansıtacak biçimde yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma ÖÖG tanısı almış, Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alması yönünde karar verilmiş olan ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır. Ayrıca, araştırmanın bulguları, deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Zorbalık: Zarar vermek, saldırganlık tehdidiyle korku yaratmak ve dehşet uyandırmak amacıyla bilinçli, kasıtlı ve düşmanca yapılan bir faaliyettir (Coloroso, 2008).

Akran Zorbalığı: Bir öğrencinin, bireysel ya da grup halinde diğer öğrenciler tarafından tekrarlayan bir biçimde ve birden fazla kez zarar verici davranışların hedefi haline gelme sürecidir (Olweus, 2011).

Arkadaşlık İlişkileri: Karşılıklı olarak sevgi, saygı ve anlayış gösteren kişilerin birbirleri ile oluşturdukları duygusal, sözel ve ilişkisel temaslardır (TDK, 2023).

Özel Öğrenme Güçlüğü: Özel öğrenme güçlüğü dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğüdür (MEB, 2006).

Özel Eğitim: Özel olarak tanımlanan bir bireyin kendine ait ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla özel olarak tasarlanmış bir eğitimidir (Gargiulo, 2018).

Özel Eğitim İhtiyacı Olan Birey: “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018).

Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eēitim Uygulamaları: “Özel eēitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diēer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eēitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini saēlamak amacıyla bu bireylere destek eēitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eēitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eēitim” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018).



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde, araştırmanın konusuna ilişkin alanyazın doğrultusunda başlıklar halinde açıklamalara yer verilmiştir.

1.1. Zorbalık

Zorbalık kavramı ilk olarak 1970'lerde Dan Olweus tarafından sistematik olarak incelenmiştir (Volk vd. 2014). Olweus'un çalışmasından önce, zorbalık daha önceki zamanlarda 18. yüzyıldan 20. yüzyılın başlarına kadar genellikle okul çocuklarında fiziksel taciz, güçlü bir izolasyon veya gasp olarak tanımlanıyordu (Koo, 2007). Koo (2007), zorbalık biçimlerinin zaman içinde psikolojik ve sözlü tehditleri, kaba jest ve mimikleri, dedikodu yapmayı ve söylenti yaymayı içerecek şekilde genişlediğini ifade etmiştir. Zorbalık; otorite konumundaki kişilerin kendilerinden zayıf insanları düzenli olarak taciz ettiği, köşeye sıkıştırdığı ve incittiği olumsuz davranışlardan biridir (Shamsi vd., 2019).

Sosyal bir dinamik olarak zorbalık; ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin büyük bir bölümünü kapsamaktadır. Zorbalık bir akran grubu sürecidir ve çocuklar aktif olarak dâhil olabilirler. Ancak okullarda yaşanan zorbalık büyümenin doğal bir parçası olduğu düşüncesini kabul eden yetişkinler tarafından sıklıkla görmezden gelinmekte ya da önemsenmemektedir (Dillon ve Lash, 2005). Olweus (1993) zorbalığı iki kişinin kavga etmesi ve birbirine zarar vermesi olarak tanımlamanın yanlış olduğunu belirtmiştir. Genel olarak zorbalık, bir ya da daha fazla kişi tarafından genellikle belli bir süre boyunca başka bir kişiye veya gruba karşı yapılan olumsuz ve genellikle saldırgan bir eylem veya eylemler dizisi olarak tanımlanmaktadır (Rose, 2010). Çocuklar zorbalara veya mağdurlara çeşitli derecelerde destek sunarak veya seyirci kalarak pasif bir şekilde de

dâhil olabilir. Araştırmalar bir çocuğun zorbalığa aktif veya pasif katılımının olumsuz gelişimsel sonuçları olduğunu öne sürmektedir (Salmivalli, 2010).

Zorbalık davranışları, hem zorbaların hem de mağdurların uyumunu ve tüm öğrencilerin öğrenme ortamını etkileyen önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır (Gower, 2013). Olweus (1993), bir öğrenci bir veya daha fazla öğrenci tarafından olumsuz davranışlara zaman içinde tekrar tekrar maruz kalıyor ve mağdur ediliyor ise o öğrencinin zorbalığa uğradığını ifade etmiştir. Akran zorbalığı eğitim ortamlarında artarak devam eden bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Yurt dışında yapılan bir araştırmada; 6. sınıftan 10. sınıfa kadar olan gençlerin yarısından fazlası zorba, mağdur ya da zorba/mağdur olarak ilişkisel ya da sözel zorbalığa karıştığını bildirmiştir (Wang vd., 2009). Araştırmalar bu zorbalık rollerinin her birinin önemli akademik, psikososyal ve sağlıkla ilgili sorunlarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Callaghan vd., 2019; Sourander vd., 2007). Bazı çalışmalar erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalığa karıştığını gösterirken (Nansel vd., 2001; Özer ve Haspolat, 2024), bazı araştırmalar ise çeşitli zorbalık biçimlerinde (örneğin, ilişkisel, sözel) kızların da eşit oranlarda zorbalığa karışabileceğini göstermektedir (Crapanzano vd., 2011; Wang vd., 2012).

Zorbalar her şekil ve biçimde karşımıza çıkabilmektedir. Bazıları büyük, bazıları küçük, bazıları zeki, bazıları o kadar da zeki olmayabilir; bazıları çekici, bazıları popüler, bazıları ise neredeyse herkes tarafından sevilmiyor olabilir. Zorbalık, zarar vermeyi amaçlayan kasıtlı ve bilinçli bir düşmanca faaliyettir. Zorbalığa uğrayan tüm çocukların ortak noktası, bir zorbanın veya bir grup zorbanın onları hedef almış olmasıdır (Coloroso, 2003). Hangi tür ve hangi özellikte olursa olsun zorbalık istismarcıdır ve güç dengesizliğine dayanmaktadır (Naylor vd., 2006). Her eğitim seviyesinde veya yaş aralığında meydana gelebilen zorbalık; incitme arzusunun ve güç dengesizliğinin olduğu, saldırganın açıkça zevk aldığı ve mağdurun ezildiği hissi yaşaması ile birlikte haksız bir güç kullanımının tekrarlanmasını içerir (Winslade ve Williams, 2011). Bu bağlamda zorbalığın şiddet ve saldırganlık ile ilişkili olduğu söylenebilir.

1.2. Şiddet ve Saldırganlık

Şiddet, başka birini incitme amacıyla gerçekleştirilen herhangi bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Anderson ve Bushman, 2002; Bushman ve Huesmann, 2010). Saldırganlık ise diğer kişileri, varlıkları yok etmek veya onlara zarar vermek amaçlı kasıtlı

yapılan davranışsal ve duygusal bir tepkidir (Kim ve Kim, 2007). Saldırganlık belirtileri arasında şiddet ve öfke yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda saldırganlığın suç işleme veya okulda başarısızlık gibi sonuçlarının olduğu görülmüştür (Loeber ve Farrington 2000; Ttofi vd., 2012). Park ve arkadaşları (2014) saldırganlığın sosyal sonuçlar üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Park ve arkadaşları ergenlik dönemindeki saldırganlığın sağlıklı kişiler arası ilişkilerin engellenmesine ve çocuk suçlarına neden olduğunu, yetişkinlik yıllarında ise sosyal uyumsuzluk ve suç davranışına dönüşebileceğini belirtmiştir.

Roth ve arkadaşları (1993) ise zorbalıkta sıklıkla görülen kişiler arası şiddeti; kişilerin kişilere karşı kasıtlı olarak fiziksel zarar verme tehdidi, girişimi veya fiili davranışı olarak tanımlar. Fiziksel zarar verme tehdidinin, girişiminin veya fiilin daha az şiddetli olan biçimi saldırgan davranış şeklinde tanımlanır ve bu kavram küçük fiziksel zararları, psikolojik sıkıntıları, gözdağı vermeyi veya korku uyandırmaya yönelik sözlü, fiziksel veya jestsel davranışları içerir (Loeber ve Stouthamer Loeber, 1998). Ayrıca saldırganlık, kötü söylentiler yaymak ve sosyal olarak dışlamak gibi dolaylı düşmanlık biçimleri şeklinde de tanımlanmaktadır (Crick ve Bigbee, 1998).

Zorbalık yapan öğrenciler saldırganca davranışlar sergileyerek kurbanları üzerinde pek çok olumsuz etkiye yol açmaktadır. Zorbalık başka bir kişinin haklarını ihlal eden özel bir saldırgan davranış biçimidir (Bushman ve Huesmann, 2010). Zorbaların psikolojik tablosunda zorbalığın bir tür kural çiğneme ve anti-sosyal davranış biçimi olduğu ifade edilmiştir (Olweus, 2011). Her saldırganlığın zorbalık olmadığı söylenir ancak zorbalık her zaman saldırganlıktır ve incitici olduğu kadar düşmanca davranışları da içerir (Gendreau ve Archer, 2005). Bu görüşler zorbalık davranış kalıbının, birçok zorbanın hayatının ilerleyen dönemlerinde ciddi anti-sosyal sorunlar yaşayacağını göstermektedir. Ayrıca uzun bir süre zorbalığa maruz kalmak sosyal açıdan zarar verici ve zorlayıcı bir deneyimdir (Spinelli, 2008).

Zorbalık güç dengesizliği olduğu durumlarda ortaya çıkan bir durumdur. Saldırgan ya da saldırgan grubun hedef alınan kişiden bir şekilde daha güçlü olması, mağdurun ezildiği hissini artıracaktır. Zorbalık, açıkça şiddet içermese bile bu ezilme hissi çocuklar için kişiler arası sorunlara yol açar (Spinelli, 2008). Özellikle okulda yaşanan zorbalık ve şiddet olaylarına uygun tutum sergileyemeyen okul personeli de

zorbalığın kabul edilebilir bir durum olduğuna dair algıyı artırabilir (Goldstein vd., 1994). Böyle bir algının oluştuğu ortamda zorbalığın artması ile birlikte kişiler arası şiddetin öğretimi engellemesi, okulun güvenli bir yer olduğuna dair algıların bozulması ve bu tüm yaşananların sonucunda kendini güvende hissedemeyen öğrencide ise mağdura veya zorbaya dönüşmesi beklenebilir.

1.3. Zorbalık ile İlişkili Temel Kavramlar

1.3.1. Akran Zorbalığı

Alanyazında birçok zorbalık tanımı bulunmaktadır. İlk tanımlamayı yapanlardan biri olan Olweus (1993) zorbalığı; bireyin kendini savunmakta güçlük çeken başka bir bireye kasıtlı olarak tekrarlı bir şekilde zarar verdiği ve rahatsız ettiği, istenmeyen olumsuz eylemleri içeren saldırganca bir davranış türü olarak ifade etmiştir. Zorbalık davranışlarının tekrarı geleneksel zorbalık tanımlarının önemli bir parçası olmuştur. Yine Olweus (1999) başka bir tanımında zorbalığı; bir veya birkaç çocuğun, kendilerinden daha zayıf gördükleri başka bir çocuğa yönelik fiziksel veya bilişsel saldırganlığı sistemli ve bilinçli bir şekilde kullanması olarak tanımlamıştır. Pişkin (2002) zorbalığı; bir veya birden fazla öğrencinin, savunmasız gördükleri diğer öğrencileri kasıtlı ve sürekli bir şekilde rahatsız etmeleri ve mağdurun kendisini savunamayacak durumda olmasıyla ortaya çıkan bir saldırganlık biçimi olarak tanımlamıştır.

Akran zorbalığı; bir kişinin yaşıtı olan başka bir kişiye karşı sistematik olarak saldırgan, taciz edici veya baskıcı davranmasıdır (Nwamadi, 2020). Bu tür zorbalık genellikle okul ortamlarında, işyerlerinde veya sosyal gruplarda görülür (Türker ve Bahçeci, 2023). Akran zorbalığı fiziksel, sözlü veya duygusal olabilir. Örnekler arasında alay etme, dışlama, dedikodu yayma, şiddet tehditleri, sosyal medya üzerinden taciz etme ve diğer manipülatif davranışlar bulunabilir. Akran zorbalığı, hem zorbanın hem de mağdurun psikolojik sağlığı üzerinde ciddi etkilere sahip olabilir ve zamanında ele alınması önemlidir. Çocuklar veya gençler arasında yaygın olarak görülen akran zorbalığı, yetişkinler arasında da meydana gelebilir (Delara 2022; Leraya vd., 2015). Akran zorbalığı farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Genellikle güç dengesizliğine dayanan zorbalıkta, zorbarlar kurbanlarını kontrol altına alma üstünlük sağlama veya diğer kişilere zarar verme arzusuyla hareket etmektedirler (Sanders, 2004; Volk vd., 2014).

Zarar verme niyeti, tekrarlanan zarar verme olayları ve zorba ile kurban arasındaki güç dengesizliği zorbalığı akranlar arasındaki basit çatışmadan ayıran kritik özelliklerdir. Zorbalıkta tek bir olay değil, birden fazla olay olması gerekir ve ilgili taraflar eşit güce sahip değildir (Einarsen vd., 2003). Fiziksel olarak daha güçlü öğrencileri daha zayıf akranlarını seçmesi, yaşça daha büyük öğrencilerin daha küçük öğrencileri taciz etmesi, grup içerisinde sayısal olarak çoğunlukta olan öğrencilerin azınlıkta olan grup üyeleriyle alay etmesi güç dengesizliğine örnek verilebilir. Vurma, tekmeleme, itme, lakap takma, dedikodu yayma, dışlama ve gözdağı verme; fiziksel, sözlü veya psikolojik zorbalık örnekleridir. Olweus (1995) bu görüşü destekleyerek zorbalık davranışlarını; dövmek, darp etmek, iteklemek, sıkıştırmak, gibi davranışları fiziksel zorbalık kapsamında değerlendirmektedir. Kızdıracak şekilde davranmak, lakap takmak, tehdit etmek, korkutmak, alay etmek, aşağılamak ve diğerlerine rahatsızlık verecek şekilde jest ve mimikler yapmak, dışlamak, gruba almamak, birey hakkında olumsuz ifadeler kullanmak söylentiler yaymak gibi davranışların da sözel zorbalık kapsamına gireceğini belirtmiştir. Tanımlar her ne kadar zorbalığın saldırganca davranışın zaman içinde tekrarlanmasına vurgu yapsa da bazen tek bir travmatik akran mağduriyeti bile acı verici olabilir ve istismarın devam etmesi konusunda korku uyandırabilir (Olweus, 1993).

Olweus (2011), bir eylemin zorbalık olarak değerlendirilebilmesi için üç kriter belirlemiştir. Bunlar:

- a) Kişiye kasıtlı olarak zarar vermeyi amaçlayan saldırgan eylem,
- b) Bu eylemin belli bir süre devam etmesi,
- c) Zorbalık eylemini yapan ile mağdur arasında gücün eşit olmaması, güç dengesizliğinin olması

Bu bağlamda zorbalığın doğası gereği tekrar eden, güç dengesizliğine bağlı ve zarar verme amacı taşıyan saldırgan bir davranış biçimi olduğu söylenebilir. Bir eylemin zorbalık olarak kabul edilebilmesi için ilk olarak mağdur ile zorba arasında fiziksel, sosyal veya duygusal güç dengesizliği olmalıdır. İkinci olarak zorbalık eylemi mağdura duygusal ya da fiziksel zarar verme niyetiyle sistematik olarak gerçekleşmelidir. Üçüncüsü ise zorbalık genellikle günler, aylar veya yıllar boyunca tekrarlanır. Okullarda yaşanan akran zorbalığı olaylarına dâhil olan dört grup öğrenci vardır. Aşağıda zorba,

mağdur (kurban), zorba/mağdur ve izleyici (karışmayan) gruptaki öğrencilerin özellikleri tanımlanmıştır (Acar, 2009; Maines ve Robinson, 1992; Olweus, 1999; Pişkin, 2002).

1.3.2. Zorba

Maines ve Robinson (1992) zorbayı, diğerlerinin ihtiyaçlarını ve haklarını önemsemeyen; çıkarları için başkasına tekrarlayan bir şekilde zarar veren davranışlarda bulunan kişi olarak tanımlamaktadır. Zorbalar, başkaları üzerinde kontrol sahibi olmayı amaçlar. Zorbalar; gücünü başkalarına zarar vermek için kullanan, kendinden daha zayıf insanları rahatsız eden, korkutan, sindiren ve kavgacı özelliklere sahip kişilerdir (Huffman, 2015). Zorbalar çabuk sinirlenir, dürtüsel davranır ve hayal kırıklığına karşı düşük toleransa sahip özelliktedir (Olweus, 1993). Zorbalar genellikle aşırı miktarda öfke patlaması yaşar (Olweus, 1997). Huffman (2015) zorbaları başkalarına acı çektirmek veya duygusal zarar vermek niyetinde olan kişiler olarak tanımlar. Zorbalar; bu şekilde davrandıklarında diğer insanların nasıl hissettiğini umursamazlar, genellikle iyi bir özgüvene sahiptirler, kendilerini herkesten üstün hissetmek isterler ve dürtüsel davranışlar sergilerler (Hallstrom ve Olsson, 2018; Olweus, 1997). Literatürdeki zorbalık tanımlarına bakıldığında zorbalığın kaza ya da hata olmadığı, zorbaların hedeflerinin olduğu ve bu doğrultuda kurbanlarını etkisiz hale getirmek için çabaladıkları anlaşılmaktadır.

Zorbanın amacı mağduru kontrolü altına almak, korkmasına sebep olmak ve mağdura zarar vermektir. Zorbalar; fiziksel bakımdan güçlü, mağdurlardan yaşça büyük, kendilerinden zayıf olarak gördüklerine saldırganca davranan, çoğunlukla zorbalarla arkadaşlık kuran ve bunların yanı sıra çeşitli davranışsal bozukluklar gösteren bireyler olarak tanımlanabilir (Acar, 2009). Bu bağlamda yapılan tanımlamalardan anlaşıldığı üzere zorba; saldırgan davranışları sergileyen ve başkalarına zarar veren kişidir. Zorbalar genellikle güçlü, baskın veya sosyal olarak üstün olduğunu düşünür (Vaillancourt, 2003). Zorbalar özellikle sorunları çözmenin veya istediklerini elde etmenin bir yolu olarak şiddete karşı olumlu bir tutuma sahiptir (Carney ve Merrell, 2001; Glew vd., 2000). Zorba; diğerlerine zarar vermek, kontrol etmek veya üstünlük sağlamak için çeşitli yöntemler kullanabilir. Fiziksel zorbalık yapabilir, sözlü olarak saldıracak veya duygusal manipülasyonlar kullanabilir. Zorba genellikle özgüveni yüksek, empati eksikliği olan ve kontrol arzusu güçlü bir kişilik yapısına sahip olabilir (Jolliffe ve Farrington 2011, Van

Noorden vd., 2015). Zorbalık olaylarında sadece mağdurlar zorbalıktan zarar görmez, aynı zamanda zorbalar da zorbalık davranışlarından zarar görebilir (Türker ve Bahçeci, 2023). Zorbalık davranışları rutin hale gelen bireylerin söz konusu bu davranışları okul çağı yıllarıyla sınırlı değildir (Ayas ve Pişkin, 2011).

1.3.3. Mağdur / Kurban

Zorbalık konusunda, zorbanın yanı sıra incelenmesi gereken diğer bir grup da mağdurlardır. Kendilerine zorbaca davranışlar uygulanan kişiler, “mağdur” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlı yapan Maines ve Robinson (1992) mağduru ayrıca diğerlerinin davranışlarından devamlı bir şekilde zarar gören ve bu davranışlara engel olabilecek becerilere sahip olmayan kişi olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanıma göre de mağdur; başına sürekli kötü olaylar gelen, kendisine uygulanan saldırganca davranışlar karşısında savunmasız kalan bireydir (APA, 2009). Mağdurlar genel olarak akranlarına karşı daha olumsuz bir algıya sahip olma eğiliminde olup olaylar ve durumlar hakkında daha olumsuz atıflarda bulunurlar (Kellij vd., 2022). Mağdurlar “Neden ben?” diye sorabilir ve özellikle de doğrulayıcı bir kanıt olmadığında hedef olarak seçildikleri için kendilerini suçlayabilirler (Le Menestrel ve Rivara, 2016). Mağdurlar genellikle kendilerinin çirkin, utanç verici olduğunu ve kimsenin onlarla arkadaş olmak istemediğini düşünür (Olweus, 1997).

Zorbanın hedefi haline gelen mağdur; fiziksel, duygusal veya sosyal olarak incinmiş veya zarar görmüş hissedebilir. Mağdurlar zorbalara kıyasla fiziksel olarak daha küçük yapılı, daha zayıf ve güçsüzdür. Bu nedenle mağdurlar genellikle kendilerini istismardan koruyamazlar (McNamara ve McNamara, 1997). Mağdurlar diğer çocuklara göre daha sessiz, kaygılı, güvensiz ve hassas olma eğiliminde olup zayıf iletişim ve problem çözme becerilerine sahiptir (Glew vd., 2000). Zorbalık mağdurlarının önemli bir kısmı düşük öz saygıyla mücadele eder (Hallstrom ve Olsson, 2018). Hallstrom ve ark (2018)’e göre mağdurların yaşamış olduğu düşük öz saygı; değersizlik hissi ve özgüven eksikliği gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir ve de zorbalığa karşı savunmasızlıklarını daha da kötüleştirebilir. Mağdurlar; zorbalık nedeniyle anksiyete, depresyon ve stres gibi ruhsal sorunlar yaşayabilir (Demirel, 2024). Ayrıca mağdur; zorbalığın doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkisi altında kalarak fiziksel, duygusal veya sosyal açıdan zarar görebilir (Vanderbilt ve Augustyn, 2010). Bunun yanı sıra zorbalığa maruz kalan

mağdurlar; korku, utanç, endişe ve öfke gibi duygular da yaşayabilir (Hutson, 2018). Bu bağlamda mağdurların süreç içerisinde öz saygı ve ruhsal problemler yaşayabileceği söylenebilir.

1.3.4. Zorba- Mağdur

Zorbalık grupları arasında diğer bir grup da, hem zorbaca davranışlarda bulunan hem de zorbaca davranışlara maruz kalan zorba/mağdurlar grubudur. Olweus (1999) ve Pişkin (2002) zorba/mağduru kimi zaman kendisinden güçlü olan bireyler tarafından zorbalığa maruz kalan, kimi zaman da kendisinden güçsüz ve savunmasız gördüğü kişilere zorbaca davranışlarda bulunan birey olarak tanımlamıştır. Acar'a (2009) göre ise zorba/mağdur grubundakiler bazen zorbalık davranışını yapan bazen ise bu tip davranışlara maruz kalanlardır. Bu tanımlardan yola çıkarak zorba/mağdurların bazen zorba rolünde bazen de mağdur rolünde olan kişileri ifade ettiği söylenebilir.

Zorbalığa maruz kalanlar ikili bir bakış açısı sergiler. Hem kendilerini tehdit altında hissederler hem de zorbaları/zorba yanlılarını güç ve sosyal statü figürü olarak kabul ederler (Menabo vd., 2024). Bu durum, bir başa çıkma veya uyum stratejisi olarak işlev görebilir; çünkü zorbalığa maruz kalan kişiler genellikle kendi sosyal statülerini iyileştirmeyi veya çevrelerinde algıladıkları tehditlerle başa çıkmayı amaçlarlar. Zorbalığa maruz kalan bireylerin gelişim süreci üç aşamada incelenebilir (Menabo vd., 2024): İlk mağduriyet, bireyin hedef alınması ve zorbalığa uğramanın olumsuz etkilerini deneyimlemesidir. Tepki olarak saldırgan davranışları benimsemek, zorba-kurban rolüne geçiş yapmak, zamanla zorba ya da kurban rolüne bürünme potansiyelidir (Sung vd., 2018).

Zorbalığa maruz kalan kişiler, tehdit edici işaretlere ve saldırgan durumlara karşı daha fazla dikkat gösterme ve odaklanma eğilimindedir; bu durum muhtemelen saldırgan bir tepkiye hazırlanma sinyalidir (Menabo vd., 2024). Buna karşılık, mağdurlar bu tür tehdit edici uyarılardan kaçınabilir veya bakışlarını uzaklaştırabilirler. Zorbalığa maruz kalma deneyimi; sosyal kaygı, düşük öz saygı ve yetişkinliğe kadar devam edebilen genel kaygı gibi önemli olumsuz psikolojik etkilerle ilişkilidir (Wise vd., 2023). Zorbalığa maruz kalanların saldırganlık gibi uyumsuz başa çıkma davranışları, zamanla algıladıkları sosyal destek ve ruh sağlıklarının daha da kötüleşmesine neden olabilir (Guo vd., 2022).

Özer ve Haspolat (2024) yaptıkları araştırmada zorbalığın en güçlü yordayıcılarından birinin mağdur olma olduğunu bulmuştur.

1.3.5. İzleyici / Karışmayan

Akran zorbalığı grupları içinde yer alan diğer bir grup ise izleyicilerdir. İzleyiciler zorba ve mağdur statüsünde yer almayan hem zorba bireylerin zorbaca davranışlarına hem de mağdurların karşılaştıkları olumsuz davranışlara şahit olan, zorbaları ve mağdurları desteklemeyen gruptur (Seçer, 2014). Başka bir ifadeyle izleyiciler zorbalığa uğramayan, kendisi de başka bir öğrenciye zorbalık yapmayan birey olarak tanımlanır (Acar, 2009). Entenman ve ark. (2005) ise izleyiciyi; zorbalık davranışına tanık olan ancak zorbalık eylemini durdurmak için bir şey yapmayan ya da yapamayan kişi olarak ifade etmiştir. Sessiz gözlemciler, zorbalığın devam etmesine katkıda bulunabilirler çünkü suskunluk, zorbanın davranışlarını teşvik edebilir. Alanyazın incelendiğinde izleyicilerin kendi içerisinde farklı gruplara ayrıldığı görülmektedir. Bu gruplar; zorbanın hedefi kurban etmesine aktif ve doğrudan yardım eden "yardımcılar", duruma gülen veya sadece tanıklık eden "pekiştiriciler", taraf tutmayan ve durumu görmezden gelmek için genellikle gruptan ayrılan veya uzaklaşan "yabancılar" ve mağduru teselli eden, müdahale eden "savunucular" olarak dört farklı gruba ayrılmaktadır (Salmivalli vd., 1996).

Zorbalık davranışı sonrasında olaya dâhil olan izleyiciler, zorbalığa aktif olarak katılmaz ancak izleme, gülme gibi davranışlar sergileyerek zorbayı pekiştirir (Gökler, 2009). İzleyiciler süreç içerisinde farklı duygular yaşayabilirler. Mağdura karşı empati, hedef olma korkusu veya hatta zorbalığa karşı heyecan gibi duygular tepkilerini etkileyebilir. Örneğin, empati hisseden bir seyirci yardım etmeye daha meyilli olabilirken korku onları pasif kalmaya yönlendirebilir (Thornberg vd., 2012). Yapılan araştırmalar seyirciler akran zorbalığı olgusunda olayların seyrini değiştirebildiğini göstermektedir. Araştırmalar seyircilerin mağdurları savunan davranışlarda bulunmak yerine zorbalığı pekiştiren davranışlar sergilediği okullarda zorbalığın daha sık görüldüğü ayrıca bu okullarda seyircilerin mağdurları desteklemeyen şekillerde hareket ettiğini göstermiştir (Karna vd. 2010; Pepler vd., 2001).

1.4. Zorbalık Türleri

Olweus (1999) zorbalığı; doğrudan zorbalık ve dolaylı zorbalık olmak üzere iki şekilde ele almıştır. Doğrudan zorbalık fiziksel ve sözel yollarla bireye sürekli ve

tekrarlayan şekilde zarar vermeyi içermektedir. Hakaret etme, tekme atma, eşyalarına zarar verme doğrudan zorbalığa örnek olarak verilebilir. Dolaylı zorbalık ise mağdurun sosyal ilişkilerini hedefleyerek arkadaşlarından ve içinde bulunduğu sosyal ortamdan uzaklaştırmaya çalışarak yalnızlaştıran saldırganca davranışlardır. Dedikodu yapmak ve yersiz söylentiler yaymak dolaylı zorbalığa örnek olarak verilebilir.

Gücün sistematik olarak kötüye kullanılması ve zorba ile mağdur arasında eşit olmayan bir güç ilişkisi ile karakterize edilen zorbalık davranışı; fiziksel (vurmak, yumruklamak ve tekmelemek), sözlü (isim takmak ve alay etmek) ve ilişkisel (dedikodu yaymak ve diğer toplum içinde aşağılama, utandırma ve sosyal dışlama biçimleriyle meşgul olmak) olarak sınıflandırılabilir (Woods ve Wolke, 2004). Sullivan, (2000) ise; yatay zorbalık ve dikey zorbalık olmak üzere iki tip zorbalıktan söz etmiştir. Taraflar arasında yaş farkı olmaması durumuna yatay zorbalık, taraflar arasında yaş farkı olması durumuna da dikey zorbalık denilmektedir. Elliot (2002) ise zorbalığı; fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve cinsel zorbalık olmak üzere üçe ayırmaktadır. Seçer (2014) Elliot'un oluşturduğu bu kategorizasyon tanımlamasında "cinsel zorbalığın" olmasını, öğrenciler arasında meydana gelen fiziki ve sözel yollarla yaşanan cinsel olayları içeren taciz davranışlarının ayrı bir zorbalık türü olarak ele alınmasını sağladığını ifade etmiştir.

Hazelden ve Johnson (2001) zorbalığı; bedensel / fiziksel, duygusal ve sosyal olmak üzere üç sınıfa ve her bir sınıfı da kendi içinde sözel ve davranışsal olmak üzere iki gruba ayırmışlardır. Taylor ve arkadaşları (2009) ise zorbalık türlerini fiziksel, sözlü, ilişkisel, doğrudan, dolaylı, cinsel, siber zorbalık olarak belirlemiştir. PISA; fiziksel, ilişkisel ve sözlü olmak üzere üç farklı zorbalık türünü ölçmektedir (PISA, 2018). Görüldüğü üzere süreç içerisinde zorbalık türlerine yönelik farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Türkiye'de akran zorbalığına yönelik yapılan çalışmalarda da benzer sınıflandırmalar söz konusudur. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlan Akran Zorbalığı Yapan Öğrencilere uygulanmak üzere geliştirilen "Arkadaşlık İlişkileri Geliştirme Psiko eğitim Programı"nda (MEB, 2021) akran zorbalığı türlerini fiziksel, sözel, ilişkisel ve siber zorbalık olmak üzere dört farklı türde ele almıştır. Aşağıda belirtilen türler hakkında detaylı bilgi sunulmuştur.

1.4.1. Doğrudan Zorbalık

Doğrudan zorbalık; kişiyi doğrudan hedef alan bir zorbalık türüdür (Goodstein, 2013). Sullivan ve ark. (2005) ise doğrudan zorbalığı, fiziksel ya da sözel olarak kontrol altına almak ve korkutmak amacıyla; bedensel hareketler veya jest ve mimiklerle de yapılan mağduru hedef alan açık, saldırganca davranışlar olarak tanımlamıştır. Bu davranışlar; alay etme, isim takma, vurma, tekme veya yumruk atma (Harris ve Petrie, 2002), fiziksel zarar verme, dövme, tehdit etme gibi davranışları kapsamaktadır (Crick ve Bigbee, 1998). Doğrudan zorbalıkta; zorbanın doğrudan ve açık bir şekilde mağdur üzerinde gücünü, statüsünü ve hâkimiyetini gösterme isteği vardır (Arslan ve Savaşer, 2009). Bu bağlamda doğrudan zorbalıkta zorbalık, bir bireye zarar vermeyi veya onu aşağılamayı amaçlayan açık ve belirgin davranışlarla görülebileceği söylenebilir.

1.4.2. Dolaylı Zorbalık

Dolaylı zorbalık bireyin sosyal ortamdan dışlanması, hakkında asılsız söylentiler yayılması, iftira atılması, arkadaş çevresinin yönlendirilerek akran gruplarına alınmaması gibi davranışları içermektedir (Olweus 1993). Dolaylı zorbalık, doğrudan fiziksel veya sözlü saldırılara kıyasla daha örtülü bir biçimde gerçekleşmektedir. Dolaylı zorbalık, doğrudan saldırı olmadan çoğu zaman mağdurun sosyal özelliklerini hedef alır ve bu da durumu daha gizli hale getirir (Aslan ve Polat, 2023). Dolaylı zorbalık, genellikle açıkça gözlemlenemeyen davranışlarla sona erer (Rivers ve Smithh, 1994). Dedikodu yayma veya sosyal dışlama gibi eylemler, fiziksel bir saldırı gibi belirgin izler bırakmayabilir. Dolaylı zorbalık, mağdurun sosyal çevresini daraltabilir; arkadaşları tarafından dışlanma veya olumsuz bir algı oluşturabilir ve mağdurun sosyal özelliklerini zedeleyebilir (Harris, 2009).

Coloroso (2008) dolaylı zorbalığı; isim takma, alay etme, küçümseme, ırkçı hakaretlerde bulunma, söylenti yayma ve dedikodu gibi fiziksel olmayan zorbalık davranışlar olarak ifade etmektedir. Björkqvist ve ark. (1992) çocukluk döneminden ergenliğe geçerken doğrudan zorbalığın görülme sıklığının azaldığını, buna karşılık dolaylı zorbalık biçimlerinin ise arttığını belirtmiştir. Ayrıca bu durumun grup işleyişi ve sosyal becerilerin kazanılması gibi hususlarla ve de ilgili gelişimsel değişikliklerle açıklanabileceğini öne sürmüştür. Bu tür zorbalık genellikle mağdurun sosyal çevresini hedef alır ve çoğu zaman görünür bir şekilde tespit edilmesi zordur. Dolaylı zorbalık;

bireyin sosyal itibarını zedelemeyi, dışlanmayı veya yalnızlaştırmayı içerir. Bu bağlamda dolaylı zorbalıkta zorbalığın, doğrudan fiziksel veya sözlü saldırılar yerine daha örtük ve manipülatif davranışlarla görülebileceği söylenebilir.

1.4.3. Fiziksel Zorbalık

Fiziksel zorbalar eylem odaklıdır. Fiziksel zorbalık eylem içeren ve gözlemlenmesi en kolay olan zorbalık türüdür (Türker ve Bahçeci, 2023). Bu tür zorbalık; mağdura vurmaya, tekmelemeyi, mağdurun malına el koymayı veya ona zarar vermeyi içerir. Bu tür en az karmaşık olan zorbalık türüdür çünkü tanımlanması çok kolaydır (Beale, 2001). Fiziksel zorbalık zorbanın yaşı ilerledikçe daha agresif hale gelir (Field, 2007). Zamanla fiziksel zorbalar daha saldırgan hale gelir ve yetişkinlikte de zorbalık davranışları göstermeye devam edebilirler (Smokowski ve Kopasz, 2005). Fiziksel zorbalık, çoğunlukla insanlar tarafından en çok rastlanan ve somut olarak gözlemlenen zorbalık türü olarak kabul görmektedir. Fiziksel zorbalık Coloroso'ya (2008) göre; başka bir kişiye vurmaya, tekmelemek veya herhangi bir tür fiziksel temas ya da tehdittir. Fiziksel zorbalık, zorba ve mağdur arasında yaşanan fiziksel temastır. Fiziksel temas, mağdura fiziksel olarak zarar vermeyi içermektedir. Fiziksel zorbalık, tekme atma ve vurma biçiminde ortaya çıkabileceği gibi eşyalara zarar verme ve el-kol şakası yapma şeklinde de ortaya çıkabilmektedir (Crick, 1995; Field, 2007). Fiziksel zorbalık zaman zaman yumruk ve tekme atmaktan daha fazlasını da içerebilmektedir. Söz konusu bu zorbalık türü mağduru zayıflatmak için sahip olduklarını almak, eşyalarına veya okul ödevlerine zarar vermek gibi dolaylı biçimlerde de görülebilir (Lee, 2004).

Fiziksel zorbalığa maruz kalan bireyler; hem anlık hem de uzun vadeli etkileri olabilecek bir dizi psikolojik, duygusal ve fiziksel süreçten geçerler. Mağdurlar güven sorunlarıyla mücadele edebilir, bu da sosyal izolasyona ve arkadaşlık kurmada zorluklara yol açabilir. Zorbalığın uzun vadeli etkileri arasında sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme zorlukları da yer alır (Delara, 2019). Wolke ve Lereya (2015) bu ruh sağlığı sorunlarının zorbalık sona erdikten uzun süre sonra bile devam edebileceğini ve genellikle zamanla daha da şiddetleneceğini ifade etmiştir.

1.4.4. Sözel Zorbalık

Sözel zorbalık alay etmek, dedikodu çıkarmak, iftira atmak ve diğer öğrencilere şantaj yapmayı kapsamaktadır. Bu zorbalık türünde zorbalar, başka bir kişiyi incitmek

veya aşağılamak için sözcükleri kullanırlar (Beale, 2001). Beale; bu tür zorbalığın diğer çocuklara uygulanması en kolay olanı şeklinde ifade etmiştir. Sözel zorbalık hızlı ve hedefe yöneliktir. Bu türde yapılan zorbalık hızla gerçekleştiği için tespit edilmesi ve müdahale edilmesi zordur (Smokowski ve Kopasz, 2005). Görünür yara izleri olmasa da, bu tür zorbalığın yıkıcı etkileri olabilir. Sözel zorbalık günümüz şartlarında yüz yüze, telefonla ve e-posta yoluyla gerçekleşebilen, bireyde sıkıntı ve utanma duygusuna neden olabilmektedir. Sözel zorbalığın yapısı, onu görmezden gelinebilecek bir zorbalık şekli yapmaktadır (Taylor vd., 2009).

Sıklıkla gözlenen sözel zorbalık davranışları alay etme, isim takma, aşağılayıcı sözler söyleme, iftira atma, suçlayıcı sözler söyleme, ırka ve etnik kökene hakaret etmenin yanı sıra acımasızca eleştirme ve dedikodu yapma olarak açıklanmıştır (Açıkgöz, 2017). Erken çocukluk döneminde de görülebilen sözel zorbalık; alay etme, isim takma, küfür etme, bağırıp çağırma, başkalarının yaramaz olduğunu söyleme, bir arkadaşına bebek deme ya da bir erkek çocuğa kız kıyafetleri giydiğini söyleme gibi davranışları içerir (Swit, 2018).

1.4.5. Sosyal/İlişkisel Zorbalık

İlişkisel zorbalık, sosyal ilişkilerin zarar görmesini amaçlayan davranışlardır. Bu zorbalıkta amaç, fiziksel olmayan davranışlar kullanarak mağdurları dışlamak ve incitmektir (Rosen vd., 2017). İlişkisel zorbalık; belirli bir kişiyi veya kişileri dışlamaya, reddetmeye ve sosyal bağlantılarından koparmaya çalışır (Türker ve Bahçeci, 2023). MEB (2021) İlişkisel zorbalık davranışlarını dışlama, bireyi bilinçli olarak grubun dışına itip yalnız bırakma, aleyhinde asılsız söylentiler çıkarıp ve yayma, oyun veya etkinliklere dâhil etmeme, çeşitli alanlara mağdurla ilgili kötü sözler yazma olarak tanımlamıştır.

Crick ve Bigbee, (1998) zorbalığı “açık zorbalık ve ilişkisel zorbalık” şeklinde iki farklı sınıflandırma yapmıştır. İlişkisel zorbalıkta mağdurların, akranları ile kurdukları arkadaşlık ilişkileri ve iletişimleri hedef alınır. Söz konusu mağdurlar olan bireyler yalnızlaştırılır içerisinde yer aldığı gruptan dışlanır ve arkadaş gruplarıyla bağları sınırlı hale gelir (Zimmer vd., 2012). İlişkisel zorbalığın amacı mağdur olan bireyin yalnız ve tek başına bırakılmasıdır. Coloroso'ya (2008) göre ilişkisel zorbalık; zorbalığa maruz kalan çocuğun benlik duygusu görmezden gelinerek izole edilmesi, dışlanması veya uzak durulmasıdır. Daha küçük yaş gruplarındaki öğrenciler söz konusu olduğunda, ilişkisel

zorbalık genellikle birinin başkalarıyla oynamasına izin verilmemesi şeklinde kendini göstermektedir. (Çitemel, 2014). Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde diğerlerinden ayırma, yok sayma, dışlama ve diğerlerinin kötü karşılanmasına sebep olma, ilişkisel zorbalığın öğeleri içerisinde yer alan davranışlar olduğu anlaşılmaktadır.

1.4.6. Eşyaya ve Mala Zarar Verme

Bir zorbalık türü olarak mala zarar verme, bir bireyin kasıtlı olarak başkasının eşyalarına zarar verdiği veya onları yok ettiği davranışları ifade eder. Bu zorbalık biçimi, eşyalara fiziksel zarar verme veya kişisel eşyaları çalma gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Söz konusu bu zorbalık türünde mağdurun eşyalarına, kullandığı araçlara, kıyafetlerine, özel eşyalarına kasıtlı zarar verilmesi, alıkonması ve çalınması gibi eylemleri içermektedir (Sullivan vd., 2005). Bu bağlamda bu zorbalık türü bir bireyin kasıtlı olarak başka bir kişinin eşyalarına zarar verme, onları yok etme veya çalma niyetiyle zarar verme eylemlerini içerdiği söylenebilir.

1.4.7. Cinsel Zorbalık

Cinsel zorbalık; mağdur hakkında cinsel içerikli doğru olmayan bilgiler yayma, bireyi küçük düşüren cinsel içerikli ifadelerde bulunma veya bunları yayma, müstehcen fıkra ve olaylar anlatma, cinsel temasta bulunma ve sarılma gibi davranışları içermektedir (Coloroso, 2003). Bu zorbalık türü cinsel içerikli isim takma ve saldırgan sözler söyleme gibi sözel; istenmeyen dokunma gibi fiziksel ya da cinsel içerikli söylentiler yayma gibi dolaylı biçimler alabilir (Shute vd., 2008). Söz konusu bu zorbalık türünde mağdurlar; akademik performanslarında düşüş, devamsızlıklarında artış, öğrenme veya çalışma ortamlarına katılma motivasyonunda eksiklikle karşı karşıya kalabilmekte ve zorbalıktan kurtulmak için okullarını veya işlerini dahi değiştirebilmektedir (Benya vd., 2018). Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde cinsel zorbalık bir kişiye cinsel içerikli istenmeyen davranışlar veya baskılar uygulayarak fiziksel temas, cinsel içerikli söz, tehdit veya şantaj gibi eylemlerle görüldüğü söylenebilir.

1.4.8. Sanal/Siber Zorbalık

Alanyazını incelendiğinde siber zorbalık; bilgisayar, tablet, telefon gibi dijital teknolojiler aracılığıyla yapılan akran zorbalığı türü olarak tanımlandığı görülmektedir. Jacobs (2010) siber zorbalığı; bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi elektronik cihazlar aracılığıyla sosyal medya, kısa mesajlar ve web siteleri gibi iletişim araçları kullanılarak

yapılan zorbalık eylemi olarak ifade etmiştir. Siber zorbalık davranışlarının; SMS, e-posta, sohbet odaları ya da sosyal medya hesapları aracılığıyla zararlı mesajlar ve çevrimiçi resimler paylaşma şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Siber zorbalık bilişim ve iletişim teknolojisi araçlarının diğer bireylere zarar vermek amacıyla, tekrarlı, kasıtlı bir biçimde kullanılması olarak da tanımlanmaktadır (Campbell vd., 2008; Olweus ve Limber, 2018).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygın kullanımıyla birlikte siber zorbalık, öğrenciler arasında dijital cihazlar ve araçlar aracılığıyla gerçekleşen başka bir taciz türü haline gelmiştir. Siber zorbalık; bir bireyin teknolojiyi diğer bir kişiyi aşağılamak, zarar vermek veya acı hissettirmek amacıyla kullanması durumunda meydana gelir. Bilgisayar, cep telefonu ve diğer elektronik cihazlar aracılığıyla gerçekleştirilen kasıtlı ve tekrarlayıcı zarar verme eylemidir. Zorba bireyler; sosyal medya, video veya bilgisayar oyunları, tartışma panoları veya mobil cihazlarda metin mesajlaşma dâhil olmak üzere herhangi bir çevrimiçi ortamda mağdurlara zorbalık yaparlar (Abramson, 2022).

Günümüzde çocukların çevrimiçi ortamda geçirdikleri süre hızla artmaktadır. UNICEF, (2020) Amerika Birleşik Devletleri'nde "neredeyse sürekli" internete bağlı olduğunu söyleyen ergenlerin oranının üç yıl içinde % 24'ten % 45'e çıktığını belirtmektedir. % 44'lük bir kesim ise günde birkaç kez internete girdiğini belirtmektedir. Yine bu raporda 11 Avrupa ülkesinde çocukların internette geçirdikleri süre on yıldan kısa bir süre içinde neredeyse iki katına, günde bir buçuk saatten yaklaşık üç saate çıkmıştır. Bu bilgilerden yola çıkarak ebeveynlerin ve eğitimcilerin yeni teknolojilerin çocukların refahı üzerindeki etkisi konusunda endişe duymalarının anlaşılabilir bir durum olduğunu bizlere göstermektedir.

Akran zorbalığı ile ilgili alanyazın incelendiğinde zorbalığın farklı türleri ve farklı görülme sıklığı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca akran zorbalığının fiziksel, ruhsal, sosyal ve davranışsal birçok olumsuzlukları barındırdığı anlaşılmaktadır. Bu olumsuzluklar politika yapıcılar, eğitimciler ve akademisyenler arasında daha yaygın bir şekilde kabul görmeye başladıkça çeşitli okul temelli zorbalık müdahale programları geliştirilmiştir (Smokowski vd., 2014; Sivaraman vd., 2019).

1.5. Okullarda Akran Zorbalığında Uygulanabilecek Müdahale Programları

1.5.1. Okul Temelli Müdahalelerin Kuramsal Çerçevesi

Zorbalığa yönelik okul temelli müdahalelerin teorik temellerini anlamak, etkili stratejiler geliştirmek için önemlidir (Smith, 2016). Zorbalığı önlemeye yönelik okullarda uygulanan müdahale programları; öğrencilerin sosyal beceri, akademik başarı, duygu ve düşüncelerini doğru ifade etme gibi beceriler geliştirmesini sağlamaktadır (Çitemel, 2014). Okul temelli zorbalık müdahaleleri, zorbalık davranışının dinamiklerini ve müdahale stratejilerinin etkinliğini açıklamaya yardımcı olan çeşitli teorik çerçevelere dayanmaktadır. Okul temelli akran zorbalığını önleme programları doğru bir şekilde uygulandığında mağdurların, zorba öğrencilerin ve zorba-mağdurların daha uyumlu ve başarılı bireyler olmalarını kolaylaştırmaktadır (Gay, 2000). Gutek (2004) öğrencilerin akran zorbalığına karşı motivasyon geliştirmelerinin sosyal gelişimlerini olumlu etkilediğini ifade etmiş olup motivasyon sürecini öğrencileri akran zorbalığına karşı koruyucu bir sosyal ve kişisel destek mekanizması olarak tanımlamıştır. Merriam (2001) tarafından yapılan çalışmada; motivasyonun müdahale programlarına katılan mağdur çocuklara yeni bir bakış açısı kazandırdığı ve daha önce hayatlarının bir parçası olarak gördükleri durumları reddetmelerine yardımcı olduğu sonucuna varmıştır.

Sosyal-ekolojik kuram; zorbalığı analiz etmek için kullanılan önemli bir çerçevedir. Sosyo-ekolojik kuram; öğrencilerin mikrosistem, mezosistem ve makrosistem olmak üzere birbiriyle ilişkili üç sistemden oluşan karmaşık bir ekolojik sistem içinde var olduklarını ve etkileşimde bulunduklarını varsayar (Ayers vd., 2012). Bu çerçeve; zorbalığın yalnızca bireysel bir sorun değil, çeşitli çevresel faktörlerin karmaşık bir etkileşimi olduğunu vurgular. Ayers ve arkadaşları (2012) okul iklimini iyileştirmek, ebeveynleri dâhil etmek ve olumlu akran etkileşimlerini teşvik etmek gibi birden fazla düzeyi ele alan müdahalelerin zorbalık davranışlarını azaltmada başarılı olma olasılığının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bir başka teori ise Skinner tarafından ortaya atılan güçlendirme teorisidir (Gordan ve Krishanan, 2014). Bu teoride davranışların sonuçlarından etkilendiği ifade edilmektedir (Skinner, 1965). Zorbalık bağlamında sosyal statü kazanma gibi olumlu pekiştirme zorbalık davranışını teşvik edebilir, öte yandan zorbalık davranışları sürekli cezalandırılırsa veya pekiştirilmezse, zamanla azalabilir (Rigby, 2024). Rigby (2024) araştırmasında, tutarlı disiplin önlemlerinin uygulanmasının

ve olumlu davranışların ödüllendirildiği ortamların oluşturulmasının bu teoride önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Sosyal-Duygusal Öğrenme kuramına göre ise okullarda zorbalığın etkili bir şekilde azaltılabilmesi için destekleyici bir ortam yaratılıp, sosyal-duygusal öğrenme teşvik edilmektedir. Sosyal ve duygusal öğrenme programları, öğrencilerin çeşitli sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmenin yapılandırılmış bir yoludur (CESE, 2017). Durlak ve arkadaşlarının (2011) okul temelli sosyal ve duygusal öğrenme programları üzerine gerçekleştirdiği geniş çaplı meta-analiz çalışmasında; bu programlara katılan öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin, tutumlarının ve akademik başarılarının geliştiği, bu gelişimin akademik başarıda %11 oranında bir artışa işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilişsel yaklaşımın bakış açısına göre akran zorbalığına yönelik hazırlanan müdahale programları; öğrencilere, öğretmenlere, okul idarecilerine ve okuldaki diğer personele problem çözme becerileri kazandırmak amacıyla hazırlanmaktadır (Çitemel, 2014). Sosyal Bilişsel Kuramın temel alındığı programlar determinizm, öz yeterlilik, öz düzenleme ve dolaylı öğrenme ilkeleri gözetilerek hazırlanmaktadır (Bandura, 1999; Karataş ve Öztürk, 2020). Çocukların sosyal-bilişsel gelişiminin davranışsal kararlarını nasıl etkilediğini açıklamaya çalışan modeller, zorbalık ve seyirci kalma davranışları üzerine yapılan araştırmalar için önemlidir (Ettekal vd., 2015). Hümanistik bir yaklaşım benimseyen zorbalık müdahaleleri ise, hem mağdurların hem de zorbaların duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını anlamaya ve ele almaya odaklanır (Hixon, 2009). Bu yöntem; empati, kişisel gelişim ve okullarda destekleyici ortamlar yaratmanın önemini vurgular. Hümanist bakış açısına göre ele alınan okul temelli akran zorbalığı müdahale programları; öğrenci katılımını teşvik eden ortam hazırlamak, akademik gelişimi desteklemek ve olumlu davranış geliştirmek amacıyla tasarlanmaktadır (Çitemel, 2014).

Müdahaleler; zorbalığa karşı etkili bir şekilde mücadele etmek için bireysel stratejilerin geliştirilmesine, mağdurlara karşı empatinin artırılmasına ve zorbalık mağdurlarının yaşadığı "trajedi zincirlerini" kırmak için akranlar, okul personeli ve ebeveynler tarafından sağlanan sosyal desteğin iyileştirilmesine odaklanmalıdır (Guo vd., 2022). Zorbalığın önlenmesi ve müdahalesine ilişkin çeşitli bulgular; zorbalığın olumsuz etkileri, toplumun bu soruna yönelik tepkisi ve yasal düzenlemeler, okulların zorbalığı etkin bir şekilde önlemeyi hedeflemesi ve müdahale çalışmalarının yapılmasını

gerektirmiştir. Aşağıda akran zorbalığı müdahale programları ile ilgili detaylı bilgiler ve örneklere yer verilmiştir.

1.5.2. Akran Zorbalığı Müdahale Programları

Akran zorbalığı müdahale programları incelendiğinde eğitim ortamlarında zorbalığı önleme amacıyla uygulanan bu programların yaşanan zorbalık olaylarını önleme, zorbalık döngüsünde yer alan çocuklara okul ortamında destek sağlama ve müdahalede bulunmayı amaçladığı görülmüştür. Okullardaki zorbalığın yalnızca mağdurlar ve zorbalar üzerinde değil, aynı zamanda daha geniş akran grubu üzerinde de olumsuz etkileri olduğunu (Nickerson, 2019) vurgulayarak olumlu prososyal davranışları öğretmeye ve pekiştirmeye odaklanan okul ve sınıf genelindeki önleme yaklaşımları, zorbalıkla ilgili olarak en sık kullanılan ve üzerinde en çok çalışılan yaklaşımlardır (Bradshaw, 2015). Özellikle zorbalığa odaklanan bazı programlar olsa da (örneğin, Olweus Programı, KiVa), bu yaklaşımların çoğunun daha genel olarak olumlu davranış geliştirme ve sosyal duygusal becerileri öğretme gibi daha geniş bir amacı olduğunu söylenebilir. Gaffney ve ark. (2019), içerisinde “Olweus Programı” ve “KiVa” programlarında yer aldığı ve bu programların etkililiğini inceledikleri araştırmada söz konusu müdahale programlarının zorbalığı %19-20, mağduriyeti ise %15-16 oranında azalttığını bulmuştur.

Okul yıllarında zorbalık, akranlar arasında şiddetin en yaygın ifadelerinden biridir. Bu nedenle zorbalık üzerine yapılan araştırmalar kırk yıldan daha uzun bir süre önce, bu olgunun kendisini savunmakta zorlanan bir mağdura karşı, bir birey ya da grup tarafından zaman içinde tekrarlayan bir şekilde gerçekleştirilen saldırgan, kasıtlı eylemler olarak tanımlanmasıyla başlamıştır (Menesini ve Salmivalli, 2017). Okul çapındaki programlar, tüm çocuklarda dayanıklılık oluşturmayı ve daha olumlu bir okul iklimi yaratmayı amaçlar.

Farrington ve Ttofi (2009) tarafından akran zorbalığı müdahale programlarının incelendiği kapsamlı uluslararası meta-analiz çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu meta-analiz, 1983'ten 2009 yılı sonuna kadar programla ilgili 44 çalışmayı içermektedir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, müdahale programlarının zorbalık olaylarına karışan zorba ve mağdur öğrenciler için zorbalığın sürdürülmesinde %20-23 arasında, mağdur rolündeki öğrencilerin mağduriyet yaşama oranlarında ise %17-20 arasında

azalma gösterdiği görülmüştür. Söz konusu araştırmada kavramsal olarak Olweus Programına dayanan programların en güçlü etkileri gösterdiği görülmüştür. Yaş grupları örneklemelerine göre müdahale çalışmaları karşılaştırıldığında ise; farklı yaş gruplarındaki çocukların deney gruplarına dâhil edildiği kontrollü programların aksine, benzer yaş grubu tasarımı çalışmaları daha etkili olduğu görülmüştür (Nickerson vd., 2017).

Yine Farrington ve Ttofi (2009) tarafından akran zorbalığı müdahale programlarının incelendiği uluslararası meta-analiz çalışmasının sonuçlarına göre; yaş gruplarına göre etki düzeylerine bakıldığında 11-14 yaş grubunda bulunan çocuklara uygulanan müdahale programları diğer yaş gruplarına uygulanan müdahale programlarının etkileri bakımından karşılaştırıldığında en büyük etkiyi gösterdiği görülmüştür. Bu bilgilere ek olarak ABD veya Kanada'ya kıyasla Avrupa'da uygulanan programların daha etkili olduğu görülmüştür. Farrington ve Ttofi (2009) incelemesinde, akran zorbalığına yönelik uygulanan müdahale programlarının etkili olmasının temel unsurlarını program içeriklerinde yönetim yaklaşımlarına, oyun alanlarının denetiminin sağlanmasına, tutarlı disiplin yöntemlerinin kullanılmasına ve sınıf yönetimi stratejilerine yer verilmesi olarak belirlemiştir. Ayrıca program içeriklerinde sınıf ve okul genelindeki kuralların oluşturulması, öğretmen eğitimlerinin verilmesi, ebeveynlerin eğitim faaliyetlerine dâhil edilmesi, toplantıların yapılması ve bilgi paylaşımlarında bulunulmasının güçlü etkilere sahip olduğunu da ifade etmiştir.

1.6. Özel Öğrenme Güçlüğü

1940'larda ve 1950'lerde bu tür çocuklar "beyin hasarlı" olarak etiketlenirken özel öğrenme güçlüğü kavramı geleneksel engelli çocuk kategorilerine tam olarak uymayan heterojen bir grup çocuğu kapsayacak şekilde gelişmiştir (Kirk, 1977). Özel Öğrenme Güçlüğü terimi ilk olarak 1963 yılında Kirk tarafından dil, konuşma, okuma ve sosyal etkileşim için gerekli iletişim becerilerinde gelişim bozukluğu olan bir grup çocuğu tanımlamak için kullanılmıştır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar, sözlü ya da yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerden bir ya da daha fazlasında bozukluk gösterirler. Bunlar: dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya aritmetik alanlarında yaşanan bozukluklar şeklinde kendini gösterebilmektedir (Kirk, 1977).

Özel Öğrenme güçlüğü alanyazınında; Özgül Öğrenme Güçlüğü, Özel Öğrenme Güçlüğü, Özgül Öğrenme Bozukluğu, Öğrenme Güçlüğü olarak farklı şekillerde ifade edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklarına bakıldığında Özel Öğrenme Güçlüğü kavramının kullanıldığı görülmektedir. 31.05.2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazete, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği özel öğrenme güçlüğü: *“Özel öğrenme güçlüğü dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğüdür.”* şeklinde tanımladığı görülmektedir.

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El kitabında (DSM-5) Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB): “Okul yıllarında başlayan ve en az altı aydır süren okul becerilerinin bireyin yaşına göre beklenenin önemli ölçüde altında olduğu ve yaşanan durumun okul ya da iş ile ilgili başarıyı ve günlük yaşam aktivitelerini ileri derecede etkilediği bir durumdur.” (DSM-5, 2013). DSM-5 (2013)’te ÖÖG: okuma bozukluğu (disleksi), yazılı anlatım bozukluğu (bisgrafi) ve sayısal (matematik-diskalkuli) olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadır. DSM-5’e göre ÖÖG’li bireylerin tanılanmasında:

(A) Gerekli girişimlerde bulunulmasına rağmen öğrenme ve okul becerilerinde en az altı aydır devam eden sözcük okumanın yanlış ya da yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması, okunanın anlamını anlama güçlüğü, harf harf söyleme yazma güçlükleri, yazılı anlatım güçlüğü, sayı algısı ve hesaplama güçlüğü, sayısal usamlama (akıl yürütme) güçlüğü belirtilerinden en az birinin yaşanması. (B) Etkilenen okul becerilerinin kişinin kronolojik yaşına göre önemli ölçüde altında olması, okul ve iş ile ilgili başarının ve günlük yaşamda becerilerin ileri derecede etkilenmesi. (C) Yaşanan öğrenme güçlüklerinin okulda kullanılan dili tam bilememe ve eğitsel yönergelerin yetersizliği, ruhsal ve sinirsel bozukluklar, anlıksal yetiyitimleri gibi durumlarla açıklanamaması gerekliliğini vurgulamaktadır. DSM -5’te Özgül Öğrenme Bozukluğu türlerine göre; Okuma (Disleksi), Yazma (Disgrafi) ve Matematik (Diskalkuli) olmak üzere üç ayrı grupta sınıflandırılmasının yanı sıra ağır olmayan, orta ve ağır olmak üzere seviyelerine göre de üç farklı seviyede sınıflandırılmaktadır.

DSM-5'e göre ÖÖG' li bireylerin okul becerisinde önemli bir bozulmanın olması ve bu bozulmanın duyuşsal/motor eksiklikler, zekâ geriliği, kötü öğretim, yeterli uyaran eksikliği veya benzeri dış nedenlerden kaynaklanmaması gerektiği ifade edilmektedir. Çeşitli dil ve kültürlerdeki okul çağı çocuklarında, okuma, yazma ve matematik alanlarını kapsayan Özgöl Öğrenme Bozukluğu yaygınlığı %5 ila %15 arasında olduğu belirtilmektedir (Altay ve Görker, 2017, Grigorenko vd., 2020). ABD' de 2021 öğretim yılında, 3 ila 21 yaşı arasındaki devlet okulu öğrencilerinin yaklaşık % 15'ine Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA) kapsamında hizmet verilmektedir (National Center for Education Statistics, 2022).

Öğrenme güçlüğü, bir duyuşsal bozukluk olmadığı gibi duyuşsal bir bozukluktan da kaynaklanmaz. Eksik veya hatalı değerlendirildiği takdirde, öğrenme güçlüğü bireyin işleyişini olumsuz yönde etkileme ve birçok yaşam alanında işlevsel bozulmaya yol açma potansiyeline sahiptir (Silver vd., 2008). Beyin işlev bozukluğunun bir sonucu olarak öğrenme güçlüğü olan bireylerin bilgiyi işleme ve edinme biçimleri, büyük zorluk çekmeden öğrenebilen bir çocuk veya yetişkin için beklenen tipik işleştikten farklıdır (Swanson vd., 2004; Vellutino vd., 2004). Öğrenme güçlüğü akademik olarak kelime çözme veya tanımlama, okuduğunu anlama, hesaplama, matematiksel muhakeme, heceleme ve/veya yazılı ifade alanlarında ortaya çıkabilir (Silver vd., 2008).

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) görme, işitme veya bedensel yetersizlik gibi diğer yetersizlik türleri kadar kolay anlaşılamamaktadır. Bunun nedeni gözle görülemeyen bir özel gereksinim alanı olmasından kaynaklanır. ÖÖG, örgün eğitim döneminde görülen okuma, yazma veya matematik gibi temel akademik becerilerin öğrenilmesinde kalıcı ve olumsuz etkilere yol açan bir grup nörogelişimsel bozukluktur (Vidyadharan ve Tharayil, 2019). ÖÖG'li öğrencilere dışarıdan bakıldığında her şey normal gibi görünebilir ancak birey okul yaşamında öğrenme süreçlerinde ciddi güçlükler yaşayabilmektedir. ÖÖG'li öğrenciler normal zekâ düzeyine ve uygun eğitime sahip olmalarına rağmen; kelimeleri hızlı, akıcı ve doğru okumakta, yazılı materyalleri anlamakta, harfleri yazmakta veya telaffuz etmekte, gramer veya noktalama kurallarını uygulamakta, yazılı ifadede açık ve düzenli olmakta, aritmetik kuralları ezberlemekte, doğru ve hızlı hesaplama yapmakta, uygun matematiksel akıl yürütmede zorlanır (Peng ve Fuchs, 2016). Bu durumun akademik başarı olarak yaşlılarından geri kalmalarına sebep olacağı söylenebilir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların evde, okulda veya yaşamın birçok farklı alanında yaşadığı güçlükler bulunmaktadır. Alanyazını incelendiğinde ÖÖG’li çocuklar yalnızca akademik alanlarda zorluk yaşamakla kalmayıp aynı zamanda sosyal ortamlarda da bir takım güçlüklerle de karşı karşıya geldikleri görülmektedir. Öğrenme güçlüğü öncelikli olarak akademik bir zorluk olarak nitelendirilse de bu durumun bireylerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi üzerinde de etkisi vardır (Sakız vd., 2016). Hem okuma güçlükleri hem de sözel olmayan becerilerdeki yetersizlik ÖÖG’li bireylerin arkadaşlık kurmasını ve sürdürmesini engelleyebilmektedir (Eray ve Öpengin, 2023). Ginieri ve ark. (2013) Özel öğrenme güçlüğü tanımlı çocukların yaşam kalitesi üzerine yapmış olduğu araştırmada; ÖÖG’li öğrencilerin normal gelişim gösteren çocuklara göre daha zayıf duygusal iyilik hali, daha düşük öz saygı ve arkadaşlık ilişkilerinde daha düşük memnuniyet yaşadıklarını bulmuştur. Akademik ortamda ortaya çıkan öğrenme güçlüğü’nün diğer bağlamlarla ilişkili sonuçları da olabilir (Grigorenko vd., 2020). Örneğin; bireyin evdeki günlük faaliyetleri, nörobiyolojik sorunla ilişkili zayıf hafıza, zayıf muhakeme veya zayıf problem çözme potansiyeli nedeniyle etkilenebilir (Policy vd., 2008). Ayrıca sosyal ilişkiler ve/veya duygusal işlevsellikte olumsuz etkilenebilir çünkü bireyin bilişsel işleme eksiklikleri, düşünme veya davranışta hata yapmasına veya başkalarının davranışlarını yanlış anlamasına neden olabilir (Tsatsanis vd., 1997).

Özel eğitimde yaygın olarak karşılaşılan yetersizliklerden biri olan özel öğrenme güçlüğü, tıbbi değerlendirme ile tanılanan ve eğitsel değerlendirme sonucunda ise özel eğitim hizmetlerinin belirlendiği bir özel gereksinim alanıdır (MEB, 2022). Ülkemizde Özel Öğrenme Güçlüğü tıbbi tanısı alan çocuklar, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Eğitsel Değerlendirme ve İnceleme sonucunda düzenlenen “Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu” ile tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak eğitimlerine devam etmektedir.

1.7. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Uygulamaları

Dünya genelinde yetersizliği olan öğrencilere yönelik verilen eğitimin gelişim sürecine bakıldığında, bu öğrencilerin eğitimi için özel okullar kurulmuştur (Mukhopadhyay, 2014). Kurulan bu özel okullar zamanla yetersizliği olan öğrencilerin ayrıştırılması olarak algılanmaya başlamıştır (Bunch ve Valeo, 2004; United Nations, 2011).

Söz konusu öğrencilerin akranlarından ayrı eğitim almaları, akademik gelişimlerini desteklese de sosyal duygusal gelişimleri bu durumdan olumsuz etkilenebilmektedir. Eğitimde kaynaştırma uygulamalarını savunan eğitimciler, yetersizliğe sahip öğrenciler ile normal öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin en iyi kaynaştırma ortamlarında geliştiğine inanmaktadır (Bunch ve Valeo, 2004). Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ortamlarında akranları ile birlikte olmaları, bu öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde etkili bir rol oynamaktadır. Bu noktada özel eğitim öğrencilerinin yetersizliği olmayan akranlarından sosyal beceriler öğrenmelerini sağlayan kaynaştırma eğitimi bu süreci kolaylaştırmaktadır (Mangope vd., 2018).

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin, okul ortamına tam olarak katılabilmesi ve okul bütünlüğüne dâhil olabilmeleri için kaynaştırma uygulamaları kapsamında desteklenmeleri gerekmektedir (Poon ve McBrayer, 2014). Ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarına bakıldığında özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak en az kısıtlayıcı ortam öncelikli olmak üzere akranları ile eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir (MEB, 2018). Kaynaştırma eğitiminde öğrencilere eğitsel performanslarına uygun bir şekilde hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulanmaktadır.

Ülkemizde özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim haklarını garanti altına alabilmek adına mevzuatta 1990'lı yıllardan itibaren düzenlemeler yapılmıştır (Sakız vd., 2016). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Özel Eğitim İhtiyacı olan birey “*Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey*” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). 1997 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede özel eğitimin ilkelerine yer verilmiş ve kaynaştırma tanımı yapılmıştır. Söz konusu kararnameye göre kaynaştırma ortamları: “*Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları*” olarak tanımlanmıştır. Yine aynı kararnamede kaynaştırma eğitimi ise “*Özel Eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür*” şeklinde tanımlanmıştır. Süreç içerisinde 2006 ve 2008 yıllarında sıra ile ‘Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ (Resmi Gazete Sayı: 26184) ve ‘Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi’ (Sayı:

2008/3601) çıkarılmış ve ilgili mevzuatta zamanla çeşitli düzenlemelere gidildiği görülmektedir (Sakız vd., 2016). Son olarak ise 2018 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (Sayı: 2018/30471) yürürlüğe girmiştir.

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yoluyla normal gelişim gösteren öğrenciler ile birlikte eğitim hayatlarına devam etmektedir. 7 Temmuz 2018 Tarihli Resmi gazetede yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: “*Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim*” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Bu bağlamda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında yürütülen mevzuat incelendiğinde özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin en az sınırlandırılmış ortamda akranları ile birlikte eğitim haklarından yararlanmasının amaçlandığı görülmektedir.

1.8. Benzer Araştırmalar

Bu bölümde akran zorbalığı müdahale araştırmalarında kullanılan zorbalık müdahale programlarının yurt dışı ve yurt içi örneklerine yer verilecektir.

1.8.1. Yurt Dışı Çalışmalarında Kullanılan Zorbalık Müdahale Programları

Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Destekler PBIS

PBIS; evrensel, hedeflenen ve belirtilen düzeylerde destek sağlamak için çok katmanlı bir model kullanarak hem personel hem de öğrencilerdeki olumlu davranışları ele alan okul çapında uygulanan bir sistemdir (Sugai ve Horner, 2006). Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Desteklerle Zorbalığı Önleme (BP-PBIS) programı, hem ilkokul hem de ortaokullarda okul çapında kurallar koymayı, sosyal sorumluluk becerilerini öğretmeyi, öğretmenlerin de takibi ile davranışları denetlemeyi içeren bir yapıya sahiptir. PBIS zorbalık davranışlarını azaltmak ve zorbalığa maruz kalabilecek mağdurlar, görgü tanıkları ve eğitimciler için uygun tepkileri öğretmek üzere tasarlanmıştır. PBIS kapsamındaki zorbalık önleme programları, çocuklara ve

yetişkinlere bir zorbalık durumuyla nasıl başa çıkacaklarına dair net yönergeler sağlamaya odaklanır (Good vd., 2011).

PBIS'in disiplin sorunlarını azalttığı ve okul iklimini iyileştirdiği görülmüştür. (Bradshaw vd., 2010). BP-PBIS, zorbalık davranışları, mağduriyet ve zorbalığın sosyal olarak pekiştirilmesine ilişkin gözlem ve öğretmen raporlarında azalmanın yanı sıra okul güvenliği ve okul iklimi algılarında iyileşme ile ilişkilendirilmiştir (Ross ve Horner, 2009). BP-PBIS aynı zamanda zorbalık davranışları için yapılan disiplin sevklerinin sayısında %41 ve okuldan uzaklaştırma cezalarında %65 azalma sağlamıştır (Good vd., 2011). Oyun alanları ve okul kantinleri gibi daha az yapılandırılmış ortamlarda denetimin artırılması da zorbalık davranışlarının azaltılmasında kritik öneme sahiptir. (Ttofi ve Farrington, 2011).

Sosyal Duygusal Öğrenme (SEL) Temelli Zorbalık Önleme Programı

Bireyde sosyal duygusal becerilerin (ilişki kurma becerisi, sosyal farkındalık, öz-yönetim, öz farkındalık ve sorumlu karar verme) desteklenmesi odağında yürütülen zorbalık müdahale programlarının içeriklerine dair yapılan incelemede ise Frey ve arkadaşları (2005) hem okuldaki personel eğitimini önemseyen hem de bir ilkokul sınıf müfredatı aracılığıyla SEL becerilerini içeren “Saygı Gösterilmesi Gereken Adımlar: Zorbalık Önleme Programı'nın” randomize kontrollü bir denemesini gerçekleştirmiştir. Kontrol grubuna göre, müdahale grubundaki çocukların oyun alanı gözlemlerinde, zorbalık ve tartışmacı davranışların azaldığını ve olumlu etkileşimlerin arttığını ortaya koymuştur. Frey ve arkadaşları (2009), müdahale grubundaki öğrencilerin oyun alanında yaşanan zorbalık, mağduriyet, zorbalık dışı saldırganlık, seyirci kalma ve tartışmacı davranışlarda 2 yılın sonunda düşüşler gösterdiğini; kontrol grubunda ise bu davranışların sabit kaldığını veya arttığını bulmuştur. Ön testle karşılaştırıldığında, zorbalık ve saldırganlık oranları altı ayda sırasıyla %19,3 ve %20, bir sonraki yıl ise sırasıyla %31,4 ve %36,4 oranında azalmıştır.

Kişiler arası çatışmaları ele alan ve duygu yönetimini öğreten okul temelli sosyal-duygusal programlar ilkokul çağı çocukları arasında saldırganlığı azaltmada başarılı olmuştur. Espelage vd., (2014) daha önceki “Saygı Adımları programı”nı kapsayan programın uygulandığı çalışmasında “Önleme Yoluyla Öğrenci Başarısı Programı”nın büyük ölçekli, rastgele seçilmiş, kontrollü bir denemesini ortaokul kademesinde

yürütmüşlerdir. Öğretmenler, sosyal duygusal öğrenme becerilerine (örn. empati, problem çözme) odaklanan programı 28 ders saati boyunca 6. ve 7. sınıflara uygulamışlardır. Bir yıl içerisinde 15 ders boyunca yürütülen çalışma sonrasında; öğrencilerin %42'sinin fiziksel saldırganlığı kendi kendine bildirme durumunun düştüğünü, iki yıllık uygulamada ise homofobik lakap takma, cinsel taciz eylemlerinde azaldığını (Espelage vd., 2014) ve bir sonraki yıl da yapılan çalışmada yetersizliği olan öğrenciler arasında yaşanan zorbalık olaylarında da azalmayla sonuçlandığını görmüşlerdir. (Espelage vd., 2015). Uygulanan müdahalenin zorbalık üzerinde doğrudan bir etkisi olmamasına rağmen ilk 2 yılda suç işlemede önemli azalmalar olmuştur. Bu durumda birinci yıldan üçüncü yıla kadar zorbalık, siber zorbalık ve homofobik lakaplarda önemli değişikliklerle ilişkilendirilmiştir (Espelage vd., 2015).

Olweus Zorbalığı Önleme Programı

Olweus Programı, Norveç'te zorbalıkla bağlantılı çok sayıda kamuya duyurulan intiharın ardından geniş çapta uygulanan ilk kapsamlı tüm okul zorbalığı önleme programıdır (Olweus, 1993). Tüm sınıf seviyelerinde kullanılmak üzere tasarlanan Olweus Programı; okul çapında zorbalığı önleme koordinasyon komitesi olan, zorbalık karşıtı kurallara yer verilen, ebeveynlerle bilgi paylaşımı, zorbalık karşıtı etkinlikleri, oyun alanları denetimi, sınıf toplantıları ve etkinlikleri içeren bileşenlere sahiptir. Zorbalar ve mağdurlar için hedeflenen müdahaleler ise zorbaya karşı kararlı konuşma, saldırganca ve düşmanca olmayan davranışlar, mağdura destek çalışmalarını içermektedir. Program ayrıca ebeveyn katılımlı ebeveyn ile okul arasındaki iş birlikçi yaklaşımının önemini vurgulamaktadır. Olweus Programı'na katılan öğrencilerden alınan geri bildirimlere göre öğrencilerin kavga etme, okuldan kaçma ve antisosyal davranışlarda bulunma gibi zorbalık olaylarında önemli düşüşler görülmüştür (Limber, 2011). Yine farklı bir çalışmada ortaokullarda uygulanmış olan Olweus Programının; zorbalık, mağduriyet ve diğer sorunlu davranışlarda (örn. suç işleme) azalmanın görüldüğü, bunun yanı sıra zorbalığa aktif olarak katılan öğrencilere ilişkin algıların da iyileştiğine dair bulgular elde edilmiştir (Bauer, 2007).

KİVA Zorbalığı Önleme Programı

KİVA; sınıflarda zorbalık karşıtı tutumları artırmak, zorbalığa karşı savunmacı davranışları ve izleyiciler arasında öz yeterliliği geliştirmek için tasarlanmış 20 saatlik bir

müfredatı içermektedir. Dersler sınıf içi tartışmalar, zorbalıkla ilgili kısa filmler, grup çalışmaları, rol yapma alıştırması ve beş seviyeli interaktif bilgisayar oyunundan oluşmaktadır. KiVa ayrıca tespit edilen zorbalık vakalarını ele alan bir müdahale bileşeni de içermektedir. Okulda görevli bir ekip mağdurlar ve zorbalarla bireysel ya da grup tartışmaları yoluyla sorunu çözmek için sınıf öğretmeniyle birlikte çalışır. Bu tartışmalarda mağdur aynı zamanda arkadaş canlısı sınıf arkadaşlarını da belirler ve bu sınıf arkadaşlarından mağdura destek vermelerini ister (Williford vd., 2012). KiVa öğrenciler arasında zorbalık ve mağduriyette önemli azalmalarla ilişkilendirilmiştir (Garandau vd., 2014).

Öğle Yemeği Arkadaşları Zorbalık Müdahale Programı

Bu müdahale programı öğrencilerin haftada iki kez öğle yemeği sırasında üniversite öğrencileri ile birlikte yemek yemeleri ve üniversite öğrencilerinin mentörlük yapmalarını içermektedir. Bu çalışmanın sonucunda okullarda daha az akran mağduriyeti görülmüştür (Nickerson vd., 2017).

1.8.2. Yurt İçi Çalışmalarında Kullanılan Zorbalık Müdahale Programları

“Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Bir Önleyici Program Modeli” adlı çalışmada, araştırmacı tarafından ilkökul 5. sınıflara yönelik geliştirilen “Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirilmesi” grupla danışma programı 10 hafta boyunca uygulanmıştır (Dölek, 2002). Söz konusu programda; zorbalığın tanımına, zorbalığa maruz kalanların duygularına, zorbalığa müdahaleye ve sorun çözmede grup dayanışmasının güçlendirilmesi gibi konulara yer verilmiştir. “Zorbalığı Önlemede Tüm Okul Yaklaşımına Dayalı Programın Etkililiği” adlı çalışmada araştırmacı tarafından ilkökul/ortaokul kademelerinde eğitim gören öğrencilere yönelik geliştirilen müdahale programı, zorbaca davranışları önlemeyi amaçlamaktadır (Ayas, 2008). Program beş oturumdan oluşmaktadır. Programın içeriğinde zorbaca davranışları önleme programı uygulanmış, ayrıca okulda görevli personellere ve velilere de zorbalıkla ilgili seminerler verilmiştir.

“Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerinin Akran Zorbalığına Etkisi” adlı çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş program çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımı temel alarak 6 oturumdan oluşan grupla psikolojik danışma uygulamasıdır (Çitemel, 2014). Bu program öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını

kısa bir süre içinde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmacı tarafından kuramsal incelemeler temele alınarak hazırlanan programın her oturumu ortalama 55-60 dakika sürmektedir. İstisna durumlar, skala, mesaj, mucize soru, ilk işaret, optimum alan teknikleri gibi çözüm odaklı yaklaşıma dayalı tekniklere programda yer verilmiştir.

“İnsani Değerler Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Problemli İnternet Kullanımı ve Siber Zorbalık Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada kullanılan programın genel amacı, gruptaki üyelerin insani değerlerin temel kavramlarını öğrenip bunları hayatlarına uygulamaları ve problemli internet kullanımı ile siber zorbalık davranışlarının bu program kapsamında yeniden şekillendirilmesidir (Peker, 2013). Bu program 9 oturumdan oluşmaktadır. Oturumlar yaklaşık 75 dakika sürmektedir.

“Akran Zorbalığına Uğrayan Ergenlerin Mağduriyet Algılamaları ve Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerine Grupla Psikolojik Danışmanın Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmada araştırmacı tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencileri için zorba bireylere karşı etkili bir biçimde başa çıkma stratejilerini geliştirmek amacıyla grupla psikolojik danışma programı geliştirilmiştir. Akran zorbalığına uğrayan mağdur rolündeki öğrencilere etkili başa çıkma stratejileri edinmelerini sağlamak ve bu şekilde mağduriyet algılarını dönüştürmek, bilişsel-davranışçı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan bu programın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle öğrencilerin zorbalığa maruz kalmaları durumunda kullanmış oldukları etkili olmayan başa çıkma stratejilerini tespit ederek bu stratejilerin yerine daha işlevsel olan başa çıkma stratejilerini kazandırmak amaçlanmaktadır (Seçer, 2014).

“Kabul ve Kararlılık Terapisi Yönelimli Psikoeğitim Programının Akran Zorbalığı Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada kullanılan program araştırmacı tarafından kabul ve kararlılık terapisinin temel felsefesi, ilkeleri ve uygulamaları esas alınarak geliştirilmiştir (Yalnız, 2019). Hazırlanan bu müdahale programı ile öğrencilerin, zorba ve mağdurların akran zorbalığına dair olumsuz algılarını azaltarak bu algıları kontrol edebilme becerisi kazanmalarını sağlamak, problem çözme konusunda alternatif yollar geliştirmeyi öğretmektir. Söz konusu programın diğer amaçları ise atılganlık, duygu düzenleme ve empati gibi alanlarda öğrencilerin yetkinlik kazanmalarını desteklemek, kendini ifade etme ve öfke yönetimi konularında beceriler edinmelerine yardımcı

olmaktadır. Grupla psikoeğitim programı biçiminde hazırlanan program 10 oturumdan oluşmakta ve oturumlar ortalama 90 dakika sürmektedir.

MEB tarafından okullarda akran zorbalığı konusunda zorbalık yapan öğrencilere uygulanabilecek, kademelere göre farklılık gösteren psikoeğitim programları geliştirilmiştir. Arkadaşlık ilişkileri geliştirme psikoeğitim programları öğrencilerin akran zorbalığı ile baş etmelerine yardımcı olmalarına yönelik hazırlanmıştır. Hazırlanan programların amacı, okulda en az bir kez akran zorbalığı yaptığı tespit edilen öğrencilerin zorbalık içermeyen sağlıklı arkadaşlık ilişkilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Programların içeriğinde, öğrencilerin kişilerarası ilişkilerde sorumluluk ve haklarını öğrenmelerine, iletişim becerilerini geliştirmelerine, empati kurabilmelerine, akran zorbalığı ve bu konudaki düşünceleri fark etmelerine, kişilerarası problemleri çözebilmelerine ve öfke duygularını yönetme becerilerini geliştirmelerine yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

Akran zorbalığına müdahale amacıyla MEB tarafından hazırlanan Arkadaşlık ilişkileri geliştirme psikoeğitim programları 10 oturumdan oluşmaktadır. Gruplar 8-12 öğrenciden oluşup oturumların uygulama süresi yaklaşık 60 dakika olarak planlanmıştır. Psikoeğitim grubuna dâhil edilecek öğrencilerin gönüllü olması beklenmektedir. Öğrencilerde gönüllüğü artırmak için programlar okul bazında tanıtılıp öğrencilere bu yönde farkındalık kazandırılması yönünde uygulayıcılardan çalışma yapılması istenmektedir. Ayrıca öğrencilerin psikoeğitim gruplarına katılımı ile ilgili endişelerinin olması halinde araştırmacı tarafından öğrenci ile bireysel görüşmenin yapılması, programın kazanımları hakkında bilgi verilmesi, gruba katılacak öğrencilerin ailelerinden gerekli izinlerin alınması gerekmektedir. Psikoeğitim programının oturumları bir bütün halinde tasarlanmıştır ve oturumlar kendisinden önceki oturum ile bağlantılıdır. Oturumlarda öğrencilerin oturum kazanımlarını günlük hayata transfer edebilmeleri adına bazı oturumların sonunda bir sonraki oturuma geçerken oturumlar arasında gerçekleştirilecek uygulama ödevlerine yer verilmiştir.

Akran zorbalığı müdahale programlarının yurt içi ve yurt dışı örnekleri incelendiğinde oturum sayılarının ortalama 6 ile 10 oturum arasında olduğu, bazı uygulamalarda ise okul yılı boyunca programların sürdüğü, bu programlarda nihai amacın okulda olumlu okul ikliminin gelişmesi ve akran zorbalığını önleme ve zorbalık

olaylarıyla baş etme amacının olduğu görölmüştür. Müdahale programlarının genellikle okuldaki tüm paydaşları; zorba, mağdur, zorba/mağdur, izleyiciler ve okuldaki diğer personeller olmak üzere akran zorbalığını önleme ve müdahale süreçlerinde hedef kitle olarak eğitim süreçlerine dâhil ettikleri görölmüştür. Programlarda öğrencilere; zorbalık ve zorbalığın alt bileşenlerinin neler olduğu öğretilip zorbalık karşıtı tutumları artırmak amaçlanmıştır. Yine bu programlarda öğrencilere zorbalığa karşı savunmacı davranışları geliştirmek, empati ve iletişim becerileri, duygu düzenleme, öfke kontrolü, çatışma çözme, sorumlu karar verme, öz farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri gibi becerilerin kazandırılması yönünde bir eğilim olduğu görölmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, DİS-ZOP tasarım sürecine, deneysel işlemler ve veri toplama sürecine, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ait bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli (Deseni)

Bu araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen DİS-ZOP'un ÖÖG yaşayan ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı ve mağduriyet düzeylerine etkisi nicel verilerle ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin akran zorbalığı ve mağduriyet düzeyleri, bağımsız değişkenini ise DİS-ZOP oluşturmaktadır. Bu araştırmada deney ve kontrol grupları ile ön-test, son-test ve izleme ölçümlü 2x3'lük desen kullanılarak yarı deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Bu desende, birinci faktör, bağımsız grupları (deney ve kontrol) temsil ederken; diğer faktör ise bağımlı değişkenin farklı koşullardaki tekrar eden ölçümlerini (ön test, son test ve izleme testleri) göstermektedir (Büyüköztürk, 2009).

Deneysel çalışmalarda, bağımlı değişkenleri etkileyebilecek ancak araştırmada incelenmeyen karıştırıcı faktörlerin olası etkilerini kontrol altına almak oldukça önemlidir. Bu sayede sonuçlar, nedensellik açısından değerlendirilebilir (Hovardaoğlu, 2000). Bu araştırmada da deney grubuna denk bir kontrol grubu kullanılarak bu riskin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Büyüköztürk'e (2011) göre, deneysel araştırmalarda en önemli koşul, katılımcıların deney ve kontrol gruplarına rastgele (random) atanmasıdır. Bu sebeple, araştırmaya katılmayı kabul eden ve belirlenen kriterleri karşılayan bireyler, random yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına yerleştirilmiştir. Gruplarda ön test puanları, yaş ve cinsiyet gibi faktörlerde denklik sağlandıktan sonra deneysel işlem uygulanmıştır. Tablo 1'de araştırmanın deseni gösterilmektedir.

Tablo 2.1: Araştırmanın Deseni

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme
Deney	AZBÖEF	DİS-ZOP	AZBÖEF	AZBÖEF
Kontrol	AZBÖEF	-	AZBÖEF	AZBÖEF

AZBÖEF: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu

DİS-ZOP: Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP)

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi deney grubuna, DİS-ZOP uygulamasından bir hafta önce ön test çalışmaları yapılmıştır. Ardından araştırmacı tarafından DİS-ZOP uygulanmış, DİS-ZOP uygulamasının tamamlanmasından bir hafta sonra son test çalışması yapılmış, yaklaşık iki ay sonra ise izleme ölçümü yapılmıştır. Deney grubuna DİS-ZOP uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Kontrol grubuna ön test uygulamaları gerçekleştirilmiş, çalışmanın uygulama aşaması bittikten sonra kontrol grubu ile son-test ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca kontrol grubuna son testin uygulanmasından yaklaşık iki ay sonra izleme ölçümü yapılmıştır.

Araştırmanın deseni oluşturulurken bazı iç ve dış geçerlilik ilkelerine dikkat edilmiştir. Dış geçerlilik, deney ve kontrol gruplarından elde edilen sonuçların genellenebilirliğini ifade ederken; iç geçerlilik, bağımsız değişkenin bağımlı değişkende meydana getirdiği değişimin ne kadarının bağımsız değişkene bağlı olduğunu belirtir (Büyüköztürk, 2011; Şencan, 2005). Büyüköztürk (2011), araştırma sonuçlarının benzer kişi, ortam ve zaman dilimlerine genellenebilmesi ve bağımlı değişkendeki değişimlerin bağımsız değişkenle açıklanabilmesi için kontrol edilmesi gereken bazı faktörlerin olduğunu ifade etmiştir.

Bunlar:

- Tepkisellik ya da beklenti etkisi: Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların, deneysel işlem hakkında edindikleri bilgiler, işlem sırasında sergiledikleri davranışları etkileyebilir. Bu çalışmada, deney ve kontrol grubuyla yapılan ön görüşmede, çalışma hakkında minimum ancak gerekli düzeyde bilgi verilerek bu durumun önüne geçilmeye çalışılmıştır.

- Zaman ve tedavi etkisi: Deney ve kontrol grubundaki bireylerin, araştırma değişkenlerine ilişkin düzeyleri deneysel işlemde bağımsız olarak değişiklik gösterebilir. Bu çalışmada, deneysel işlem öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarına ön test, son test uygulanmış; deneysel işlemde iki ay sonra ise izleme testi

gerçekleştirilmiştir. Ayrıca son test, deneysel işlem tamamlandıktan yaklaşık 10 gün sonra uygulanmış ve böylece zaman ve tedavi etkisi minimum düzeyde tutulmaya çalışılmıştır.

- Deneklerin seçimi: Deney ve kontrol grubunun oluşturulmasında araştırmacının sergilediği yanlı tutum, araştırma sonuçlarını etkileyebilir. Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış; araştırma duyurusuna geri dönüş yapan tüm bireyler, dâhil etme ve dışlama kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Böylece, araştırmacının etkisi en aza indirgenmiştir.

- Deneklerin geçmişi: Deney ve kontrol grubundaki bireylerin geçmiş deneyimleri, deneysel işlem sonuçlarını etkileyebilir. Bu çalışmada araştırma grubu oluşturulurken benzer yaşamsal deneyimleri olan bireylere yer verilmiştir. Söz konusu bireylerin tamamı ÖÖG tanısı almış bu durum ile ilgili benzer yaşantıları olan ortaokul öğrencileridir. Bu ölçüte dikkat edilerek denek geçmişi etkisi azaltılmaya çalışılmıştır.

- Veri toplama aracı: Araştırma verilerinin farklı veri toplama araçları ve kişiler tarafından toplanması, deneysel işlem sonuçlarını etkileyebilir. Bu çalışmada, veri toplama aracının etkisini en aza indirmek amacıyla tüm ölçümler, aynı ölçüm aracı kullanılarak aynı sırayla ve aynı mekânda gerçekleştirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Erzincan ilinin, merkez ortaokullarında öğrenim görmekte olan “Özel Öğrenme Güçlüğü” tanısı almış ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından okullarda tam zamanlı kaynaştırma eğitiminden yararlanması yönünde karar verilmiş öğrenciler oluşturmuştur. Söz konusu öğrenciler arasından DİS-ZOP’a katılmaya gönüllü ortaokuldaki tüm sınıf kademelerinden 8 deney ve 8 kontrol grubunda olmak üzere 16 öğrenci belirlenmiştir.

Söz konusu öğrencilerin veri toplama aracındaki gibi kısa cümleleri okuma ve verilen yönergeyi anlama düzeyleri, Türkçe ders öğretmenleri ve okul psikolojik danışman ve rehber öğretmeni tarafından değerlendirilmiş; çalışmaya katılmasının uygun olduğu bildirilen öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına nasıl cevap verilmesi gerektiğini açıklayan yönergeler eklenmiş ve ayrıca katılımcılara bu yönergeler sözlü olarak araştırmacı tarafından aktarılmıştır. Bu

sayede, boş bırakılan yanıtların veya yanlış cevaplanan soruların olmasının önüne geçilmesi hedeflenmiştir.

Ayrıca öğrencilere veri toplama sürecinden önce gerçekleştirilecek bu çalışmada ki verilerin bilimsel bir araştırmada kullanılacağı ve tüm bilgilerin gizli kalacağı açıklaması yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının denkliliğini sağlamak amacıyla çalışma grubuna “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu” uygulanarak öntest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Katılımcılar deney ve kontrol gruplarına kura yöntemiyle seçkisiz olarak atanmıştır. Çalışmanın dâhil etme ve dışlama ölçütleri aşağıda açıklanmıştır.

Dâhil Etme Ölçütleri:

- Öğrencilerin 5-6-7 ve 8. Sınıf seviyesinde eğitim almaları,
- Bireyin Sağlık Kuruluşundan alınan “Özel Öğrenme Güçlüğü” Tıbbi tanısının bulunması,
- Bireyin Rehberlik ve Araştırma Merkezinden “Özel Öğrenme Güçlüğü” eğitsel tanısı ile tam zamanlı kaynaştırma eğitimine yönlendirildiği Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu raporunun bulunması,
- Çalışma sürecine sürekli olarak katılabilecek olması,
- Öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılmaları ve veli aydınlatılmış onam formunun imzalanması.

Dışlama Ölçütleri

- Bireyin “Özel Öğrenme Güçlüğü” tanısı haricinde farklı bir tıbbi veya eğitsel tanısının olması.

Yukarıda belirtilen kriterlere uygun 8 öğrenci ile deney grubu, diğer 8 öğrenci ile de kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubundaki katılımcıların 4’ü kız, 4’ü erkektir. Kontrol grubundaki katılımcıların da 4 ‘ü kız iken yine 4’ü erkektir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların özelliklerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

2.3. Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP)

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen sekiz oturumluk, yarı yapılandırılmış Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP) uygulanmıştır. DİS-ZOP deney grubunda yer alan katılımcıların akranlarına uyguladıkları zorbalık düzeylerini

azaltmak ve zorbalık mağduru öğrencilere de karşılaştıkları sorunlar karşısında çözüm üretme ve baş etme becerisi geliştirmeyi hedeflemiş olup hem zorba hem de mağdur bireylere olumlu arkadaşlık ilişkileri ve iletişim becerileri kazandırmak amacıyla hazırlanmıştır. DİS-ZOP akran zorbalığı ve özel öğrenme güçlüğü alanyazın taraması sonrasında çeşitli zorbalık psikoeğitim programları ve arkadaşlık ilişkileri geliştirme psikoeğitim programları incelenerek hazırlanmıştır. Oluşturulan program öncelikle konu ile ilgili çalışması bulunan ve tecrübe sahibi olan üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının dönütü sonucunda gerekli güncellemeler yapılmıştır. Hazırlanan program deney gurubuna sekiz hafta boyunca her hafta bir ders saati içerisinde bir oturum uygulanmış olup oturum süreleri yaklaşık 30-40 dakika olacak şekilde tasarlanmıştır. Söz konusu program hazırlanırken ÖÖG tanılı bireylerin çeşitli gelişim alanlarında yaşamış oldukları güçlükler göz önünde bulundurulmuştur.

Bu bağlamda programda yer alan etkinlikler ve içeriklerde kısa, somut, açık ve anlaşılır ifadelerle yer verilmiş olup etkinliklerde öğrencilere okuma ve yazma çalışmaları yaptırılmamıştır. Programda yer alan içerik ve etkinliklerde okuma ve yazma çalışmaları yerine animasyon video, görsel içerikler, müzik, resimli kartlar, örnek olay görselleri tercih edilmiştir. Oturumlarda okuma gerektiren örnek olaylar veya etkinlikler ise araştırmacı tarafından gruba okunmuş ve gruptan gelen sorular araştırmacı tarafından cevaplandırılmıştır. Yine oturumlarda panoya veya yazı tahtasına yazma gerektiren etkinlikler ise araştırmacı tarafından yazılmış gruba okunmuş ve gruptan gelen sorular araştırmacı tarafından cevaplandırılmıştır. Bu yöntem ile hazırlanan psikoeğitim programı uygulanırken ÖÖG yaşayan öğrencilerin yaşayabileceği muhtemel güçlüklerden etkilenmemesi amaçlanmıştır.

Akran zorbalığına yönelik hazırlanan müdahale programlarında, zorba ve mağdur için empati, bireysel farklılıklara saygı, demokratik toplumsal değerler, atılganlık, "hayır" diyebilme, güvenli iletişim, duygu düzenleme ve öfke kontrolü gibi becerilere yer verilmektedir. Bu beceriler, zorbanın olumsuz davranışlarını durdurmak ve mağdurun yaşadığı zorlayıcı deneyimlerden kurtulmasını sağlamak açısından önemli ve gereklidir (Akgün ve Araz, 2010; Ayas, 2008; Foody ve Samara, 2018; Genç, 2007). Alanyazında bulunan diğer müdahale programlarında da yer alan bu beceriler, bu araştırma kapsamında geliştirilen psikoeğitim programı oturumlarına da eklenmiştir. Bu sayede hazırlanan programın etkililiği ve kalıcılığı artırılmaya çalışılmıştır.

Bahsi geçen program, Nazlı'nın (2016) belirlediği aşamalar temel alınarak tasarlanmıştır. DİS-ZOP'un tasarım süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

2.3.1. Aşama 1: Program Alt Yapısının Hazırlanması

Zorba ve mağdur statüsünde yer alan özel öğrenme güçlüğü tanıılı öğrenciler için geliştirilen DİS-ZOP'un temeli, felsefi ve kuramsal dayanaklar ile alanyazında yer alan zorbalık müdahale programları göz önünde bulundurularak uygulamanın yapılacağı bölgenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapısına uygun şekilde hazırlanmıştır. DİS-ZOP'un, tasarımında hümanist felsefe temele alınmıştır. Hazırlanan programın altyapısı, insanın temel özelliklerini geliştirmeye vermesinden dolayı (Kadioğlu, 2011) hümanist felsefeye dayandırılmıştır.

Hümanist felsefe, insanın yaşamına ve deneyimlerine değer verir. Waterman'a (2013) göre, hümanist felsefe psikoloji alanında insan davranışlarını incelemek için yöntemlerin sistematik ve özenli bir şekilde geliştirilmesini hedefler. Bunun yanı sıra, hümanist felsefe diğer yaklaşımlara göre daha kapsamlı ve bütünleştirici bir bakış açısıyla, çağdaş psikolojinin insan üzerine olan anlayışlarını geliştirmeyi amaçlar (Çelik, 2021). Hümanist yaklaşımın yaratıcılık, deneyimler, yaşam doyumu, uyum becerisi ve bireyin refah düzeyine olan özel ilgisi, bu programın temelini oluşturmuştur (Gage ve Berliner, 1991). Ayrıca hümanist yaklaşımın psikoloji felsefesi, psikoterapi, psikoeğitim, sosyal sorumluluk, araştırma yöntemleri ve bireyin dönüşümüne vermiş olduğu önem, programın temellerinin oluşturulmasında önemli katkılar sağlamıştır (Kadioğlu, 2011).

DİS-ZOP alt yapısı hazırlanırken zorba, mağdur ve izleyici statüleri için hazırlanmış zorbalık müdahale programlarındaki çalışmalar incelenmiş; bu sayede bireylerin zorbalık olaylarında ve sonrası süreçteki ihtiyaçları ve zorlandıkları alanlar belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, zorbalık durumlarına farklı rollerle katılan bireylerin genellikle; iletişim, kabul, bireysel farklılıklara saygı, durumu anlamlandırma, sosyal ilişki kurma ve problem çözme becerilerinin yanı sıra; zorbalık esnasında öfke kontrolü, çatışma çözme ve başa çıkma becerilerine büyük ölçüde ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bu bağlamda DİS-ZOP'a, zorbalığı anlamlandırma, baş etme, iletişim, sosyal ilişkiler, duygu yönetimi ve problem çözme ile ilgili oturumlar eklenmiştir.

2.3.2. Aşama 2: Programın Dört Öğesinin Belirlenmesi

DİS-ZOP tasarımı, dört temel unsura dayanmaktadır: kazanım, içerik, süreç ve değerlendirme. Kazanım unsuru, Wellman ve Moore'un taksonomisine göre oluşturulmuştur. Bu çerçevede kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve tutumlar kazanımlar aracılığıyla belirlenmiştir (Nazlı, 2016).

Kazanımlar: DİS-ZOP'un amacı; zorbalık olaylarında öğrencilerin zorbalık döngüsünü anlamlandırmasına, farklılıklara saygı duyarak farklılıkları kabullenmesine, akran zorbalığı ve türleri ile ilgili farkındalık kazanmasına, iletişim becerilerini geliştirmesine, duyguları tanımları ve öfke kontrol becerilerini geliştirmesine, zorbalık durumlarını engellemeye yönelik işlevsel problem çözme becerilerini aktif kullanmasına, akranları ile sosyal ilişkilerini düzenleyerek sosyal destek ağıları oluşturmalarına uygun ortam hazırlayarak zorbalık ve mağduriyet düzeylerini düşürmek şeklinde belirlenmiştir.

Kazanımlar “algılama” ve “kavrama” düzeyinde yazılmıştır.

DİS-ZOP kazanımları aşağıdaki gibidir:

1. Oturum:

- Grup liderini ve grup üyelerini tanır.
- Grupta uyulması gereken kuralları fark eder.
- Çalışmanın genel amacı ve içeriği hakkında bilgi edinir.
- Grubun duygu ve düşüncelerin paylaşılacağı güvenilir bir ortam olduğunun farkına varır.

2. Oturum:

- Bireysel farklılıkları fark eder.
- Bireysel farklılıklar ve bireysel özellikleri kavrar.

3. Oturum:

- Akran zorbalığı kavramını fark eder.
- Akran zorbalığı kavramının çatışmadan ve saldırgan davranışlardan ayrımını fark eder.
- Akran zorbalığı statüleri olan zorba, mağdur, izleyici kavramlarını kavrar.
- Zorbalık türlerini kavrar.

4. Oturum:

- Zorbaca davranışları fark eder.
- Zorbalık olaylarının farklı mekânlarda yaşanabileceğini fark eder.
- Zorbalık olaylarında zorba, mağdur, izleyicilerin yaşadıkları olumsuz duygu ve düşünceleri fark eder.

5. Oturum:

- Akran zorbalığı durumlarında doğru başa çıkma stratejilerini kavrar.
- Saldırgan, çekingen ve güvengen iletişim türlerini kavrar.

6. Oturum:

- Akran zorbalığı ile ilgili uygun ve uygun olmayan başa çıkma stratejilerini kavrar.
- Akran zorbalığı durumlarında yardım alabileceği sosyal destek mekanizmalarını fark eder.

7. Oturum

- Akran zorbalığı ile ilgili sorumluluklarını fark eder.
- Akran zorbalığı durumlarında düşünce, duygu ve davranış ilişkisini fark eder.

8. Oturum

- Program kapsamında öğrendiklerini fark eder.
- Öğrendiklerini günlük yaşama nasıl aktaracağını fark eder.

İçerik: DİS-ZOP'un ilk oturumunda tanışma ve yapılandırmaya odaklanılmış, son oturumda ise programın kazanımlarına bağlı olarak bireyin yaşamında gerçekleşen değişimler ve programın genel değerlendirmesi ele alınmıştır. Oturumların içeriği kısaca şu şekildedir:

1. Oturum: Tanışma, yapılandırma
2. Oturum: Bireysel farklılıklar ve rol oynama
3. Oturum: Zorbalık kavramı ve zorbalık türleri
4. Oturum: Zorbalık davranışları / zorba ve mağdurun duygu düşüncelerini fark etme
5. Oturum: Akran zorbalığı başa çıkma stratejileri ve iletişim türleri
6. Oturum: Akran zorbalığı durumlarında baş etme becerilerinin geliştirilmesi
7. Oturum: Zorbalık olaylarında izleyici rolü/ duygu- düşünce-davranış ilişkisi

8. Oturum: Değerlendirme ve sonlandırma

Süreç: DİS-ZOP'un üçüncü unsuru süreçtir. Program kapsamında, deney grubundaki katılımcılara her hafta bir gün olmak üzere ortalama 40 dakika süren sekiz oturumluk bir program uygulanmıştır. Oturumlar; karşılıklı etkileşimin yoğun olduğu ısınma oyunları, hayal gücünü kullanma, beyin fırtınası, rol canlandırma, anlatım, bilgilendirme, tartışma, küçük grup etkinlikleri, ev ödevleri, hikaye oluşturma, araştırmacı tarafından hazırlanan animasyon videolar ve çeşitli görseller gibi çeşitli tekniklerle aktif katılımın teşvik edildiği yarı yapılandırılmış bir şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca oturumlar katılımcıların deneyim ve yaşantılarını paylaşmalarına olanak tanıyacak şekilde tasarlanmıştır. Her oturumun sonunda verilen ev ödevleri ise bireylerin oturumda kazandıkları bilgileri günlük yaşamlarında deneyimlemelerine imkân sağlamıştır. Bu çerçevede, program süresince yarı yapılandırılmış oturumlarla aktif katılım ve etkileşimin desteklendiği bir ortam oluşturulmuştur.

Değerlendirme: DİS-ZOP'un son unsuru değerlendirmedir. Bu aşamada, DİS-ZOP'un etkililiğini ölçmek için deney grubundaki katılımcılara Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu uygulanmıştır. Araştırma, deney ve kontrol grupları ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, deneysel işlem öncesinde ön-test, işlem tamamlandıktan yaklaşık 10 gün sonra son-test ve ardından yaklaşık iki ay sonra izleme testi yapılmıştır. Bu kapsamda geliştirilen Zorbalık Psikoeğitimprogramı planı Ek-2'de sunulmuştur.

2.4. Deneysel İşlemler ve Veri Toplama Süreci

Bu başlığın altında, araştırma sürecinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmaya ilk olarak akran zorbalığı ve özel öğrenme güçlüğü ile ilgili alanyazın taraması yapılarak süreç başlatılmıştır. Ardından incelenen meta-analiz çalışmalarının sonucunda DİS-ZOP geliştirme çalışmaları yapılmıştır. DİS-ZOP'un özel öğrenme güçlüğü tanılı ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisini araştırmak ve veri toplamak için Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı'ndan Etik Kurulu Karar Örneği alınmıştır. Oluşturulan içerikler ile DİS-ZOP sekiz oturum şeklinde planlanmıştır. Öncelikli olarak DİS-ZOP Planı hazırlanmıştır (Ek-2). Daha sonra, her oturum için ayrı bir oturum planı hazırlanmış ve bu oturumlarda kullanılacak içerikler ile yardımcı materyaller geliştirilmiştir. Bu aşamada araştırmanın nicel veri toplama araçları belirlenmiş ve gerekli izinler temin edilmiştir (Ek-4). 2024 yılı Ocak-Şubat aylarında

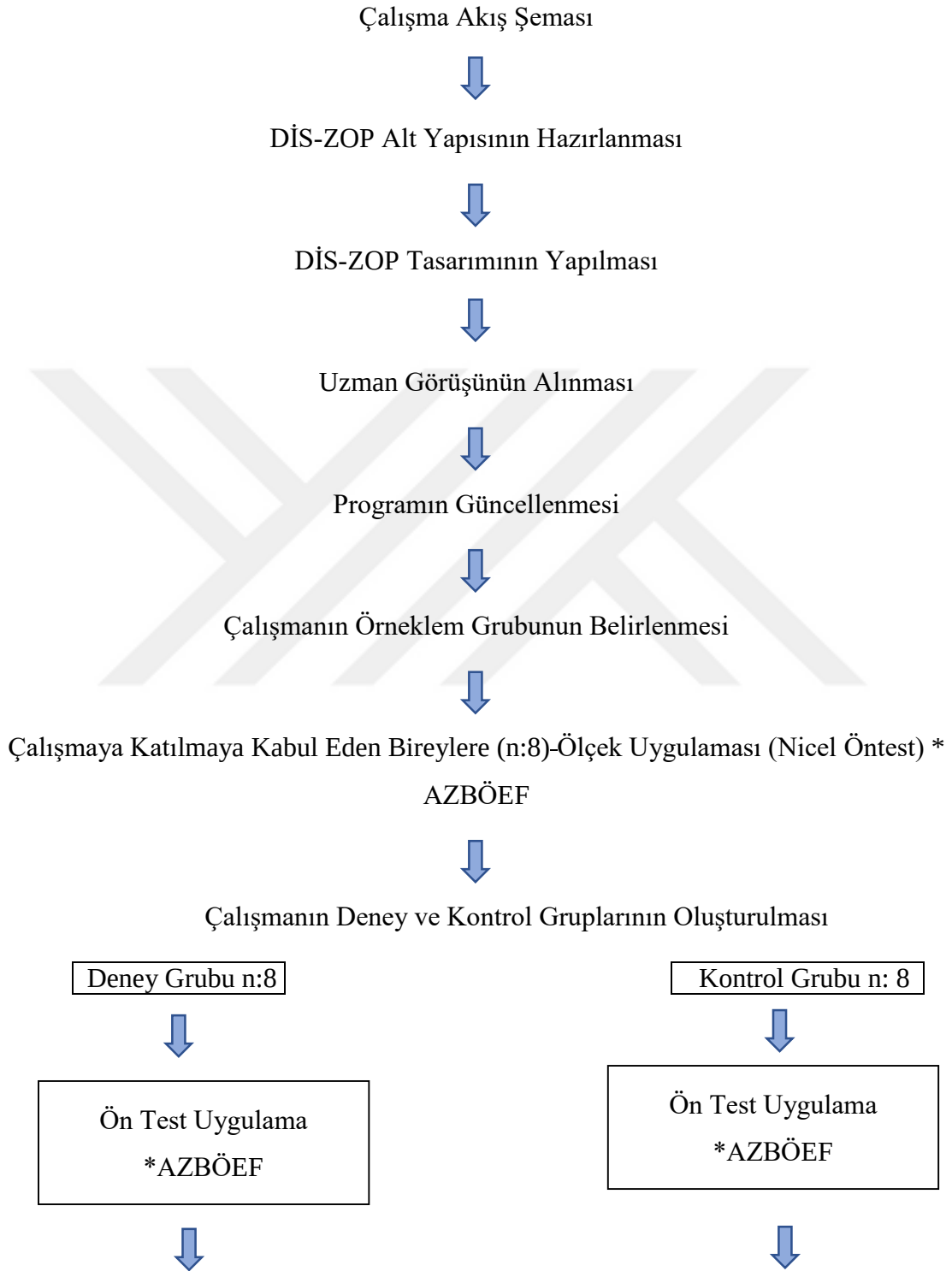
sekiz oturum olarak hazırlanan program, PDR ve özel eğitim alan uzmanı üç akademisyene gönderilmiş ve uzmanların görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin ardından programda güncellemeler yapılarak DİS-ZOP' un son hali verilmiştir.

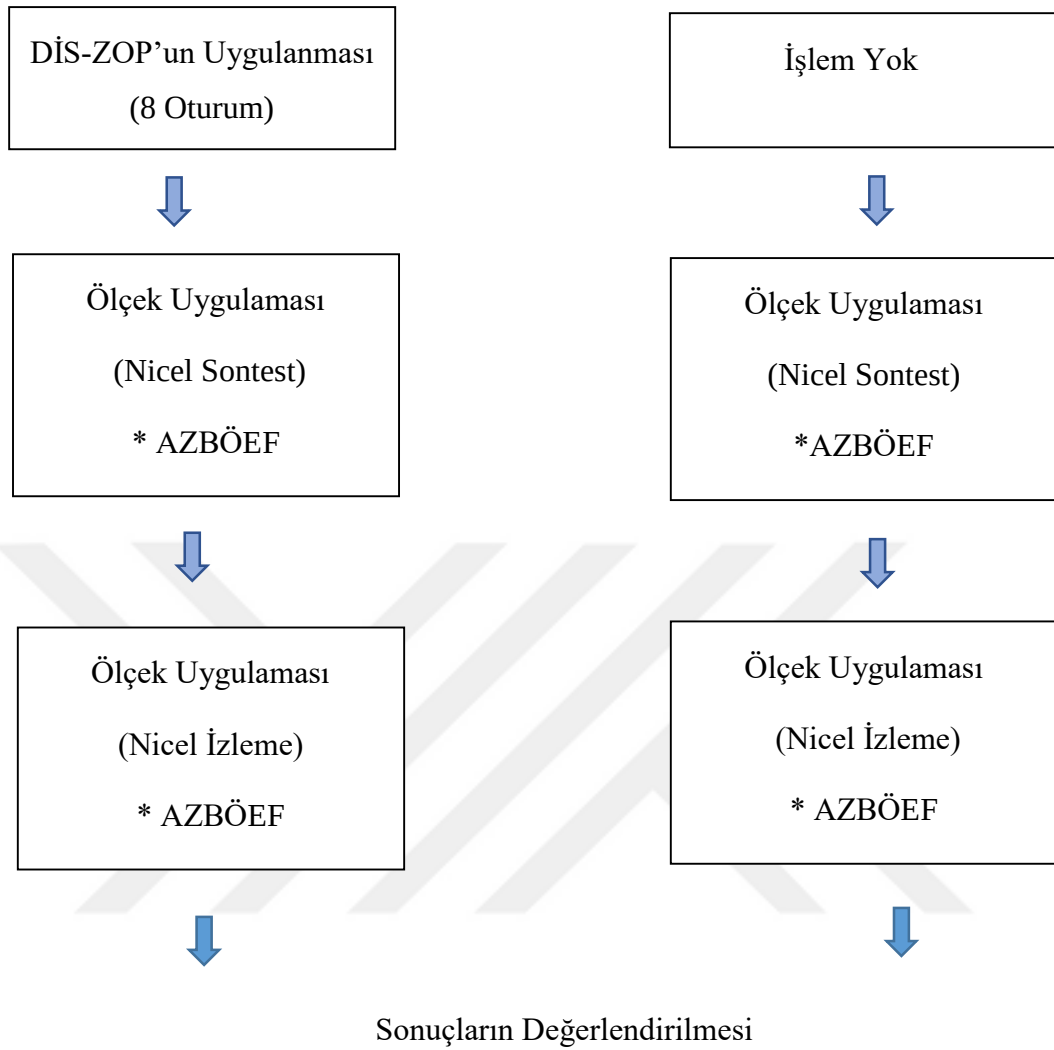
Çalışma gruplarının oluşturulması için Erzincan merkez ilçesinde yeter sayıda özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencisi bulunan ortaokullar ziyaret edilmiştir. Söz konusu okullarda görevli idareciler, Türkçe ders öğretmenleri, okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri ile görüşülerek çalışma tanıtılmıştır. Çalışmanın içeriği paylaşılarak Türkçe öğretmenlerinin yanı sıra psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerden özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencileri okuma ve verilen yönergeyi anlama kriterlerine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan bu değerlendirmeler sonucunda

- Veri toplama aracındakine benzer kısa cümleleri okuma, anlama ve verilen yönergeleri anlamlandırma açısından uygun olduğu bildirilen öğrenciler ile görüşülerek çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler ile çalışma grubu oluşturulmuştur.
- Ayrıca çalışma grubunun oluşturulması için öğrenci velileri ile bilgilendirme toplantısı düzenlenmiştir. Velilerin bilgilendirilmiş onay formunu imzalamaları istenmiştir (Ek-6).
- Çalışmanın dâhil etme ve dışlama kriterlerine göre belirlenen bireyler, ön-test sonuçlarına dayanarak deney ve kontrol gruplarına seçilmiştir. Sonuç olarak 4 erkek ve 4 kız olmak üzere toplam 8 öğrenci ile deney grubu, benzer şekilde toplam 8 öğrenci ile de kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu süreçle, deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları eşitlenmiş ve grupların homojen bir yapıya kavuşması hedeflenmiştir.
- Bu sürecin tamamlanmasının ardından, araştırmacı DİS-ZOP uygulama sürecine başlamıştır. DİS-ZOP uygulama sürecinde deney grubuna sekiz oturumluk DİS-ZOP uygulanmış olup kontrol grubuna herhangi bir çalışma yapılmamıştır.
- DİS-ZOP uygulama süreci tamamlandıktan 10 gün sonra, araştırmacı deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılara nicel son-test uygulamıştır.
- DİS-ZOP uygulama süreci tamamlandıktan yaklaşık bir iki ay sonra, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılara nicel izleme testi uygulanmıştır.

Çalışmanın işlem basamaklarına ait akış şeması Şekil 2.1’de belirtilmiştir.

Şekil 2.1: İşlem Akış Şeması





Son şekli verilerek deney grubuna uygulanan DİS-ZOP oturumlarının içeriği aşağıda özetlenmiştir.

2.4.1. Oturum 1

Kazanımlar;

- Grup liderini ve grup üyelerini tanır.
- Grupta uyulması gereken kuralları fark eder.
- Çalışmanın genel amacı ve içeriği hakkında bilgi edinir.
- Grubun, duygu ve düşüncelerin paylaşılacağı güvenilir bir ortam olduğunun farkına varır.

Süreç: Çalışmanın birinci oturumunda, uygulanacak olan programı grup üyelerine tanıtmak, grupta uyulması gereken kuralları belirleme, çalışmanın genel amacı

ve içeriği hakkında bilgi vermek amaçlanmıştır. Bu kapsamda, grup üyelerinin birbirleriyle tanışma etkinliklerinin ardından grup üyelerinin daha iyi kaynaşması için ısınma oyunları oynatılmıştır. Çalışmanın genel amacı ve içeriği hakkında bilgi verilip grup üyelerinin çalışmaya dair soruları cevaplandırıldıktan sonra bir sonraki oturum günü ve saati hakkında bilgilendirme yapıp oturum sonlandırılmıştır.

2.4.2. Oturum 2

Kazanımlar;

- Bireysel farklılıkları fark eder.
- Bireysel farklılıklar ve bireysel özellikleri kavrar.

Süreç: Çalışmanın ikinci oturumunda, bireysel farklılıklar üzerine durularak grup üyelerinin bireysel farklılıklar ve bireysel özellikler konusunda farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle grup üyelerine birinci oturumda kullanılan etkinlik hatırlatılmış ve her bireyin farklı özelliklerinin olabileceğinin daha iyi anlaşılabilmesi için canlandırma-rol oynama etkinliği ile grup üyelerinden farklı özelliklere sahip insanları canlandırmaları, farklı özelliklere sahip insanların neler yaşayacağı, neler hissedeceği konusunda farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. İkinci oturum bireysel farklılıklar konusunda farkındalık çalışmalarını kapsamaktadır. Oturumun amacı doğrultusunda bir sonraki etkinlikte farklılıklara saygı ile ilgili animasyon video izletilmiştir. İzletilen videodaki olumsuz davranışlar hakkında grup üyelerinin görüşleri alınmış ve videodaki kahramanın yerinde olsalardı nasıl davranacakları konusunda kendilerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Ardından grup lideri tarafından farklılıkları vurgulayan açıklama yapılmıştır. Farkındalığı artırmak ve merak duygusu uyandırmak için parmak boyası etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlik ile grup üyelerinin parmak izlerini karşılaştırarak bireysel farklılıkları bir kez daha görmesi sağlanmıştır. İkinci oturum sonunda bir sonraki oturumda bireysel farklılıklar ile ilgili oturum özetini çalışmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Sayılarla Boyama” çalışma sayfası ev ödevi olarak verilmiştir.

2.4.3. Oturum 3

Kazanımlar;

- Akran zorbalığı kavramını fark eder.

- Akran zorbalığı kavramının çatışmadan ve saldırgan davranışlardan ayrımını fark eder.
- Akran zorbalığı statüleri olan zorba, mağdur, izleyici kavramlarını kavrar.
- Zorbalık türlerini kavrar.

Süreç: Üçüncü oturumda, grup üyelerinin zorbalık, akran zorbalığı, zorba, mağdur, izleyici kavramlarını tanıması ve zorbalık türleri hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın üçüncü oturumunda akvaryumda yüzen balıkların yer aldığı bir görsel kullanılarak akvaryumdaki balıkların benzerlik ve farklılıklarının grup üyeleri tarafından ifade edilmesi istenmiştir. Bu metaforan yola çıkılarak insanların benzerlik ve farklılıkları konuşulmuş; farklı özellikleri olan insanlara yapılan bazı davranışların onların üzülmelerine, sinirlenmelerine, öfkelenmelerine ve bazı olumsuz duygular yaşamalarına sebep olabileceğinden bahsedilerek bu davranışların neler olabileceğiyle ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Ardından bu davranışlar ile bağlantı kurularak “zorbalık, zorbalık statüleri ve zorbalık türleri” kavramına giriş yapılmış ve bilgilendirme yapılmıştır. Bu yol ile zorbalık davranışlarının doğasına dikkat çekilmek istenmiştir. Daha sonra zorbalık davranışlarının yazılı olduğu küçük kartlar ile bir etkinlik yapılarak zorbalık davranışlarının neler olduğu ve bu davranışların hangi zorbalık türünde yer aldığı çalışılmıştır. Yine araştırmacı tarafından hazırlanan zorbalık davranışlarının görsellerinin yer aldığı kartlar ile bir etkinlik yapılmıştır. Ev ödevi verilerek oturum sonlandırılmıştır.

2.4.4. Oturum 4

Kazanımlar;

- Zorbaca davranışları fark eder.
- Zorbalık olaylarının farklı mekânlarda yaşanabileceğini fark eder.
- Zorbalık olaylarında zorba, mağdur, izleyicilerin yaşadıkları olumsuz duygu ve düşünceleri fark eder.

Süreç: Dördüncü oturumun amacı grup üyelerinin zorbaca davranışları, zorbalık türlerini, zorbalık olaylarındaki zorba, mağdur rollerindeki bireylerin duygu ve düşüncelerinin anlaşılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacı tarafından hazırlanan örnek olay animasyon videoları ve örnek olay hikâyeleri üzerinde çalışılmıştır.

Grup üyelerine izlettirilen ve okunan her bir örnek olay videosu üzerinden zorbalığın tek bir şekilde görülebilen bir davranış olmadığı, farklı mekân ve zamanlarda farklı şekillerde karşılaşılabileceği mesajı güçlü bir şekilde verilmeye çalışılmıştır. Dördüncü oturumun amacı doğrultusunda üzerinde çalışılan örnek olay animasyon videoları ve örnek olay hikâyeleri ile akran zorbalığının arkadaşlar arasında yaşanan basit çatışmalar ve ya tartışmalardan ayrıldığı yönlerinin neler olduğu, bir davranışın zorbalık sayılabilmesi için hangi kriterlerin karşılanması gerektiği yapılan etkinlikte çalışılmıştır. Ev ödevi verilerek oturum sonlandırılmıştır.

2.4.5. Oturum 5

Kazanımlar;

- Akran zorbalığı durumlarında doğru başa çıkma stratejilerini kavrar.
- Saldırgan, çekingen ve güvengen iletişim türlerini kavrar.

Süreç: Beşinci oturumda grup üyelerinin akran zorbalığı ile karşılaşmaları durumunda sergileyebilecekleri uygun baş etme becerilerini, saldırgan, çekingen ve güvengen iletişim türlerini öğrenmelerini sağlamaktır. Beşinci oturumun amaçları doğrultusunda beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin akran zorbalığı olaylarında mağdur ve izleyicilerin hangi yöntemleri kullanırsa bu olaylarla başa çıkabilecekleri konusu tartışmaya açılmıştır. Gelen cevaplar grup lideri tarafından grup üyeleri ile birlikte değerlendirilmiştir. Grup üyelerinin (hayır diyebilme, girişken davranışta bulunabilme, güvenli bir yere uzaklaşma, yetişkin birinden yardım isteme, okul idaresine bilgi verme, güvendiği bir yetişkinden, öğretmenden ve ya aile üyelerinden yardım isteme vb.) etkili baş etme yöntemlerini öğrenmeleri amaçlanmıştır. Hazırlanan başa çıkma kartları ve görseller ile yapılan etkinlikte; üzerinde girişken davranışta bulunma, hayır diyebilme ve çeşitli baş etme becerilerinin bulunduğu kartlar kullanılarak zorba davranışa maruz kalan mağdurun akran zorbalığı ile nasıl başa çıktığını açıklaması sağlanmıştır. Yine bu oturumda saldırgan, çekingen ve güvengen iletişim türleri ile ilgili bilgi notları aracılığıyla örneklerle ve açıklamalara yer verilmiştir. Oturumun devamında örnek olaylar ve canlandırma etkinlikleriyle zorba, mağdur ve izleyici rollerindeki bireylerin kullanması gereken etkili ve doğru iletişim türü grup üyeleriyle çalışılmıştır. Bu etkinlikler ile zorba, mağdur ve izleyici rollerinde ki bireylerin kullandıkları iletişim

türleri hakkında farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Ev ödevi verilerek oturum sonlandırılmıştır.

2.4.6. Oturum 6

Kazanımlar;

- Akran zorbalığı ile ilgili uygun ve uygun olmayan başa çıkma stratejilerini kavrar.
- Akran zorbalığı durumlarında yardım alabileceği sosyal destek mekanizmalarını fark eder.

Süreç: Altıncı oturumda grup üyelerinin arkadaşlık ilişkilerinde karşılaşmış oldukları akran zorbalığı durumları ile nasıl başa çıkacaklarına dair beceriler geliştirilmesi ve güvengen davranış biçimini öğrenmeleri amaçlanmıştır. Yine bu oturumda grup üyelerinin arkadaşlık ilişkilerinde yaşadıkları zorbalık olaylarında bulundukları rolde duygu, düşünce ve isteklerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilme becerilerine yönelik çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan etkinlikte zorbalık olaylarının olduğu infografik görselde yer alan etkili ve etkisiz çözüm yöntemlerinin yer aldığı davranış kartları grup üyelerinin seçim yapacağı bir etkinlik ile çalışılmıştır. Yapılan seçimler doğrultusunda örnek olayların çözümünde etkili ve etkisiz yöntemlerin kullanılması durumunda olayların devamında yaşanabilecek senaryoların tartışılması yapılarak güvengen davranışlar üzerinde farkındalık kazandırmak istenmiştir. Ardından dağıtılan resimli kartlar ile grup üyelerinin hayal güçlerini kullandığı hikâyeler hazırlamaları ve baş etme stratejilerini geliştirerek sunmaları istenmiştir. Ev ödevi verilerek oturum sonlandırılmıştır.

2.4.7. Oturum 7

Kazanımlar;

- Akran zorbalığı ile ilgili sorumluluklarını fark eder.
- Akran zorbalığı durumlarında düşünce, duygu ve davranış ilişkisini fark eder.

Süreç: Yedinci oturumda Zorbalık olaylarındaki izleyici rollerinin ve sorumluluklarının vurgulanması ve “Düşünce-Duygu-Davranış” arasındaki ilişkinin fark ettirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda akran zorbalığı durumlarında izleyici rolündeki bireylerin zorbalığı önlemek ya da müdahale etmek için neler yapılabileceğinin fark ettirilmesi adına etkinlikler uygulanmıştır. Zorbalık olaylarına şahit olan öğrenciler

neler düşünebilir, bu düşünceden yola çıkarak hissettiği duygular neler olabilir ve buna bağlı olarak nasıl davranışlarda bulunabilir? Bu sürece dair “Düşünce-Duygu-Davranış” arasındaki ilişkisinin grup üyeleri tarafından anlaşılması amaçlanmıştır. Yapılan etkinlik ile grup lideri olumlu düşüncenin devamındaki olumlu duyguyu, olumlu duygunun devamındaki olumlu davranışı vurgulanmıştır. Ardından grup üyelerinin gruplar halinde zorbalık davranışlarının yer aldığı resimli kartlara izleyici rolüyle bakmaları ve burada kurmuş oldukları “Düşünce-Duygu-Davranış” ilişkisini paylaşımları istenerek kazandırılan bu becerinin pekiştirilmesi sağlanmıştır.

2.4.8. Oturum 8

Kazanımlar;

- Program kapsamında öğrendiklerini fark eder.
- Öğrendiklerini günlük yaşama nasıl aktaracağını fark eder.

Süreç: Programın son oturumunda, DİS-ZOP’un grup üyelerinin yaşantılarında yarattığı değişimleri belirlemek ve program sürecine dair bir değerlendirme yapmak hedeflenmiştir. Son oturuma bir önceki oturumda verilen ev ödevlerinin incelenmesiyle başlanmıştır. Son oturumda sürecin özeti yapılmıştır. Grup üyelerine süreci değerlendirebilecekleri sorular yöneltilmiştir. Ardından grup üyelerinin çalışma boyunca birbirlerinde gözlemlemiş oldukları olumlu özellikleri paylaşımları istenmiştir. Bu sayede gruptaki etkileşimin olumlu duygular ile sonlanması sağlanmıştır. Vedalaşarak süreç sonlandırılmıştır.

2.5. Veri Toplama Araçları

2.5.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların özelliklerine (cinsiyet, yaş, sınıf, sosyoekonomik düzey) dair bilgi sağlamak amacı ile araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

2.5.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu

Okullarda öğrenciler arasında görülen zorbalık olaylarını gerçekleştiren “zorba” ve bu tür olaylara maruz kalan “kurban” öğrencileri belirlemek amacıyla Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu Ayas ve Pişkin (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin kurban boyutunun iç tutarlık kat sayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin zorba boyutunun iç

tutarlık kat sayısı ise. .92 olarak bulunmuştur. Geçerlik uyum indisleri ise ki-kare = 5981.01 (sd=1316, p.= .0000), ki kare/ sd= 4.54 RMSEA= 0.043, GFI= 0.89, AGFI= 0.88, CFI=0.97, NFI=0.96 ve NNFI= 0.97 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler ölçeğin psikometrik niteliklerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir. 53 madde ve 6 faktörden oluşan ölçeğin zorba ve kurban boyutlarından alınabilecek en düşük puan 53 en yüksek puan 265 tir. Puanlar arttıkça zorba ve kurban olma düzeyleri artar. Geliştirilen geçerli ve güvenilir ölçek alan yazında zorbalık davranışları ölçmeye yönelik bir ölçek olarak kullanılabilecek niteliktedir (Ayas ve Pişkin, 2015).

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde, deney ve kontrol gruplarının AZBÖEF puanları karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda, bu grupların ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık- basıklık katsayısı, Shapiro-Wilks anlamlılık testi ve dağılım grafiği incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda araştırma verilerinin normal dağılmadığı ve katılımcı sayısının parametrik testler için yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple, araştırmanın nicel verilerinin analizinde parametrik olmayan analiz yöntemlerine başvurulmuştur (Büyüköztürk, 2011). Bu çerçevede, deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanlarındaki anlamlı farkları belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Ayrıca iki grubun ön-test ve son-test sonuçlarındaki farklılıkları incelemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Puanlar arasındaki farkın anlamlı bulunması sonucunda etki büyüklüğü hesaplamak için aşağıdaki formül kullanılmıştır. Söz konusu formül sonucunda hesaplanan “r” değeri düzeyleri için, .1’in “küçük”, .3’ün “orta” ve .5’in “geniş” etki büyüklüğü şeklinde yorumlanması mümkündür (Coolican, 2014; Fritz vd., 2012).

$$r = z/\sqrt{N}; \eta^2 = z^2/N$$

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Bu bölümde öncelikle, çalışma grubu ile ilgili ön analizlere ve katılımcılardan AZBÖEF ile elde edilen ön test, son test ve izleme testlerine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri gibi betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra DİS-ZOP'un ÖÖG tainılı ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisiyle ilgili, deney ve kontrol grubunun ölçüm araçlarından elde ettikleri puanların karşılaştırılmasıyla ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya ait betimsel istatistikler Tablo 2'teki gibidir.

Tablo 3.1: AZBÖEF Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	Grup	Öntest		Sontest		İzleme 1	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
MAĞDUR	Deney	122.38	24.73	85.38	17.33	80.63	17.81
	Kontrol	107.38	12.29	104.13	7.79	103.63	7.84
	Toplam	114.88	20.40	94.75	16.19	92.13	17.83
ZORBA	Deney	76.75	14.82	55.00	8.38	56.25	6.43
	Kontrol	67.13	7.10	65.00	3.07	66.50	9.53
	Toplam	71.94	12.28	60.00	7.99	61.38	9.47

Not: n= 16 (Deney grubu= 8, Kontrol grubu= 8)

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere deney grubunun mağdur ön-test puan ortalaması 122.38 (S=24.73) iken kontrol grubunun puan ortalaması 107.38'dir (S= 12.29). Deney grubunun son-test puan ortalaması ise 85.38 (S= 17.33) iken kontrol grubunun son-test puan ortalaması 104.13' dür (S= 7.79). Bu bulgu, deney grubunun ön-test puan ortalamasının daha yüksek olduğunu ve son-test puanlarının ise daha düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kontrol grubunun puan ortalamasının da son-test lehine azaldığı görülmektedir. İzleme çalışması puan ortalamaları ise sırasıyla 80.63 (S = 17.81) ve 103.63' dür (S = 7.84). Bu bulgu, hem deney hem de kontrol grubunun puan

ortalamlarının son-test ortalamlarına göre azaldığını ancak deney grubunun puan ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından daha düşük olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki bireylerin zorba ön-test puan ortalamaları da sırasıyla 76.75 (S= 14.82) ve 67.13 (S= 7.10) olarak belirlenmişken son-test puan ortalamaları da 55.00 (S= 8.38) ve 65.00 (S = 3.07) olarak tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki bireylerin zorbalık puan ortalamalarının son-testte azaldığı belirlenmiştir. İzleme testi puan ortalamalarında ise deney grubunun 56.25 (S= 6.43), kontrol grubunun 66.50 (S= 9.53) olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubu zorbalık puan ortalaması kontrol grubunun ortalamasından daha düşüktür.

Aşağıda ise hem deney hem de kontrol grubunun AZBÖEF ön-test ve son-test, son-test ve izleme testi puanları incelenmiş ve bu puanlara ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir. Tablo 3.2’de verilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında AZBÖEF’den aldıkları mağdur puanları arasında geniş etki büyüklüğüne sahip manidar bir farkın olduğunu belirtmektedir ($Z_{\text{Mağdur}} = -2.52$, $p < 0.05$, $r = .87$). Benzer bulgular deney grubun AZBÖEF’den aldıkları zorba puanları arasında da söz konusudur ($Z_{\text{Zorba}} = -2.52$, $p < 0.05$, $r = .87$). Bu bağlamda, DİS-ZOP uygulanan öğrencilerin mağdur ve zorba son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğu söylenebilir. Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif yönlü yani farkın ön test puanı lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, DİS-ZOP’un katılımcıların mağduriyet ve zorbalık puanlarını azaltmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3.2’te ayrıca deney grubundaki katılımcıların hem mağdur hem de zorba son-test puanlarının ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($Z_{\text{Mağdur}} = -.84$, $p > 0.05$; $Z_{\text{Zorbar}} = -1.27$, $p > 0.05$). Bu bağlamda, DİS-ZOP uygulanan öğrencilerin mağdur ve zorba son test puan ortalamalarındaki düşüşte izleme testi süreci boyunca anlamlı düzeyde bir değişimin olmadığı söylenebilir. Bu durumda, DİS-ZOP’un katılımcıların mağduriyet ve zorbalık puanlarını azaltmadaki etkisinin izleme testi süreci boyunca kalıcı olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin AZBÖEF mağdur ve zorba puanlarında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir değişim olurken Tablo 3.2’te yer alan sonuçlara göre, kontrol

grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında ilgili ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($Z_{Mağdur} = -1.10$, $p > 0.05$; $Z_{Zorba} = -1.09$, $p > 0.05$). Ayrıca, kontrol grubundaki katılımcıların ilgili son test puanlarının ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($Z_{Mağdur} = -.17$, $p > 0.05$; $Z_{Zorba} = -.56$, $p > 0.05$). Bu bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin mağdur ve zorba puanlarında anlamlı bir değişimin olmadığını göstermektedir.



Tablo 2.2: Deney ve Kontrol Grubunun AZBÖEF Ön-Test ve Son-Test, Ön-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

			Sontest - Öntest						İzleme – Sontest				
			n	SO	ST	Z	p	r (η ²)	n	SO	ST	Z	p
MAĞDUR	Deney Grubu	Negatif sıra	8	4.50	36.00	-2.52	.012*	.87 ^a	5	4.80	24.00	-.84	.401
		Pozitif sıra	0	.00	.00				3	4.00	12.00		
		Eşit	0	.00	.00				0				
	Kontrol Grubu	Negatif sıra	5	4.10	20.50	-1.10	.271	-	3	5.00	15.00	-.17	.866
		Pozitif sıra	2	3.75	7.50				4	3.25	13.00		
		Eşit	1						1				
ZORBA	Deney Grubu	Negatif sıra	8	4.50	36.00	-2.52	.012*	.87 ^a	2	4.50	9.00	-1.27	.203
		Pozitif sıra	0	.00	.00				6	4.50	27.00		
		Eşit	0						0				
	Kontrol Grubu	Negatif sıra	3	2.67	8.00	-1.09	.273	-	3	4.67	14.00	-.56	.574
		Pozitif sıra	1	2.00	2.00				5	4.40	22.00		
		Eşit	4						0				

AZBÖEF = Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu; Mağdur= AZBÖEF Mağdur puanı; Zorba= AZBÖEF Zorba Puanı; *= p< .05; a= Geniş etki büyüklüğü

Tablo 3.3: Deney ve Kontrol Gruplarının AZBÖEF Mağdur ve Zorba Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Öntest						Son Test					İzleme Testi					
	Gruplar	n	SO	ST	U	p	n	SO	ST	U	p	r (η2)	n	SO	ST	U	p	r (η2)
MAĞDUR	Deney	8	10.13	81.00	19.00	.171	8	5.69	45.50	9.50	.018*	.36 ^a	8	5.88	47.00	11.00	.027*	.44 ^a
	Kontrol	8	6.88	55.00			8	11.31	90.50				8	11.13	89.00			
ZORBA	Deney	8	10.00	80.00	20.00	.204	8	6.00	48.00	12.00	.033*	.42 ^a	8	5.75	46.00	10.00	.021*	.31 ^a
	Kontrol	8	7.00	56.00			8	11.00	88.00				8	11.25	90.00			

AZBÖEF = Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu; Mağdur= AZBÖEF Mağdur puanı; Zorba= AZBÖEF Zorba Puanı; *= p< .05; a= Geniş etki büyüklüğü

Araştırma kapsamında ayrıca ÖÖG’li öğrencilerinin mağduriyet ve zorbalık puanlarına ilişkin deney ve kontrol grubunun AZBÖEF’ten aldıkları ön-test, son-test ve izleme test puanları karşılaştırılarak araştırma denencesi sınanmıştır. Bu kapsamda, öncelikle deney ve kontrol grubunun homojenliği incelenmiştir. Bu durumun uygulanan programın etkisinin daha iyi kavranmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda grupların veri toplama aracından elde ettikleri ön test puan karşılaştırmaları ve sonuçları Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi, çalışma grubundaki katılımcıların AZBÖEF’den aldıkları puanlar gruplara göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($U_{\text{Mağdur}} = 19,00$ $p > 0.05$; $U_{\text{Zorba}} = 20,00$, $p > 0.05$). Bu bağlamda, uygulanan psikoeğitim programı öncesinde deney ve kontrol gruplarının istatistiksel açıdan eşit olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin mağdur ve zorba son test ve izleme test puanları gruplara göre karşılaştırılmıştır. Tablo 4’te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin AZBÖEF’den aldıkları mağdur ve zorba son test puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin söz konusu puanları arasında geniş etki etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır ($U_{\text{Mağdur}} = 9,50$ $p < 0.05$, $r = .36$; $U_{\text{Zorba}} = 12,00$, $p < 0.05$, $r = .42$). Bunun yanı sıra, deney grubundaki öğrencilerin AZBÖEF’den aldıkları mağdur ve zorba izleme testi puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puanları arasında geniş etki etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır ($U_{\text{Mağdur}} = 11,00$ $p < 0.05$, $r = .44$; $U_{\text{Zorba}} = 10,00$, $p < 0.05$, $r = .31$). Bu bağlamda, uygulanan psikoeğitim programı öncesinde deney ve kontrol gruplarının istatistiksel açıdan eşit olmasına rağmen deney grubuna uygulanan söz konusu program sonrasında iki grup arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu söylenebilir. Sıra ortalamaları ve sıra toplamaları incelendiğinde son test ve izleme test puanlarında bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle deney grubunun hem son test hem de izleme testi zorba ve mağdur puanlarının kontrol grubunun puanlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Çalışma grubunun AZBÖEF ile ilgili bu bulguları, uygulanan program sonunda DİS-ZOP’a katılan öğrencilerin hem mağdur hem de zorbalık düzeylerinin anlamlı düzeyde azaldığını, programa katılmayan öğrencilerin ise söz konusu puanlarında anlamlı bir değişimin olmadığını ortaya koymaktadır. Çalışma kapsamında ÖÖG’li öğrencilerin

akran zorbalığı düzeyi ile ilgili elde edilen tüm bulgular, araştırmanın denencesini doğrulamaktadır.



SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sorularına ilişkin sonuçlara, elde edilen sonuçlar doğrultusunda psikolojik danışman ve rehber öğretmenlere, politika yapıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanıılı ortaokul öğrencileri için hazırlanan zorbalık psikoeğitim programının öğrencilerin zorbalık ve mağduriyet düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan deney grubuna sekiz oturumluk, yarı yapılandırılmış, grup DİS-ZOP uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular kapsamında varılan genel sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

1. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, DİS-ZOP'a katılan ÖÖG tanıılı öğrencilerin mağduriyet puanlarının deneysel işlem sonrasında anlamlı düzeyde azaldığı ve bu azalmanın iki ay süre ile kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DİS-ZOP'a katılmayan ÖÖG tanıılı öğrencilerin ise mağduriyet düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

2. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, DİS-ZOP'a katılan ÖÖG tanıılı öğrencilerin zorbalık puanlarının deneysel işlem sonrasında anlamlı düzeyde azaldığı ve bu azalmanın iki ay süre ile kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DİS-ZOP'a katılmayan ÖÖG tanıılı öğrencilerin ise zorbalık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Tartışma

DİS-ZOP'un özel öğrenme güçlüğü tanıılı ortaokul öğrencilerinin zorbalık ve mağduriyet düzeylerine etkisinin yorumlanması;

Araştırmanın bulguları; DİS-ZOP uygulanan ÖÖG'li öğrencilerin zorbalık ve mağduriyet düzeylerinin azaldığı ve bu azalmanın kalıcı olduğu, uygulanmayan ÖÖG'li öğrencilerin ise zorbalık ve mağduriyet düzeylerinde bir değişim olmadığı yönündedir. Bu sonuç; DİS-ZOP' a katılan öğrencilerin, zorbalık ve mağduriyet düzeylerinde bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacaktır denencesini doğrulamaktadır. Yapılan bu araştırmanın sonuçları, alan yazında akran zorbalığı programlarıyla yapılan araştırmaların bulguları ile uyumludur. Ulusal alan yazında

ÖÖG’li öğrencilere yönelik herhangi bir akran zorbalığı programı ile karşılaşamamasına rağmen normal gelişim gösteren ve akran zorbalığı yaşayan öğrencilerin zorbalık ve mağduriyet düzeylerini azaltmaya yönelik bazı deneysel çalışmalar yer almaktadır.

Ulusal alanyazında akran zorbalığında zorbalık ve mağduriyet düzeylerini azaltmaya yönelik yapılan çalışmalardan biri Beşel (2023) tarafından gerçekleştirilmiş ve geliştirilen akran zorbalığıyla başa çıkmada sosyal beceri temelli psikoeğitim programının 6. ve 7. sınıf ortaokul öğrencilerinin zorbalık ve mağduriyet düzeyleri üzerindeki etkililiği sınanmıştır. Grup oturumları şeklinde düzenlenen çalışmanın, deneysel işlem süreci sonrasında öğrencilerin hem zorbalık hem de mağduriyet düzeylerini anlamlı düzeyde azalttığı görülmüştür. Diğer bir farklı çalışma Ugürol (2010) tarafından gerçekleştirilmiş ve araştırmacı tarafından geliştirilen 10 oturumluk atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin zorbalığa uğrama düzeylerinin azaltılmasına etkisi incelenmiştir. Deneysel işlem sonrasında uygulanan programın deney grubu öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin artmasında ve zorbalığa uğrama düzeylerinin düşmesinde etkili olduğu ve bu etkinin devam ettiği belirlenmiştir. Ayrıca Yalnız (2019) tarafından lise öğrencileri için geliştirilen 10 oturumluk kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programının akran zorbalığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel işlem sonrasında, deney grubu ergenlerin akran zorbalığı seviyelerinde anlamlı bir azalma gözlemlenmiş ve bu etkinin izleme ölçümlerinde devam ettiği görülmüştür.

Türkiye’de Akran zorbalığına yönelik hazırlanan programlardan bir diğeri ise Ayas (2008) tarafından hazırlanmıştır. Söz konusu araştırmada, ilköğretim kurumları için geliştirilen tüm okul yaklaşımına dayalı zorbaca davranışları önleme programının zorbaca davranışları önlemedeki etkililiğinin saptanması amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada araştırmacının geliştirdiği beş oturumdan oluşan zorbaca davranışları önleme programı uygulanmış, aynı zamanda okulda görevli personellere ve velilere zorbalık konusunda seminerler verilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, uygulanan zorbaca davranışları önleme programının 3. 4. ve 5. Sınıfa devam eden deney grubu öğrencilerinin zorbalık ve mağduriyet oranlarının düşmesinde etkili olduğu ayrıca bu etkinin dört hafta sonra da devam ettiği bulunmuştur. Çitemel (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise araştırmacı tarafından hazırlanan Çözüm Odaklı Kısa Süreli Grupla Psikolojik Danışma Programı’nın akran zorbalığı düzeyine etkisi incelenmiştir.

Uygulama sonunda, uygulanan programın deney grubunda yer alan bireylerin akran zorbalığı seviyelerini düşürdüğü ve bu durumun yapılan izleme ölçümlerinde devam ettiği görülmüştür.

Türkiye’de akran zorbalığı konusunda zorbalığı ve mağduriyeti azaltmaya yönelik hazırlanan programlar incelendiğinde, tüm psikoeğitim programların grup oturumları şeklinde hazırlandığı, 6 ile 10 hafta arasında devam ettiği görülmüştür. Türkiye’de geliştirilen akran zorbalığı psikoeğitim programlarının içeriği incelendiğinde; hazırlanan programların DİS-ZOP’un içeriğinde yer alan zorbalık döngüsünü anlamlandırma, farklılıklara saygı duyarak farklılıkları kabullenme, akran zorbalığı ve türleri ile ilgili farkındalık kazanma gibi konulara yer verildiği belirlenmiştir. Bunların yanı sıra iletişim becerilerini geliştirme, duyguları tanıma ve öfke kontrolünü sağlama, zorbalık durumlarını engellemeye yönelik işlevsel problem çözme becerilerini aktif kullanma, akranları ile sosyal ilişkilerini düzenleyerek sosyal destek ağları oluşturmalarını sağlama gibi konuların da ele alındığı görülmektedir. Ancak Türkiye’de ÖÖG’li öğrencilere yönelik zorbalığa karşı önleyici tedbirler ve müdahalelerin azlığı dikkat çekmektedir. Eğitim ortamlarında tüm öğrencilere yönelik tasarlanmış zorbalık önleme programları, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını yeterince karşılayamayabilir (Flynt ve Morton, 2007). Bu programların özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için etkili olabilmesi için düzenlemeler veya değişiklikler yapılması gerekir.

Özel öğrenme güçlüğü ile akran zorbalığı arasındaki ilişki karmaşık ve çok yönlüdür. ÖÖG’li öğrencilerin zorbalığa karşı savunmasız olmalarına çeşitli faktörler katkıda bulunmaktadır. Sosyal uyumun bu faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin sosyal etkileşim ve iletişimdeki zorluklar nedeniyle sosyal olarak izole olmaları ve akranları tarafından daha az kabul görmeleri daha olasıdır (Marini vd., 2023; Weinreich vd., 2023). Musetti ve ark. (2019) yaptıkları araştırmada öğrenme güçlüklerinin yalnızca akademik bağlama yansımadığını, aynı zamanda öğrencilerin sosyal etkileşimlerine ve sosyo-duygusal dinamiklerine zarar verebileceğini ifade etmektedir. ÖÖG’li çocuklar sosyal beceri kazanımında bazı eksiklikler yaşayabilirler. Bu çocuklar, sosyal ipuçları fark etme ve kuralları ayırt etmede normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla zorluk yaşamaktadır. Bu durum ise eğitim ortamında uygun, işlevsel etkileşimlerin geliştirilmesini engellemektedir (Marini vd., 2023). Normal gelişim gösteren öğrencilerle karşılaştırıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin

daha az arkadaşı olması beklenir. Bunun yanı sıra daha yüksek sosyal izolasyona sahip ÖÖG’li çocuklar, sosyal ağlarda merkezi olmayan konumlara sahiptir ve zamanlarının çoğunu kendi sosyal özelliklerini paylaşan akranlarıyla geçirmektedir (Farmer vd., 2011). Bu bağlamda DİS-ZOP kapsamında ÖÖG’li öğrencilerin sosyal olarak kendilerini rahat hissedebilecekleri sıcak bir grup ortamı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde kendilerini gruba ait hissetmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu durum deney grubundaki öğrencilerin benzer özellikteki arkadaşlarıyla birlikte olmalarını sağlayarak sosyalleşmelerini desteklemiş ve sosyal uyumlarını arttırmış olabilir. Program süreci boyunca kendisini ifade edebilme imkânının sunulması söz konusu öğrencilerin akran zorbalığı puanlarının azalmasına katkı sağlamış olabilir.

Bu araştırma bulgusunun bir açıklaması da akran zorbalığı ile bireysel farklılıkların tanınması arasındaki ilişki olabilir. Araştırmalar, zorbalığa karışan ergenlerin akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmak ve sürdürmek için gerekli olan sosyal becerilerden yoksun olma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Bu sosyal beceri eksikliği, bireysel farklılıkları tanıma ve saygı göstermede zorluklara yol açarak zorbalık davranışlarının devam etmesine katkıda bulunabilir (Gülbahar ve Sarı, 2022; Sabramani vd., 2021). Sabramani ve ark. (2021) zorbalığa karışan ergenlerin genellikle empati ve öz farkındalık gibi bireysel farklılıkları tanımak ve bunlara değer vermek için çok önemli olan güçlü kişisel özellikler geliştirmekte zorlandıklarını ifade etmektedir. Bu durum, başkalarının benzersiz niteliklerine ve bakış açılarına karşı anlayış ve saygı eksikliğine yol açarak zorbalık davranışlarına neden olabilir. Ayrıca kişilik özellikleri ve akran zorbalığı üzerine yapılan bir çalışma; zorbalık davranışlarında bulunma olasılığı daha yüksek olan bireylerin empati, nezaket ve işbirliği gibi kişilik özelliklerine daha düşük düzeyde sahip olduğunu ortaya koymuştur (Gülbahar ve Sarı, 2022). Bahsedilen bu kişilik özellikleri bireysel farklılıkları tanımak ve değer vermek için gereklidir. Bunların eksikliğinin zorbalık davranışlarına katkıda bulunması beklenir. DİS-ZOP’ ta bireysel farklılıkları fark etme ve bireysel özellikleri kavrama üzerine çalışılarak ÖÖG’li öğrencilerin bireysel farklılıkları ve bireysel özellikleri fark etmesi amaçlanmıştır. Bu durum, akran zorbalığı puanlarındaki düşüşün bir açıklaması olabilir.

DİS-ZOP’ta ÖÖG’li çocukların zorbalık olaylarındaki zorba ve mağdur rollerinin yanı sıra çevresindeki diğer çocukların yaşadığı olumsuz duygu ve düşünceleri tanımalarına yönelik etkinliklere de yer verilmiştir. Bu etkinlikler ÖÖG’li öğrencilerin bu

rolleri anlamlandırmasını desteklemiş olabilir. ÖÖG’li öğrencilerin maruz kaldıkları zorba davranışları veya kendilerinin yapmış olduğu zorbalık davranışlarını fark etmemeleri bu tür davranışların artmasını etkileyebilir. Yapılan araştırmalarda öğrenciler olaya tanıklık ettiğinde, zorbalık olayını ciddi olarak algılamaları durumunda zorba öğrenciye müdahale etmeye daha meyilli olacaklarını bildirmişlerdir (Chen vd., 2016; Forsberg vd., 2018; Lutrick vd., 2020; Thornberg vd., 2018). Farklı bir araştırmada da, eğer bireyin kendisi zorbalığa maruz kalmış bir mağdur ise bunun yeterince ciddi olmadığını algıladığında bunu bir yetişkine söylememe eğiliminde olduğu bulunmuştur (O'Brien vd., 2018). Bu bağlamda DİS-ZOP’a katılan öğrencilerin akran zorbalığı kavramının yanı sıra bu kavramın çatışmadan ve saldırgan davranışlardan farkını anlaması akran zorbalığı puanlarının azalmasında etkili olmuş olabilir. Ayrıca akran zorbalığının statüleri olan zorba, mağdur ve izleyici kavramlarının tanınmasının, zorbalık türlerinin fark edilmesinin zorbalık ve mağdur puanlarının değişiminde rol aldığı düşünülmektedir.

Mencap (2007) yayınladığı raporda, ÖÖG’li öğrencilerin okullar, mahalleler ve çevrimiçi alanlar da dâhil olmak üzere çeşitli ortamlarda zorbalığa maruz kaldığını ifade etmektedir. Söz konusu raporda ÖÖG’li 10 çocuktan beşinin birden fazla yerde zorbalığa maruz kaldığı belirlenmiştir. Farklı araştırmalarda ise ÖÖG’li öğrencilerin çevrimiçi zorbalığa maruz kalma olasılığının yüksek olduğu ve akranlarına kıyasla yüksek olduğu bulunmuştur (Barringer-Brown, 2015; Didden vd., 2009; Stathopoulou vd., 2018;). DİS-ZOP’ta yer verilen zorbalığın farklı mekânlarda yaşanabileceği vurgusu ÖÖG’li öğrencilerin bu mekânlarda yaşadığı zorbalığı fark etmelerini kolaylaştırmış olabilir. Deney grubundaki öğrencilerin farklı ortamlarda yaşadıkları zorbalık olaylarına karşı artan farkındalıklarının akran zorbalığı puanlarında azalmayı beraberinde getirdiği düşünülebilir.

Uygulanan programın etkili olmasının bir başka açıklaması ise DİS-ZOP’un ÖÖG’li öğrencilerin özelliklerinin dikkate alınarak hazırlanmış olması olabilir. Flynt ve Morton (2007) özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin herhangi bir zorbalık önleme programından veya müdahalesinden faydalanabilmesi için mevcut zorbalık önleme programlarında düzenlemeler veya uyarlamalar yapılması gerektiğini öne sürmektedirler. Söz konusu araştırmada okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çabalarının, günümüz okullarında özel eğitim öğrencileri için zorbalık vakalarını azaltma veya

ortadan kaldırma girişimlerinde başarısız olabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda DİS-ZOP'un ilgili alanyazındaki zorbalığı önleme programlarının temel bileşenlerinin analiz edilerek ayrıca ÖÖG'li öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmış olmasının akran zorbalığı puanlarının düşmesinde etkili olduğu söylenebilir. Özellikle DİS-ZOP oturumlarında okuma ve yazma etkinliklerine yer verilmeyerek görsel ve işitsel öğelerden yararlanılması ayrıca ÖÖG'li öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun hazırlanan etkinliklere yer verilmiş olması bu duruma katkı sağlamış olabilir. Bunun yanı sıra grup içi etkileşimlerin, resimli duygu ve düşünce kartlarının, videoların, çeşitli ısınma oyunlarının, rol oynama ve canlandırmaların kullanılarak içeriğin daha anlaşılır hale getirilmesinin akran zorbalığı puanlarının azalmasına katkı sağlamış olabileceği söylenebilir.

Başa çıkma stratejileri ile ÖÖG'li öğrencilerin akran zorbalığı durumları arasındaki ilişki bu araştırmanın bulgusunun bir diğer açıklaması olabilir. Araştırmalar, bu öğrencilerin uygun başa çıkma becerilerinin diğer akranlarına kıyasla daha yetersiz olduğunu göstermektedir (Bagnato, 2020; Kreider vd., 2019). McCarthy (2001), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin zorbalık gibi stresli olayların neden olduğu travmayla normal gelişim gösteren akranlarına göre farklı şekilde başa çıktıklarını, özellikle de öğrenme güçlüğü olan bireylerin psikiyatrik bozukluk açısından daha fazla risk altında olduklarını belirtmiştir. Etkili başa çıkma stratejileri; ÖÖG'li öğrencilerin sosyal durumları daha iyi yönetmelerine, duygularını düzenlemelerine ve zorbalık karşısında dayanıklılık geliştirmelerine yardımcı olabilir. Örneğin bir zorbalık karşısında öğretmenlerden, danışmanlardan veya güvenilir akranlardan sosyal destek aramak (Nuttall vd., 2022), kendilerini savunmak için öz savunuculuk becerileri geliştirmek, özgüven ve sosyal beceriler geliştirmek için müfredat dışı etkinliklere katılmak (Bagnato, 2020) gibi stratejiler ÖÖG'li öğrencilerin akran zorbalığı puanları üzerinde etkili olabilir. Okullarda zorbalıkla mücadele için sıklıkla önerilen yaygın bir yöntem, öğrencileri bir öğretmene söylemeye teşvik etmektir (Gizzarelli vd., 2023). Okuldaki yetişkinlerden yardım isteyen zorbalığa uğramış öğrencilerin zamanla sorunları içselleştirme risklerinin azaldığı görülmüştür (Shaw vd., 2019). Bu öğrencilere yönelik başa çıkma stratejileri, onların bireysel ihtiyaçlarına ve yeteneklerine göre uyarlanılarak DİS-ZOP'ta yer verilmiştir. Özellikle DİS-ZOP'ta söz konusu öğrencilerin kendilerini korumaya ve durumu

yönetmeye yardımcı olması için kullanabilecekleri stratejilerin yer aldığı etkinliklere yer verilmiş olmasının akran zorbalığı puanlarındaki düşüşü açıklayabileceği söylenebilir.

DİS-ZOP oturumlarının birinde de izleyici rolü üzerinde çalışılmıştır. Hawkins ve ark. (2001) okul oyun alanlarında yapılan doğal gözlemler aracılığıyla zorbalığa karşı akran müdahalesini araştırdıkları çalışmada; olayların %47'sinde izleyicilerin zorbalara saldırgan bir şekilde müdahale ettiğini, zorbaya yönelik müdahalelerin saldırgan olma olasılığı daha yüksekken, mağdura veya zorba-mağdur ikilisine yönelik müdahalelerin saldırgan olma olasılığının daha düşük olduğunu bildirmişlerdir. DİS-ZOP' ta izleyicilerin zorbalık olaylarında yaşamış oldukları duygu-düşünce-davranış döngüsünü anlamlandırmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu yol ile zorbalık olaylarına doğru ve etkili müdahalenin önemi üzerine etkinliklere yer verilmiştir. Araştırmacılar izleyicilerin, zorbayı pekiştirdiğinde zorbalık davranışının arttığını ifade etmiştir (Karna vd., 2011). Aksine zorbalık olaylarına izleyiciler müdahale ettiğinde ise zorbalık davranışını %57 oranında durdurabildiği görülmüştür (Hawkins vd., 2001). Benzer şekilde, bir sınıf ortamında, izleyiciler mağduru savunduğunda zorbalık davranışının azaldığı bulunmuştur (Salmivalli vd., 2011). İzleyici rolü üzerinde yapılan araştırmalardan anlaşıldığı üzere izleyiciler müdahale ettiklerinde zorbalık davranışlarını durdurmada etkili oldukları görülmektedir. Yapılan müdahaleler ile öğrencilerin zorbayı destekleme eğilimini azaltmak etkili bir strateji gibi görünmekte ve izleyici davranışına odaklanmak okul tabanlı müdahalelerin ve eğitim programlarının önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Midgett vd., 2015). DİS-ZOP'ta izleyicilerin zorbalık olaylarına tanık olduklarında düşünce ve duygularının davranışlarını nasıl etkilediğini fark ettiren etkinliklere yer verilmiş olmasının akran zorbalığı puanlarındaki düşüşü açıklayabileceği söylenebilir.

Özet olarak, akran zorbalığının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri birçok farklı alanda ve yaşamın farklı dönemlerinde zorlayan bir durum olduğu anlaşılmaktadır. Her gün onlarca öğrenciyi etkileyen ve okul yaşamının akışını bozan zorbalık olayları içinde yer alabilen ÖÖG'li bireylere yönelik profesyonel destek sunulması gerektiği düşünülmektedir. Bu desteğin ve uygulanacak psikoeğitim programlarının, ÖÖG'li öğrencilerin akran zorbalığını tanıyabilmesi, zorbalık davranışlarını ayırt edebilmesi, etkili iletişim ve başetme stratejilerini kullanabilmesi ve yardım alabileceği destek kaynaklarının farkında olmasının sağlanması ile söz konusu bu öğrencilerin akran zorbalığından etkilenmesinin azalması için önemli bir zemin oluşturabileceği

söylenbilir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanındaki uzmanların özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapacakları çalışmalar göz önüne alındığında bu çalışmalar kapsamında etkililiği test edilmiş, yarı yapılandırılmış ve grupla çalışılabilecek bir programa ihtiyaç duyabilecekleri düşünülebilir. Bu bağlamda, geliştirilen bu programın rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanındaki uzmanların çalışmalarına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Aşağıda araştırmanın bulguları, araştırmacının gözlemleri ve ilgili alanyazın doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada zorba ve mağdurun yanı sıra öğrencinin kendisi ile ilgili bireysel farkındalık çalışmalarının ilgili puanları düşürdüğü belirlenmiştir. Bu kapsamda ÖÖG’li öğrencilerle yapılacak olan sınıf içi etkinliklerde bu tür farkındalık çalışmalarına yer verilmesi önerilmektedir.

2. Bu çalışmada akran zorbalığı kavramının çatışmadan ve saldırgan davranışlardan ayrımı ile ilgili çalışmaların öğrenciler üzerinde olumlu etkisi belirlenmiştir. Ayrıca akran zorbalığı statüleri ve türleri ile ilgili etkinliklerin zorba ve mağdur puanlarını düşürdüğü tespit edilmiştir. Bu bağlamda ÖÖG’li öğrencilerle yapılacak çalışmalarda bu tür etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

3. Araştırmada zorbalık olaylarında duygu ve düşünce paylaşımı ile ilgili farkındalık çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Konu ile ilgili müdahale çalışmalarında ÖÖG’li öğrencilerin duygu ve düşünce paylaşımının öncelenmesi önerilmektedir.

4. Bu çalışmada ÖÖG’li öğrencilerin akran zorbalığı ile doğru başa çıkma stratejilerinin öğrencilerin zorba ve mağdur puanlarını düşürdüğü tespit edilmiştir. Söz konusu başa çıkma stratejilerine ilgili müdahale hizmetlerinde yer verilmesi önerilmektedir.

5. Yapılan çalışmada ÖÖG’li öğrencilerle iletişim türleri ve yardım alabileceği sosyal destek mekanizmalarını ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların amaca hizmet ettiği belirlenmiştir. ÖÖG’li öğrencilerle yapılacak zorbalık etkinliklerinde iletişim türleri ve sosyal destek mekanizmalarının çalışılması önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yapılacak alışmaların ÖÖG'li öğrenciler üzerindeki etkilerini artırmak için ailelerin de psikoeğitim programlarına dâhil edilmesi önerilmektedir. Bu sayede ailelerin, çocuklarının zorbalığa maruz kaldıklarında nasıl davranmaları gerektiğini öğrenerek daha etkili destek sağlayabilecekleri düşünölmektedir.

2. Yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin zorbalık konusundaki farkındalıklarının ve müdahale becerilerinin artırılması çalışmalarına yer verilebilir. Böylelikle öğretmenler, ÖÖG'li öğrencilerin zorbalığa uğrama riskini daha iyi tanımlayarak hızlı ve etkili müdahaleler gerçekleştirileceği düşünölmektedir.

3. Psikoeğitim programlarının uzun vadede öğrencilerin zorbalıkla başa çıkma stratejilerinde kalıcılık sağlanıp sağlanmadığına dair boylamsal araştırmalar yapılabilir. Bu bağlamda, programın sürdürülebilirliğini artıracak ve sürekli gelişim fırsatları sunabilecektir.

4. ÖÖG tanısı almış öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının farklı olabileceği göz önüne bulundurulduğunda, araştırmacılar tarafından hazırlanacak psikoeğitim programlarının bireysel uygulanabilecek şekilde tasarlanması önerilebilir. Bu nedenle, yeni uygulamalar için bireysel değerlendirmelere dayalı farklı modöller sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2009). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve psikolojik belirtiler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Abramson, A. (2022). Cyberbullying: What is it and how can you stop it. <https://www.apa.org/topics/bullying/cyberbullying-online-social-media>
- Açıkgöz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum (Kartepe ilçesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Akgün, S., & Araz, A. (2010). ANLAŞMAZLIKLARIMIZI ÇÖZEBİLİRİZ: BİR ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ EĞİTİM PROGRAMI TANITIMI. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/doujournal/issue/66662/1042971>
- Alıka, H. I. (2012). Bullying as a Correlate of Dropout from School among Adolescents in Delta State: Implication for Counselling. *Education*, 132(3).
- Altay, M. A., & Görker, I. (2018). DSM-5 Kriterlerine Göre Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanısı Alan Olguların Psikiyatrik Eştanı ve WISC-R Profillerinin Değerlendirilmesi. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi*, 55(2). <https://doi.org/10.5152/npa.2017.18123>
- American Psychiatric Association, editor. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®), 5th ed. American Psychiatric Publishing; 2013.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53(1), 27-51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Arslan, S. Ö., & Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 218-227. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36201/407174>
- Aslan, M., & Polat, M. O. (2023). TÜM BOYUTLARIYLA AKRANLAR ARASI ZORBALIK. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 43-82. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hsbdergi/issue/80205/1163829>
- Aud, S., Hussar, W., Johnson, F., Kena, G., Roth, E., Manning, E., & Yohn, C. (2012). The condition of education 2012. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Ayas, T. (2008). *Zorbalığı önlemede tüm okul yaklaşımına dayalı bir programın etkililiği* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2015). AKRAN ZORBALIĞI BELİRLEME ÖLÇEĞİ ERGEN FORMU. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 316-324.
- Ayers, S. L., Wagaman, M. A., Geiger, J. M., Bermudez-Parsai, M., & Hedberg, E. C. (2012). Examining school-based bullying interventions using multilevel discrete time hazard modeling. *Prevention science*, 13, 539-550. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0280-7>
- Bagnato, K. (2020). Coping strategies of primary school students with specific learning disabilities. In *Accessibility and diversity in education: Breakthroughs in research and practice* (pp. 356-367). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1213-5.ch018>

- Bakanlığı, M. E. (2018). Millî eğitim bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Web: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden erişilmiştir.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology*, 2(1), 21-41.
- Barringer-Brown, C. (2015). Cyber bullying among students with serious emotional and specific learning disabilities. *Journal of Education and Human Development*, 4(2), 50-56.
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in public middle schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 40(3), 266-274. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.005>
- Baumeister, A. L., Storch, E. A., & Geffken, G. R. (2008). Peer victimization in children with learning disabilities. *Child and adolescent social work journal*, 25, 11-23. <https://doi.org/10.1007/s10560-007-0109-6>
- Beale, A. V. (2001). " Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153-162. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030401>
- Benya, F. F., Widnall, S. E., & Johnson, P. A. (Eds.). (2018). Sexual harassment of women: Climate, culture, and consequences in academic sciences, engineering, and medicine.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current directions in psychological science*, 11(1), 7-10. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157>
- Beşel, M. C. (2023). *Akran Zorbalığıyla Başa Çıkmada Sosyal Beceri Temelli Psikoeğitim Programının Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., ... & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 20. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>
- 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. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3)
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention science*, 10, 100-115. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0114-9>
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary

- schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*.
<https://doi:10.1177/1098300709334798>
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70, 322–332. <https://doi:10.1037/a0039114>
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545-553. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31819cb017>
- Bunch*, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76. <https://doi.org/10.1080/0968759032000155640>
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2010). Aggression. *Handbook of social psychology*.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Deneyisel Desenler. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler: öntest-sontest kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Pegem Akademi.
- Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2019). Bullying and bystander behaviour and health outcomes among adolescents in Ireland. *J Epidemiol Community Health*, 73(5), 416-421. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-211350>
- Campbell, M., Butler, D., & Kift, S. (2008). A school's duty to provide a safe learning environment: Does this include cyberbullying. *Austl. & NZJL & Educ.*, 13, 21.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382. <https://doi.org/10.1177/0143034301223011>
- Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International journal of special education*, 21(1), 11-23.
- Centre for Education Statistics and Evaluation. (2017). Anti-bullying interventions in schools—What works?.
- Chen, L. M., Chang, L. Y., & Cheng, Y. Y. (2016). Choosing to be a defender or an outsider in a school bullying incident: Determining factors and the defending process. *School psychology international*, 37(3), 289-302. <https://doi.org/10.1177/0143034316632282>
- Coolican, H. (2014). *Research methods and statistics in psychology* (Sixth edition. ed.). London ; New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Costa, S., Ntoumanis, N., & Bartholomew, K.J. (2015). Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter? *Motivation and Emotion*, 39, 11–24. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9427-0>
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J., Childs, K., & Terranova, A. M. (2011). Gender differences in the assessment, stability, and correlates to bullying roles in middle school children. *Behavioral Sciences & the Law*, 29(5), 677-694. <https://doi.org/10.1002/bsl.1000>
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social adjustment. *Child Development*, 66, 710-722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x>

- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66(2), 337. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.66.2.337>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Coloroso, B. (2003). *The Bully, The Bullied, and The Bystander: From Preschool To High School-How Parents and Teachers Can Help Break The Cycle Of Violence*. Harper Collins Publishers
- Coloroso, B. (2008). *The Bully, the bullied, and the bystander*. New York, NY: HarperCollins.
- Cornell, D., & Gregory, A. (2008). Virginia high school safety study: Descriptive report of survey results from ninth-grade students and teachers, Charlottesville, VA: University of Virginia. Unpublished manuscript.
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of educational psychology*, 105(1), 138. <https://doi.org/10.1037/a0030416>
- Cummings, J. G., Pepler, D. J., Mishna, F., & Craig, W. M. (2006). Bullying and victimization among students with exceptionalities.
- Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2545-2583. <https://doi.org/10.26466/opus.644848>
- Çelik, O. (2021). *Boşanma sonrası uyum programının boşanmış bireyler üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çitemel, N. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- deLara, E. W. (2019). Consequences of childhood bullying on mental health and relationships for young adults. *Journal of child and family studies*, 28, 2379-2389. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1197-y>
- deLara, E. W. (2022). Family bullying in childhood: Consequences for young adults. *Journal of interpersonal violence*, 37(3-4), NP2206-NP2226. <https://doi.org/10.1177/0886260520934450>
- Demirel, A. (2024). ÇAĞIMIZDA AKRAN ZORBALIĞI: ÖĞRENCİ İYİ OLUŞU ÇERÇEVESİNDE BİR ANALİZ. *International Journal of Education & Well-Being (IJEW)*, 2(1), 31-51. <https://doi.org/10.62416/ijwb-29>
- Department of Education, U.S. (2016). 38th annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2016. Washington, DC: Author.
- Dex, S., & Hollingworth, K. (2012). *Children's and young people's voices on their wellbeing*. Childhood Wellbeing Research Centre.
- Didden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., De Moor, J. M., Vermeulen, A., O'Reilly, M., ... & Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and

- developmental disability in special education settings. *Developmental neuropsychology*, 12(3), 146-151. <https://doi.org/10.1080/17518420902971356>
- Dillon, J. C., & Lash, R. M. (2005). Redefining and dealing with bullying. *Momentum*, 36(2), 34-37.
- Dölek, N. (2002). İlk ve ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbaca davranışların incelenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programının etkisinin araştırılması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul*.
- DeVoe, J., & Murphy, C. (2011). Student Reports of Bullying and Cyber-Bullying: Results from the 2009 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey. Web Tables. NCES 2011-336. *National Center for Education Statistics*.
- Druck, K., & Kaplowitz, M. (2005). Preventing classroom violence. *The Education Digest*, 71(2), 40.
- Duncan, D., Matson, J. L., Bamburg, J. W., Cherry, K. E., & Buckley, T. (1999). The relationship of self-injurious behavior and aggression to social skills in persons with severe and profound learning disability. *Research in developmental disabilities*, 20(6), 441-448. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(99\)00024-4](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(99)00024-4)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45, 294-309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dillion, J., & Lash, R. (2005, April/May). Redefining and dealing with bullying, *Momentum*, p. 34.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2003). Bullying and emotional abuse in the workplace. *International perspectives in research and practice*, 1, 439.
- Elliott, M. (Ed.). (2002). *Bullying: A practical guide to coping for schools*. Pearson Education.
- Ellis, W. E., & Zarbatany, L. (2007). Explaining friendship formation and friendship stability: The role of children's and friends' aggression and victimization. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 79-104. <https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0001>
- Entenman, J., Murnen, T. J., & Hendricks, C. (2005). Victims, bullies, and bystanders in K-3 literature. *The Reading Teacher*, 59(4), 352-364. <https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0001>
- Eray, F., & Öpengin, E. (2023). Exploring the Impact of Special Learning Disability Diagnosis on Family Dynamics: A Parental Perspective. *International Journal of Educational Research Review*, 8(4), 981-990. <https://doi.org/10.24331/ijere.1344731>
- 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*

- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and special education*, 36(5), 299-311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 136-150. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1>
- Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B., & Ladd, G. W. (2015). A synthesis of person-and relational-level factors that influence bullying and bystanding behaviors: Toward an integrative framework. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.011>
- Farmer, T. W., Leung, M. C., Weiss, M. P., Irvin, M. J., Meece, J. L., & Hutchins, B. C. (2011). The social network placement of rural high school students with disabilities: Centrality and peer affiliations. *Exceptional Children*, 78(1), 24-38. <https://doi.org/10.1177/001440291107800102>
- Farmer, T. W., Petrin, R., Brooks, D. S., Hamm, J. V., Lambert, K., & Gravelle, M. (2012). Bullying involvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 19-37. <https://doi.org/10.1177/1063426610392039>
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(1), i-148. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568-1574. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-0187>
- Field, E. M. (2007). Bully blocking: Six secrets to help children deal with teasing and bullying. Jessica Kingsley Publishers.
- Flynt, S. W., & Morton, R. C. (2007). Bullying prevention and students with disabilities. In *National Forum of Special Education Journal* (Vol. 19, No. 1, pp. 1-6).
- Foody, M., & Samara, M. (2018). Considering mindfulness techniques in school-based anti-bullying programmes. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 7(1), 3-9. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.253>
- Forsberg, C., Wood, L., Smith, J., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Thornberg, R. (2018). Students' views of factors affecting their bystander behaviors in response to school bullying: A cross-collaborative conceptual qualitative analysis. *Research Papers in Education*, 33(1), 127-142. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271001>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.3.479>
- Frey, K. S., Edstrom, L. V., & Hirschstein, M. K. (2009). School bullying: A crisis or an opportunity?. In *Handbook of Bullying in Schools* (pp. 403-412). Routledge.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and violent behavior*, 45, 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Gage, N. & Berliner, D. (1991) Educational psychology (5th ed.) Boston: Houghton, Mifflin
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: a latent class growth model analysis. *School psychology quarterly*, 29(3), 256. <https://doi.org/10.1037/spq0000064>
- Gage, N. A., Katsiyannis, A., Rose, C., & Adams, S. E. (2021). Disproportionate bullying victimization and perpetration by disability status, race, and gender: A national analysis. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 5, 256-268. <https://doi.org/10.1007/s41252-021-00200-2>
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of abnormal child psychology*, 42, 981-991. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9861-1>
- Gargiulo, R. M., & Kilgo, J. L. (2018). An introduction to young children with special needs: Birth through age eight. SAGE Publications.
- Gay, G. (2000). Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice. New York: Teachers College Press
- Gazete, R. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *Birinci Kısım, Birinci Bölüm, Madde, 4*, 20180707-8.
- Gendreau, P. L., & Archer, J. (2005). Subtypes of Aggression in Humans and Animals.
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi
- Gini, G. (2008). Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 44(9), 492-497. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2007.01155.x>
- Ginieri-Coccosis, M., Rotsika, V., Skevington, S., Papaevangelou, S., Malliori, M., Tomaras, V., & Kokkevi, A. (2013). Quality of life in newly diagnosed children with specific learning disabilities (SpLD) and differences from typically developing children: a study of child and parent reports. *Child: care, health and development*, 39(4), 581-591. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01369.x>
- Gizzarelli, E., Burns, S., & Francis, J. (2023). School staff responses to student reports of bullying: A scoping review. *Health promotion journal of Australia*, 34(2), 508-517. <https://doi.org/10.1002/hpja.680>

- Gladstone, G. L., Parker, G. B., & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults?: A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of nervous and mental disease*, 194(3), 201-208. <https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000202491.99719.c3>
- Glew, G., Rivara, F., & Feudtner, C. (2000). Bullying: Children hurting children. *Pediatrics in Review*, 21(6), 183-190. <https://doi.org/10.1542/pir.21-6-183>
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(11), 1026-1031. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.11.1026>
- Goldstein, A. P., Harootunian, B., & Conoley, J. C. (1994). *Student aggression: Prevention, management, and replacement training*. Guilford Press.
- Goodstein, P. K., (2013). How To Stop Bullying In Classrooms and Schools: Using Social Architecture To Prevent, Lessen, and End Bullying. Routledge <https://doi.org/10.4324/9780203097939>
- Good, C. P., McIntosh, K., & Gietz, C. (2011). Integrating bullying prevention into schoolwide positive behavior support. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 48-56. <https://doi.org/10.1177/004005991104400106>
- Gordan, M., & Krishanan, I. A. (2014). A review of BF Skinner's 'Reinforcement Theory of Motivation'. *International journal of research in education methodology*, 5(3), 680-688.
- Goswami, H. (2012). Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 107, 575-588. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9864-z>
- Gower, A. L., & Borowsky, I. W. (2013). Associations between frequency of bullying involvement and adjustment in adolescence. *Academic pediatrics*, 13(3), 214-221.
- Gökkaya, F., & Sütcü, S. T. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018042225>
- Gökler, R. (2009). Peer bullying in schools. *Journal of Human Sciences*, 6(2), 511-537.
- Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377-415. <https://doi.org/10.3102/00346543067004377>
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- Guo, Y., Tan, X., & Zhu, Q. J. (2022). Chains of tragedy: The impact of bullying victimization on mental health through mediating role of aggressive behavior and perceived social support. *Frontiers in psychology*, 13, 988003. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.988003>
- Gutok, G. L. (2004). Philosophical and ideological voices in education.
- Gülbahar, E., & Tuğba, S. A. R. I. (2022). The relationship of character strengths with peer bullying and peer victimization among adolescents. *International Journal of*

- Psychology and Educational Studies*, 9(3), 589-601.
<https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.3.650>
- Hall, A. (2008). Specific learning difficulties. *Psychiatry*, 7(6), 260-265.
<https://doi.org/10.1016/j.mppsy.2008.04.009>
- Hällström, J., & Olsson, T. (2018). The Impact of Personality Traits and Physical Punishment on Bullying.
- Harris, S., & Petrie, G. (2002). A Study Of Bullying In The Middle School. *NASSP Bulletin*, 86(633), 42-53. <https://doi.org/10.1177/019263650208663304>
- Harris, M. J. (2009). Taking bullying and rejection (inter) personally: Benefits of a social psychological approach to peer victimization. *Bullying, rejection, & peer victimization*, 3-23.
- Hartup, W. (1985). Relationships and their significance in cognitive development. *Social relationships and cognitive development*.
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
<https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social development*, 10(4), 512-527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Hesapcioglu, S. E. L. M. A., & TURAL, M. (2018). Prevalence of peer bullying in secondary education and its relation with high school entrance scores. *Dusunen Adam*, 31(4). [10.5350/dajpn2018310403](https://doi.org/10.5350/dajpn2018310403)
- Hixon, S. (2009). Psychosocial processes associated with bullying and victimization. *The Humanistic Psychologist*, 37(3), 257-270.
<https://doi.org/10.1080/08873260903113519>
- Hodges, E. V., 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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.94>
- Howes, C. (1996). The earliest friendships. *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*, 66-86.
- Huebner, E. S., Antaramian, S. P., & Heffner, A. L. (2012). Perceived quality of life research on children and youth: Implications for a system of national indicators. In *The Well-Being of America's Children: Developing and Improving the Child and Youth Well-Being Index* (pp. 121-141). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Huffman, A. W. (2015). *Emotional consequences of learning disabled students who have been bullied at the middle school level* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Hutson, E. (2018). Integrative review of qualitative research on the emotional experience of bullying victimization in youth. *The Journal of School Nursing*, 34(1), 51-59.
<https://doi.org/10.1177/1059840517740192>
- Ireland, J. L., & Power, C. L. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behaviour: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 30(4), 298-312. <https://doi.org/10.1002/ab.20035>

- Jacobs, T. A. (2010). *Teen Cyberbullying Investigated: Where Do Your Rights End and Consequences Begin?*. Free Spirit Publishing.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?. *Journal of adolescence*, 34(1), 59-71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001>
- Kadioğlu, M. (2011). Hümanizm. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (23), 157.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23(6), 661-674. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0351>
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: *School Survey*. *Bmj*, 319(7206), 348-351. <https://doi.org/10.1136/bmj.319.7206.348>
- Kaplan, F. F., & Kaplan, F. (2007). *Art therapy and social action*. Jessica Kingsley Publishers.
- Karande, S., & Kulkarni, M. (2005). Specific learning disability: the invisible handicap. *Indian Pediatr*. <https://doi.org/10.1007/BF02724405>
- Karatas, H., & Ozturk, C. (2020). Examining the effect of a program developed to address bullying in primary schools. <https://doi.org/10.4274/jpr.galenos.2019.37929>
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 261-282. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0052>
- 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.
- Kellij, S., Lodder, G. M., van den Bedem, N., Güroğlu, B., & Veenstra, R. (2022). The social cognitions of victims of bullying: A systematic review. *Adolescent research review*, 7(3), 287-334. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00183-8>
- Kilicaslan, F., Beyazgul, B., Kuzan, R., Karadag, D., Koruk, F., & Koruk, I. (2023). The prevalence of peer bullying and psychiatric symptoms among high school students in southeast Turkey. *Nordic journal of psychiatry*, 77(1), 83-90. DOI: [10.1080/08039488.2022.2134450](https://doi.org/10.1080/08039488.2022.2134450)
- Kim, J. W., & Kim, H. J. (2007). Relationships among children's aggression, temperament, home environment, and school adjustment. *The Journal of Child Education*, 16(2), 85-93.
- Kirk, S. A. (1977). Specific learning disabilities. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 6(3), 23-26. <https://doi.org/10.1080/15374417709532776>
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of school psychology*, 34(3), 267-283. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(96\)00015-5](https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00015-5)
- Koo, H. (2007). A time line of the evolution of school bullying in differing social contexts. *Asia Pacific Education Review*, 8, 107-116. <https://doi.org/10.1007/BF03025837>
- Kreider, C. M., Medina, S., & Slamka, M. R. (2019). Strategies for coping with time-related and productivity challenges of young people with learning disabilities and

- attention-deficit/hyperactivity disorder. *Children*, 6(2), 28. <https://doi.org/10.3390/children6020028>
- Kucukera, S., & Cifci Tekinarslan, İ. (2015). Comparison of the Self-Concepts, Social Skills, Problem Behaviors, and Loneliness Levels of Students with Special Needs in Inclusive Classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(6), 1559-1573. DOI 10.12738/estp.2015.6.2331
- Lee, C. (2004). Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals.
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2(6), 524-531. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00165-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00165-0)
- Le Menestrel, S., & Rivara, F. (Eds.). (2016). Preventing bullying through science, policy, and practice.
- Limber, S. P. (2011). Development, evaluation, and future directions of the Olweus Bullying Prevention Program. *Journal of school violence*, 10(1), 71-87. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.519375>
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American psychologist*, 53(2), 242. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.242>
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and psychopathology*, 12(4), 737-762. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004107>
- Lutrick, K., Clark, R., Nuño, V. L., Bauman, S., & Carvajal, S. (2020). Latinx bullying and depression in children and youth: A systematic review. *Systematic reviews*, 9, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01383-w>
- Maines, B. ve Robinson, B. (1992). "The no blame approach to bullying in schools," İSPA İstanbul Kolokyumu'nda Sunulan Bildiri Metni
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Smith, T. J., & Emmons, J. (2020). Disability, poverty, and other risk factors associated with involvement in bullying behaviors. *Journal of school psychology*, 78, 115-132. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.002>
- Mangope, B., Otukile-Mongwaketse, M., Dinama, B., & Kuyini, A. B. (2018). Teaching Practice Experiences in Inclusive Classrooms: The Voices of University of Botswana Special Education Student Teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 57-92. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1179678>
- Marini, M., Di Filippo, G., Bonuomo, M., Torregiani, G., & Livi, S. (2023). Perceiving Oneself to Be Integrated into the Peer Group: A Protective Factor against Victimization in Children with Learning Disabilities. *Brain Sciences*, 13(2), 263. <https://doi.org/10.3390/brainsci13020263>
- McCarthy, J. (2001). Post-traumatic stress disorder in people with learning disability. *Advances in Psychiatric Treatment*, 7(3), 163-169. <https://doi.org/10.1192/apt.7.3.163>
- McDowell, M. (2018). Specific learning disability. *Journal of paediatrics and child health*, 54(10), 1077-1083. <https://doi.org/10.1111/jpc.14168>

- McNamara, B. E., & McNamara, F. J. (1997). *Keys to Dealing with Bullies*. Barron's Parenting Keys. Barron's Educational Series, Inc., 250 Wireless Boulevard, Hauppauge, NY 11788.
- Meltzer, H., Vostanis, P., Ford, T., Bebbington, P., & Dennis, M. S. (2011). Victims of bullying in childhood and suicide attempts in adulthood. *European psychiatry*, 26(8), 498-503. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2010.11.006>
- Menabò, L., Caravita, S. C., Skrzypiec, G., Slee, P., & Guarini, A. (2024). Effects of victimization and perpetration in observing bullying scenes: an eye-tracker study. *International journal of clinical and health psychology*, 24(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2024.100451>
- Mencap. (2007). Bullying wrecks lives: The experiences of children and young people with a learning disability.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *The New Update on Adult Learning Theory*.
- Midgett, A., Dumas, D., Sears, D., Lundquist, A., & Hausheer, R. (2015). A bystander bullying psychoeducation program with middle school students: A preliminary report. *The Professional Counselor*. https://scholarworks.boisestate.edu/counsel_facpubs/106/
- Miller, C. K. (2006). *Student and teacher perceptions of school social climate and attitudes toward bullying: Implications for intervention*. The University of Nebraska-Lincoln.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazete
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler “Aileler İçin Rehber Kitapçık”. <https://orgm.meb.gov.tr/www/kitapciklar/icerik/1578>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021). Arkadaşlık İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programı <https://orgm.meb.gov.tr/www/akran-zorbaligi/icerik/2085>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). PISA Nedir?. <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisanedir/icerik/4> Erişim Tarihi: 27.09.2023
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of learning disabilities*, 36(4), 336-347. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040501>
- Mukhopadhyay, S. (2014). Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 33-42. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01269.x>
- Musetti, A., Eboli, G., Cavallini, F., & Corsano, P. (2019). Social relationships, self-esteem, and loneliness in adolescents with learning disabilities. *Clinical neuropsychiatry*, 16(4), 165.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 34(8), 1435-1448. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb02101.x>

- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social development*, 19(2), 221-242.
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W., & Rennick, R. A. (2011). Psychosocial experiences associated with confirmed and self-identified dyslexia: A participant-driven concept map of adult perspectives. *Journal of learning disabilities*, 44(1), 63-79. <https://doi.org/10.1177/0022219410374237>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100. [doi:10.1001/jama.285.16.2094](https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094)
- National Center for Education Statistics, (2022) <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg/students-with-disabilities> Erişim Tarihi: 28.09.2023
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., de Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British journal of educational psychology*, 76(3), 553-576. <https://doi.org/10.1348/000709905X52229>
- Nazlı, S. (2011). Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı. Anı Yayıncılık.
- Nazlı, S. (2011). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. Anı Yayıncılık.
- Nickerson, A., & Rigby, K. (2017). Understanding and responding to bullying in the school setting. *Handbook of Australian school psychology: Integrating international research, practice, and policy*, 521-536.
- Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P., & Jenkins, L. N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of school psychology*, 73, 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>
- Nickerson, A. B. (2019). Preventing and intervening with bullying in schools: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11(1), 15-28. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9221-8>
- Noltemeyer, A., Palmer, K., James, A. G., & Wiechman, S. (2019). School-wide positive behavioral interventions and supports (SWPBIS): A synthesis of existing research. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(4), 253-262. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1425169>
- Nuttall, A., Douglass, E., & Deering, K. (2022). COVID-19-related stressors and coping strategies of support staff working with people with learning disabilities. *Learning Disability Practice*, 25(2). <https://doi.org/10.7748/ldp.2021.e2170>
- Nwamadi, L. (2020). Prevalence, causes and consequences of bullying behaviour among secondary school students: implications for counselling. *Journal of Education in Developing Areas*, 28(1), 146-154. <https://journals.journalsplace.org/index.php/JEDA/article/view/243>
- O'Brien, N., Munn-Giddings, C., & Moules, T. (2018). The repercussions of reporting bullying: some experiences of students at an independent secondary school. *Pastoral Care in Education*, 36(1), 29-43. <https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1422004>
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

- OECD. (2019). *PISA 2018 results (volume III): What school life means for Students' lives*. OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Olweus, D. (1993), *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Blackwell Publishers, Oxford, UK. (PISA Zorbalık orijinal sayfa)
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current directions in psychological science*, 4(6), 196-200. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772640>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European journal of psychology of education*, 12, 495-510. <https://doi.org/10.1007/BF03172807>
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying. Across-national perspective*, Londol and Nev York: Routledge
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal behaviour and mental health*, 21(2), 151-156. <https://doi.org/10.1002/cbm.806>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology*, 19, 139-143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Özada, A. (2018). *Gençlerin Demografik Özellikleri, Aile ve Arkadaşlık İlişkileri ile Okul Yaşamının Akran Zorbalığına Etkisi Yönetimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Özer, A., & Haspolat, N. K. (2024). The Prediction of Peer Bullying in Adolescents by Individual and Environmental Variables. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 649-681. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1399474>
- Öztürk, H. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin akran zorbalığı ilişkisinde zorba ve kurban olma durumlarını etkileyen faktörler ve okul sosyal hizmeti* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Park, M., Choi, J., & Lim, S. J. (2014). Factors affecting aggression in South Korean middle school students. *Asian nursing research*, 8(4), 247-253. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2014.05.007>
- Patil, M., Saraswathi, G., & Prakash, P. (2010). Family background of children with reading and writing difficulties. *Karnataka Journal of Agricultural Sciences*, 22(1).
- Pavri, S., & Luftig, R. (2001). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom?. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 45(1), 8-14. <https://doi.org/10.1080/10459880109599808>
- Peker, A. (2013). *İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının problemli internet kullanımı ve siber zorbalık üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Peng, P., & Fuchs, D. (2016). A meta-analysis of working memory deficits in children with learning difficulties: Is there a difference between verbal domain and numerical domain?. *Journal of learning disabilities*, 49(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/0022219414521667>

- Pepler, D., Hawkins, D. L., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying among elementary school children. *Social Development*, 10, 512-527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.
- Policy, N. A. N., Silver, C. H., Ruff, R. M., Iverson, G. L., Barth, J. T., Broshek, D. K., ... & Planning Committee. (2008). Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 23(2), 217-219. <https://doi.org/10.1016/j.acn.2007.09.006>
- Poon-McBrayer, K. F. (2014). The evolution from integration to inclusion: The Hong Kong tale. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1004-1013. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693397>
- Rabaglietti, E., Vacirca, M. F., & Pakalniskiene, W. (2013). Social-emotional competence and friendships: Prosocial behaviour and lack of behavioural self-regulation as predictors of quantity and quality of friendships in middle childhood. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 1(1), 5-20. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v1i1.4>
- Raman, S., Kadir, A., Seth, R., Muhammad, T., Maternowska, C., Goldhagen, J., & D'Annunzio, D. (2017). Violence against children of the world: Burden, consequences and recommendations for action. *Pakistan Pediatric Journal*, 41(4), 30-54.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian journal of psychiatry*, 48(9), 583-590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Rigby, K. (2024). Theoretical perspectives and two explanatory models of school bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 6(2), 101-109. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00141-x>
- Ritter, D. R. (1989). Social competence and problem behavior of adolescent girls with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(7), 460-461. <https://doi.org/10.1177/002221948902200714>
- Rivara, F., Le Menestrel, S., & National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). The Scope of the Problem. In *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. National Academies Press (US).
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive behavior*, 20(5), 359-368. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J)
- Rose, C. A. (2010). *Social-ecological factors related to the involvement of students with learning disabilities in the bullying dynamic*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and special education*, 32(2), 114-130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 761-776. <https://doi.org/10.1080/01443410903254864>

- Rose, C. A., & Espelage, D. L. (2012). Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 37(3), 133-148. <https://doi.org/10.1177/019874291203700302>
- Rosen, L. H., Scott, S. R., & DeOrnellas, K. (2017). An overview of school bullying. *Bullying in School: Perspectives from School Staff, Students, and Parents*, 1-22.
- Ross, S. W., & Horner, R. H. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 747-759. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-747>
- Roth, J. A., & Reiss Jr, A. J. (Eds.). (1993). *Understanding and Preventing Violence: Volume 1* (Vol. 1). National Academies Press.
- Sabramani, V., Idris, I. B., Ismail, H., Nadarajaw, T., Zakaria, E., & Kamaluddin, M. R. (2021). Bullying and its associated individual, peer, family and school factors: Evidence from Malaysian National Secondary School Students. *International journal of environmental research and public health*, 18(13), 7208. <https://doi.org/10.3390/ijerph18137208>
- Sahoo, M. K., Biswas, H., & Padhy, S. K. (2015). Psychological co-morbidity in children with specific learning disorders. *Journal of family medicine and primary care*, 4(1), 21. <https://doi.org/10.4103/2249-4863.152243>
- Sakız, H., Sart, Z. H., & Ekinçi, A. (2016). Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40). <https://doi.org/10.21764/efd.19265>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Sanders, C. E. (2004). What is bullying?. In *Bullying* (pp. 1-16). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012617955-2/50004-7>
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M., & Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 379-394. <https://doi.org/10.1348/0261510041552756>
- Seçer, İ. (2014). *Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve kullandıkları başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Shamsi, N. I., Andrades, M., & Ashraf, H. (2019). Bullying in school children: How much do teachers know?. *Journal of family medicine and primary care*, 8(7), 2395-2400. https://doi.org/10.4103/jfmprc.jfmprc_370_19
- Shanshan, L. I., & Zichao, C. H. E. N. (2017). Effects of neurofeedback training on dyslexic students' aggression: An experimental study. *NeuroQuantology*, 15(2). <https://doi.org/10.14704/nq.2017.15.2.1072>

- Sharp, S., Smith, P. K., & Smith, P. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203425497>
- Shaw, T., Campbell, M. A., Eastham, J., Runions, K. C., Salmivalli, C., & Cross, D. (2019). Telling an adult at school about bullying: Subsequent victimization and internalizing problems. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2594-2605. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01507-4>
- Shute, R., Owens, L., & Slee, P. (2008). Everyday victimization of adolescent girls by boys: Sexual harassment, bullying or aggression?. *Sex roles*, 58, 477-489. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9363-5>
- Sivaraman, B., Nye, E., & Bowes, L. (2019). School-based anti-bullying interventions for adolescents in low-and middle-income countries: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 45, 154-162. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.007>
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior* (No. 92904). Simon and Schuster.
- Smith, P. K. (2016). School-based interventions to address bullying. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(2), 142-164. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.06a>
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110. <https://doi.org/10.1093/cs/27.2.101>
- Smokowski, P. R., Evans, C. B., & Cotter, K. L. (2014). The differential impacts of episodic, chronic, and cumulative physical bullying and cyberbullying: the effects of victimization on the school experiences, social support, and mental health of rural adolescents. *Violence & Victims*, 29(6).
- Sousa, M., Cruz, S., Inman, R., Marchante, M., & Coelho, V. A. (2024). Bullying victimization and bullying perpetration, social anxiety, and social withdrawal in Portuguese adolescents: A reciprocal association model. *Aggressive behavior*, 50(4), e22170. <https://doi.org/10.1002/ab.22170>
- Spinelli-Casale, S. M. (2008). Bullying of middle school students with and without learning disabilities: Prevalence and relationship to students' social skills. *Unpublished doctoral dissertation*). University of Miami, FL.
- Sridevi, G., George, A. G., Sriveni, D., & Rangaswami, K. (2015). Learning disability and behavior problems among school going children. *Journal of Disability Studies*, 1(1), 4-9.
- Stathopoulou, A., Karabatzaki, Z., Loukeris, D., Mantas, P., Kokkalia, G., & Drigas, A. S. (2018). Cyber bullying and traumatic experiences: The impact on learning disabilities. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)*, 6(1), 74-87.
- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School psychology review*, 35(2), 245-259. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087989>
- Sung, Y. H., Chen, L. M., Yen, C. F., & Valcke, M. (2018). Double trouble: The developmental process of school bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 91, 279-288. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.025>
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Greenlane: Oxford University Press.

- Sullivan, K. (2003). Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it.
- Sullivan, K. (2005). Racist bullying: Creating understanding and strategies for teachers. In *Institutional Issues* (pp. 118-135). Routledge.
- Susman, J. (1994). Disability, stigma and deviance. *Social science & medicine*, 38(1), 15-22. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(94\)90295-X](https://doi.org/10.1016/0277-9536(94)90295-X)
- Swanson, H. L., Cooney, J. B., & McNamara, J. K. (2004). Learning disabilities and memory. In *Learning about learning disabilities* (pp. 41-92). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50005-6>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational researcher*, 39(1), 38-47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50(4), 503-520. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.04.001>
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Gary, P. T., Eagle, J. W., & Mickelson, W. T. (2013). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. In *Bullying Behavior* (pp. 95-121). Routledge. https://doi.org/10.1300/J135v02n02_07
- Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve geçerlilik*. Hüner Şencan.
- Swit, C. S. (2018). Early childhood educators' and parents' perceptions of bullying in preschool. *New Zealand Journal of Psychology*, 47(3).
- Taylor, C.J. (2009). Rural Middle School Students' Perceptions Of Bullying. Doctor of Education, Auburn, Alabama
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene?. *Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), 247. doi: [10.5811/westjem.2012.3.11792](https://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792)
- Thornberg, R., Landgren, L., & Wiman, E. (2018). 'It depends': A qualitative study on how adolescent students explain bystander intervention and non-intervention in bullying situations. *School psychology international*, 39(4), 400-415. <https://doi.org/10.1177/0143034318779225>
- Tsatsanis, K. D., Fuerst, D. R., & Rourke, B. P. (1997). Psychosocial dimensions of learning disabilities: External validation and relationship with age and academic functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 490-502. <https://doi.org/10.1177/002221949703000505>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of schoolbased programs to reduce bullying: A systematic and metaanalytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and violent behavior*, 17(5), 405-418.

- TÜİK, (2022). Türkiye Çocuk Araştırması
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Cocuk-Arastirmasi-2022-49744>
Erişim Tarihi 26.09.2023
- TÜRKER, M., & BAHÇECİ, F. (2023). Bullying & Peer Bullying. *PIONEER AND CONTEMPORARY STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES*, 81.
- Uğürol, Y. (2010). *Atılganlık becerilerini geliştirme eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin zorbalığa uğrama düzeylerinin azaltılmasına etkisi: YİBO örneği*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- UNICEF, 2020 Worlds of Influence Understanding What Shapes Child Well-being in Rich Countries <https://www.unicef-irc.org/child-well-being-report-card-16> Erişim Tarihi: 26.09.2023
- United Nations, (2011). Disability and the Millennium Development Goals: A Review of the MDG Process and Strategies for Inclusion of Disability Issues in Millennium Development Goal Efforts. New York.
- U.S. Department of Education. (2022). *Office of special education programs, individuals with disabilities education Act database*. Inclusion <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=59>.
- Wise, R., Shakoor, M., & Boratav, H. B. (2023). THE PSYCHOLOGICAL TOLL OF HIGH SCHOOL BULLYING: SOCIAL ANXIETY AND COPING STRATEGIES IN UNIVERSITY STUDENTS. *International Journal of Social And Humanities Sciences*, 7(2), 103-132. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijshs/issue/80516/1378748>
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and child health*, 20(7), 315-320. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2010.03.008>
- Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of youth and adolescence*, 44, 637-657. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_371_18
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157-176. https://doi.org/10.1300/J008v19n02_10
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Vidyadharan, V., & Tharayil, H. M. (2019). Learning disorder or learning disability: Time to rethink. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 41(3), 276-278. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_371_18
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Yalnız, A. (2019). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programının akran zorbalığı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yasir, W., Iqbal, M., Jamal, B., Taseer, N. A., Maqsood, A., & Kazmi, F. (2023). The role of dyslexia on self-esteem and aggression of primary and secondary school

- children. *Journal of Positive School Psychology*, 477-489. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/16373>
- Yorgancı, Z. (2006). Öğrenme güçlüğü görülen ailede anksiyete ve bozuklukların bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi.
- Yöntem, Z. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının psikososyal yordayıcıları: Bir model testi Psychosocial predictors of peer bullying in middle school students: A model test* [Yayımlanmamış lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Pronk, R. E., Goodwin, B., Mastro, S., & Crick, N. R. (2013). Connected and isolated victims of relational aggression: Associations with peer group status and differences between girls and boys. *Sex roles*, 68, 363-377. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0239-y>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, 50(4), 521-534. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.03.004>
- Waterman, A. S. (2013). The humanistic psychology–positive psychology divide: Contrasts in philosophical foundations. *American Psychologist*, 68(3), 124. <https://doi.org/10.1037/a0032168>
- Weiner, M. T., & Miller, M. (2006). Deaf children and bullying: Directions for future research. *American annals of the deaf*, 151(1), 61-70. <https://doi.org/10.1353/aad.2006.0021>
- Weinreich, L., Haberstroh, S., Schulte-Körne, G., & Moll, K. (2023). The relationship between bullying, learning disorders and psychiatric comorbidity. *BMC Psychiatry*, 23(1), 116. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04603-4>
- Whitmore, K., & Bax, M. (1999). What do we mean by SLD? A historical perspective. *Clinics in Developmental Medicine*, 1-23.
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 289-300. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9551-1>
- Winslade, J., & Williams, M. (2011). Safe and peaceful schools: Addressing conflict and eliminating violence. Corwin Press.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of school psychology*, 42(2), 135-155. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.002>
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological science*, 24(10), 1958-1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879-885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Zaklama, C. (2003). The bullying spectrum in grade schools: Parents, teachers, child bullies and their victims. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/zg64tm59n>

Zins, J. E. (Ed.). (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? Teachers College Press.



EKLER

Ek: 1 Etik Kurul Onayı

Bu çalışma için etik kurul onayı Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun (Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu) 30/11/2023 tarihli ve 12/09 protokol numaralı kararı ile alınmıştır.



T.C

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	30/11/2023
Protokol No	12/09
Araştırma Başlığı	Zorbalık Farkındalığı Psiko eğitim Programının Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalığı ve Mağduriyet Düzeylerine Etkisi
Araştırma Türü	Nicel-Yarı deneysel araştırma
Araştırmacılar	Yunus Emre MURAT (Sorumlu Araştırmacı) Dr. Öğr. Üyesi Namık Kemal HASPOLAT (Tez Danışmanı)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama:	1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

KARAR 52/9

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığının 05.12.2023 tarih ve 316743 sayılı yazısı ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığı Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı 157703007 numaralı öğrencisi **Yunus Emre MURAT**'a ait yüksek lisans tez başlığı değişikliği öneri formu görüşüldü.

Tez başlığı değişikliğinin, öğrencinin talebi, danışmanın ve Ana Bilim Dalı Başkanlığına uygun görüşü dikkate alınarak aşağıdaki şekliyle değiştirilmesine, değiştirilmeden aynı şekilde kalmasına, oy birliği ile karar verildi.

Öğrenci No	Adı-Soyadı	Tezin Eski Adı	Tezin Yeni Adı
157703007	Yunus Emre MURAT	Arkadaşlık İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programının Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Ortaokul Öğrencilerinin Akran Zorbalığı Düzeylerine Etkisi	Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP)'nın Etkililiği

EK.2: Zorbalık Psikoeğitim Programı Planı

Zorbalık Psikoeğitim Programının (DİS-ZOP) temel aldığı

Felsefi Akımlar: Hümanistik Yaklaşım

Üye Sayısı: 10

Cinsiyet: Kadın / Erkek

Oturum Sayısı: 8 Oturum

Süresi: 50 - 60 dk

Oturum Türü: Grup

Zorbalık Psikoeğitim Programının Genel Amacı: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış DİS-ZOP deney grubunda yer alan katılımcıların akranlarına uyguladıkları zorbalık düzeylerini azaltmak ve zorbalık mağduru öğrencilerinde mağduriyetlerini azaltmaktır. DİS-ZOP zorba ve mağdur rollerindeki öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında çözüm üretme ve baş etme becerisi geliştirmeyi hedeflemiş olup, hem zorba hem de mağdur bireylere olumlu arkadaşlık ilişkileri ve iletişim becerileri kazandırmayı amaçlamıştır.

Yeterlikler ve Kazanımlar:

1. Oturum: Grup liderini ve grup üyelerini tanır. Grupta uyulması gereken kuralları fark eder. Çalışmanın genel amacı ve içeriği hakkında bilgi edinir. Grubun, duygu ve düşüncelerin paylaşılacağı güvenilir bir ortam olduğunun farkına varır.

2. Oturum: Bireysel farklılıkları fark eder. Bireysel farklılıklar ve bireysel özellikleri kavrar.

3. Oturum: Akran zorbalığı kavramını fark eder. Akran zorbalığı kavramının çatışmadan ve saldırgan davranışlardan ayrımını fark eder. Akran zorbalığı statüleri olan zorba, mağdur, izleyici kavramlarını kavrar. Zorbalık türlerini kavrar..

4. Oturum: Zorbaca davranışları fark eder. Zorbalık olaylarının farklı mekânlarda yaşanabileceğini fark eder. Zorbalık olaylarında zorba, mağdur, izleyicilerin yaşadıkları olumsuz duygu ve düşünceleri fark eder.

5. Oturum: Akran zorbalığı durumlarında doğru başa çıkma stratejilerini kavrar. Saldırgan, çekingen ve güvengen iletişim türlerini kavrar.

6. Oturum: Akran zorbalığı ile ilgili uygun ve uygun olmayan başa çıkma stratejilerini kavrar. Akran zorbalığı durumlarında yardım alabileceği sosyal destek mekanizmalarını fark eder.

7. Oturum: Akran zorbalığı ile ilgili sorumluluklarını fark eder. Akran zorbalığı durumlarında düşünce, duygu ve davranış ilişkisini fark eder.

8. Oturum: Program kapsamında öğrendiklerini fark eder. Öğrendiklerini günlük yaşama nasıl aktaracağını fark eder.

İçerik:

1. Oturum: Uygulanacak olan programı grup üyelerine tanıtmak, grupta uyulması gereken kuralları belirleme, çalışmanın genel amacı ve içeriği hakkında bilgi vermek amaçlanmıştır.

2. Oturum: Bireysel farklılıklar üzerine durularak, grup üyelerinin bireysel farklılıklar ve bireysel özellikler konusunda farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır.

3. Oturum: Grup üyelerinin zorbalık, akran zorbalığı, zorba, mağdur, izleyici kavramlarını tanıması ve zorbalık türleri hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmıştır.

4. Oturum: Grup üyelerinin zorbaca davranışları, zorbalık türlerini, zorbalık olaylarındaki zorba, mağdur rollerindeki bireylerin duygu ve düşüncelerinin anlaşılması amaçlanmıştır.

5. Oturum: Grup üyelerinin akran zorbalığı ile karşılaşmaları durumunda sergileyebilecekleri uygun baş etme becerilerini, saldırgan, çekingen ve güvengen iletişim türlerini öğrenmelerini sağlamaktır.

6. Oturum: Grup üyelerinin arkadaşlık ilişkilerinde karşılaşmış oldukları akran zorbalığı durumları ile nasıl başa çıkacaklarına dair beceriler geliştirilmesi ve güvengen davranış biçimini öğrenmeleri amaçlanmıştır.

7. Oturum: Zorbalık olaylarındaki izleyici rollerinin ve sorumluluklarının vurgulanması ve “Düşünce-Duygu-Davranış” arasındaki ilişkinin fark ettirilmesi amaçlanmaktadır.

8. Oturum: Grup üyelerinin yaşantılarında yarattığı değişimleri belirlemek ve program sürecine dair bir değerlendirme yapmak hedeflenmiştir.

Süreç: Program kapsamında, deney grubundaki katılımcılara her hafta bir gün olmak üzere, ortalama 40 dakika süren sekiz oturumluk bir program uygulanmıştır. Oturumlar, karşılıklı etkileşimin yoğun olduğu ve ısınma oyunları, bilgilendirme, beyin fırtınası, rol canlandırma, anlatım, hayal gücünü kullanma, tartışma, küçük grup etkinlikleri ve ev ödevleri gibi çeşitli tekniklerle aktif katılımın teşvik edildiği yarı yapılandırılmış bir şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca, oturumlar katılımcıların deneyim ve yaşantılarını paylaşmalarına olanak tanıyacak şekilde tasarlanmıştır. Her oturumun sonunda verilen ev ödevleri ise bireylerin oturumda kazandıkları bilgileri günlük yaşamlarında deneyimlemelerine imkân sağlamıştır. Bu çerçevede, program süresince yarı yapılandırılmış oturumlarla aktif katılım ve etkileşimin desteklendiği bir ortam oluşturulmuştur.

Değerlendirme: DİS-ZOP'un son unsuru değerlendirmedir. Bu aşamada, DİS-ZOP'un etkililiğini ölçmek için deney grubundaki katılımcılara Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu uygulanmıştır. Araştırma, deney ve kontrol grupları ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, deneysel işlem öncesinde ön-test, işlem tamamlandıktan yaklaşık 10 gün sonra son-test ve ardından yaklaşık iki ay sonra izleme testi yapılmıştır.

EK.3: Araştırma İzni

EBYU Tarih ve Sayısı: 08.01.2024-326324



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-45468433-605.01-93564193
Konu : Araştırma Uygulama İzni

04.01.2024

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 1563890 (Genelge 2020/2) sayılı yazısı.
b) 06.12.2023 tarih ve E-63579008-399-316862 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Öğretim Üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Namık Kemal HASPOLAT'ın danışmanlığını yürüttüğü, 157703007 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Yunus Emre MURAT'ın, "*Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP)'nın Etkinliği*" konulu araştırma çalışması yapma talebine ilişkin Valilik Makamının 29/12/2023 tarih ve E-45468433-605.01-93270963 sayılı onayı ekte gönderilmiş olup, denetimleri okul/kurum idaresinde olmak üzere, uygulama sırasında okul faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve ilgi (a) Genelgenin 25. Maddesi gereğince ekte gönderilen mühürlü ve imzalı anket soruları kullanılacaktır.

Söz konusu çalışma tamamlandıktan sonra, uygulama sonucunun iki adet örneğinin CD ortamında hazırlanarak Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Hizmetleri AR-GE Birimine gönderilmesi hususunda; Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : 1-Onay (1 sayfa)
2-İmzalı Mühürlü Veri Toplama Araçları (2 sayfa)

Adres : Fatih Mah. 719 Sok. No: 28 ERZİNCAN

Telefon No : 0 () _____
E-Posta: arge24@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Strateji Geliştirme (AR-GE) Birimi Goncağül SATI
Unvan : Memur
İnternet Adresi: meb@hs01.kep.tr Faks: 4462141185

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5178-e49c-3234-9c33-4a1f kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek.4: Ölçek Kullanım İzinleri

Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu



Yunus Emre...

28.09.2023



Alicilar: tayas ✓

Hocam Merhabalar;

İsmim Yunus Emre MURAT. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde Yüksek Lisans Öğrencisiyim.

Dr. Öğr. Üyesi Namık Kemal HASPOLAT danışmanlığında Akran Zorbalığı konusunda tez çalışmamı yürüteceğim. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu bataryası ve puanlama tablosuna ihtiyaç duymaktayım, gönderebilerseniz çok sevinirim. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.



Tuncay Ayas

28.09.2023



Alicilar: ben ✓

Kolaylıklar

Prof. Dr. Tuncay AYAS

Sakarya Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD

Yunus Emre Murat <

, 28

Eyl 2023 Per, 10:01 tarihinde şunu yazdı:

Ek.5: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (Öğrenci)

Sayın Katılımcımız Katılacağınız bu çalışma, “Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP)’ nın Etkililiği” adıyla, Yunus Emre MURAT tarafından Ocak 2024- Mayıs 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP)’ nın Etkililiğinin incelenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: () Bilimsel araştırma (X) Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Erzincan İlindeki Resmi Ortaokullar

Araştırma Uygulaması: (X) Anket () Görüşme () Gözlem ()

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz. Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Yunus Emre MURAT

İletişim bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum/...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Ek.6: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (Veli)

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP)’nın Etkililiği” adıyla, Ocak 2024 - Mayıs 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalık Psikoeğitim Programı (DİS-ZOP)’nın Etkililiği araştırılması hedeflenmektedir;

Araştırma Uygulaması: Deneysel Desen ile Psikoeğitim programının uygulanması şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

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

Araştırmacı : Yunus Emre MURAT

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

Ek.7: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler, bu çalışmada sizden beklenen, aşağıda yer alan ifadeleri okumanız ve kendiniz için uygun olan ifadeleri belirtmenizdir. Çalışmadan elde edilecek veriler Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nde yapılacak yüksek lisans tez çalışması kapsamında kullanılacaktır. Araştırmada kimlik bilgilerinize ihtiyaç duyulmamaktadır. Lütfen yanıtlarınızı içtenlikle veriniz ve tüm maddeleri yanıtlayınız. Katılımınız için çok teşekkür ederim.

Psk. Dan. Yunus Emre MURAT

Cinsiyetiniz:	Kadın ☐	Erkek ☐				
Okul Türü:	Ortaokul ☐					
Sınıf düzeyiniz:	5. Sınıf ☐	6. Sınıf ☐	7.Sınıf ☐	8.Sınıf ☐		
Yaş:	9 ☐	10 ☐	11 ☐	12 ☐	13 ☐	14 ☐ Diğer ☐
Anne eğitim durumu:	İlkokul ☐	Ortaokul ☐	Lise ☐	Lisans ☐	Lisansüstü ☐	
Baba eğitim durumu:	İlkokul ☐	Ortaokul ☐	Lise ☐	Lisans ☐	Lisansüstü ☐	

Ek.8: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu (AZBÖEF) Örnek Maddeler

		BANA YAPILDI					BEN YAPTIM				
		Hemen hemen her gün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman	Hemen hemen her gün	Haftada en az 1 defa	Ayda 1 defa	Dönem boyunca 1 defa	Hiçbir zaman
	El-kol şakası yaparak rahatsız etme										
5	Tabanca gibi ateşli ve patlayıcı maddelerle saldırmaya da korkutmaya										

0	Küfür etme, kaba ve çirkin sözler söyleme											
8	Arkadaşl arını kendisin e karşı kışkırtar ak aralarını n bozulma sına çalışma											
3	Ç anta ya da diğer eşyaların ı izinsiz karıştırm a											

9	Cinsel içerikli isim takma (gay, lezbiyen, sapık vb.)											

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Yunus Emre MURAT	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1.	
2.	