



İlköğretim Öğrencilerinde Zorbalık Eğilimini Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi *

Füsun Gökkaya ¹, Serap Tekinsav Sütcü ²

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik Bilişsel Davranışçı teknikleri içeren bir grup terapisi programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesidir. Bu amaçla 4 ortaokuldan 5. ve 6. sınıf öğrencileri arasından Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu – Zorbalık testi (AZÖ-ÇF) puanlarına göre belirlenmiş 54 öğrenci Bilişsel Davranışçı müdahale alan deney grubuna (20 öğrenci), plasebo kontrol grubuna-PKG (16 öğrenci) ve hiçbir müdahale almayan kontrol grubuna-MAKG (18 öğrenci) atanmıştır. Grup çalışmaları 13 hafta yürütülmüştür. Katılımcılara müdahale öncesi, sonrası ve 4 aylık izlemede Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu - Zorbalık Testi ve Çocuklar için Zorbalıkla ilgili Bilişler Ölçeği (ÇZBÖ) ve Coopersmith Öz Saygı Envanteri kısa formu (CÖS-K) uygulanmıştır. Elde edilen veriler tekrarlayıcı ölçümler için varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarında grup x zaman etkileşimi açısından ölçek puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülse de zorbalık puanı üzerinde zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuş ve ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın deney ve plasebo kontrol grubu ön test ve son test zorbalık ölçümleri arasında ki farklılaşmadan kaynaklandığı, her iki grupta da son testte zorbalık puanının düştüğü saptanmıştır. Benzer şekilde zorbalıkla ilişkili bilişler puanı üzerinde zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Ana etki açısından ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın deney grubunun ön test ve son test zorbalıkla ilgili bilişlerin ölçümleri arasında ki farklılaşmadan kaynaklandığı, son testte zorbalıkla ilgili bilişler puanının düştüğü bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler

Akran zorbalığı
Müdahale programları
Bilişsel davranışçı terapi
Terapi etkililiği
Ön test-son test
Önleme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.06.2016
Kabul Tarihi: 24.01.2018
Elektronik Yayın Tarihi: 01.03.2018

DOI:10.15390/EB.2018.6731

* Bu makale Füsun Gökkaya'nın Serap Tekinsav Sütcü danışmanlığında yürütülen "İlköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Yakın Doğu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, KKTC, fusungokkaya@hotmail.com

² Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye, serap.tekinsav.sutcu@ege.edu.tr

Giriş

Akran zorbalığı okul ortamında çocuklara önemli ölçüde zarar verebilen bir şiddet türüdür. 1970li yıllarda akran zorbalığı ile ilgili ilk çalışmaları yapan Norveçli araştırmacı Olweus, zorbalığı “bir öğrencinin/öğrencilerin bir başka öğrenciyi/öğrencileri tekrarlayan bir şekilde birden çok kez olumsuz etkilere maruz bırakması” biçiminde tanımlamaktadır (Olweus, 2004). “Olumsuz etki”, rahatsızlık vermekten yaralamaya kadar uzanabilir, zarar vermeye teşebbüs etme veya kasıtlı zarar verme amacıyla sözel ya da fiziksel yöntemlerle yapılabilir. Rahatsızlık yaratan durumun akran zorbalığı sayılması için, taraflar arasında “eşit olmayan güç ilişkisinin” olması, durumun “süreklilik” özelliği taşıması ve “kasıtlı” olması gibi bir takım özellikleri de barındırması gerekmektedir (Olweus, 1997).

Akran zorbalığı; fiziksel (vurmak, itmek, tükürmek vb), sözel (küfürlü konuşmak, lakap takmak, hakaret vb), sosyal dışlama (dedikodu yapmak, arkadaş grubundan dışlamak, yok saymak ve oyuna almamak vb), cinsel (etek kaldırma, eteğin altından fotoğraf çekme vb) ve sanal zorbalık (cep telefonları ve internet kullanılarak diğerini rahatsız etme, küçük düşürme vb.) şeklinde gruplandırılmaktadır (Doğan, 2010; Jacobs, 2008; Olweus, 2004; Topçu, 2008).

Olweus (1994) zorbalık olaylarında yer alan çocukları ilk olarak zorba ve kurban şeklinde iki grupta sınıflandırmış ve zorbalık sorununu zorba/kurban sorunu olarak isimlendirmiştir. Burada zorbalık davranışı gösteren çocuklar “zorba”, buna maruz kalan ve böyle davranışlar göstermeyen çocuklar “kurban” olarak isimlendirilmektedir. Ancak çalışmalar bazı çocukların hem zorbalık davranışı gösterdiğini hem de buna maruz kaldığını ortaya koyunca 1990’ların sonlarından beri literatürde sınıflamaya “zorba-kurbanlar” olarak yeni bir kategori eklenmiştir (Solberg, Olweus ve Endresen, 2007). Akran zorbalığı bireysel bir durum olarak değil, bir grup süreci olarak değerlendirilmektedir. Çünkü zorbalık genellikle bir sosyal grup içinde ortaya çıkmakta ve gruptaki çocuklar doğrudan ya da dolaylı olarak bu olayı etkilemekte ya da ondan etkilenmektedir (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman ve Kaukiainen, 1996; Sutton ve Smith, 1999). Bu nedenle zorbalık olayına karışan çocukların zorba, kurban ya da zorba-kurban dışında rollere de sahip oldukları düşünülmektedir. Örneğin; Salmivalli ve diğerleri (1996), zorbalık olaylarının katılımcılarını altı kavramla sınıflamıştır; zorba, kurban, zorbayı güçlendirenler, zorba yardımcıları, kurbanın yardımcıları ve dışarıda kalanlar. Salmivalli ve diğerlerinin (1996) tanımında yer alan “dışarıda kalanlar” kavramı akran zorbalığı olaylarına karışmayan; ne zorbalık yapan ne de zorbalığa uğrayan kişileri ifade etmektedir ve literatürde nötr/izleyenler/seyirciler kelimeleriyle de ifade edilmektedir (Çayırdağ, 2006; Satan, 2006).

Araştırmalar okullarda yaşanan zorba davranışlardan öğrencilerin yaklaşık % 15-20’sinin etkilendiğini göstermektedir (Batsche ve Knoff, 1994; Espelage ve Swearer, 2004; Pellegrini, 1999). Ülkemizde lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada Genç (2007), akranları tarafından zorbalığa uğradığını belirten öğrencilerin oranını % 18.3, akranlarına zorbalık yaptığını ifade eden öğrencilerin oranını % 15.2, okulda zorbalığa tanık olduğunu ifade eden öğrencilerin oranını ise % 56.9 olduğunu bulmuştur. Ülkemizde konuyla ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarını değerlendiren Ayas ve Pişkin (2011), kurban öğrenci oranlarının % 9.3-41.3, zorba öğrenci oranlarının % 3.3-33, zorba-kurban öğrenci oranlarının ise % 6.4- 30.2 arasında değiştiğini, başka bir deyişle araştırma bulgularının çok geniş bir aralığa sahip olduğunu bildirmişlerdir. Zorba davranışlar her yaş düzeyinde ortaya çıkabilir. Ancak ilkokullarda 2.- 4. sınıflarda da görülebilen zorbalık olaylarının, 5. -10. sınıflar arasında (ortaokul ve lise yıllarında) artış gösterdiği, 11. ve 12. sınıflarda (lisenin son yıllarında) azalma eğilimi içinde olduğu bildirilmektedir (Solberg ve Olweus, 2003; Olweus, 2004).

Zorbalığa maruz kalan çocukların yaşadıkları psikolojik ve sosyal zorlukları araştıran çalışmalar kurban durumundaki bu çocukların kaygı, içe yönelen öfke, çaresizlik, değersizlik, yalnızlık gibi olumsuz duyguları yoğun olarak hissettiklerini (Slee, 1995a; Atik ve Kemer, 2008), depresyon ve anksiyete (Slee, 1995b; Due vd., 2005), düşük benlik saygısı (Fleming ve Jacobsen, 2009; Kapıcı, 2004; Rigby, 2003; Roland, 2002; Ttofi ve Farrington, 2008), okula gitmek istememe ve düşük akademik başarı

gibi sorunlar yaşadıklarını göstermiştir (Atik, 2006; Gökler, 2009; Olweus, 2004; Porter, 2007). Bununla birlikte çalışmalar zorbalık uygulayanların da çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bunlar genellikle, okuldan kaçma, kuralları ihlal etme, diğerlerine karşı saldırgan eylemler ve öfke gibidir (Camodeca, Goossens, Meerum Terwoog ve Schuengel, 2002; Jacobs, 2008; Menesini vd., 2003). Ayrıca çalışmalar, okul yıllarında zorbalık gösteren çocuk ve ergenlerin, yetişkin yaşamlarında suç ve şiddet olaylarına karışma, dürtüsel ve riskli davranışlarda bulunma (Forero, McLellan, Rissel ve Bauman, 1999; Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen ve Rimpela, 2000), iş hayatlarında başarısız olma ve madde kullanımıyla ilgili sorunlar yaşama açısından daha fazla risk taşıdıklarını göstermiştir (Farrington ve Ttofi, 2010; Olweus, 2004; Bender ve Lösel, 2011; Kim, Catalano, Haggerty ve Abbott, 2011).

Özetle, çalışmalar zorbalığın hem zorba hem kurban çocuklar için pek çok olumsuz sonucunun olduğunu ortaya koymuştur. Okullarda karşılaşılan zorbalık davranışları ile mücadele, çeşitli müdahale programları ile yapılmaktadır. Bunlardan bazıları okuldaki tüm öğrencileri, öğretmenleri hatta velileri kapsamakta olup bu programlara bütüncül müdahale programları da denilmektedir. Bu tip programlar pek çok ülkede (Avusturalya, Finlandiya, İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya, Norveç) hatta bazılarında devlet desteğiyle geniş çaplı olarak uygulanmaktadır (Rigby, Smith ve Pepler, 2004; Smith ve Brain, 2000). Bu programlarda pozitif okul ortamı geliştirmeye odaklanan konferans ve eğitimler, okul oyun ortamlarının düzenlenmesi, zorbalık karşıtı sınıf kurallarının oluşturulması, düzenli sınıf toplantılarının yapılması, zorbalık konusunda farkındalık yaratmaya ilişkin bilgiler verilmesi gibi müdahaleler yer almaktadır. Bütüncül okul yaklaşımı dışında akran zorbalığını önlemeye yönelik olarak uygulanan müdahale programlarının bir kısmı sadece okul personeline (Ross ve Horner, 2009), sadece ebeveynlere (Burkhart, Knox ve Brokmyer, 2013) ya da sadece öğrencilere verilen benzer tarzdaki eğitimleri kapsamaktadır. Bunlar zorbalıkla ilişkisi olan ya da olmayan tüm gruplara yapılan uygulamalar olduğundan birincil önleme programları olarak değerlendirilebilirler. Öğrencilerle yapılan çalışmalar; tüm sınıfa yönelik olabildiği gibi (Baldry ve Farrington, 2004) sadece kurban durumundaki çocuklara (Fung, 2012) sadece zorba çocuklara (Eweniyi, Adeoye, Ayodele ve Raheem, 2013; Meyer ve Lesch, 2000; Nickel vd., 2005; Nickel vd., 2006), zorba ve kurban çocuklara birlikte (Kõiva, 2012; Mikheev, 2006) veya izleyici durumunda olan çocuklara (Mc Laughlin, 2010) yönelik müdahaleleri de kapsamaktadır. Bunlar okulda zorba, kurban, zorba-kurban ya da izleyici olma açısından riskli gruplarla yapılan ikincil önleme çalışmaları olarak değerlendirilebilir.

Ülkemizde zorbalığı azaltmaya ya da önlemeye yönelik müdahale çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte literatür incelendiğinde, sayıca az da olsa bütüncül okul yaklaşımına dayalı müdahalelerin uygulandığı görülmüştür (Ayas, 2008; Takış, 2006). Ayrıca öğrenci- öğretmen eğitimine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Bozkurt, Akbıyık, Yüzük, Beşer Gördeles ve Sağkal, 2011; Kartal ve Bilgin, 2007; Uysal, 2006). Ancak sadece zorbalık eğilimi ya da davranışları gösteren çocuk ve ergenlere yönelik ikincil önleme tarzındaki müdahale çalışmalarının oldukça az olduğu ve var olanların da empati eğitimi (Şahin, 2007) veya grup danışmanlığı (Sargın ve Çetinkaya, 2010) gibi yöntemleri içerdiği görülmüştür.

Kurbanların yaşadıkları zorluklar daha görünür olduğundan psikolojik müdahalelerin gerekliliği anlaşılabilir. Ancak zorba çocuklar genellikle popülerdir, kaygılı ya da düşük benlik saygısına sahip görünmezler (Olweus, 1994). Bu nedenle de ilk etapta zorbaları durduracak kurallar koymanın ve farkındalık yaratacak eğitimler vermenin (birincil önleme-bütüncül okul) ve kurbanlara psikolojik destek sağlamanın gerekli olduğu düşünülebilir. Ancak zorbaların uzun vadede yaşadıkları sorunlar düşünüldüğünde, sadece onları hedefleyen psikolojik müdahalelerinde gerekli olduğu anlaşılabilir.

Bilişsel Davranışçı Terapiler (BDT) pek çok sorununun tedavisinde kullanılabilen kısa süreli ve etkililiği kanıtlanmış tedavilerdir. Bu nedenle çocuk ve ergenlerde yaşanan pek çok psikolojik ve davranışsal zorluğun tedavisinde de sıklıkla tercih edilmektedir (Mennuti, Christner ve Freeman, 2006). Bilişsel davranışçı terapinin amacı temelde çarpıtılmış ve işlevsel olmayan bilişlerin daha gerçekçi

bilişlerle değiştirilmesi ve bireyin başetme becerilerinin güçlenmesiyle davranışsal ve duygusal sorunların üstesinden gelmektir. Bilişsel davranışçı kuram her bozukluğun kendine özgü bilişsel özelliklere sahip olduğu fikrine dayanır. (Friedberg ve McClure, 2002). Zorbalık davranışı gösteren çocukların bilişsel özelliklerini araştıran sınırlı sayıda çalışma zorba davranışlar gösteren çocukların şiddeti bir çözüm yolu olarak gördüğünü (Ünalı, 2010), yüksek fiziksel güç algısına (Atik ve Kemer, 2008) ve misilleme yapma/öç almanın gerekli olduğu fikrine sahip olduklarını (Bradshaw, Sawyer ve O'Brennan, 2009), saldırgan davranışlara olumlu atıflar geliştirdiklerini (Doll ve Swearer, 2006; Jacobs, 2008) ortaya koymuştur. Bandura'nın (1999, 2002) sosyal bilişsel kuramındaki "ahlaksal yargıların bozulması" (moral disengagement) yaklaşımına göre, zorbalık yapan kişiler kendi davranışlarının suçluluğundan kurtulmak için; zarar verici davranışlarını sosyal olarak kabul edilebilir hale getirme, zarara neden olmadıkları rollerini azaltma ve gizleme, neden oldukları zararın etkilerini dikkate almama /çarpıtma ve kurbanı suçlama ya da canavarlaştırma tarzı bilişsel stratejiler kullanırlar. Bu çalışmalar zorbalık davranışını azaltmak için hangi bilişsel özellikler üzerinde çalışılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, beklendiği üzere akran zorbalığını azaltmada sıklıkla bilişsel ve davranışçı tekniklere başvurulduğu görülmektedir (Olweus, 2004; Doll ve Swearer, 2006; Meyer ve Lesch, 2000; Eweniyi vd., 2013). Bununla birlikte BDT rasyonelini ya da tekniklerini içeren bu çalışmaların bir çoğu terapi ya da danışmanlık tarzı müdahaleler değil tüm okula uygulanan eğitim çalışmalarıdır (Olweus, 2004; Bell, Raczynski ve Horne, 2010; Newman Carlson ve Horne, 2004). Ancak böyle olsa da, temelde öğrencilerin, öğretmenlerin, okul personelinin ve ailelerin akran zorbalığına ilişkin inançları değiştirilmeye çalışılmaktadır. Değiştirilmeye çalışılan bu inançlar arasında "zorbalığın çocuklar arasında yaşanan normal bir durum olduğu", "zorbalığın durdurulamayacağı", "zorbalığın zorbalığa maruz kalan için öğretici olduğu" sayılabilir (Doll ve Swearer, 2006). Bununla birlikte zorbalık eğilimi yüksek çocuklarla BDT tekniklerini içeren terapi ya da danışmanlık tarzında az sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Eweniyi vd., 2013; Meyer ve Lesch, 2000).

Bu bilgiler ışığında bu çalışmada akran zorbalığını azaltmaya yönelik Bilişsel Davranışçı teknikleri içeren bir grup terapisi programı oluşturup, bunun etkililiğini araştırmak amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmanın hipotezleri aşağıda sıralanmıştır:

- 1- Bilişsel Davranışçı müdahale programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin zorbalık puanlarında son test değerlendirmesinde azalma olacaktır ve bu azalma plasebo kontrol grubu ve müdahale almayan kontrol grubu uygulamasından daha etkili olacaktır.
- 2- Deney grubunun zorbalık puanında son testte ortaya çıkan değişim izlemde de korunacaktır.
- 3- Bilişsel Davranışçı müdahale programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin zorbalıkla ilgili bilişlerine ait puanlarında son testte azalma olacaktır ve bu azalma plasebo kontrol grubu ve müdahale almayan kontrol grubu uygulamasından daha etkili olacaktır.
- 4- Bilişsel Davranışçı müdahale programıyla deney grubunda, zorbalıkla ilgili bilişler puanı açısından son testte ortaya çıkan değişim izlemde de korunacaktır.
- 5- Bilişsel Davranışçı müdahale programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin son testte öz saygı (benlik saygısı) puanlarında artış olacaktır bu artış açısından plasebo kontrol grubu ve müdahale almayan kontrol grubu uygulamasından daha etkili olacaktır.
- 6- Bilişsel Davranışçı müdahale programıyla, öz saygı puanı açısından son testte deney grubunda ortaya çıkan değişim izlemde de korunacaktır.

Yöntem

Çalışmaya başlamadan önce etik kurul onayı ve İzmir İl Milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Ardından ilk olarak zorba çocuklar için akran zorbalığını azaltmayı hedefleyen ve bilişsel davranışçı teknikleri içeren bir grup terapisi programı el kitabı hazırlanmıştır. Program hazırlanırken çocuklarla bilişsel davranışçı terapi uygulamalarının ilkelerine sadık kalınmış ve Dölek (2002), Olweus (2004), Şahin (2007), Tekinsav Sütcü'nün (2006) yaklaşım ve müdahale programlarından yararlanılmıştır. Daha sonra bu program, işleyiş ve aksaklıkları yönünden değerlendirmek ve son şeklini vermek için bir pilot çalışmayla denenmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen deneyimler ve bulgular ışığında el kitabına son şekli verilmiştir. Son şeklini almış program deney grubunu oluşturan 4 grupta uygulanmıştır. Deney grubundan elde edilen bulgular, plasebo kontrol grupları (destek grubu uygulaması) ve müdahale almayan kontrol grubu bulgularıyla karşılaştırılarak programın etkililiği değerlendirilmiştir. Ayrıca asıl çalışma bittikten 4 ay sonra çalışmaya dahil olan tüm katılımcılardan ölçüm alınarak programın uzun süreli etkililiği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Pilot Çalışma

Pilot çalışmanın amacı akran zorbalığını azaltmaya yönelik olarak hazırlanan Bilişsel Davranışçı müdahale programını akran zorbalığı gösteren bir grup çocuğa uygulamak ve programın işleyen ve işlemeyen yönlerini değerlendirerek programa son şeklini vermektir. Pilot uygulamaya geçmeden önce Bilişsel Davranışçı terapinin ilkelerine sadık kalınarak 12 oturumluk bir program taslağı hazırlanmıştır. Bu taslakta her oturumun amacı, hedefi ve işleyişi belirlenmiştir.

Pilot çalışma İzmir ilinde ortaokul öğrencilerinin de eğitim gördüğü bir ilkokulda 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Tüm 6. sınıf öğrencilerine Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu Zorbalık Testi uygulanmış, ölçekten elde edilen ortalama puan belirlenmiş, ölçeğin zorbalık uygulayan bölümünden ortalamanın iki standart sapma üstünde puan alan 10 öğrenci (3 kız ve 7 erkek) çalışma konusunda bilgilendirilerek, katılım için onayları istenmiştir. Ancak 2 öğrenci çalışmaya çeşitli nedenlerle katılamamış, 3 öğrenci de pilot uygulama devam ederken gruptan ayrılmıştır. Böylece pilot çalışma toplam 5 öğrenci (1 kız ve 4 erkek) ile tamamlanmıştır.

Grup çalışmasına gelen öğrenciler Bireysel Bilgi formu, Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği ve Coopersmith Öz Saygı Envanteri kısa formundan oluşan test bataryasını doldurmuştur. (Ölçekler asıl çalışma bölümünde tanıtılmıştır). Programın sonunda da öğrencilerin aynı test bataryasını ve AZÖ-ÇF zorbalık testini doldurmaları sağlanmıştır. Uygulama tek liderle, haftada bir, 12 hafta sürmüştür. Pilot çalışma sırasında öğrencilerin verdikleri gerçek yaşam örnekleri ve akran zorbalığıyla ilgili kullandıkları orijinal ifadeler asıl çalışmada kullanılmak üzere, izinleri de alınarak kaydedilmiştir.

Müdahale programının etkililiğini belirlemek amacıyla tüm ölçek puanları parametrik olmayan hipotez testlerinden tekrarlanan değerler için Wilcoxon işaretli diziler (signed rank) testi ile analiz edilmiştir. Analizler, grubun AZÖ-ÇF zorbalık testi, ön test ve son test toplam puanları arasında $p < 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermiştir ($z = -2.023$, $p = .043$). Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeğinin ön test ve son test toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı olmasa da (ön test: $X = 48.00$, $SS = 9.48$ ve son test: $X = 39.20$, $SS = 15.84$) yaklaşık 9 puanlık bir düşme olduğu görülmüştür.

Sonuç

Analizlere bakıldığında, grubun Akran Zorbalığı Ölçeği-Çocuk Formu Zorbalık Testi, ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p < 0.05$). İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da zorbalıkla ilgili bilişler ölçeğinin son test puanında düşme olduğu görülmektedir. Bu nedenle genel hatlarıyla programın uygulanabilir olduğuna ve bu ilk çalışmadan elde edilen bilgi ve deneyimlerle programın yeniden düzenlenerek etkinliğinin artırabileceğine karar verilmiştir.

Bu doğrultuda uygulanan müdahale programında bazı değişiklikler yapılarak programa son şekli verilmiştir. Yapılan değişiklikler şöyledir:

1) Programın süresi 12 seans olarak programlanmıştır. Ancak pilot çalışmada 12. seansın gündeminin yeterince çalışılmaması nedeniyle programın süresi 13 seansa çıkarılmıştır.

2) Pilot çalışmada grup uygulaması sekiz kişiyle başlayıp beş kişiyle tamamlanmıştır. Zorbalık eğilimi olan öğrencilerin grup süresince zaman zaman birbirlerine zorbaca davrandığı gözlenmiştir. Bu nedenle grup büyüklüğünün beş öğrenciyi geçmemesinin uygun olduğuna karar verilmiştir.

3) Her bir oturumun gündemi ile ilgili çalışma kağıtlarını kullanmanın yararlı olduğu görülmüştür. Anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için yazılı çalışma kağıtları pilot çalışmadaki öğrencilerin kendi ifadelerinden yararlanılarak yeniden düzenlenmiştir.

4) Hazırlanmış olan el kitabından öğrencilerin çok yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle üyelere her oturumun gündemi ve görevlerini içeren materyalin yanı sıra zorbalık davranışlarıyla ilgili psikoeğitimin bilgileri, grup kuralları, sözleşme gibi dokümanları içeren bir el kitabı verilmesine karar verilmiştir.

5) Uygulama sırasında özellikle bilişleri bulma ve değiştirmeye dayalı çalışmaların öğrencileri zorladığı görülmüştür. Zorbalık davranışlarıyla ilgili düşünce-duygu ve davranış arasındaki ilişkiyi anlama, düşünceleri değiştirme gibi anlaşılması daha güç becerileri çalışmak için daha fazla oyundan yararlanmaya karar verilmiştir. Pilot çalışma sırasında oyunların ilgi çekici olması nedeniyle ve katılımcılar için daha öğretici olduğu görüldüğünden çeşitli kart oyunları hazırlanmış, duyguyu ve ilişkili olabileceği düşünceyi bulma ve duygu-düşünceyi eşleme kart oyunları eklenmiştir. Böylece her bir grupta uygulanan eğitim materyali de standart hale getirilmiştir.

Asıl Çalışma

Katılımcılar

İzmir'de 4 ayrı ortaokuldan 5. ve 6. sınıflara devam eden, Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu -Zorbalık Testini tam ve eksiksiz dolduran 1051 öğrencinin ölçek puanları değerlendirilmiştir. Bu öğrenciler içinden AZÖ-ÇF -Zorbalık Testinden okul ortalamasının iki standart sapma üstünde veya daha yüksek puan alan ve gönüllü olan toplam 65 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın yapıldığı dönemde (4+4) eğitim sisteminden dolayı ortaya çıkan değişiklikler nedeniyle gruplara seçkisiz atama mümkün olamamıştır. Okullarda beşinci sınıflar öğlenci olarak eğitim gördüğünden beşinci sınıflarla sabahdan, altıncı sınıflarla öğleden sonra grup çalışmaları yapılmıştır. Ancak grupların öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından benzer olmasına çalışılmıştır.

Çalışma 54 öğrenci ile tamamlanmıştır. Bilişsel Davranışçı deney grubunu 20 (10 kız, 10 erkek), plasebo kontrol grubunu 16 (9 kız, 7 erkek) öğrenci tamamlamış ve 18 (6 kız, 12 erkek) öğrenci de müdahale almayan kontrol grubunu oluşturmuştur.

İşlem

Asıl çalışmanın katılımcılarını belirlemek için, öğrencilerin ders saatlerinde Bireysel Bilgi Formu ve AZÖ-ÇF- Zorbalık Testi uygulanmış ve okulda yürütülecek çalışma hakkında bilgi verilip, gönüllü olup olmadıklarını bildirmeleri istenmiştir. AZÖ-ÇF-Zorbalık Testinden ortalamasının iki standart sapma üstü veya daha yüksek puan alan ve çalışmaya katılmaya gönüllü öğrenciler rehber öğretmenin yardımıyla görüşmeye çağrılmış, bu görüşmede grupların işleyişi, gün ve saatleri hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin velileri ile bir toplantı düzenlenmiş ve çalışma hakkında bilgi verilerek çocuklarının katılımı için onamları alınmıştır. Grup çalışmaları okul dışı saatlerde planlanmış, bu saatlerde uygun olan öğrenciler gruplardan birine, çalışmaya gönüllü olmasına rağmen çalışma zamanında başka bir etkinliği (spor, tiyatro çalışması vb.) olan öğrenciler müdahale almayan kontrol grubuna atanmıştır. Çalışmanın katılımcılarına gruplar başlamadan önce, bittikten sonra ve çalışmanın bitiminden 4 ay sonra olmak üzere üç kez ölçek bataryası uygulanmıştır.

Hem deney grubu hem de plasebo kontrol grubuna klinik psikoloji alanında doktora öğrencisi olan ve eğitimi sırasında BDT dersleri ve süpervizyonu alan çalışmanın ilk yazarı liderlik etmiş, çalışmalar ikinci yazarın süpervizyonu altında yürütülmüştür.

Gruplar, haftada bir kez olmak üzere 13 oturum toplanmış ve her bir oturum yaklaşık 2 saat sürmüştür. Her iki tip grupta da oturumların ilk 10'ar dakikası bir önceki hafta konuşulanların değerlendirilmesine ayrılmıştır. Daha sonraki asıl çalışma, yaklaşık 1 saat 15 dakikalık süre, deney grubunda gündem maddelerini çalışmaya, plasebo kontrol grubunda ise günün konusunu (hangi konuda konuşulacağı) belirlemeye ve üyelerin konuşmalarına ayrılmıştır. Her iki grupta da son 15-20 dakika ise eğlenceli aktivite yapılmıştır. Çalışmaların uygun bir yerinde, genellikle grup oyunlarından önce, yaklaşık 10-15 dakikalık bir ara verilmiştir.

Müdahale Programlarının İçeriği

Bilişsel davranışçı grupla müdahale programı; 1. oturum tanışmaya, çalışma şeklinin açıklanmasına, grup kurallarının belirlenip, programın amacının tartışılmasına ayrılmıştır. 2.-3. oturumlar zorba davranışların özelliklerini, şakalaşma ve çatışmayla arasındaki farkları tanımaya ve değişim motivasyonu kazandırmak amacıyla zorbalığın kısa ve uzun vadede kişiye nasıl zarar verdiğini anlamaya yönelik yapılan **psikoeğitimi**; 4.-5. oturumlar duyguları tanıyabilme, karşıdaki kişinin duygularını bedensel ipuçlarını değerlendirerek anlayabilme, zorbalık davranışlarında yaşanan (zorbalık eğilimi içinde olan öğrencilerin) duygularını anlayabilmeye yönelik **duygu eğitimi**; 6.-9. oturumlar düşünce kavramının ne olduğu, düşünce-duygu-davranış arasında bağlantı kurma, zorbalık davranışlarıyla ilgili düşünceleri tanıyabilme ve zorbalık davranışlarındaki düşüncelerle duygular arasındaki bağlantıyı kurabilme ve zorbalık davranışlarına neden olan düşüncelerin yerine yeni düşünceler koyabilmeyi içeren **bilişsel yeniden yapılandırma tekniğini**, 9. ve 10. oturumlar grup üyelerinin olumlu özelliklerini fark edebilmelerini, karşılaştığı durumlarda zorbaca davranmayı durduracak sloganlarla olumlu içsel konuşmaları ortaya çıkarmayı amaçlayan **kendine yönerge verme eğitimi** (self instructional training); 11. Oturum zorba davranışı durdurmayı ve yerine alternatif davranışlar koyabilmeyi içeren **baş etme tekniklerini** ve zorbalık davranışını durdurmayı başardığında **kendini ödüllendirmeyi** içermiştir.

12. oturumda zorbalık davranışını ortadan kaldırmak amacıyla öğrenilen tüm teknikler gözden geçirilmiş ve hipotetik durumlarda **rol canlandırma tekniği** kullanılarak öğrenilenler pekiştirilmiştir. 13. oturum ise sonlandırma, geribildirim alıp verme ve son test ölçümlerinin alınmasına ayrılmıştır. Ek olarak olumlu davranışları pekiştirmek için tüm oturumlarda (**marka yönetimi**) sistematik bir ödül sistemi kullanılmıştır.

Plasebo kontrol grubu "destek grubu" olarak tasarlanmış ve gündem arkadaşlar arasında yaşanan sorunlar olmuştur. Öğrencilerin okulda, çeşitli etkinliklerde ya da farklı durumlarda arkadaşları ile yaşadıkları sorunlar hakkında grup kurallarına uygun bir şekilde konuşmaları, birbirlerinden öneriler almaları, birbirlerini dinleyebilmeleri çalışmanın genel amacı olmuştur. Grup lideri, öğrenciler ancak grup kurallarını ihlal ettiğinde müdahalede bulunmuş, hiçbir öneri veya bilgilendirme yapmamıştır. Grup üyeleri daire şeklinde oturmuş, konuşma için grubun büyüklüğüne göre her bir öğrenciye 10-15 dakika süre verilmiştir. Konuşan öğrencinin isterse bu sürenin tamamını bir kerede kullanabileceği, isterse de süreyi geçmeyecek şekilde bir kaç kez konuşabileceği söylenmiştir. Grup lideri öğrencilerin zamanı uygun kullanabilmeleri için süre tutmuştur. Konuşma sırası, konuşmaya ilk başlayan öğrenciden sonra, saat yönünde dönerek tamamlanmıştır. O an konuşmak istemeyen öğrenci sonraki turda konuşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bireysel Bilgi Formu

Bireysel Bilgi Formu öğrencilerin eğitim aldıkları okul ve sınıf, yaş, cinsiyet, anne babanın eğitim durumu, kardeş sayısı gibi çeşitli sosyo-demografik özellikleri içeren bir formdur.

Akran Zorbalığı Ölçeği - Çocuk Formu (AZÖ-ÇF)

AZÖ-ÇF, Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 37 madde ve beş faktörden (fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, izolasyon, söylenti yayma, eşyalara zarar verme) oluşan ölçek, akranlarına “zorbalık yapan” ve “zorbalığa uğrayan” (kurban) öğrencileri belirlemek amacıyla geliştirilmiş 2 paralel forma sahiptir. Zorba ölçeğinde öğrencilerin adı geçen söz ve eylemleri ne sıklıkla yaptıklarını, kurban ölçeğinde ise bu söz ve eylemlere ne sıklıkla uğradıklarını işaretlemeleri beklenmektedir. Puanlar arttıkça zorba ya da kurban olma durumu artmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin sadece zorbalık yapanları belirlemeye yönelik bölümü kullanılmıştır.

Zorba ölçeğinin cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı toplam ölçek için .87, “fiziksel zorbalık” alt ölçeği için .71, “sözel zorbalık” alt ölçeği için .68, “izolasyon” alt ölçeği için .60, “söylenti yayma” alt ölçeği için .64 ve “eşyalara zarar verme” alt ölçeği için .70 olarak hesaplanmıştır. Birinci düzen DFA sonucunda uyum indeksi $\chi^2=1422.14$ (sd=616, p=.00), $\chi^2/sd=2.30$ RMSEA= 0.056, GFI= 0.85, AGFI= 0.82, CFI=0.92, NFI=0.87 ve NNFI= 0.91, ikinci düzen DFA sonucunda uyum indeksi $\chi^2=1471.43$ (sd=621, p=.0000), $\chi^2/sd=2.36$, RMSEA= 0.057, GFI= 0.84, AGFI= 0.82, CFI=0.96, NFI=0.87 ve NNFI= 0.91 olarak bulunmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin uyum değerinin oldukça iyi olduğunu göstermiştir.

Çocuklar için Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği (ÇZBÖ)

Gökkaya ve Sütcü (2015) tarafından geliştirilen ölçek çocuklarda akran zorbalığıyla ilişkili bilişsel özellikleri değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Yirmi iki maddelik ölçek 4'lü likert tipinde “tamamen doğru”, “oldukça doğru”, “biraz doğru”, “hiç doğru değil” şeklinde derecelendirilmiştir. Onbir-onbeş yaşlarındaki ortaokul öğrencilerine uygulanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısının 0.91 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği oldukça yüksektir (r=0.79, p<0.05). Ölçeğin Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Çocuk Formu zorbalık uygulayan testi ve Zorbalık Davranış Eğilim Ölçeği ile korelasyonlarına dayanan birleşen geçerliği (sırası ile r=0.40 ve r=0.52, p<0.001) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Coopersmith Öz Saygı Envanteri (Kısa Formu) (CSÖE-KF)

Bireylerin öz saygılarını (benlik saygısı) değerlendirmeyi amaçlayan ölçek 1959 yılında Coopersmith tarafından geliştirilmiş ve Özoğul (1988) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır (aktaran Pişkin, 1997). Ölçeğin uzun formu toplam 58 maddeden, kısa formu ise 25 maddeden oluşmaktadır. Özoğul (1988), ilkökul 4. ve 5. sınıfta okuyan 120 öğrenci üzerinde yaptığı incelemede aracın güvenilirlik katsayısını 0.77 olarak bulmuştur. Ölçeğin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği arasındaki korelasyonun, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı (r=.71, p<0.001) olduğu bulunmuştur. Güçray (1989), test-tekrar test güvenilirliğini 0.70 bulmuştur. Aynı yazar daha sonra 9-11 yaş arası 583 ilkökul öğrencisiyle yaptığı çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısını 0.83 olarak saptamıştır. Pişkin (1997), ölçeğin güvenilirliğini uzun formu için 0.81, kısa formu için ise 0.76 bulmuştur. İlk yarı-son yarı güvenilirliği, uzun form için 0.82, kısa form için ise 0.76 olarak bulunmuştur. Ölçek tekil-çoğul maddeler olarak ayrıldığında ise, uzun form için 0.86, kısa form için ise 0.81 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada ölçeğin 25 maddelik kısa formu kullanılmıştır.

İstatistiksel Analizler

Öncelikle 3 grubun sosyodemografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Ki Kare analizleri ve akran zorbalığını değerlendiren ön test ölçümlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Üç grubun ön test, son test ve 4 aylık izlem ölçümlerindeki değişimi belirlemek için (3X3) tekrarlayan ölçümler için varyans analizleri (repeated measure ANOVA) ve eşleştirilmiş gruplar için t test (paired samples t test) yapılmıştır. Sunulan analizlerin değerlendirilmesinde istatistiksel anlamlılık düzeyi p<0.05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Grupların demografik değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Ki kare analizlerine göre; cinsiyet ($\chi^2(2)=1.964$, $p>0.05$), sınıf ($\chi^2(2)= 3.310$, $p>0.05$), annenin eğitim düzeyi ($\chi^2(10)=10.993$, $p>0.05$) ve babanın eğitim düzeyi ($\chi^2(8)=14.209$, $p>0.05$) açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Buna göre grupların bazı sosyo-demografik değişkenler açısından birbirine benzer bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Deney, plasebo kontrol ve müdahale almayan kontrol grubuna atanan öğrencilerin grup çalışmaları başlamadan önce ölçek puanları açısından birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre grupların baştaki AZÖ-ÇF, ÇZBÖ ve CSÖE puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0.05$; sırasıyla: $F=.044$, $p=.957$; $F=.384$, $p=.681$; $F=.267$, $p=.766$). Başka bir deyişle grupların başlangıç düzeyinde ölçek puanları açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir. Bu nedenle gruplar tekrarlayıcı ölçümler için varyans analiziyle karşılaştırılmış ve homojenlik testleri yapılmıştır. Varyansların eşitliği varsayımı ihlal edilmediğinden Wilks lambda değerleri kullanılmıştır.

Üç gruptaki öğrencilerin grup çalışmaları başlamadan önce, bittikten sonra ve 4 aylık izlemde AZÖ-ÇF-Zorbalık Testinden aldıkları ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Grup ve Zamana Göre Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu Zorbalık Uygulayan Testi, Puanları Ortalama ve Standart Sapmaları

		Zaman		
Grup		Ön Test (X±SS)	Son Test (X±SS)	İzlem (X±SS)
AZÖ- ÇF	BDDG (N=20)	78.70±20,12	56.70±19.45	50.50±13.37
	PKG (N=16)	81.18±36,33	60.37±23.12	58.00±18.19
	MAKG (N=18)	80.16±17.67	75.50±29.53	62.66±16.64

AZÖ-ÇF-Zorbalık Testindeki değişimi görmek amacıyla yapılan tekrarlayan ölçümler için varyans analizi sonucuna göre, zorbalık puanı üzerinde zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Wilks $\lambda=.642$, $F(2,50)=13.917$; $p=.000$). Ancak Grup x Zaman etkileşiminin (enteraksiyon) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (Wilks $\lambda=.925$, $F(4, 100)=.994$; $p=.415$).

Zorbalık puan ortalamaları arasında grup zaman etkileşimi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte ana etki açısından ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın nereden kaynaklandığını anlamak için eşleştirilmiş gruplar için t test (paired samples t test) yapılmıştır. T testi sonuçlarına göre, deney grubunda ön test ve son test zorbalık ölçümleri arasında $p< 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu, son testte zorbalık puanının düştüğü bulunmuştur ($t=3.183$, $p=.005$). Benzer şekilde plasebo kontrol grubunda ön test ve son test zorbalık ölçümleri arasında $p< 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu ve son testte zorbalık puanının düştüğü bulunmuştur ($t=2.342$, $p=.033$). Buna karşılık müdahale almayan kontrol grubunda ön test ve son test zorbalık ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma ($p>0.05$) bulunamamıştır. Son test ve izlem ölçümlerini karşılaştıran analizler zorbalık puanı açısından, deney ve plasebo kontrol grubunun son test ve izlem puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmadığını ($p>0.05$) göstermiştir.

Üç gruptaki öğrencilerin grup çalışmaları başlamadan önce, bittikten sonra ve 4 aylık izlemde Çocuklar için Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeğinden aldıkları ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Grup ve Zamana Göre Çocuklar İçin Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği Puanları Ortalama ve Standart Sapmaları

		Zaman		
	Grup	Ön Test (X±SS)	Son Test (X±SS)	İzlem (X±SS)
ÇZBÖ	BDDG (N=20)	47.45±17.83	35.95±10.25	36.35±14.27
	PKG (N=16)	44.81±12.42	38.25±9.28	37.87±6.38
	MAKG (N=20)	43.44±10.99	38.83±11.90	42.22±11.05

Çocuklar için Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeğindeki değişimi görmek amacıyla yapılan tekrarlayan ölçümler için varyans analizi sonucuna göre, zorbalıkla ilgili bilişler puanı üzerinde zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Wilks λ =.805, $F(2, 50)$ =6.040; p =.004). Ancak Grup \times Zaman etkileşiminin (enteraksiyon) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (Wilks λ =.937, $F(4,100)$ =.822, p =.514).

Zorbalıkla ilgili bilişler puan ortalamaları arasında grup zaman etkileşimi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte ana etki açısından ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın nereden kaynaklandığını anlamak için eşleştirilmiş gruplar için t test (paired samples t test) yapılmıştır. T testi sonuçlarına göre, deney grubunda ön test ve son test ölçümleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu, son testte zorbalıkla ilgili bilişler puanının düştüğü bulunmuştur ($t=2.688$, $p=.015$). Buna karşılık plasebo kontrol grubu ve müdahale almayan kontrol grubunda ön test ve son test zorbalık ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma ($p > 0.05$) bulunmamıştır. Son test ve izlem ölçümlerini karşılaştıran analizler üç grubun son test ve izlem puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmadığını ($p > 0.05$) göstermiştir.

Üç gruptaki öğrencilerin grup çalışmaları başlamadan önce, bittikten sonra ve 4 aylık izlemde Coopersmith Öz Saygı ölçeğinden aldıkları ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Grup ve Zamana Göre Coopersmith Öz Saygı Envanteri Puanları Ortalama ve Standart Sapmaları

		Zaman		
	Grup	Ön Test (X±SS)	Son Test (X±SS)	İzlem (X±SS)
CÖS-K	BDDG (N=20)	12.50±5.09	13.40±4.82	14.25±4.92
	PKG (N=16)	14.37±4.31	13.43±4.58	15.18±6.48
	MAKG (N=20)	14.16±4.93	12.44±4.36	15.50±4.01

Coopersmith Öz Saygı ölçeği puanlarındaki değişimi görmek amacıyla yapılan tekrarlayan ölçümler için varyans analizi sonucuna göre, öz saygı puanı üzerinde zamanın ana etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Wilks λ =.843, $F(2, 50)$ =4656; p =.014). Ancak Grup \times Zaman etkileşiminin (enteraksiyon) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur (Wilks λ =.927, $F(4,100)$ =.968; p =.429).

Öz saygı puan ortalamaları arasında grup zaman etkileşimi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte ana etki açısından ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın nereden kaynaklandığını anlamak için eşleştirilmiş gruplar için t test (paired samples t test) yapılmıştır. T testi sonuçlarına göre, üç grubun da ön test ve son test öz saygı ölçümleri arasında düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($p > 0.05$). Benzer şekilde deney ve plasebo kontrol grubunda son test ve izlem öz saygı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($p > 0.05$). Sadece müdahale almayan kontrol grubunda son test ve izlemdeki öz saygı ölçümleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu, izlemde öz saygı puanının yükseldiği bulunmuştur ($t=-3.596$, $p=.002$).

Özetle elde edilen sonuçlar, 1. ve 2. hipotez açısından değerlendirildiğinde, hem Bilişsel Davranışçı müdahale alan deney grubunun hem de plasebo kontrol grubunun çalışma sonrasında zorbalık puanında anlamlı azalmaların olduğunu göstermiştir. Müdahale almayan kontrol grubunun zorbalık puanında anlamlı bir azalma olmamıştır. Başka bir deyişle beklendiği gibi müdahale programı zorbalık davranışını azaltmıştır ancak benzer bir azalma plasebo kontrol grubunda da olmuştur. Ayrıca 3. ve 4. hipotezler açısından sonuçlar değerlendirildiğinde bilişsel davranışçı müdahalenin deney grubunda zorbalıkla ilişkili bilişleri azaltmada başarılı olduğunu, buna karşılık plasebo kontrol ve müdahale almayan kontrol gruplarında anlamlı azalmaların olmadığını göstermiştir. Son olarak, 5. ve 6. hipotezler açısından sonuçlar değerlendirildiğinde, hiçbir grupta çalışma sonunda benlik saygısı açısından anlamlı bir değişim ortaya çıkmadığı görülmüştür, bu açıdan üç grup birbirinden farklılaşmamıştır. Yalnızca müdahale almayan kontrol grubunda benlik sayısı puanlarının izlemde yükseldiği saptanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar hem Bilişsel Davranışçı Terapi alan deney grubunun hem de plasebo kontrol grubunun müdahale sonrasında zorbalık puanlarında anlamlı azalmaların olduğunu göstermiştir. Müdahale almayan kontrol grubunun zorbalık puanında anlamlı bir azalma olmamıştır. Başka bir deyişle beklendiği gibi Bilişsel Davranışçı müdahale programı zorbalık davranışını azaltmıştır. Araştırmanın bu sonucu zorbalığı azaltmaya yönelik yapılan ve bilişsel davranışçı teknikler kullanılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Arslan ve Akin, 2016; Akcan, Akcan ve Sarvan, 2016; Eweniyi vd., 2013; Bell vd., 2010).

Ancak benzer bir azalma plasebo kontrol grubunda da olmuştur. Bu çalışmada bilişsel davranışçı terapi müdahalesinin yanı sıra plasebo kontrol grubunda da müdahale sonrası zorbalık davranışında azalmanın olması beklenen bir sonuç değildir. Çalışmadaki plasebo kontrol grubu destek grubu olarak yürütülmüştür. Bu grup çalışması, süre olarak deney grubuyla benzer seans sayısı ve süresine sahiptir. 13 seans boyunca üyelerin devamlılığını sağlamak ve uygun bir grup atmosferi yaratmak amacıyla, üyelerden diğerlerini saygıyla dinleme, söz kesmeme, diğerlerini eleştirmeme, alay etmeme vb. gibi grup kurallarına uymaları istenmiş ve grup kurallarına uygun davranışları için ödüllendirilmişlerdir. Ödüllendirilen bu davranışlar aslında zorbalık karşıtı davranışlar olarak değerlendirilebilir. Literatürdeki akran zorbalığını önlemeyi amaçlayan müdahale programlarının önemli bir kısmında bu çalışmada uygulanan destek grubunda olduğu gibi grup (sınıf) kurallarının belirlenmesine, olumlu davranışların ödüllendirilmesine ve olumlu bir iklim yaratmaya dayalı tekniklerin zorbalık davranışını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur (Eweniyi vd., 2013; Herbert ve Heike, 2010; Ross ve Horner, 2009). Ayrıca her ne kadar terapist grup çalışmaları sırasında zorbalık davranışına ve bunların üstesinden gelinmesine yönelik konulara yönlendirmese de, üyeler başlangıçta uygulanan ölçeklerden ve okuldaki bilişsel davranışçı terapi grubuna dahil edilen arkadaşlarından edindikleri bilgilerle gündemi genellikle bu konuya taşımışlardır. Zorbalığın sonuçları, bu davranışların uygunsuzluğu vb. konuları tartışmışlardır. Bu açıdan incelendiğinde plasebo olarak planlanan grubun da aslında zorbalığı azaltmayı hedefleyen müdahalelerle benzer özelliklere sahip olduğu, bu nedenle de plasebo kontrol grubu katılımcılarının da zorbalık düzeylerinde azalmanın grubun bu özelliğine bağlı olabileceği söylenebilir.

Çalışma sonuçları Bilişsel Davranışçı Terapinin zorbalıkla ilişkili bilişleri azaltmada başarılı olduğunu, buna karşılık plasebo kontrol ve müdahale almayan kontrol gruplarının zorbalıkla ilgili bilişlerinde anlamlı azalmaların olmadığını göstermiştir. Bu çok önemli bir bulgudur. Çünkü bilişsel teoriye göre, olumsuz davranışa işlevsel olmayan bilişler yol açar ve bu bilişlerin değişmesiyle işlevsel olmayan davranışların da değişmesi beklenir. Bu bağlamda zorbalık davranışına, kurbanın bu davranışı hak ettiğine inanmak, yapılan zorba davranışın sonucunun kurbanına zarar vermediğini düşünmek ("sadece eğleniyorduk"), diğerlerinin kişinin istediği gibi hareket etmesi gerektiğine inanmak ("beni ispiyonlamamayı öğrenmeli") gibi işlevsel olmayan inançların yol açtığı söylenebilir (Doll ve Swearer, 2006; Gökkaya ve Sütücü, 2015). Bu nedenle işlevsel olmayan inançların azaltılıp, yerine işlevsel inançların konmasına dayanan bilişsel yeniden yapılandırma tekniğinin zorbalığın azaltılması

için en temel stratejilerden biri olduğu düşünülür (Doll ve Swearer, 2006). Bu çalışmada uygulanan bilişsel davranışçı terapide de bilişsel yeniden yapılandırma tekniği kullanılmış ve terapinin zorbalıkla ilgili bilişleri azalttığı görülmüştür. Bu durumda bilişlerle çalışılmayan plasebo kontrol grubuna kıyasla müdahale grubunun zorbalık davranışında daha fazla azalma olması ve/veya değişimin daha kalıcı olması beklenirdi. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi zorbalık davranışı açısından her iki grupta da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalma olmuştur.

Bu çalışmada terapinin uzun süreli etkisini değerlendirmek için müdahalelerden 4 ay sonra izlem ölçümleri alınmıştır. İzlem sonuçları Bilişsel Davranışçı Terapi alan deney grubunda zorbalıkla ilgili bilişlerdeki azalmanın 4 ay sorunda da korunduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte hem plasebo hem de deney grubunda müdahale sonrasında zorbalık düzeyinde ortaya çıkan değişim benzer biçimde korunmuştur. Ancak 4 aylık izlemde en düşük zorbalık düzeyine sahip grubun Bilişsel Davranışçı Terapi alan deney grubu olduğu görülmüştür.

Son olarak hiçbir grupta müdahale sonrasında özsaygı açısından anlamlı bir değişim olmamıştır. Bilişsel davranışçı müdahale grubunda öfkeyle baş etmeye yardımcı olmak için olumlu benlik algısını destekleyen çalışmalar yapıldığından öz saygı ölçümü de alınmıştır. Ancak bununla birlikte bu grubun temel amacı öz saygıyı artırmak olmadığından bu çalışmalara çok yer verilmemiştir. Bu nedenle önemli bir değişimin olmaması şaşırtıcı bir bulgu değildir.

Bu çalışmanın bulgularını literatürdeki çalışmalarla kıyaslamak zordur. Çünkü literatürde zorba davranışlar gösteren çocukların zorbalık davranışını azaltmak için Bilişsel ve Davranışçı Terapi tekniklerini kullanan ve sadece zorba davranışlar gösteren öğrenci grubuna yönelik hazırlanmış az sayıda çalışma vardır. Bu çalışmada hazırlanan müdahale programı literatürdeki bu programların hiçbirisiyle bire bir aynı olmamakla birlikte benzerlikleri vardır (Arslan ve Akın, 2016; Karataş, 2011; Ewnwniyi vd., 2013; Kōiva, 2012; Sargın ve Çetinkaya, 2010; Kutlu, 2005). Literatürdeki programların içeriği incelendiğinde zorba davranışları, zorbalığa uğrayanların duyguları, zorbalığın sonuçlarını tanıma vb. konulara ilişkin psikoeğitim, girişken olma, hatayı kabul etme veya hayır diyebilme gibi sosyal beceri eğitimi ve olumlu davranış pekiştirme gibi yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Bilişsel ve/veya davranışçı yöntemlerin kullanıldığı bazı çalışmalarda uygulanan müdahale programlarının zorbalığı azaltmada etkili olmadığı bulunmuştur (Dölek, 2002; Kutlu, 2005; Mc Laughlin, 2010; Meyer ve Lesch, 2000). Bu sonuçlar programların kısa süreli olmasına, programda ebeveyn ya da okul personeline yönelik çalışma yapılmaması gibi nedenlere bağlanmıştır.

Bununla birlikte, etkililiği saptanmış ve bilişsel davranışçı teknikleri içeren programlarda, bilişsel kendine yönerge verme eğitimi ve izlerlik yönetiminin (contingency management) (ör. Eweniyi vd., 2013); zorbalığa neden olan olumsuz düşüncelerin yerine olumlu düşünceler koyabilmenin (ör. Sargın ve Çetinkaya, 2010; Bell vd., 2010) etkili BDT yöntemleri olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada uygulanan Bilişsel Davranışçı Terapi programına katılan çocukların hangi tekniklerden daha çok yararlandıkları da incelenmiştir. Bu inceleme, her bir tekniğin yer aldığı ve bu teknikten ne kadar yararlandığının 5'li likert biçimde derecelendirildiği bir geribildirim formuyla yapılmıştır. Sonuçlar, üyelerin en fazla yararlandıkları iki tekniğin **bilişsel yeniden yapılandırma** (düşüncelerimi değiştirerek duygularımı ve davranışlarımı değiştirebileceğimi öğrenmek) ve **baş etme teknikleri öğrenme** (zorba davranışlar yerine uygulanabilecek yeni davranışlar öğrenmek) olduğunu göstermiştir. Bu da bilişleri değiştirmeye yönelik tekniklerin yanı sıra alternatif davranışlar bulup, uygulama ve bunların ödüllendirilmesinin de zorbalığı azaltmada önemli olduğunu göstermektedir.

Özetle bu çalışma için hazırlanan Bilişsel Davranışçı Terapi müdahale programının zorbalıkla ilgili bilişleri ve zorbalığı azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Ancak zorbalık davranışı için benzer bir sonuç plasebo kontrol grubu için de söz konusudur. Bilişsel Davranışçı Terapi grubuna katılan üyelerden alınan geribildirimler zorbalığı azaltmak için onların bazı teknikleri kullandıklarını gösterse de, kullanılan bilişsel ve davranışçı tekniklerin yanı sıra grup yaşantısının ve grup terapisine ilişkin Yalom'un (2002) tanımladığı bazı iyileştirici faktörlerin de önemli iyileştirici etkilerinin olduğu ve bunların plasebo kontrol grubu için de geçerli olduğu düşünülebilir.

Sonuçlar programın işleyişi açısından ümit verici olsa da araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklardan birisi Plasebo kontrol grubunda yapılan uygulamalarla ilgilidir. Plasebo kontrol grubundaki çalışmalar sırasında kullanılan ödüllendirme pek çok Bilişsel Davranışçı Terapi müdahalesinde kullanılan davranışçı bir tekniktir. Plasebo kontrol grubunda, grup kurallarına uyma ödüllendirilmiştir (marka yönetimi). Böylece, grup kurallarına uyan öğrencilerin aslında zorbalık davranışları göstermesi mümkün olmamıştır. Bu çalışmalar sırasında kazanılan olumlu davranışlar okul yaşamına genellenmiş ve zorbalık davranışlarının azalmasıyla sonuçlanmış olabilir. Sonuç olarak deney grubunda BDT ile çalışırken plasebo kontrol grubunda da davranışçı tekniklerin kullanılması çalışmanın incelenen amacından uzaklaşılmasına neden olmuştur.

Başka bir sınırlılık ise deney, kontrol ve plasebo kontrol grubundaki katılımcıların aynı okula devam eden öğrencilerden seçilmesidir. Çalışma sürecinde kontrol gruplarına ve deney grubuna dahil olan öğrencilerin birçoğunun birbirleriyle arkadaş olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle özellikle deney grubunda yer alan öğrencilerin birbirlerini etkilemeleri, öğrendiklerini arkadaşlarına öğretmeleri engellenememiştir.

Ayrıca, müdahale programının etkililiğini değerlendirmek için sadece öz bildirim dayalı ölçümlerin alınması, aile, öğretmen gibi çocukları gözlemleyen başkalarından ölçüm alınmaması çalışmanın başka bir sınırlılığıdır. Aslında başlangıçta sınıf öğretmenlerinden öğrencilerle ilgili değerlendirme alınmaya çalışılmıştır. Ancak öğretmenlerin tüm öğrenciler ve özellikle çalışmaya dahil edilen öğrencilerin hepsi ile ilgili bilgi alınmaması nedeniyle bu yöntemden vazgeçilmiştir. Çünkü bazı çocukların gösterdikleri zorbalık davranışı arkadaşları hakkında dedikodu çıkarma, arkadaş grubundan dışlama vb. gibi ilişkisel zorbalık olup, öğretmenlerin dışarıdan gözleyebileceği durumlar değildir.

Öneriler

Çalışmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurularak ileride yapılacak benzer çalışmalara ışık tutması amacıyla bu kısımda bazı önerilerde bulunulmuştur. Öncelikli olarak ileride yapılacak bilişsel ve davranışçı tekniklerin etkililiğini inceleyen deneysel çalışmalarda plasebo kontrol grup uygulamalarının bilişsel ya da davranışçı teknikleri içermemesine özen gösterilmesi önerilmektedir. Özellikle gruba devamı ve grup kurallarına uymayı ödüllendirmenin davranışçı bir teknik olduğu gerçeği göz ardı edilmeden plasebo kontrol grubu uygulamaları düzenlenmelidir.

Ayrıca okul ortamında yapılan deneysel çalışmalarda, farklı grupları oluşturan öğrencilerin birbirlerini etkiliyor olabileceği göz önünde alınarak deney grubu ve kontrol gruplarına dahil edilen öğrencilerin ayrı okullardan seçilmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada zorbalık eğilimi yüksek öğrencilerle çalışırken sadece öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri öz bildirim ölçekleri ile elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu tip bir değerlendirmenin zorbalık eğilimi gösteren öğrencileri belirlemek için yeterli bir kriter olamayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle etik kurallar dahilinde zorbalık eğilimi yüksek öğrencilerin saptanmasında öğretmen, akran ve veli değerlendirmelerine baş vurarak, ya da uygulayıcının gözlem yaparak/tarafsız gözlemcilerin görüşlerini alarak grup oluşturulması önerilmektedir.

Akran zorbalığının önlenmesinde zorba, kurban ya da izleyici tüm grupları içeren ve tüm okul sistemine müdahale eden bütüncül programların etkili olduğu bilinmektedir. Bu programlar genellikle büyük gruplar halinde verilen eğitim çalışmalarını içermektedir. Ancak zorbalık uygulayan çocukların yetişkinlik yaşamı için gösterdikleri risk düşünüldüğünde bu çocuklara ayrıca ve daha kapsamlı tekniklerle müdahale uygulanması gerektiği düşünülmüş, bu nedenle bu terapi programı hazırlanmıştır. Bu program tüm okul sistemine yapılan birincil önleme müdahalelerine alternatif bir yaklaşım olarak düşünülmemekte, aksine bu tip çalışmalara ek olarak uygulanmasının zorbalığın azalmasında daha etkin sonuçlara götüreceği düşünülmektedir. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda bütüncül okul yaklaşımını uygulayan programların hazırlanması ve bu programların bir parçası olarak zorbalık eğilimi yüksek çocuklarla Bilişsel Davranışçı Terapi yöntemi ile çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akcan, A., Akcan, F. ve Sarvan, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinde zorba davranışların önlenmesine yönelik bir girişim programı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 259-265.
- Arslan, N. ve Akın, A. (2016). Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 72-84. doi:10.19126/suje.62580
- Atik, G. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalık davranışını yordamada denetim odağı, benlik saygısı, aile stili, yalnızlık ve akademik başarının rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Atik, G. ve Kemer, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel öz yeterliğin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 198-206.
- Ayas, T. (2008). *Zorbalığı önlemede tüm okul yaklaşımına dayalı bir programın etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Baldry, A. C. ve Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 30, 1-15. doi:10.1002/ab.20000
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119. doi:10.1080/0305724022014322
- Batsche, G. M. ve Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-175.
- Bell, C. D., Raczynski, K. A. ve Horne, A. M. (2010). Bully busters abbreviated: Evaluation of a group-based bully intervention program. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(3), 257-267. doi:10.1037/a0020596
- Bender, D. ve Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 99-106. doi:10.1002/cbm.799
- Bradshaw, A., Sawyer, A. L. ve O'Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of schoolcontext. *American Journal of Community Psychology*, 43(3-4), 204-220. doi:10.1007/s10464-009-9240-1
- Bozkurt, S., Akbıyık, A., Yüzük, S., Beşer Gördeles, N. ve Sağkal, T. (2011). Bir yatılı bölge okulunda akran istismarı ve farkındalık eğitiminin etkisi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(4), 1-9.
- Burkhart, K. M., Knox, M. ve Brokmyer, J. (2013). Pilot evaluation of the act raising safe kids program on children's bullying behavior. *Journal of Child and Family*, 22(7), 942-951. doi:10.1007/s10826-012-9656-3
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Meerum Terwoegt, M. ve Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, 11, 332-345. doi:10.1111/1467-9507.00203
- Çayırdağ, N. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla başetme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.

- Doll, B. ve Swearer, S. S. (2006). Cognitive behavioral interventions for participants in bullying and coercion. R. B. Mennuti ve A. Freeman (Ed.), *Cognitive-behavioral interventions in educational settings* içinde (s. 183-201). Newyork: Rroutledge.
- Dölek, N. (2002). *İlk ve orta öğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorba davranışların incelenmesi ve "zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programı"nın etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P. ve Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132. doi:10.1093/eurpub/cki105
- Espelage, D. ve Swearer, S. (2004). *Bullying in American schools- a social-ecological perspective on prevention and intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eweniyi, G., Adeoye, A., Ayodele, K. O. ve Raheem, A. (2013). The effectiveness of two psycho-social behavioural interventions on adolescents' bullying behaviour among Nigerian adolescents. *Journal of Studies in Social Sciences*, 4(2), 246-261.
- Farrington, D. P. ve Ttofi, M. M. (2010). *Campbell systematic reviews: School-basedpprograms to reduce bullying and voictimization* (Last updated). The Cample Collaboration.
- Fleming, L. ve Jacobsen, K. (2009). Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students. *Journal of School Health*, 79(3). 130-137. doi:10.1111/j.1746-1561.2008.0397.x
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. ve Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319(7206), 344-348.
- Friedberg, R. D. ve McClure, J. M. (2002). *Clinical practice of cognitive therapy with children and adolescents: The nuts and bolts*. New York, NY: Guilford Publications.
- Fung, A. L. (2012). Intervention for aggressive victims of school bullying in Hong Kong: A longitudinal mixed-methods study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(4), 360-367. doi:10.1111/j.1467-9450.2012.00953.x
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Gökkaya, F. ve Sütücü, S. T. (2015). Development and evaluation of psychometric characteristics of the inventory of cognitions related bullying for children. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 16 (Supplement 1), 54-63. doi:10.5455/apd.174346
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Güçray, S. S. (1989). *Çocuk yuvasında ve ailesi yanında kalan 9, 10 ve 11 yaş çocuklarının öz saygı gelişimini etkileyen bazı faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Herbert, S. ve Heike, D. B. (2010). Tuitional-based promotion of social competencies and prevention of bullying in adolescence—The fairplayer manual: Results of a pilot evaluation study. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59(4), 266-281.
- Jacobs, A. (2008). Compenents of evidence-based intervevtions for bullying and peer victimization. M. Roberts (Ed.), *Handbook of evidence-based therapies for children and adolescents* içinde (s. 261-279). Kansas: Springer.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P. ve Rimpela, A. (2000). Bullying at school-an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661-674. doi:10.1006/jado.2000.0351
- Kapıcı, E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.

- Karataş, H. (2011). *İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207-227.
- Kim, M. J., Catalano, R. F., Haggerty, K. P. ve Abbott, R. D. (2011). Bullying at elementary school and problem behaviour in young adulthood: A study of bullying, violence and substance use from age 11 to age 21. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 136-144. doi:10.1002/cbm.804
- Kõiva, K. (2012). Social skills training as a mean of improving intervention for bullies and victims. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 239-246. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.560
- Kutlu, F. (2005). *Zorbalık davranışları ile başa çıkma eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin zorba davranışları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Mc Laughlin, L. P. (2010). The effect of cbt and cbt plus media on the reduction of bullying and victimization and the increase of empathy and bystander response in a bully prevention program for urban sixth-grade students. *Humanities and Social Sciences*, 70(7-A), 2398.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. ve Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530. doi:10.1002/ab.10060
- Mennuti, R. B., Christner, R. W. ve Freeman, A. (2006). An introduction to a school-based cognitive-behavioral framework. B. Mennuti, A. Freeman ve R. W. Christner (Ed.), *Cognitive-behavioral interventions in educational settings* içinde (s. 3-24). Newyork: Rosemary, Routledge.
- Meyer, N. ve Lesch, E. (2000). Analysis of the limitations of a behavioural programme for bullying boys from a subeconomic environment. *Southern African Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 12(1), 59-69. doi:10.1080/16826108.2000.9632368
- Mikheev, C. C. (2006). A conflict resolution intervention's effect on adolescents' rates of peer victimization and conflict strategy use. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 66(7-B), 3955.
- Newman Carlson, D. ve Horne, A. M. (2004). Bully Busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development*, 82, 259-267.
- Nickel, M., Krawczyk, J., Nickel, C., Forthuber, P., Kettler, C., Leiberich, P., ... Loew, T. H. (2005). Anger, interpersonal relationships, and health-related quality of life in bullying boys who are treated with outpatient family therapy: a randomized, prospective, controlled trial with 1 year of follow-up. *Pediatrics: Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 116(2), 247-253. doi:10.1542/peds.2004-2534
- Nickel, M., Muehlbacher, M., Kaplan, P., Krawczyk, J., Buschmann, W., Kettler, C., ... Nickel, C. (2006). Influence of family therapy on bullying behaviour, cortisol secretion, anger, and quality of life in bullying male adolescents: A randomized, prospective, controlled study. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 5(6), 355-362.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- Olweus, D. (1997). Bully/victimproblems inschool: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (2004). *Bullying at school* (9. bs.). UK: Blackwell.
- Özoğul, S. N. (1988). *Annenin çalışmasının ve bazı bireysel niteliklerin çocuğun öz saygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Pellegrini, A. D. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224. doi:10.1037/0022-0663.91.2.216
- Pişkin, M. (1997). Türk ve İngiliz lise öğrencilerinin benlik saygısı yönünden karşılaştırılması. *III. ulusal psikolojik danışma ve rehberlik kongresi bilimsel çalışmaları, kongre kitabı* içinde. Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayını: Adana.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2007). *Akran zorbalığı belirleme ölçeği çocuk formunun geliştirilmesi*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007: Tokat.
- Porter, L. (2007). *Bullying. Student behaviour: Theory and practice for teachers* (3. bs.). Sydney: Allen and Unwin.
- Rigby, K. (2003). Addressing bullying in schools: Theory and practice. *Australian Institute of Criminology Trends and Issues*, 259, 1-5.
- Rigby, K., Smith, P. K. ve Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. P. K. Smith, D. Pepler ve K. Rigby (Ed.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* içinde (s. 1-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28(3), 198-206. doi:10.1002/ab.90022
- Ross, S. W. ve Horner, R. H. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 747-759. doi:10.1901/jaba.2009.42-747
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. ve Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Sargın, N. ve Çetinkaya, B. (2010). Akran baskısını azaltmada grupla psikolojik danışmanın etkililiği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 185-192.
- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Slee, P. T. (1995a). Bullying in the playground: The Impact of interpersonal violence on Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments*, 12(3), 320-327.
- Slee, P. (1995b). Bullying: Health concerns of Australian secondary school students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 5(4), 215-224. doi:10.1080/02673843.1995.9747767
- Smith, P. K. ve Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Solberg, M. E. ve Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268. doi:10.1002/ab.10047
- Solberg, M. E., Olweus, D. ve Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-464. doi:10.1348/000709906X105689
- Sutton, J. ve Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 25, 97-111. doi:10.1002/(SICI)1098-2337
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okullarında zorbacı davranışlarının azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Takiş, Ö. (2006). *Orta öğretim kurumları için geliştirilen zorba davranışlarla baş edebilme programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tekinsav Sütçü, S. (2006). *Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Topçu, Ç. (2008). *Siber zorbalığın empati, toplumsal cinsiyet, geleneksel zorbalık, internet kullanımı ve yetişkin denetimiyle ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Ttofi, M. ve Farrington, D. (2008). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention bullying. *Victims and Offenders*, 3(2-3), 289-312. doi:10.1080/15564880802143397
- Uysal, A. (2006). Şiddet karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansması. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınacak Tedbirler Sempozyum Bildiri Özetleri Kitabı. İstanbul.
- Ünalınış, M. (2010). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin zorba, kurban olma durumlarına göre şiddete yönelik tutumlarının ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Tokat.
- Yalom, I. (2002). *Grup psikoterapisinin teori ve pratiğı* (1. bs.). Kabalcı Yayınevi.