



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ DÜZENLEME TEMELLİ AKRAN
ZORBALIĞI ÖNLEME PROGRAMININ ETKİSİ**

Nazlı RENKLİÇAĞLAYAN
ORCID: 0009-0009-9226-097X

Danışman
Prof. Dr. Erdal HAMARTA
ORCID: 0000-0003-0925-3824

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

Öncelikle bilgi ve deneyiminden sonsuz düzeyde yararlandığım, yüksek lisans sürecimin başından sonuna kadar destekleyici, çözüm odaklı, fikirlerime önem veren tutumlarıyla her daim değerli bir öğrenci olduğumu hissettiren, öğrencisi olmaktan onur duyduğum kıymetli danışmanım Sayın Prof. Dr. Erdal HAMARTA'ya en büyük teşekkürlerimi sunarım.

Ders dönemimden tez sürecime kadar engin bilgisinden yararlandığım için kendimi şanslı hissettiğim kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Tolga SEKİ'ye,

Programı uyguladığım süre boyunca yardımlarını esirgemeyen Konya Meram Zafer Ortaokulu Müdür Yardımcısı değerli Esmâ KAHVECİ ile kıymetli Psikolojik Danışmanları Döndü Nur GÜNÜÇ ve Gamze YILDIZ'a,

Bilime ve gelişmeye değer veren, yöneticilik vasfının yanında destekleyici tavrıyla süreci baştan sona kolaylaştıran değerli müdürüm Sayın Latif OĞUR ve çalışma arkadaşlarıma,

Her daim desteklerini yürekten hissettiğim kıymetli aileme,

Binlerce km uzaktan destek veren, her başarıyı göklere çıkaran can dostum Selin KUKUL'a yürekten teşekkür ediyorum.

Canım oğlum Ali. Varlığınla her güzelliğin motivasyonu olduğun için en özel teşekkürüm sana.

Ve bedenem yanımda olmasalar da varlıkları ölümsüz olan babama ve ablama...

Nazlı RENKLİÇAĞLAYAN

Haziran 2025

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar	8
2. ALAN YAZIN.....	9
2.1. Öz-düzenleme.....	9
2.1.1. Öz-düzenleme Kuramları	11
2.1.2. Öz-düzenlemenin Boyutları	13
2.1.3. Öz-düzenleme Temelli Öğrenme Modelleri.....	16
2.1.4. Öz-düzenleme ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar	18
2.2. Akran Zorbalığı	25
2.2.1. Akran Zorbalığının Kuramsal Temelleri.....	28
2.2.2. Akran Zorbalığının Türleri	33
2.2.3. Akran Zorbalığında Roller	36
2.2.4. Akran Zorbalığının Nedenleri	42
2.2.5. Akran Zorbalığının Belirtileri	44
2.2.6. Akran Zorbalığının Sonuçları.....	45
2.2.7. Akran Zorbalığı Müdahale Programları	47
2.2.8. Akran Zorbalığı ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar.....	52
2.3. Akran Zorbalığı ve Öz-düzenleme ile İlgili Araştırmalar	60
3. YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	64
3.3. Veri Toplama Teknikleri	65
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	65

3.3.2. Görüşme Formu.....	65
3.3.3. Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu	66
3.3.4. Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği.....	66
3.4. Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı.....	67
3.4.1. Programın Geliştirilme Süreci.....	67
3.4.2. Programın Pilot Uygulama Süreci.....	72
3.4.3. Programın Uygulama Süreci	73
3.4.4. Araştırmanın Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Uygulanan Stratejiler	74
3.4.5. Oturumların Değerlendirilmesi	76
3.5. Verilerin Toplanması.....	82
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	82
3.6.1. Ön Test Puanlarının Analiz Sonuçları.....	83
4. BULGULAR	88
4.1. Öz-düzenleme Becerilerine Ait Bulgular	88
4.2. Akran Zorbalığına Ait Bulgular	92
4.3. Katılımcıların Programa İlişkin Değerlendirmeleri	99
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	101
5.1. Tartışma.....	101
5.1.1. Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Psikoeğitim Programının Zorbalık Davranışlarına Etkisine Dair Tartışma	101
5.1.2.Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Psikoeğitim Programının Öz- düzenleme Becerilerine Etkisine Dair Tartışma.....	106
5.2. Sonuç	111
5.3. Öneriler.....	112
KAYNAKLAR.....	114
EKLER.....	142
EK-1: Etik Kurul Onayı	142
EK-2: Ölçek İzinleri	143
EK-3: İlçe M.E.M. İzin Belgesi	144
EK-4: Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu Örnek Maddeler	145
EK-5: Ergenlerde Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Örnek Maddeler	146
EK-6: Kişisel Bilgi Formu	147
EK-7: Öz Düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Psiko-eğitim Programı Öğrenci Görüşme Formu	148

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Ortaokul Öğrencilerinde Öz Düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programının Etkisi başlıklı tez çalışmamın toplam **123** sayfalık kısmına ilişkin, 25/06/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%10** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

25/06/2025

Nazlı RENKLİÇAĞLAYAN

Prof. Dr. Erdal HAMARTA

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

25/06/2025

Nazlı RENKLİÇAĞLAYAN

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

Z: Mann Whitney U Testi

η^2 : Eta Kare



Kısaltmalar

EÖDBÖ: Ergenlerde Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

AZBÖ: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği (Çocuk Formu)

ÖDTAZÖP: Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ DÜZENLEME TEMELLİ AKRAN ZORBALIĞI ÖNLEME PROGRAMININ ETKİSİ

Nazlı RENKLİÇAĞLAYAN

Bu araştırmada, Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Psikoeğitim Programı'nın ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesi amacıyla bir devlet okulunda 2024-2025 Eğitim- Öğretim yılında 5. sınıfa devam eden 340 öğrenciye Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği, Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Çocuk Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen sonuçlarda akran zorbalığı puanı yüksek, öz-düzenleme becerileri puanları düşük olan ve öğretmen görüşlerinde sıklıkla zorbalık davranışlarında bulunduğu belirtilen öğrencilerden çalışma grupları oluşturulmuştur. Bu ölçütlerden yola çıkılarak 12 kişilik deney ve 12 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan 10 oturumluk Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı haftada bir kez olacak şekilde uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Psikoeğitim programının tamamlanmasından sonra her iki gruba Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ve Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği- Çocuk Formu son test uygulaması yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının denkliliğini belirlemek için kullanılan analizlerden itibaren SPSS 27.0 istatistik programından yararlanılmıştır. Veriler, tüm alt boyutlarda normal dağılımın sağlanamamasından dolayı non-parametrik testler ile analiz edilmiştir. Mann- Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar istatistik analizleriyle elden edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları arasında öz-düzenleme başarısı ve öz-düzenleme toplam puanlarında deney grubu lehine pozitif yönlü anlamlı bir fark elde edilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlardan bir kısmı da akran zorbalığına ilişkin olmuştur. Bulgular deney grubunda kontrol grubuna göre fiziksel zorbalık, söylenti çıkarma ve yayma ile toplam zorbalık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir azalma olduğunu, sözel zorbalık, dışlama ve eşyalarına zarar verme alt boyutlarında deney grubu lehine azalma olmasına rağmen kontrol grubuyla arasında anlamlı bir fark oluşmadığını göstermiştir.

Psikoeğitim programının sonlandırılmasından bir ay sonra deney ve kontrol gruplarına izleme testi uygulanmıştır. İzleme testi ile son test ölçümlerinin karşılaştırılmasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çalışmada programın etkililiğine dair daha derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla deney grubu öğrencileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğrencilerin programa ilişkin değerlendirmelerinden elde edilen bulgular öğrencilerde öz düzenleme becerilerinde gelişme olduğunu ve zorbalık ile ilgili stratejilerde olumlu değişimler meydana geldiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçları Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı'nın, ortaokul öğrencilerinde öz-düzenleme becerilerini arttırmada ve zorbalık davranışlarını azaltmada anlamlı etkiye sahip bir psikoeğitim programı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz Düzenleme, Akran Zorbalığı, Zorba, Ortaokul, Psikoeğitim

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Guidance and Psychological Counseling Program

Master Thesis

THE EFFECTIVENESS OF A SELF REGULATION BASED ANTI-BULLYING PROGRAM FOR MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Nazlı RENKLİÇAĞLAYAN

This study aims to examine the effect of the Self-Regulation-Based Peer Bullying Prevention Psychoeducation Program on middle school students. To determine the sampling of the study, the Adolescent Self-Regulation Scale, Peer Bullying Identification Scale-Child Form and the personal information form developed by the researcher were applied to 340 students attending the 5th grade in a public school in the 2024-2025 academic year. Participants with high peer bullying scores, low self-regulation skill scores, and students who were reported to frequently engage in bullying behaviors in teachers' opinions were included in the study groups. On the basis of the criteria, an experimental group of 12 participants and a control group of 12 participants were formed. A 10-session self-regulation-based peer bullying prevention program prepared by the researcher was applied to the experimental group once a week, while the control group did not receive any intervention. Following the completion of the psychoeducation program, both groups were administered the Self-Regulation Skills Scale for Adolescents and the Peer Bullying Identification Scale-Child Form post-test. In all analyses of the study, SPSS 27.0 statistical program was used to determine the equivalence of the experimental and control groups. Data were analyzed with non-parametric comparisons due to the lack of normal distribution in all sub-dimensions. According to the findings obtained with Mann-Whitney U and Wilcoxon Signed Ranks statistical analyses, a positive and significant difference in favor of the experimental group was obtained between the experimental and control groups in terms of self-regulation success and total self-regulation scores. Some of the results obtained from the research data were also related to peer bullying. The findings indicated that there was a statistically significant decrease in the scores of physical bullying, starting and spreading rumor, and total bullying in the experimental group compared to the control group, and although there was a decrease in favor of the experimental group in the sub-dimensions of verbal bullying, exclusion, and damaging belongings, there was no significant difference between the experimental and control groups.

A follow-up test was applied to the experimental and control groups one month after the termination of the psychoeducation program. It was observed that there was no significant difference in the comparison of the follow-up test and post-test measurements. In order to obtain more in-depth information about the effectiveness of the program, interviews were conducted with students in the experimental group. The findings obtained from the students' evaluations of the program revealed that there was an improvement in self-regulation skills and positive changes in strategies related to bullying. The results of the study reveal that the Self-Regulation Based Peer Bullying Prevention Program is a psychoeducational program that has a significant effect in increasing self-regulation skills and reducing bullying behaviors in middle school students.

Keywords: Self-Regulation, Peer Bullying, Bully, Middle School, Psychoeducation.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çocukluk ve ergenlik bireyin yaşamında sosyal, duygusal ve bilişsel olmak üzere birçok yönden değişimler yaşadığı, kişiliğin yapılanmasında kuşkusuz ki önemli evrelerdir. Bu yolculukta çocuğun en fazla zaman geçirdiği, yoğun ilişkiler kurduğu ortamlardan biri de okuldur. Bireyin yaşamında, sadece eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdüğü bir mekân olarak kalmayıp, sosyal normları içselleştirildiği, ilişkileri öğrendiği, çok yönlü gelişimi sağlayan bir mikro evren olarak önem arz eden ve sosyal yaşam alanlarının birçoğundan güvenli olması yönüyle ayrılan okul ortamları, günümüzde birtakım olumsuz deneyimlerin edinildiği kurumlar haline dönüşmektedir (Kurt, 2022). Bu olumsuz deneyimlerden biri de akran zorbalığıdır.

Zorbalık aslında dünyanın neredeyse her yerinde var olan ve özellikle okullarda yaygın biçimde yaşanan bir sorun olarak göze çarpmaktadır (Olweus, 1994; Pişkin ve Ayas, 2011). Buna karşılık çocuklar arasında her daim süregelen bu olumsuz davranışlar bütünüünün uzun yıllar araştırmacılar tarafından ihmal edildiği görülmektedir (Arseneault, 2018). Önceki yıllarda bireyin gelişimi boyunca kaçınılmaz bir süreç olarak görülen akran zorbalığı, yarattığı olumsuz sonuçların fark edilmesiyle günümüzde bir problem olarak algılanmakta ve çözüm yolları aranmaktadır. En kısa ifadeyle akran zorbalığı kişinin sosyal ve davranışsal yönlerden olumsuz gelişmesine sebebiyet vermektedir (Zerff, 2014).

Zorbalığa ilişkin küresel anlamda en yaygın kabul gören tanım “bir bireyin belli bir süre boyunca bir ya da daha fazla kişi tarafından olumsuz davranışlara maruz bırakılması” şeklindedir (Olweus, 1993). Kavramın tanımı öğrencilerden bir veya daha fazlasının ötekilere sürekli ve istendik bir biçimde baskı kurması şeklinde ifade edilmektedir (Furniss, 2000). Birden fazla kişi tarafından bir bireye zorbalık yapılabileceği gibi, bir kişi diğer bir kişiye de zorbalık yapabilir. Bu sebeple araştırmacıların bir kısmı grup şiddeti kavramına yoğunlaşmaktayken, diğer bir kısım araştırmacı ise bireysel şiddet kavramına odaklanmaktadır (Lowenstein, 1978; Olweus, 1978). Bu noktada akran zorbalığı kavramının net biçimde anlaşılabilmesi adına benzeri kavramlardan ayrımının net olarak yapılması gerekmektedir.

Saldırganlık ve şiddet kavramlarına bakıldığında özellikle kasıtlılık durumunun ön plana çıktığı görülür (Öğülmüş, 1995). Fakat birey saldırganlık davranışını sergilerken kasıtlı olarak zarar verme amacındaysa dahi zorba ve kurban arasında güç eşitliği olması durumunda, bu deneyim saldırganlık olarak tanımlanmamaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999). Akran zorbalığını ise diğer saldırganlık davranışlarından ayıran temel ölçütlerden biri güç eşitsizliğidir (Olweus, 1993). Ergenlik dönemindeki birey birtakım değişimleri yoğun oranda yaşamakta ve tüm bu değişimlerle baş edebilmek adına çaba sarf etmektedir. Ergenin kendini tanımaya çalışması, kim olduğunu ne yapmak istediğini keşfetmeye çalışması beklenmekte olan bir gelişim ödevi olarak görülmektedir. Ergen kendini keşif sürecinin yanında, kanıtlamak istediği bireyselliğini kişilerarası ilişkilerinde de göstermek istemektedir (Sargın & Çetinkaya, 2010). Buna karşılık zorbalıkta var olan fiziksel, duygusal veya sözel güç eşitsizliği, akranlar arasındaki ilişkiyi adaletsiz bir güç yarışına dönüştürmektedir (Hazler, 1997; Olweus, 1995).

Akran zorbalığı çoğunlukla okul içerisinde meydana gelmekte ve karmaşık sosyal süreç ve dinamikleri içermektedir. Nitekim ABD Eğitim Bakanlığı verilerine göre zorbalık mağduru çocukların %47'den fazlası zorbalığa özellikle okul içi geçiş alanlarında maruz kaldıklarını belirtmektedir (U.S. Department of Education, 2019). Okulun mevcut fiziksel yapısı, mevcut konumu, öğrencilerin sosyoekonomik durumları zorbalık davranışındaki sıklıkta herhangi bir farklılık oluşturmamakla birlikte, akran zorbalığına maruz kalma durumu çoğunlukla okulun ilk yıllarında yaşanmakta ve zorbalar da çoğunlukla üst sınıflardaki öğrencilerden oluşmaktadır (Gürhan, 2017). Lowenstein (1978) akran zorbalığının sıradan saldırgan veya baskıcı davranışlarla karakterize olduğunu ve öğretmenlerin kendi yönelimleri ve belirli öğrencilerle olan deneyimleri sebebiyle zorbalığa farklı baktıklarını belirtmektedir. Buna bağlı olarak zorbalık davranışlarının belirlenmesinde birtakım kriterlere dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu kriterleri; a) İki veya daha fazla öğretmenin bir çocuğun zorba olduğu konusunda hemfikir olması gerektiği, b) durumun kurbanlardan veya kurban ebeveynlerinden gelen şikayetlerle desteklenmesi gerektiği, c) zorbaya dair gözlemlenen birtakım özellikler (daha güçsüz çocuklara fiziksel veya sözlü saldırılar, kurbanın şikayetleri veya öğretmen gözlemleri gibi) olması gerektiği şeklinde açıklamaktadır.

Yetişkin bireylerin akran zorbalığını çoğu zaman “oyun” ve “şakalaşma” şeklinde görme veya anlamlandırma eğiliminde oldukları, bu sebepten de akran zorbalığının yıkıcı etkilerine yönelik travmatik riskleri değerlendirmedikleri görülmektedir. Buna karşılık akran zorbalığı sonucu felaket ile bitebilecek riskler barındırmaktadır (Hazler, 1997). Araştırmalar

özellikle sistematik biçimde akran zorbalığına maruz kalmış bireylerde benlik saygısında düşüş, depresif eğilimler gibi birçok hasarın oluşabileceğini göstermektedir (Olweus, 1995). Bu noktada akran zorbalığının kısa veya uzun süreli sonuçlarına engel olabilmek adına önleme çalışmaları büyük bir gereklilik arz etmektedir (Dölek, 2002). Hymel ve Swearer (2015) zorbalık örüntüsünün dünya genelinde yaygın bir sorun olduğunu, bu örüntüde rollerin süreç içerisinde değişebileceğini, fakat bazı durumlarda bu rollerin kalıcı olabileceğini vurgulamaktadır. Özellikle zorba bireylerin ilerleyen süreçlerde antisosyal davranışlar gösterebileceğini, buna karşılık mağdurlarda düşük benlik saygısı, depresif duygu durum ve anksiyete gibi olumsuz psikolojik süreçlerin gelişebileceğini ifade etmektedir.

Literatürde istenmeyen davranışların bireyin içsel denetim eksikliğiyle ilintili olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Zorbalıkla ilgili çalışmalarda (Espelage & Swearer, 2003; Mercan & Yükselen, 2022; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Yosep vd., 2024) vurgulanan ortak noktalardan bir tanesi zorbalığın sadece dışsal süreçlerle ilgili değil aynı zamanda bireyin içsel süreçleriyle de ilintili olduğudur. Bandura (1991) bireyin davranış ve kararlarının sadece dış etkenlerce düzenlenmediğini, insanların duygu, düşünce, motivasyon ve harekete geçme biçimleri üzerinde kontrol sahibi olduklarını belirtmektedir. Ryan ve Deci (2020) bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının davranışlarını düzenlemede kilit bir rol üstlendiğini savunmaktadır. Freud da insanın doğası gereği haz aldığı deneyimlerin ardından gideceğini buna karşılık olumsuz deneyimlerden uzaklaşma eğilimi göstereceğini belirtmektedir (Duyan vd., 2012). Bu çerçevelerle belirlenen öz-denetim becerisi bireyin stres durumlarıyla başa çıkma becerilerini sağlıklı bir biçimde kullanabilmesini, ortaya çıkan negatif duygu durumlarının kontrol altına alınabilmesini ve kaldırılmasını sağlamaktadır (Garnefski vd., 2011). Öz-denetim becerisine paralel bir kavram olan öz-düzenleme kavramını ise Blair ve Razza (2007) bireyin karşılanmayan istek ve ihtiyaçlarına tahammül etme, hayal kırıklıkları ve olumsuz deneyimlerle baş etme, olumlu deneyimler yaratmaya ilişkin çaba sarf etme yeteneği üzerinde kapsamlı etkileri olan bir beceri olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda bireyin kendi kendini düzenleme yeteneği evde, okulda, sosyal yaşam ve iş yaşamında kabul edilen davranış standartlarına uyum sağlamanın temelini oluşturmaktadır (McClelland vd., 2017).

Öz-düzenleme kavramı literatürde bilişsel ve sosyal-duygusal olmak üzere ikili bir süreç olarak göze çarpmaktadır. Bilişsel öz-düzenleme çocukların öz-düşünümsel (self-reflective) olabilme, ileriye planlayabilme ve düşünebilme becerisini ifade etmektedir. Bu güçlü yönlerle sahip çocuklar düşüncelerinin kontrolünü elinde tutmaktadır. Davranışlarını ve sahip oldukları

yetenekleri değerlendirmekte ve gerektiği noktalarda düzenleme yapmaktadır (Kanfer, 1970; Bandy & Moore, 2010). Sosyal-duygusal öz-düzenleme ise, olumsuz tepkileri engelleme ve hazzı geciktirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu beceri, örneğin öğle yemeği sırasında bir akranı önüne geçtiği anda öfkeye kapılma eğilimine direnebilen bir çocukta olduğu gibi olumlu veya olumsuz durumlar karşısında duygusal tepkilerini kontrol edebilmeyi ifade etmektedir (Bandy & Moore, 2010).

Rubin vd. (1995) duygusal olarak kolaylıkla uyarılabilen ve duygularını düzenlemekte güçlük yaşayan çocukların, işlevsel bozukluk açısından daha fazla risk altında olduklarını ve bu durumun başa çıkma süreçlerini bastırdığını ifade etmektedir. Öfke ve kaygı uyarılma eşiği düşük olan çocuklar, duygusal düzenleme sorunlarını, eyleme dökme veya geri çekilme yoluyla davranışsal anlamda gösterme eğilimindedir. Özellikle literatürde zorbalık mağdurlarında görülen yüksek seviyedeki saldırgan ve içine kapanık davranışlar göz önüne alındığında, bu çocukların zayıf duygusal düzenleme becerilerine sahip olmalarının yanı sıra, duygusal açıdan da tepkisel olabilecekleri belirtilmektedir (Perry vd. 1998, akt., Mahady Wilton vd., 2000). Son yıllarda da bu durumu destekleyen çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Williams vd. (2024) öz düzenleme becerileri noktasındaki yetersizlik durumunun doğrudan zorbalıkla ilintili olduğunu belirtmektedir.

Çocuklukta öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, bu becerilerin okula hazır olma ve akranlarla olumlu ilişkiler kurabilme üzerinde önemli ölçüde etkiye sahip bulunmasından ötürü önemlidir (Shonkoff & Phillips, 2000). Özellikle okuldan kaçma, akran zorbalığı ve madde kullanımı gibi risklere karşı artan ilginin sıkça rastlanıldığı ergenlik yıllarında ise daha da önemli bir kavram olarak göze çarpmaktadır (McCluskey vd., 2004; Wulfert vd., 2002). Avrupa ve Kuzey Amerika’da 42 ülkenin yer aldığı geniş bir araştırma öğrencilerin okulda deneyimlediği yaşantıların benlik saygısı, benlik algısı ve sağlıklı davranışların gelişimi açısından oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlamda okullar ruh sağlığı açısından olumsuz davranışlara karşı önleyici tedbirler almalı, etkileşimi artırarak gençlerin refahını desteklemelidir (Inchley & Currie, 2013). Buna paralel olarak okul temelli müdahalelerin duygusal öz-düzenlemeyle ilgili sorunların temel kaynakları olarak dikkati ve davranışsal dürtüleri (ör; alay etmeyle başa çıkmak gibi) yönlendirmeye ve kontrol etmeye yardımcı olması arzu edilmektedir (Uhlig vd., 2018).

Birey ergenlik dönemi boyunca çözmek zorunda kaldığı çok fazla sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunların üstesinden gelebilmiş olması bireyin ilerleyen yaşamında

toplumla uyum içerisinde, mutlu, başarılı ve umutlu olmasında önem arz etmektedir (Hamarta, 2009). Bu sorunlardan bir tanesi olan akran zorbalığının önlenmesi noktasında çocuk ve ergen bireylerle çalışırken psikolojik danışmanlar ve sosyal hizmet uzmanlarının zorbalık davranışları, zorbalığın özellikle mağdurlar için potansiyel anlamda yıkıcı sonuçları ve akran zorbalığı ile şiddeti önlemeye yönelik okul temelli müdahaleler noktasında dikkatli çalışmalar yapmaları gerekmektedir (Smokowski & Kopasz, 2005). Smith (2004) birbirinden birçok farklı ülkede akran zorbalığına yönelik yapılan araştırmaları derlediği makalesinde kültürel birtakım etmenlerin zorbalık türleri ve müdahale yaklaşımları konusunda büyük etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Özellikle İskandinav ülkelerinde zorbalıkla mücadelede okul temelli müdahale programlarının ön planda olduğu görülürken, Asya ülkelerinde sosyal normlara bağlılık ve gruba uyum ile karakterize özellikleriyle zorbalığın daha çok sosyal dışlama şeklinde görüldüğü, batı ülkelerinde ise bireysel özgürlük vurgusuyla ilintili olarak doğrudan sözel ve fiziksel zorbalığın yaygın olduğu görülmektedir.

Bu çalışmaya ilişkin yapılmış olan araştırmalar göstermektedir ki akran zorbalığı bireyi sosyal, toplumsal, ruhsal ve akademik olmak üzere birçok yönden olumsuz etkileyen, toplumla uyum içinde yaşama sürecini sekteye uğratan bir olgu olmaktadır (Çankaya, 2011; Olweus, 1995; Rigby, 2003; Salmivalli, 2010; Smith, 2004). Öz-düzenleme becerileri ise bireyin amaçlarını gerçekleştirme noktasında itici bir güce sahip olmakla beraber bireyin hem kendisi ile ilgili süreçlerde hem de çevresiyle olan ilişkilerini düzenleme ve dengelemede, önleyici ve iyileştirici bir görev üstlenmektedir (Farley & Kim-Spoon, 2014; Olson & Lunkenheimer, 2009). Bu becerinin özellikle erken dönemlerde kazandırılmasının ilerleyen yıllarda bireyin tüm yaşamında sağlıklı ilişkilerin temelini attığı ve zorlu yaşam deneyimleriyle baş etmede kolaylaştırıcı etkiye sahip olduğu görülmektedir (Kazu & Yavuz, 2021; McAllister & Perrew, 2016). Bu noktada zorbalık örüntüsünde herhangi bir rol edinmiş olan öğrenciler için öz-düzenleme becerilerine yönelik çalışmaların yapılmasının ve özellikle kişiler arası ilişkilerde önemli beceriler olan empati, farkındalık, dürtülerin kontrolünün sağlanması, farklılıklara saygı duyma gibi alt becerilerin geliştirilmesinin hedeflenmesinin zorbalıkla mücadelede koruyucu, önleyici ve iyileştirici etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Türkiye’de bu konuda yapılmış çalışmalar incelendiğinde özellikle öz-düzenlemeyi her yönden geliştirerek akran zorbalığını önlemeye yönelik, zorba öğrenciler için yapılmış bir programa rastlanmamıştır. Hazırlanan Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı’nın bu alandaki boşluğu doldurabileceğine inanılmaktadır. Bu başlangıç noktasından ilerleyerek mevcut çalışmada temel problem “Ortaokul Öğrencilerinde Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme

Programı”nın etkili olup olmadığıdır. Araştırmadaki bağımlı değişkenler öz-düzenleme becerisi ile akran zorbalığı, bağımsız değişken ise öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programı olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının önlenmesi amacıyla geliştirilen Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı’nın öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve akran zorbalığı eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki şekilde incelenmiştir.

1.2.1. Alt amaçlar

a: Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programına dahil olan öğrencilerin öz-düzenleme son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

b: Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programına dahil olan öğrencilerin öz-düzenleme son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

c: Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programına dahil olan öğrencilerin öz-düzenleme son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

d: Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programına dahil olan öğrencilerin zorbalık son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

e: Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programına dahil olan öğrencilerin zorbalık son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

f: Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programına dahil olan öğrencilerin akran zorbalığı son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukluk ve ergenlik yıllarında bireyin sosyal yaşamının temel yapı taşlarından biri olan akran ilişkileri kimi zaman destekleyici olmaktan uzak, olumsuz deneyimlerle de şekillenebilmektedir. Son yıllarda görsel ve yazılı basında, sosyal medyada ve bilimsel araştırmalarda görülmektedir ki akran zorbalığı sıklıkla gündem konusu olan, problem teşkil eden ve çözüm yolları aranan bir sorun haline gelmektedir. 1970 yıllarına kadar göz ardı edilmiş

olan akran zorbalığı olgusu, günümüzde yapılan çalışmalarda kendine sıklıkla yer bulsa da konuya dair yapılacak çalışmalar günümüzün sürekli gelişen dünyasında bilginin de güncellenmesi bakımından önem teşkil etmektedir.

Literatürde akran zorbalığı kavramının dünyanın neredeyse her yerinde sorun olmaya devam ettiği, akademik başarıyı düşürdüğü, sosyal uyumu ve özelde bireyin ruh sağlığını, psikolojik sağlamlığını daha büyük çerçeveden bakıldığında ise toplumun ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyen, maddi olarak kayıplara uğratan, genel bir sorun olduğu görülmektedir (Ariani vd., 2025; Olweus, 1993). Bu sebeple bireyin ve beraberinde toplumun işleyişini olumsuz yönde etkileyen bu olgunun net olarak anlaşılması, sebeplerinin bulunabilmesi, kurban ve zorba psikolojilerinin irdelenebilmesi ve dolayısıyla daha nitelikli yardım hizmetinin sunulabilmesi için alanda yapılacak araştırmaların probleme ışık tutacağı düşünülmektedir.

Akran zorbalığına soruna yönelik araştırmalar, bu ciddi soruna yönelik müdahale programlarının özellikle zorbalıkla mücadelede önemli bir etkisi olduğunu ortaya konmaktadır (Geffney vd., 2018). Çağdaş yaklaşımlar ve gerçekleştirilen çalışmalar zorbalığın üstesinden gelmede sadece dışsal süreçlerin değil bireyin içsel süreçlerinin de desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Zimmerman (2000)'in duyguları yönetme, dürtüleri kontrol edebilme, davranışları organize etme ve motivasyonu sürdürme gibi beceriler bütünü olarak sıraladığı öz-düzenleme kavramı bu noktada içsel süreçlerin odağında yer almaktadır.

Alan yazın incelemesi yapıldığında çocukların öz-düzenleme becerileri ile akran zorbalığına yönelik eğilimlerine dair az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Huang vd., 2024; McAllister & Perrew, 2018; Shafiq & Batool, 2022; Williams vd., 2024). Türkiye’de konuya dair literatür tarandığında ise az sayıda var olan çalışmanın da çoğunlukla okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olduğu görülmektedir (Mercan & Yükselen, 2022; Ural vd., 2020). Araştırma kapsamında geliştirilmiş olan Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı, ortaokul öğrencileri için planlanmış ve gelişimsel özelliklerine uygun biçimde yapılandırılmış etkinliklerden oluşmaktadır. Bireylerin bu yaş döneminde içsel mekanizmalarının gelişime açık olması sebebiyle, uygulanan programın daha kalıcı ve etkili olacağı düşünülmektedir. Yapılan bu araştırmanın öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile akran zorbalığı alanında çalışmalar yapacak olan araştırmacılar ve sahada çalışan psikolojik danışmanlar başta olmak üzere tüm paydaşlar açısından önem teşkil edeceği, zorba bireylere müdahale programı olarak geliştirilen öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programının alan yazındaki boşluklara katkıda bulunacağı, uygulayıcılar açısından işlevsel bir

müdahale programı oluşturacağı ve yine çalışma sonuçlarının bu alanda yapılacak olan gelecekteki çalışmalara da kaynak sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın uygulanma ve kavramsallaştırılma durumuyla ilgili temel varsayımlar şu şekilde belirtilmektedir:

- Araştırmaya dahil olan öğrenciler uygulanacak ölçme araçlarına kendilerini yansıtacak biçimde cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırma sürecinde kontrol dışı kalan değişkenlerin deney ve kontrol gruplarında bulunan tüm öğrencileri aynı şekilde etkileyeceği kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde belirtilmektedir:

- Deney ve kontrol grubunda yer alan tüm öğrencilere ilişkin elde edilen veriler, kullanılacak ölçme araçlarının ölçmekte olduğu niteliklerle sınırlı olacaktır.
- Kız öğrencilerin ölçek puanlarının yeterli düzeyde olmaması sebebiyle araştırmanın deney ve kontrol grupları tamamen erkek öğrencilerden meydana getirilmiştir. Bu durum elde edilen bulguların kız öğrencilere genellenmesini sınırlamaktadır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırma sürecinde kullanılacak olan kavramlar, aşağıda belirtilen tanımlardaki anlamları ile değerlendirilecektir.

Öz-düzenleme: Bireysel hedeflere ulaşabilmek adına bireyin düşünce, duygu ve davranış planlaması yapması ve bunları aldığı dönütler aracılığıyla yenilemesidir (Zimmerman, 2000).

Akran Zorbalığı: Bir veya daha fazla sayıda çocuğun, bir başka çocuk ya da çocuklar tarafından belli bir süreç içerisinde tekrar tekrar olumsuz eylemlere maruz bırakılmasıdır (Olweus, 1994).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde öz-düzenleme ve akran zorbalığı olgusu literatür ışığında tüm yönleriyle incelenmektedir.

2.1. Öz-düzenleme

İnsan sosyal bir varlık olmasının gereği olarak çevresiyle sürekli bir etkileşim halindedir. Öz-düzenleme becerisi kişinin hayatının her devresinde önem teşkil eden, bireyin doğumuyla başlayıp sürekli gelişim içerisinde olan bir olgu olarak göze çarpmaktadır. Bireyin hedeflerini gerçekleştirebilmesi için kendini ve çevresini tanıması, dolayısıyla çevresi ile etkileşim yollarını belirlemesi gerekmektedir (Campbell, 2002). Öz-düzenleme, kişinin kendini tanıma, öğrenme süreçlerini planlama, gözlemlene ve değerlendirme becerisidir. Zimmerman (2002)'ye göre öz-düzenleme bireyin kendini yönlendirme sürecidir. Bu süreç, bireyi öğrenme hususunda pasif bir nesne olmaktan çıkarıp, aktif bir olguya dönüştürmektedir. Kavram bireye ait duygu, motivasyon, dikkat gibi içsel süreçlerin yanı sıra sosyal etkileşimler, çevre gibi dışsal süreçleri de göz önünde bulundurarak öğrenme süreçlerini, duygu ve davranışlarını düzenleme kapasitesini içermektedir (Pintrich, 2004).

Tarihi 1980 yıllarına uzanan öz-düzenleme kavramının, sosyal psikoloji alanındaki çalışmaların artması ve özellikle Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının kavrama öncülük etmesiyle araştırmacıların markajına girdiği belirtilmektedir. İlerleyen yıllarda kavrama yüklenen anlam, özellikle bireyin kendini kontrol etmesi, yönetmesi, kendi kendine öğrenmesi gibi çeşitli açılardan genişletilmiştir (Boekaerts vd., 1999).

Literatürde öz-düzenleme ile ilgili tanımlar araştırıldığında, davranışların kontrolünden bilişsel ve duyuşsal sistemlerin kontrolüne kadar uzanan geniş bir perspektif olduğu görülmektedir (Post vd., 2006). Öz-kontrol ile sıklıkla karıştırılan bir kavram olduğu görülse de öz-düzenleme geniş anlamda hedeflenen davranışlara yönelik bir olgu olarak tanımlanırken öz-kontrol daha çok bilinçli dürtü kontrolü olarak açıklanmaktadır. Bu noktada öz-düzenleme bireyin duygu, düşünce veya davranışlarından herhangi birini değiştirme veya düzenleme çabalarını kapsamaktadır (Baumeister & Vohs, 2004).

Kopp (1982) çocuğun gelişim süreciyle ilintili olarak öz-düzenlemeyi “bir talebi yerine getirme, taleplere uygun faaliyet başlatma veya durma, bireyin içinde bulunduğu ortamlarda

eylemlerinin yoğunluk, süre ve sıklığını düzenleme yeteneği olarak açıklamaktadır. Zimmerman (1990) öz-düzenleme becerisinin, bireyi öğrenme sürecini kontrol etme ve amaçları doğrultusunda öğrenme tutum ve davranışlarını yönetmek konularında üst düzey kararlar alma süreçlerine dahil ettiğini vurgulamaktadır.

Pintrich (2000) öz-düzenleme kavramını, kişinin biliş, motivasyon ve davranışlarını hedefleri konusunda yönetmesi ve düzenlemesi olarak tanımlamaktadır. Bu noktada öz-düzenlemenin sadece hedeflerle ilintili olmadığını, süreç boyunca kullanılacak yöntem ve öz-düzenleme mekanizmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Heatherton (2011) insanın sosyal bir tür olduğunu ve başat ihtiyaçlarından bir tanesinin bir gruba ait olmak olduğunu belirtmektedir. Söz konusu ait olma ihtiyacı bireyi “iyi bir grup üyesi” olmak için gerekli davranışları gösterme konusunda güdülemektedir. Bu noktada öz-düzenleme dışlanma riskine karşı önleyici bir mekanizma görevindedir. Öz-düzenleme bu yönüyle bireyin kendini kontrolünü, toplumsal beklentilerle uyumlu davranışları ve istenmeyen tepkileri engellemeyi sağlamaktadır. Posner ve Rothbart (2000) Heatherton ile benzer şekilde öz-düzenlemeyi çocukların sosyalleşme sürecinde geliştirdikleri bir olgu olarak tanımlamaktadır. Birey dikkatini kullanarak duygu ve davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmektedir.

Temelde insan, düşünce, duygu ve davranışları kontrol etme ve düzenleme yeteneğine sahip bir varlıktır. Nöroloji alanındaki gelişmeler öz-düzenlemenin nörolojik temellerine ilişkin algıları netleştirmektedir. Karmaşık bir örüntü olarak betimlenen öz-düzenleme maksimum seviyede bilişsel çaba, sürece katılım, plan yapma ve bilgileri derinlemesine işleme gibi öğrenme ve problem çözme becerilerinin aktif kullanımı ile karakterize edilmektedir. Öz-düzenleme becerileri noktasında problem yaşayan bireylerin ise sorumluluk almak yerine başarısız deneyimlerin sonuçlarından edindikleri bilgileri genellemeleri ve bunun ardından davranışı değiştirmek adına yeni bir stratejiye yer vermemekle karakterize oldukları görülmektedir (Banfield vd., 2004; Cohen, 2012; Corno & Mandinach, 1983).

Bireyin öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi aynı zamanda duygusal becerilerin de desteklenmesiyle doğru orantılı şekilde ilerlemektedir (Tekin & Koçyiğit, 2020). Öz-düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların sosyal becerilerle yakından ilişkili olduğuna dair araştırmalara literatürde sıklıkla rastlanmaktadır. Öz-düzenlemenin bileşenlerinden biri olan duygu düzenlemenin temellerinde duyguların farkındalığı

yatmaktadır. Bu noktada duygu düzenleme sosyal becerileri de önemli şekilde etkileyen bir faktör olarak görülmektedir (Izard vd., 2001).

Bireyler yaşamları süresince olumsuz birçok deneyim yaşamalarıyla orantılı olarak birtakım zihinsel veya fiziksel sağlık sorunları yaşayabilmektedir. Bu noktada ruhsal ve fiziksel sağlığın bir dizi koruyucu faktörle desteklenmesi bireyin yaşayacağı sıkıntıları azaltabilmektedir. Kişisel özellikler, mizaç, dayanıklılık, öz-kontrol gibi becerilerin yanında bireyin öz-düzenleme becerileri, öz yeterlik ve güvengenlik gibi yaşam becerileri bu koruyucu faktörlerin başında yer almaktadır (Sciaraffa vd., 2018).

Öz-düzenleme becerisi bireyin yarattığı sosyal ve ekonomik maliyet yönünden ciddi bir konudur. Madde kullanımı, çalışma yaşamında etik dışı davranışlar, şiddet ve birtakım psikolojik rahatsızlıkların büyük bir kısmı bireyin kendine zarar verdiği ve öz-düzenlemede yetersizliği kanıtlayan unsurlar olarak göze çarpmaktadır. Bireyin öz-düzenlemede yetersiz olması sadece kendisi veya etkileşimde bulunduğu sosyal çevresi için yıkıcı olmakla kalmayıp, zamanı ve sosyal sermayeyi tüketerek toplumun genel yapısında da hasarlar meydana getirmektedir (Schmeichel & Baumeister, 2004, s.84).

2.1.1. Öz-düzenleme Kuramları

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Bireyin, davranışları salt deneyim yoluyla değil aynı zamanda diğerlerini gözlemleyerek öğrendiğini savunan Sosyal Öğrenme Kuramı model alma olgusunu ön planda tutmaktadır. Özellikle klasik davranışçı modellerden ayrılan en temel yönü bireyin bilişsel öğrenme süreçlerini ön plana çıkarmasıdır. Bandura bireylerin, diğer insanları gözlemleyerek ödül-ceza, doğru-yanlış kavramlarına ilişkin bir fikir edinmektedir. Gözlemleyerek öğrenme denilen bu süreçte birey dört temel aşamadan geçmektedir. Dikkat, hatırlama, üretim ve güdülenme aşamalarını kapsayan bu öğrenme süreci sosyal öğrenme kuramının temel yapı taşlarını oluşturmaktadır (Bandura, 1986; Zimmerman, 2000). Bandura, öz-düzenleme kavramını kişinin davranışlarını, belli amaçlar için planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi süreçleri şeklinde açıklamaktadır. Bu modelde öz-düzenleme dışsal kontrol mekanizmalarından ziyade içsel kontrol mekanizmalarıyla davranışa yön verilmesini ifade etmektedir (Bandura, 1991).

Bandura bireyleri yalnızca çevresi tarafından yönetilen tepkisel varlıklar olarak değil, hedefler belirleyebilen, davranışlarını bu doğrultuda düzenleyebilen, stratejiler geliştiren aktif varlıklar olarak tanımlamaktadır. Özellikle öz-düzenlemenin bireyin yaşamında dürtüleri

kontrol etme, hedefe yönelik strateji geliştirme, sorun çözme, başarı, sağlıklı yaşam ve sosyal beceriler geliştirme noktalarında ön plan çıktığını savunmaktadır (Bandura, 1986, 1991; Zimmerman, 2000).

Psikanalitik Kuram

Sigmund Freud'un ortaya koymuş olduğu yapısal kuram, öz-düzenlemeye olan bakış açısını bireyin dürtüleri ve duygusal ihtiyaçları çerçevesinden temellendirmektedir. Kuramın temel yapı taşlarından olan id, bilinçdışı süreçleri içermekte ve doğuştan gelmektedir. Haz ilkesi gereğince çalışmakta ve dürtülerin tatminine odaklanmaktadır. Süperego yani üst benlik ahlaki değerlerin, sosyal normların bir temsili olarak ortaya çıkmaktadır. Kişinin yapması gerekenleri belirlerken, vicdan, utanç, suçluluk gibi duyguların merkezidir. Gerçeklik ilkesi mekanizmasıyla çalışan ego ise id'in dürtülerini tatmin etme görevini üstlenirken bir yandan da süperego'nun ahlaki isteklerini gözetme görevine devam etmektedir. Ego kişiliğin dürtülerle dış dünya arasındaki denge unsurudur. Bu noktada öz-düzenleme becerilerinin ego'nun görevlerinden biri olduğu düşünülmektedir. Özellikle duygu ve davranış düzenleme, motivasyon, sosyal beceriler gibi alanlarda etkileri olduğu vurgulanmaktadır (Freud, 2019; Lapsley & Stey, 2011; Westen, 1998). En genel anlamıyla psikanalitik bakış açısı öz-düzenlemeye kişinin dürtülerini kontrol altında tutma ve toplumdaki ahlaki taleplerle başa çıkma becerisi açıklamasını getirmektedir (Freud, 1924).

Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı, öz-düzenleme kavramını kişinin sosyal etkileşimleri ve kültür yoluyla gelişen bir olgu olarak açıklamaktadır. Öz-düzenleme becerilerine doğduğu andan itibaren sahip olmayan birey, bu beceriyi sosyal çevresiyle etkileşim halinde olarak içselleştirme yoluyla kazanmaktadır. Kurama göre öz-düzenleme özellikle kişinin dikkatini yönetmesi, davranış ve duygu kontrolü, amaçlara ulaşmak için bilinçli düzenlemelerde bulunmasıdır. Başlangıçta sosyal yaşamda kazanılan bu beceriler, süreç içerisinde içselleştirilmekte ve zihinsel fonksiyonlar halini almaktadır. Bu noktada öz-düzenleme becerisinin kazanılmasındaki en önemli faktör dil olarak görülmektedir. Çünkü birey dil sayesinde sosyal etkileşimlerini düzenleyebilmektedir. Özellikle çocuğun kendi kendine konuşma davranışının zamanla içselleşmesinin öz-düzenlemenin zihin aşamasına ulaştığının bir kanıtı olarak görülmektedir (Berk, 1985; Morin, 2011; Vygotsky, 1980; Winsler vd., 2009). Vygotsky özellikle öz-düzenlemenin becerilerinin gelişimi ve üst düzey düşünebilmede kültürün önemini vurgulamakta, bilimsel düşünmenin modern toplumları

geliştiren temel araçlardan biri olduğunu ve bu aracın gelişiminin çocukluk yıllarında bireyin öğretmenleriyle ve yetişkinlerle etkileşimi sonucu geliştiğini ifade etmektedir (Bronson & Bronson, 2001).

Davranışçı Teoriler ve Öz-düzenleme

Davranışçı teori öz-düzenlemeye öğrenilmiş öz-kontrol perspektifinden bakmaktadır. Öğrenmenin çoğunlukla çocuk dışındaki çevresel faktörlerle ilintili olduğunu ifade eden davranışçı teoriler bireylerin davranışları kontrol etme biçimine odaklanmaktadır. Bu açıdan öz-düzenleme, çocuğun çeşitli ödüllere yönelik değerlendirmesini, uygun amaçlar belirlemesini, kendine gerekli talimatları vermesini veya kendisine verilen talimatları eksiksiz izlemesini içermekte ve sonuç olarak ödül kazanmayı veya cezadan kaçmayı öğrenmesiyle orantılı olmaktadır. Davranışçı teoriye göre bu süreç aynı zamanda dürtü kontrolünü içermekte ve dürtü kontrolü de çocuğun büyümesiyle orantılı olarak gelişmektedir. Kuram çocuklarda davranış kontrolünü geliştirmeye yönelik becerilerin zaman içerisinde onlara kazandırılabilceğini savunmaktadır (Bronson & Bronson, 2001; Eisenberg vd., 2011).

Piaget 'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget öz-düzenlemeyi yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi dengeyi sağlamak ile açıklamaktadır. Homeostazise benzettiği bu dengeyi “bireyler dış dünyadan gelen uyaranlar mevcutta var olan şemalarına uygun değilse dengesizlik yaşamaktadır” şeklinde ifade etmektedir. Bireyin öğrenmeye ve gelişmeye devam edebilmesinin yolu bu dengenin yeniden kurulmasından geçmektedir. Öz-düzenleme bu noktada bireyin dengeleme sürecinde durumlar arası geçişi düzenleyen sistem olarak ifade edilmektedir. Bu kuram bireyin bilişsel gelişimi ve karşılaştığı zorluklara adapte olma becerisi öz-düzenleme becerisinin gelişmesini sağlamaktadır (Sokol vd., 2013). Hedeflerin ve zihinsel süreçlerin bilinçli biçimde programlanmasını yürüten ve bu sayede problem çözme davranışları ile duygu ve arzuların kontrolünü sağlayan öz-düzenleme becerileri, bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını yönetme becerisi geliştikçe ilerleyen iki yönlü bir etkiye sahip olmaktadır (Garon vd., 2008).

2.1.2. Öz-düzenlemenin Boyutları

Öz-düzenleme kişinin amaçlarına erişebilmek için duygu, davranış ve düşüncelerini bilinçli olarak yönlendirmesi ve organize etmesine yardımcı olan çok katmanlı bir yapıdır. Bu noktada öz-düzenleme kavramı bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarıyla değerlendirilmektedir (Zimmerman, 1990). Karoly (1993) öz-düzenlemenin birbiriyle ilintili

beş temel bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar 1. Hedef seçimi, 2. Hedef Bilişi, 3. Hedef yöneliminin sürdürülmesi, 4. Yeniden önceliklendirme, 5. Sonlandırma. Zimmerman ise (2000) öz-düzenlemeyi 3 aşama şeklinde açıklamaktadır. Önceden düşünme aşaması eylemden önce gerçekleşmekte ve özellikle hedef belirlenmesi gibi motivasyonel durumların yer aldığı aşamadır. Performans aşamasında birey dikkatini ve yürütmekte olduğu eylemi sürdürmektedir. Öz yansıtma aşamasında ise birey performansının değerlendirmesini yapmaktadır. Bu sürecin yansımaları bir sonraki öz-düzenleme döngüsünün temelini oluşturmaktadır. Araştırmacılar çocukların duygu ve bilişlerini yönetme ve beraberinde çevreyle uyum içerisinde olmak için davranışları yönetme süreci olarak kavramsallaştırdıkları öz-düzenlemeyi çoğunlukla üç kategori altında tanımlamaktadır (Widiastuti, 2017).

- **Bilişsel Öz-düzenleme:** Bir amaca yönelik gelişmeyi izleme, değerlendirme, kontrol etme ve sonuçsuz girişimleri tekrar yönlendirme süreci olarak tanımlanan bilişsel öz-düzenleme, araştırmacılar tarafından çoğunlukla bilişsel kontrol olarak isimlendirilmekte ve bir dizi bilişsel süreci ifade etmektedir. Özellikle 2 ile 6 yaşları arasında hızla gelişen bilişsel işlemler karmaşık bilişsel öz-düzenleme becerilerinin temelidir (Williford vd., 2013; Berk, 2018). Bilişsel öz-düzenleme akademik başarının önemli bir yordayıcısıdır (Widiastuti, 2017). Bilişsel öz-düzenleme zekadan farklı bir yapıya sahip olmasına rağmen, amaca ulaşma yöntemlerinin hesaplanması, tekrar yapılandırılması gibi becerilerde önemli bir faktör olan planlama, problem çözme gibi yeterliliklere dayanmaktadır (Karoly, 1993). Araştırmalar bilişsel öz-düzenlemenin sadece zihinsel süreçlerin yapılandırılmasıyla ilişkili olmadığını, ruhsal olarak bireyi zorlayan yaşam olaylarında sosyal hayatla sağlıklı ve uyumlu ilişkilerin devamında da önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Kieras vd., 2005).
- **Duygusal Öz-düzenleme:** Öz-düzenlemenin duygu boyutu, bireyin duygularını ve duygularına yönelik motivasyonel ve fizyolojik durumları ne derece deneyimlediğinin ne zaman ve nasıl deneyimlediğinin ve beraberinde bu duyguların ifade ediliş biçimlerini nasıl yöneteceğinin farkında olduğu kısmı ifade etmektedir (Eisenberg vd., 2014). Thompson (1994) duygu düzenlemeyi duygusal tepkilerin farkına varılması ve izlenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesi becerilerinden sorumlu olan dışsal ve içsel süreçler olarak tanımlamaktadır. Yetişkinlerin duygu düzenleme stratejileri genellikle empati

becerisini veya mizahı kullanarak gerçekleşmektedir. Birçok araştırmacının, bireyin duyguların yansıtılmasında pasif bir rolü olduğundan ziyade etken bir varlık olduğunu kabul etmesiyle beraber psikolojinin duygu düzenlemeyle daha fazla haşır neşir olduğu görülmektedir (Gross, 2014). Mauss vd. (2007) duyguların bilinçli şekilde düzenlendiğini ifade eden birçok araştırmacıdan farklı olarak otomatik duygu düzenleme kavramından bahsetmektedir. Buna göre bireyin duygu farkındalığıyla başlayan duygu düzenlemesi bu duyguların ne şekilde deneyimlendiğini, dile getirildiğini içeren kasıtlı veya otomatik girişimleri olarak tanımlanmaktadır. Bireyin duygu durumunun düşünce ve davranış dahil birçok değişkeni şekillendirdiğine dair çalışmaların artmasıyla duygunun doğası, yapısı ve işlevi araştırmacılar için tekrar ilgi çeken bir konu haline gelmektedir. Birçok durum üzerinde etkisi olan duygu düzenlemenin sağlıkla ilgili etkileri de araştırma konusu olmaktadır. Bireyin duygularını düzenlemede güçlük yaşaması, uyumsuz ve sağlıklı girişimlere sebep olabilmektedir. Söz konusu girişimler duyguları düzenleme veya yanlış duygu düzenlemenin bir sonucu olarak meydana gelmektedir (Koerner, 2011). Öz-düzenleme duygunun ortaya çıkmasından yok olmasına kadar tüm aşamalarda işlev görebilecek bir olgu olmaktadır. Tüm bu sürecin yönetilmesi, yoğun duyguların yumuşatılabilmesi, stresin fizyolojik tepkileriyle başa çıkma becerisi geliştirmek öz-düzenlemeyle mümkün olabilmektedir (DesSteno vd., 2013). Bazı araştırmacılara göre duyguların düzenlenmesinin temelinde bilişsel değerlendirmeler yatmaktadır. Bu teoriler stresli bir deneyim boyunca veya sonrasında bilişsel süreçlerin duyguların düzenlenmesinde ve sağlıklı biçimde yönetilmesinde bireye destek sağladığını vurgulamaktadır (Garnefski vd., 2011; Joormann vd., 2010).

- ***Davranışsal Öz-düzenleme:*** Dikkat, hafıza ve kontrol mekanizmalarının iş birliğinden meydana gelen davranışsal öz-düzenleme, kişinin dikkatini odaklaması ve sürdürmesini, öğrendiği yeni bir beceriyi kullanabilmesini ve içinde olduğu ortamın şartlarına uygun olarak herhangi bir davranışta bulunmasını veya buna engel olmasını sağlayan bir mekanizma olmaktadır. Davranış düzenleme becerisini küçük yaşlarda edinmiş olan bireylerin sosyal ilişkilerinin ve hatta yaşamın tüm yönlerinin daha sağlıklı olması için gerekli olan duygu düzenleme mekanizmalarını da kullanabildiği düşünülmektedir. Özellikle

okula hazır bulunuşluk ve akademik başarının sağlanması için önemli bir faktör olan davranışsal öz-düzenlemenin erken yaşlarda kazanılmasının okul başarısı açısından da son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Vardi & Demiriz, 2021; Wanless vd., 2011). Öz-denetim ve öz-kontrol kavramlarıyla yakından ilintili olan öz-düzenleme neredeyse her toplumun kurallarının merkezinde yer almakta ve öz-denetim başarısızlığı bireyi ve nihayetinde tüm toplumu etkileyen sorunlara ve kaoslara neden olabilmektedir (Muraven & Baumeister, 2000).

2.1.3. Öz-düzenleme Temelli Öğrenme Modelleri

İlgili alan yazın incelendiğinde özellikle son yıllarda bireyin yaşamının erken yıllarında öz-düzenleme becerilerinin geliştirilebileceğine dair çalışmalar artış göstermektedir (Duckworth vd., 2014). Özellikle ergen bireylerde duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale yaklaşımları incelendiğinde bilişsel davranışçı terapi ve diyalektik davranış terapisinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Solmaz & Işık, 2025).

Zimmerman'in Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli: Zimmerman (2002) öz-düzenlemeyi kişinin zihinsel kapasitesini akademik başarıya dönüştürmesine yardımcı olan öz-yönelimli bir öğrenim süreci olarak açıklamaktadır. Birey bu sürecin tamamında plan, takip, değerlendirme ve yeni stratejiler geliştirme görevine sahip olmaktadır. Birey tüm bu aşamalarda pasif değil aktif bir rol oynamaktadır. Bireyin, tamamını yönettiği bu süreç kişisel tatmini ve uzun süreli öğrenme güdüsünü arttırarak öğrenme sürecinin devamlılığını sağlamaktadır.

Zimmerman (2000, 2002) öz-düzenlemeli öğrenmeyi üç aşamalı olarak tanımlamaktadır. Planlama aşamasında öğrenci amaçlarını ve stratejilerini belirlemektedir. Performans aşaması olan uygulama sürecinde dikkatini düzenlemekte ve süreci gözlemlemekte olan öğrenci, öz yansıma (self reflection) aşamasında ise değerlendirme yapmakta ve gelecek dönemler için çıkarımlarda bulunmaktadır. Bu kuramsal yapının temelinde bireyin farkındalığı ve öğrenmenin sürekliliği söz konusudur. Böylece öz-düzenleme kavramı akademik başarının yanında bireyin hayatı boyunca öğrenme becerilerini geliştiren bir beceri olmaktadır.

Pintrich'in Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli: Pintrich (2000) öz-düzenleme temelli öğrenmeyi dört aşamalı bir model olarak ele almaktadır. İlk aşama olan hazırlık aşamasında birey amaçlarını belirlemekte ve mevcut bilgilerini aktive etmektedir. İkinci aşamada birey uygulama ve izleme aşamasında bulunmaktadır. Bu aşamada bilişsel süreçler, süreçteki motivasyonu ile birlikte bireyin öz değerlendirmeleri mevcuttur. Üçüncü aşama olan kontrol ve

düzenleme aşamasında öğrenci gerektiğini düşündüğü yerlerde stratejilerini değiştirmekte ve motivasyonel düzenlemeler yapmaktadır. Son aşama olan tepki aşamasına gelindiğinde öğrenci tüm süreç boyunca gösterdiği performansı değerlendirmekte, gelecekteki öğrenme deneyimleri için çıkarımlarda bulunarak farkındalık kazanmaktadır. Bu modelde birey yalnızca bilişsel stratejiler kullanmakla sınırlı kalmayıp, duygu düzenleme, motivasyon gibi becerilerini de geliştirmektedir.

Winne'nin Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli: Winne'nin dört aşamalı öz-düzenleme temelli öğrenme modeli, öğrencinin süreci bilişsel olarak kontrol altında tuttuğu bilişsel işlem süreci olarak tanımlanmaktadır. İlk aşamada öğrenci görevi tanımlamakta, mevcut bilgilerini amaç için düzenlemektedir. İkinci aşamada amaçlar belirlenerek planlar yapılmaktadır. Bu planlamanın içerisinde hedefe ulaşmak için gereken zaman ve kaynak düzenlemeleri de yer almaktadır. Üçüncü aşamada öğrenme süreci başlamaktadır. Hedefe erişmek için önceden belirlenmiş olan stratejiler hayata geçirilir. Son aşamada öğrenci süreçle ilgili değerlendirme yapmaktadır. Süreç boyunca denenmiş olan stratejilerin ne derece işe yaradığı analiz edilmekte ve sonraki öğrenme yaşantıları için gerekliyse yeni stratejiler belirlenmektedir (Winne, 1996; Winne & Hadwin, 1998).

Boekaerts'in Öz-düzenlemeli Öğrenme Modeli: Boekaerts öğrencinin öğrenmenin yanı sıra motivasyonunu da kaybetmeme hedefinde olduğunu belirterek öz-düzenlemeyi bilişsel ve motivasyonel bileşenlerden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu bileşenler öğrencinin öğrenme sürecinde geliştirdiği stratejilerden ve planlama, izleme, değerlendirme gibi boyutlardan oluşan bilişsel öz-düzenleme ile bireyin amaçları, öz yeterlik algısı ve öğrenmenin sürdürülebilmesi için gerekli motivasyona ilişkin stratejilerin kullanıldığı motivasyonel öz-düzenlemeden oluşmaktadır (Boekaerts, 1996,1997,1999).

Schunk'un Sosyal Bilişsel Yaklaşımı: Schunk'un kuramına göre öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencinin öğrenmeye ilişkin öz yeterlik inancı, motivasyon ve stratejilere doğrudan yön vermektedir. Öz-düzenleme becerisi başlı başına amaç oluşturma, bilişsel stratejilerin düzenlenmesi, bireyin performansını izlemesi ve değerlendirmesi süreçlerinin yönetilmesidir (Schunk & Zimmerman, 1997). Schunk öğrencinin süreçte tamamen aktif bir rolde olmasının ve beraberinde motivasyonel bağlamların önemini vurgulamaktadır. Öğrencinin öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişmesiyle akademik başarının da artacağı düşünülmektedir (Schunk, 2005).

2.1.4. Öz-düzenleme ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

Öz-düzenleme ile ilgili farkındalığın artmasıyla konuya yönelik araştırmaların son yıllarda dünya genelinde araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olduğu görülmektedir.

Öz-düzenleme becerisinin bireyin kişisel özelliklerinin yanı sıra ailevi özellikler, aile üyelerinin demografik özellikleri, aile yapısı gibi değişkenlerden etkilendiği düşünülmektedir (Ural vd., 2020). Bu bağlamda Zhang ve diğerlerinin (2025) partner şiddeti mağduriyeti ve bu durumun çocuklardaki öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında, partner şiddetine maruz kalan annelerin çocuklarının daha düşük öz-düzenleme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Özellikle mağdur annelerin çocuklarına yönelik düşük duygusal destek gösterdikleri ve bu durumun da çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişimini engellediği düşünülmektedir. Eroğlu'nun (2018) öz-düzenleme ve olumsuz disiplin uygulamaları ilişkisini incelediği yüksek lisans tez araştırmasında anne babaların olumsuz disiplin uygulamaları ile öz-düzenleme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları olumlu disiplin yöntemlerinin çocuklarda duygusal ve davranışsal gelişimin daha sağlıklı olmasını sağladığını ortaya koymaktadır. Üredi ve Erden (2009) benzer şekilde anne baba tutumları ile öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 350 ortaokul öğrencisiyle çalışmaktadır. Araştırma bulguları algılanan anne baba tutumlarının motivasyonel inançlar ve öz-düzenlemenin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu, özellikle anne babaların çocuğu kabul etmesinin ve sağlıklı ilginin çocuğun öz-düzenlemesi üzerinde ve akademik başarıda önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Öz-düzenleme becerisinin çocuklarda içselleştirme (internalizing) ve dışsallaştırma (externalizing) psikopatolojisiyle yakinen ilişkili olduğu hipotezinden yola çıkan Lawler vd. (2023) 4-8 yaş arasındaki 120 çocukla anksiyete, depresyon gibi içselleştirme semptomları ve saldırganlık, hiperaktivite gibi dışsallaştırma semptomlarının öz-düzenleme becerileriyle ilişkisini incelemektedir. Araştırma bulguları çocuklardaki yüksek dikkat düzeyinin hem içselleştirme hem dışsallaştırma semptomlarının daha düşük seviyede olmasıyla ilişkili olduğunu, öz-düzenleme becerilerinin farklı faktörlerinin farklı psikopatolojik belirtilerle bağlantılı olduğunu ve öz-düzenleme becerilerinin çocukların ruh sağlığında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Terry ve Leary (2011) öz-şefkatin öz-düzenleme ve insan sağlığı ile olan ilişkisini inceledikleri araştırmalarında öz-şefkatin bireyin öz-düzenleme süreçleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu, öz-şefkatli kişilerin duygu, düşünce ve

davranışlarını sağlıklı biçimde yönlendirebildiklerini, öz-düzenlemeye ihtiyaç duyulan koşullarda daha yüksek oranda başarı gösterdiklerini ve özellikle hata yaptıklarında bunu daha iyi yöneterek gelecekte daha iyi seçimler yapma konusunda fırsat olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Koçak'ın (2023) pandemi döneminde çeşitli travmatik deneyimler yaşamış bireylerin duygu düzenleme becerileri ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerini incelediği yüksek lisans tez çalışması, her iki değişkenin de travma sonrası büyümeyle anlamlı bir ilişkisi olduğunu, kişilerin travmatik durumlara yönelik psikolojik uyumlarının duygusal ve bilişsel düzenleme becerileriyle yakından ilintili olduğunu ortaya koymaktadır.

Billore ve diğerleri (2023) amaçlı davranışlar ve öz-düzenleme ile ilgili 78 adet akademik çalışmayı sistematik biçimde inceledikleri araştırmalarında birey ve toplum bağlamında öz-düzenlemenin gelişimini destekleyecek dinamikleri ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre öz-düzenleme becerilerinin süreç içerisinde içsel veya çevre kaynaklı stresörler sebebiyle tükenebileceğini, panik ve dürtüsel davranışlar ile bağımlılıkların doğrudan öz-düzenleme başarısızlığına atıf yaptığını, sosyal baskıların ve dolaylı zorbalık davranışlarının öz-düzenleme kapasitesine ciddi anlamda etki ettiğini, öz-düzenlemenin öğrenilebilen bir beceri olduğunu, özellikle bireyin zaman içerisinde öz kaynaklarının tükenmeye başlamasının öz-düzenleme becerilerinin de tükenmesine sebep olabildiğini ve erken yaşlarda sosyalleşme ile eğitimde öz-düzenleme becerilerinin kazandırılmasının sağlıklı bir toplum için önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Öz-düzenleme becerilerinin artırılmasına yönelik geliştirilen müdahale programlarının etkililiğine dair çalışmalara literatürde sıklıkla rastlanmaktadır. Gözeler ve Özbey'in (2023) erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla uyguladıkları bir programın etkililiğini değerlendikleri araştırmalarında drama, hikâye, serbest oyun, nefes egzersizleri gibi aktivitelerle içsel motivasyonu geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulguları program sonunda çocuklarda dikkati toplama ve sürdürme süresinde artma, öfkeyi kontrol etme ve sabretme becerisi geliştirme, öz-düzenleme puanlarında artış olduğu gözlenmektedir.

Yıldız ve Koçyiğit (2021) yaptıkları bir araştırmada, çocukların öz-düzenleme becerileri ile bilişsel tempoları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışmanın bulguları öz-düzenleme becerileri ve bilişsel tempo arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bilişsel temponun alt boyutları olan dürtüleri yönetebilme, plan çerçevesinde hareket etme ve dikkati kontrol edebilme gibi becerilerin bilişsel süreçler üzerinde yüksek oranda belirleyici

olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçları bireyde öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin bilişsel hız ve dikkat açısından önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar özellikle bu becerilerin erken yaşta geliştirilebilmesi için okul öncesi dönem eğitim programlarına öz-düzenleme becerilerini destekleyici etkinliklerin de konulması gerektiğini vurgulamaktadır. Öz-düzenleme ve bilişsel süreçlerle ilgili benzer bir araştırma da Gümrükçü Bilgici ve Deniz (2021) tarafından gerçekleştirilen okul öncesi dönem çocuklarında öz-düzenleme becerileri ile öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmadır. Araştırma bulguları bireylerin öz-düzenleme becerileriyle öğrenme davranışları ilişkisinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Yüksek öz-düzenleme becerisine sahip olan çocukların daha pozitif öğrenme davranışları ortaya koyması okul öncesi dönemden başlayarak öz-düzenleme becerilerinin kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Çelik ve Kamaraj (2020) 60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerilerinin arttırılmasını amaçladıkları araştırmalarında, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin "çocuğun katılım hakkı" maddesini baz alarak bir psikoeğitim programı hazırlamışlardır. İstanbul'da öğrenime devam eden 14 deney ve 14 kontrol grubuyla ön test-son test uygulaması yapılmış ve programın öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Alçay'ın (2019) Antalya ilinde öğrenim gören 485 lise öğrencisiyle bilinçli farkındalık ve öz-düzenleme ile problemlili internet kullanımının etkisini incelediği araştırmasında, öz-düzenleme puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı, günlük internet kullanım süresine bakıldığında öz-düzenleme becerilerinin anlamlı olarak etki ettiği, bilinçli farkındalık ile öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kaşıkçı'nın (2018) 508 lise öğrencisiyle akran zorbalığı ve başa çıkma stratejileri ile öz-düzenleme ve bilişsel çarpıtmalar arasındaki ilişkiyi ilişkiisel tarama modeliyle incelediği araştırmasında zorbalıkla başa çıkma stratejileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu, öz-düzenlemenin zorbalıkla başa çıkma düzeyini yordadığı görülmektedir. Öz-düzenleme becerilerinin zorbalıkla başa çıkmada önemli bir unsur olduğu vurgulanmaktadır.

McAllister ve Perrew (2018) araştırmalarında bireyleri iş yerlerinde zorbalık yapmaya iten faktörleri incelemişlerdir. Daha önceki çalışmalar çalışanların yöneticiler tarafından kötüye kullanılma tutumu algıladıklarında, kendilerinin de zorbalıkta bulunma ihtimallerinin arttığını göstermektedir. Araştırmacılar çalışan 136 yetişkinle yürüttükleri bu çalışmalarında, kötü bir

yöneticiyle karşılaşan elemanların öz-düzenleme becerilerinin azalmaları durumunda zorbalık yapma olasılıklarının arttığını, kendini kontrol edebilme becerisi iyi olan çalışanların kötü yöneticilere rağmen zorbalık davranışlarına yönelmediğini, negatif bir çalışma ikliminin öz-düzenleme kaynaklarını hızla tüketerek zorbalık davranışlarında artışa sebep olduğunu ortaya koymaktadır.

İlgili alan yazın tarandığında öz-düzenlemeye ilişkin araştırmaların ülkemizde sıklıkla okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışıldığı görülmektedir (Aydın & Ulutaş, 2017; Tozduman & Güngör, 2017; Vardı & Demiriz, 2021). 220 okulöncesi çocuk ile yapılan bir araştırmada öz-düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırma verileri okul öncesi dönemi çocuklarında öz-düzenleme becerileri ile benlik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı araştırma çocukların demografik özelliklerinin de öz-düzenleme becerilerinde farklılıklara sebep olduğunu göstermektedir (Tuzcuoğlu vd., 2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme, dil becerileri ve akademik başarılarının incelendiği ve öğretmen görüşlerine de yer verilen bir başka çalışmada öz-düzenlemenin dil ve erken akademik beceriler arasında aracılık ettiği ve okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin bireyin dilsel gelişimi ve okul başarısını olumlu etkilediği görülmektedir (Gözüm & Aktulun, 2021). Erken çocuklukta öz-düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bir başka çalışmada kız çocuklarında öz-düzenleme becerileriyle dürtü kontrolü ve dikkati sağlama becerisinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu, öz-düzenlemenin olumlu duygu alt boyutu ve oyun becerileri arasında da anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Aksoy & Tozduman, 2017).

Fuente ve diğerlerinin (2014) 253 üniversite öğrencisiyle yürüttükleri ve zorbalıkla ilgili psikolojik mekanizmaları inceledikleri araştırmalarında öz-düzenleme ve psikolojik dayanıklılığın zorbalıkla ilgili başa çıkma stratejileri ve duygusal tepkileri şekillendirdiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmada zorbalığın küresel bir sorun olduğu, öz-düzenleme, başa çıkma becerileri, dayanıklılık gibi psikolojik araçlar güçlendirildiği takdirde bu durumla daha sağlıklı biçimde mücadele edilebileceği vurgulanmaktadır.

Totan (2014) İzmir ilinde öğrenim göre 567 ortaokul öğrencisiyle akran ilişkileri ve öz-düzenleme merkezli sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmaya göre sosyal desteğin öz yeterlilik ve öz-düzenleme üzerinde pozitif yönlü etkileri olduğu, öz yeterlilik algısının öz-düzenlemeyi öğrenmede ise önemli bir oldu olduğu görülmektedir.

2013 yılında Konya ilinde 11.sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (Ergün, 2013) ergen bireylere verilen değerler eğitiminin öz-düzenleme stratejilerine olan etkisi incelenmiştir. Çalışmada aynı yaş grubundan random olarak belirlenen 11 öğrencilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. 20 hafta süren Değerler eğitimi programının ardından öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerinde anlamlı farklar olduğu, öz yeterliklerinin ve içsel değerlerinin arttığı görülmüştür.

Baumeister ve Vohs (2003) modern batı toplumlarında bireylerin yaşamakta olduğu kişisel veya sosyal birçok problemin temelinde öz-düzenleme başarısızlığının olduğunu savunmaktadır. Özellikle birtakım dürtü kontrol sorunlarının sosyal yaşamın resmi ve resmi olmayan kurallarını ihlal etmeye sebep olabileceğini, bireyin okul veya iş yaşamında yaşadığı çeşitli sorunların da yine öz-düzenlemedeki yetersizlikle ilintili olduğunu ifade etmektedir. Özellikle zayıf öz-düzenlemenin bireyin yaşadığı başarısızlık durumunda daha az ısrarcı ve istekli olmasına, hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşma becerilerinin azalmasına sebep olması öz-düzenlemenin önemini göstermektedir. Geleceğe yönelik hedefler ile öz-düzenleme becerilerinin ilişkisinin araştırıldığı bir örnek olay incelemesinde öz-düzenleme becerileri özellikle Vygotsky'nin sosyo kültürel gelişim kuramı çerçevesinde ele alınmaktadır. Araştırma bulguları öğrencinin öğretmen ve ebeveynleriyle kurmuş olduğu iletişim ve etkileşim sonucu geleceğe yönelik akılcı stratejiler geliştirdiği vurgulanmaktadır. Araştırma öz-düzenleme becerilerinin sosyal ve kültürel bağlardan bağımsız şekilde gelişmediğini, bireyin geleceğe dair sağlıklı kararlar vermesinde rehberlik edilmesinin öneminin büyük olduğunu ortaya koymaktadır (Aylar, 2012).

Okulöncesi dönem çocuklarında öz-düzenleme becerilerinin arttırılmasına yönelik hazırlanmış olan bir psikoeğitim programının etkisinin incelendiği bir çalışmada, yaratıcı drama temelli programın ardından çocukların öz-düzenleme alt boyutlarından olan “dikkat-dürtü kontrolü” ve “olumlu duygu süreçleri” puanlarında anlamlı farklar olduğu, programın öz-düzenleme becerilerini arttırmada etkili olduğu, yaratıcı drama eğitiminin beceri kazandırmada etkili olduğu görülmektedir (Kıyaker, 2017). Benzer şekilde örnekleme 5 yaş grubu çocuklarından oluşan ve öz-düzenleme eğitimi psikoeğitim programının etkisini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada 10 hafta süren programın ardından çocukların öz-düzenleme becerilerinin ve etkileşimli akran oyunlarının olumlu yönde değişim gösterdiği ortaya çıkmıştır (Gündüz, 2020).

Oh-Uchi vd. (2008) erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirdikleri bir ölçek çalışmasında öz-düzenleme becerilerinin sosyal beceriler ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğunu, problem davranışlar ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Pazarbaşı ve Esin-Cantez (2019) Ankara’da özel bir anaokulunda öğrenim gören 66 aylık ve üzerindeki çocuklarla yaptıkları araştırmada öz-düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin ortaya konmasını hedeflemişlerdir. Araştırmada iki değişken arasında bazı yönlerden anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle olumlu sosyal davranışlar ile öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, araştırmaya göre olumsuz davranışlar ile dikkat becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

7 ve 8.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine yönelik algılarının araştırıldığı bir çalışmada Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği aracılığıyla 728 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma verileri kızların erkek öğrencilere göre öz-düzenlemeye ilişkin algılarının yüksek olduğunu göstermekte, sınıf düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark görülmemektedir. Araştırmada öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini destekleyecek eğitim öğretim ortamlarının yaratılmasının önemine vurgu yapılmaktadır (Duman & Duman, 2017).

Özellikle öz-düzenleme temelli öğrenme modelleriyle ilgili çalışmalara literatürde sıklıkla rastlanmaktadır. Öz-düzenleme bir öğrenmeden diğerine aktarılabilen bilgi, beceri ve tutumları değiştirmek ve geliştirmek anlamına gelmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmacılar başarılı öğrenmeyi revize etmekte ve özellikle öz-düzenlemeyle ilintili bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesine uygun öğrenme ortamları tasarlamaktadır (Boekaerts, 1999). Malmivuori (2006) duygular ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi matematik öğrenimi üzerinden açıklamayı amaçladığı araştırmasında, duygusal tepkiler ile öz-düzenleme süreçlerinin beraber işlediğini ve bu işleyişin de öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Yüksek düzeyde öz-yeterlilik, öğrenmeye yönelik olumlu duygular ve yeterli öz-düzenleme becerilerinin öğrenme sürecinde olumlu anlamda büyük fark yarattığını, öz güven eksikliği ile kaygının ise bu süreçte olumsuz etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Araştırma bulguları bireyin duygularını otomatik veya bilinçli şekilde düzenleyebileceğini, öz-düzenleme becerilerinin kişinin amacı, motivasyonu ve iradesiyle ilintili olduğunu ortaya koymaktadır. Schunk ve Ertmer (2000) bireylerin akademik başarılarını geliştirmek için öz-düzenleme becerileriyle beraber öz yeterliliklerine ilişkin inançlarının da yüksek olması gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmacılar özellikle öz yeterlik seviyesi yüksek olan kişilerin amaca

motivasyonlarının da daha yüksek olduğunu, hırslı ve zorluklara karşı dirençli olduklarını belirtmektedir. Bu sebeple bireylerin öz-düzenleme stratejilerini geliştirirken öz yeterliklerine ilişkin inançlarını da arttırmak gerekmektedir. Ceyhan ve Çetin (2017) lise öğrencilerinde akademik erteleme davranışlarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında öz-düzenleme becerilerinin akademik erteleme davranışlarında güçlü bir yordayıcı olduğunu, öz-düzenleme için öz yeterliliğin de erteleme davranışlarını anlamlı şekilde açıkladığını ortaya koymaktadır. Ceyhan ve Çetin'in çalışmasının bulgularına benzer sonuçların elde edildiği bir diğer çalışma ise Bembenuatty'nin (2011) üniversite öğrencilerinde öz yeterlik, öz-düzenleme, ev ödevi ve akademik başarıyı incelediği çalışmadır. Araştırma bulguları öz yeterlik seviyesi yüksek olan bireylerin ev ödevlerini plan ve program çerçevesinde yaptıklarını, öz-düzenleme becerisinin akademik başarıyı artırıp ertelemeyi azalttığını, zayıf öz yeterlik ve öz-düzenlemenin maladaptif (işlevsiz) ödev alışkanlıklarına sebep olduğunu ve bireylerin öz yeterlik inançlarının öz-düzenleme stratejilerini kullanmada önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Literatürde öz-düzenleme becerileri ile sağlıklı beslenme alışkanlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu noktada iştah öz-düzenlemesi (Appetite Self Regulation) olarak genel öz-düzenlemeyle fonksiyonel olarak büyük oranda benzer olduğu çeşitli araştırmacılarca belirtilmekle beraber gıda ile ilgili öz-düzenleme süreçlerinin açlık-tokluk durumu gibi biyolojik süreçlerle de ilgili olduğu, gecikmiş haz konusunda farklılıklar olduğu ifade edilmektedir (Russell & Russell, 2020). Buna karşılık bireylerin beslenmeye ilişkin niyetleri ile yeme alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelendiği bir metaanaliz çalışmasında, öz-düzenleme becerisi yüksek olan bireylerin, aldıkları sağlıklı beslenme kararlarını daha uzun vadede sürdürebildikleri, buna karşılık sağlıksız beslenme eğilimindeki bireylerin ise düşük öz-düzenleme becerisine sahip oldukları görülmektedir (Wu vd., 2025). Wu ve diğerlerinden farklı olarak araştırmalarında karşılaştırmalı deneysel bir tasarım kullanan Nix vd. (2024) erken çocukluk yaşlarında öz-düzenleme becerileri ve sürdürülebilir sağlıklı beslenme alışkanlıklarını arttırmak amacıyla tasarlanan önleyici bir müdahale programının etkililiğini değerlendirmektedir. Bulgular 12 hafta süren programda öz-düzenleme becerilerinin çocukların dikkatini sürdürme, dürtülerini kontrol altında tutabilme ve sağlıklı beslenmede olumlu kararlar almalarında etkili olduğunu, çocuklarda öz-düzenleme becerileri geliştikçe öz-kontrolllerinin arttığını, anne babalarıyla daha uyum içinde olduklarını, yemek ve uyku problemlerinin azaldığını ortaya koymaktadır. Sağlıklı beslenme noktasında bireylerin öz-düzenleme becerilerinin ne derece değişkenlik gösterdiğini, öz-düzenlemenin

günlük yaşam içerisindeki dalgalanmalarını ve öz-düzenlemenin artırılıp azaltılmasında etkili olan etmenlerin incelendiği bir araştırmada (Bouwman vd., 2022) belirli öğünlerde öz-düzenleme becerisinin yüksek olduğu, buna karşılık günün ilerleyen saatlerindeki öğünlerde düşmeye başladığı ve bu durumun bireyin gün içinde öz-kontrol kaynaklarının tükenmesiyle açıklandığı görülmektedir. Aynı araştırmada içsel motivasyonu ve öz yeterliliği yüksek olan kişilerin sağlıklı beslenme noktasında daha yüksek oranda başarı gösterdikleri görülmektedir. Öz-düzenleme becerileri ile bilinçli beslenme stratejileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu kanıtlayan bir diğer araştırmacı grubu Mancone vd (2024). Araştırmada ergen bireylerde sağlıklı beslenme alışkanlıkları ile öz-düzenleme becerilerini geliştirme amacıyla hazırlanan bir gıda okur yazarlığı programının etkililiği sınanmaktadır. Araştırma bulguları öz-düzenleme ile bilinçli yeme davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, programın sonunda öz-düzenleme becerileri gelişen ergenlerin yemek seçimlerinde daha bilinçli kararlar aldıklarını ve yemek takibi ile porsiyon kontrolü noktalarında daha yüksek başarı sergilediklerini göstermektedir. Akademik başarı ile öz-düzenleme ilişkisinin incelendiği bir başka çalışmada bireylerin akademik başarıları ile tükenmişlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki, öz-düzenleme ile ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları öz-düzenleme becerilerinin yalnızca akademik başarıyı değil aynı zamanda tükenmişliğin olumsuz sonuçlarını da azaltma noktasında güçlü bir faktör olduğunu göstermektedir (Duru vd., 2014).

Tezel Şahin (2015) beliren yetişkinlikte öz-düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmasında cinsiyetin öz-düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir fark göstermediğini, kardeş sayısının öz-düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu, daha fazla sayıda kardeşe sahip olan bireylerin öz-düzenleme becerilerinin daha az sayıda kardeşe sahip olanlara göre düşük olduğunu, özellikle aileleriyle beraber yaşayan bireylerin devlet yurdunda veya arkadaşlarıyla beraber yaşayanlara göre öz-düzenleme becerilerinin anlamlı derecede düşük olduğunu ve anne baba tutumlarının öz-düzenleme üzerinde bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

2.2. Akran Zorbalığı

Bireyin en temel özelliği sosyal bir varlık olmasıdır. Bu durum onu çocukluk yıllarından itibaren akranlarından etkilenmek durumunda bırakmaktadır. Özellikle çocuğun akran

gruplarına dahil olmak için arkadaşlarının isteklerini yerine getirmek zorunda hissetmesi durumunda olumsuz birtakım sonuçlar oluşmaktadır (Kıran-Esen, 2003).

Zorbalığın geçmişten günümüze tarihsel gelişim süreci incelendiğinde 1857 yılında Victoria döneminde eserler veren Thomas Hughes'in, Tom Brown's Schooldays isimli romanı ile ilk kez kavrama vurgu yapıldığı görülmektedir. Roman, zorbalığın İngiltere'de "gayri resmi olarak" problem yaratan bir faktör olduğunu ve özellikle erkek çocuklara özgü bir davranış biçimi olduğunu belirtmektedir (Allanson vd., 2015).

Zorbalık kavramına yönelik ilk "resmi" nitelikteki rapor ve terimin tanımı ise, 1862 yılında bir askerin sistematik zorbalık nedeniyle ölümünün ardından The Times tarafından yapılmıştır. The Times'ın zorbalığa ilişkin ifadeleri incelendiğinde "İnsan doğasının zorba eğilimleri, başıboş dolaşmak, uçarı olmak, kanat çırpamak, salınmak, keyfi kararsızlıklar göstermek, bir konudan diğerine atlamak değil, bir nesneye yerleşip ona yapışıp kalmaktır" tanımıyla karşılaşılmaktadır (Koo, 2007). Türk dil kurumu ise zorbalık kelimesini "gücüne güvenerek hükmü altında bulunanlara söz hakkı ve davranış özgürlüğü tanımayan despot, diktatör" olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2017).

1885 yılında İngiltere'de Cambridge King's School'da bir çocuğun kendinden büyük akranlarının zorbalığı sonucu ölmesi dönemin sistematik zorbalık örneklerinin başında gelmektedir. Öğrenciler ve halk tarafından olayın soruşturulması noktasında baskı yapılmış olsa da okul konseyi zorbalığın genç çocuklarının hayatlarının normal bir parçası olduğu yönünde görüş bildirmiştir (Allanson vd., 2015).

1970'li yıllara kadar İskandinavya ile sınırlı kalan ve literatürde kendine sistematik bir yer bulamamış olan zorbalık kavramı, okul çocukları arasında uzun yıllardan beri süregelen eski bir olgudur (Olweus, 1995). Kimi çocukların akranları tarafından sistematik olarak rahatsız edildiği veya saldırıya uğradığına edebi eserlerde dahi değinilmiş ve birçok bireyce de deneyimlenmiştir. İlk kez 1980-1990 yıllarında Japonya, Hollanda, Avustralya, ABD, İngiltere ve Kanada gibi ülkelerde de varlığına dikkat çekilen zorbalık olgusu, yapılan çalışmalar neticesinde literatürde kapsamlı bir yer edinmiştir (Olweus, 1994).

1972 yılında yayınladığı kitabında zorbalığı mobbing olarak tanımlayan ve teorileştiren ilk kişi olan Peter Paul Heinemann, zorbalığa "bir grubun, bu saldırganlığı kışkırtan ya da çeken bir bireye veya gruba yönelik kolektif saldırganlığı" şeklinde bir tanımlama getirmektedir.

Kitabında zorbaların daha çok belirli grup durumlarında zorbalığa destek veya katılım sağlayan çocuklar olduğunu savunmaktadır (Horton, 2011).

Zorbalık tanımının literatürde varlığı konusunda çalışmalar yapmış olan Olweus (1994) akran zorbalığını bir veya daha fazla sayıda çocuğun, bir başka çocuk ya da çocuklar tarafından belli bir süreç içerisinde tekrar tekrar olumsuz eylemlere maruz bırakılması şeklinde tanımlamaktadır. Saldırganca veya olumsuz eylem olarak ifade edilen davranışlar ise birçok farklı bileşenden oluşmaktadır. Tanımda dikkat çekilen bir başka nokta güç dengesizliğinin varlığıdır.

Literatürde saldırganlığın bir alt boyutu olarak gösterilen zorbalık davranışının zarara uğratan ve rahatsız edici davranışlar olduğu, devamlılık arz ettiği, gücünün güçsüze yaptığı saldırı olarak tanımlandığı görülmektedir (Nansel vd., 2001). Hanish vd. (2004) akran zorbalığının sosyal süreçlerin, sosyal ilişkilerin ve sosyal etkileşimlerin karmaşıklığıyla ön plana çıktığını belirtmektedir.

Olweus (1978) bir eylemin zorbalık olarak nitelendirilebilmesi için üç temel kriterin olması gerektiğini belirtmektedir;

1. İstendik biçimde zarar verme hedefi olan saldırgan davranışları kapsamı,
2. Devamlılık göstermesi,
3. Taraflar arasında güç dengesizliğinin mevcut olması, mağdurun kendini zorbaya karşı savunamayacak durumda hissetmesi (Akt., Başaran, 2014).

Literatürde davranışın zorbalık olarak tanımlanması için temel koşullardan bir tanesinin kasıtlılık olduğu belirtilmektedir. Özellikle kişide bilerek ve isteyerek stres yaratma ve zarara uğratma amacı olduğu öne sürülmektedir (Tattum & Tattum, 1992. akt., Kurt, 2019). Tanımda vurgu yapılan bir diğer kriter olan güç dengesizliğine ilişkin olarak zorbanın mağdur üzerinde oluşturduğu güç üstünlüğünün, mağdurun kendini savunma ve mücadele konularında sorunlara sebep olduğu vurgulanmaktadır (Kartal & Bilgin, 2009). Wang (2011) ise, zorbalığı bireyin bir başka bireye kasıtlı olarak zarar vermesi olarak tanımlamaktadır. Tanımında saldırganlığa ve zorbanın mağdura fiziksel veya sözel olarak zarar vermesine vurgu yapmaktadır.

2.2.1. Akran Zorbalığının Kuramsal Temelleri

Zorbalıkta sebep sonuç ilişkisi örüntülerinin anlaşılabilmesi ile ilgili olarak kavramın kuramsal temelleri önem arz etmektedir. Özellikle literatürde sıklıkla vurgulanan bu kuramlar Ahlaki Gelişim Kuramı, Ekolojik Sistem Kuramı, Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı ve Zihinsel Çerçeve Kuramı olarak gösterilmektedir (Yelboğa & Koçak, 2019).

Ekolojik Sistem Kuramı: Ekolojik Sistem Kuramı'na göre bireyin gelişimini etkileyen beş sistem yapısı mevcuttur. Mikrosistem, bireyin günlük yaşayışında yakın etkileşim halinde olduğu anne, baba, kardeşler, akrabalar, okul paydaşları, arkadaşları gibi kişilerle karşılıklı ilişkilerini kapsamaktadır. Bireyin gelişim dönemi özellikleriyle ilintili olarak süreç içerisinde bu kişilerle olan ilişkideki dengeler değişebilmektedir. Mezosistem, bireyin içinde bulunduğu iki veya daha fazla mikrosistemle olan etkileşimini ifade etmektedir. Aile ve arkadaşlar, aile ve okul bu bağlamda ele alınmaktadır. Ekzosistem, bireyin doğrudan dahil olmadığı, dolaylı yoldan etkilendiği örüntüleri ifade etmektedir. Makrosistem, toplum yasaları, politikalar, inanç sistemleri, kültür gibi bireyin içinde yaşadığı sosyo-kültürel etkileşimlerini ifade etmektedir. Kronosistem, tüm sistemleri kapsayan en genel sistemdir. Yaşam sürecinde oluşan ve bireyin gelişim ve değişimi için itici güç görevini üstlenen yaşantılardır (Bronfenbrenner, 1986).

Bu kuramın bakış açısına göre zorbalık, bireysel ve bireylerarası değişkenlerin etkileşiminin bir ürünü olarak görülmektedir. Özellikle akran grupları, aile yapıları, okul ortamları ve diğer toplumsal değişkenler şeklinde bir örüntüye sahip olan ekolojik bağlamlar bireysel özellikleri etkilediği gibi bunlardan da etkilenmektedir. Sözü edilen bireysel özelliklerden bazıları yaş, cinsiyet ve etnik köken iken; bazıları da kaygı, depresyon, benlik saygısı gibi diğer psiko-sosyal değişkenlerdir (Espelage & Swearer, 2003).

İçgüdü Kuramı: Akran zorbalığını “içgüdüsel” bir bakış açısıyla açıklayan içgüdü kuramı, davranışın ortaya çıkması sürecini, birtakım psikolojik nedenlerin varlığıyla açıklamaktadır (Son, 2011).

Psikanalitik kuramın bakış açısına göre insan davranışını geliştiren id, ego ve süperegodan oluşan üç temel unsurdur. İçgüdü penceresinden bakıldığında id'in kontrolü altında gerçekleştirilen davranışların akran zorbalığına aracılık ettiği düşünülebilir (Öztuna, 2018).

Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı: Kurama göre kişi toplumsallaşma sürecinde oluşturduğu algı ile bilgileri kodlamakta, yorumlamakta, bir davranış aramakta ve davranışı uygulamaktadır. Saldırganlık davranışının da özellikle sosyal bilgiyi işleme sürecindeki önyargı veya yetersizliklerden dolayı olduğu öne sürülmektedir. Kuram kişinin davranışlarının toplumda kabul düzeyine etki ettiğini ve kişinin, davranışlarını da bu bağlamda düzenlediğini öne sürmektedir (İğdeli, 2018).

Biyolojik Kuram: Biyolojik kurama göre saldırganlık döngüsel bir düzen çerçevesinde işlemektedir. İçgüdüsel bir temele dayanan saldırganlık, genlerle ilgili bir konudur (Öztuna, 2018). Nörolojik ve zihinsel süreçlerin akran zorbalığında başat rol oynadığını ifade eden biyolojik kuramlar, sosyal yaşamın bireye olan etkisine değinmeyerek diğer birçok kuramdan ayrılmaktadır.

Ahlaki Gelişim Kuramı: Kuram bireylerin deneyimledikleri bir olay esnasında değerlendirmeyi ahlaki olarak yaptıklarını öne sürmektedir. Bu değerlendirme 4 adımdan oluşmaktadır (Sander, 2004).

1. Ahlaki Duyarlılık: Olaya ilişkin ahlaki yönden bir sorunun varlığına yönelik farkındalık aşamasıdır.
2. Ahlaki Yargılama: Deneyimlenen olayla ilgili olarak sergilenecek en uygun ahlaki davranışın ne olabileceğine yönelik karar aşamasıdır.
3. Ahlaki Güdüleme: Kişinin deneyimlediği olaya ilişkin sergilemek istediği ahlaki davranışı belirleme aşamasıdır.
4. Ahlaki Kişilik: Kişinin ahlaki yönden uygun davranışlar sergileme aşamasıdır.

Ahlaki gelişim ile saldırganlık arasındaki temel ilişkide iki noktaya dikkat çekilmektedir. Birincisi, kişinin deneyimlediği olaya ilişkin ahlaki yönleri anlamlandırışı derecesinde ahlaki olmayan yönleri de nasıl anlamlandırdığına dikkat etmek, ikincisi ise ahlaki olan ve olmayan yönleri nasıl algıladığına ilişkin bireyin kişiliğinin parçasını oluşturan örüntülere dikkat etmektir (Guerra vd., 1994).

Zihin Kuramı: Sosyal bilgiyi işleme kuramına karşı geliştirilen zihin kuramı diğer bireylerin davranışlarının altında yatan sebepleri anlayabilmeyi hedeflemektedir (Espelage vd., 2018). Bireyin zihin kuramı çerçevesinde hareket edebilmesi zorbalık yapma noktasında

etkiliyken, zihin kuramını yaşamında aktive edememiş bireylerin ise kurban rolünde bulunma veya zorbalık yapma riski de mevcuttur. Bunun sebebi kuramın günlük sosyal ilişkileri etkilemesinden kaynaklanmaktadır (Dodge, 1980). Sutton ve arkadaşlarının (1999) yaptıkları bir araştırma sonucuna göre sosyal bilişsel puan ve zorbaca davranışlar arasındaki ilişkiye göre, zorba bireyler diğerlerinin duygularını yüksek düzeyde anlama becerisine sahiptir. Fakat bu yeteneği kendi çıkarları için kullanmaktadırlar (Yelboğa & Koçak, 2019).

Sosyal Öğrenme Kuramı: Bandura bireyin doğuştan saldırgan ve yıkıcı davranışlara sahip olarak hayata gelmediğini, çevre ve davranışsal faktörlerin etki etmesi sonucu yeni davranış yöntemleri geliştirdiğini ve toplumsallaşma sonucu saldırganca davranmayı öğrendiğini savunmaktadır (Bayrakçı, 2007). Türkiye’de 2019 yılında yapılan bir çalışmada Sosyal Öğrenme Kuramı’nın öngörleriyle paralel olarak, öğrencilerin kendileri için değerli olan bireyler tarafından zorbalık davranışlarının onaylanması durumunda, daha fazla siber zorbalık davranışlarına yöneldikleri belirlenmiştir (Bilgiz & Peker, 2020).

Tablo 2.1. Akran Zorbalığının Kuramsal Temelleri

Kuramlar	Vurguladığı Temel Kavramlar	Akran Zorbalığına Bakış Açısı
1. Biyolojik Kuram	▪ Zihinsel Süreçler ▪ Nörolojik Süreçler	Saldırganlık içgüdüsel bir temele dayanır ve genlerle ilgilidir.
2. İçgüdü Kuramı	▪ İd ▪ Ego ▪ Süperego	İd’in kontrolü altında gerçekleştirilen davranışlar akran zorbalığına aracılık eder.

Tablo 2.1. Akran Zorbalığının Kuramsal Temelleri (Devamı)

3. Ekolojik Sistem Kuramı	▪ Mikrosistem ▪ Mezosistem ▪ Ekzosistem ▪ Makrosistem ▪ Kronosistem	Zorbalık, bireysel ve bireylerarası değişkenlerin etkileşiminin bir ürünü olarak görülmektedir. Özellikle akran grupları, aile yapıları, okul ortamları ve diğer toplumsal değişkenler şeklinde bir örüntüye sahip olan ekolojik bağlamlar bireysel özellikleri etkilediği gibi bunlardan da etkilenmektedir.
4. Sosyal Bilgiyi İşleme Kuramı	▪ Öz yeterlik ▪ İçsel Kontrol ▪ Olumsuz Öz Değerlendirmeler ▪ Öz güven ▪ Kötü Niyet ▪ Diğer Bireylere Dair Olumsuz Düşünceler	Kişinin davranışları toplumda kabul düzeyine etki eder ve kişi, davranışlarını da bu bağlamda düzenler. Saldırganlık davranışı özellikle sosyal bilgiyi işleme sürecindeki önyargı veya yetersizliklerden dolayı oluşmaktadır. Bireyin duygusal ve bilişsel süreçleri saldırganlık davranışını etkiler.

Tablo 2.1. Akran Zorbalığının Kuramsal Temelleri (Devamı)

5. Zihin Kuramı	▪ Bilişsel Şemalar	Bireylerin davranışlarının altında yatan sebepleri anlamak önemlidir. Bireyin zihin kuramı çerçevesinde hareket edebilmesi zorbalık yapma noktasında etkiliyken, zihin kuramını yaşamında aktive edememiş bireylerin ise kurban rolünde bulunma veya zorbalık yapma riski de mevcuttur. Zorba bireyler diğerlerinin duygularını yüksek düzeyde anlama becerisine sahiptir. Fakat bu yeteneği kendi çıkarları için kullanmaktadırlar.
6. Ahlaki Gelişim Kuramı	▪ Ahlaki Duyarlılık ▪ Ahlaki Yargılama ▪ Ahlaki Güdüleme ▪ Ahlaki Kişilik	Ahlaki gelişim ile saldırganlık arasındaki temel ilişkide iki noktaya dikkat çekilmektedir. Birincisi, kişinin deneyimlediği olaya ilişkin ahlaki yönleri anlamlandırışı derecesinde ahlaki olmayan yönleri de nasıl anlamlandırıdığına dikkat etmek, ikincisi ise ahlaki olan ve olmayan yönleri nasıl algıladığına ilişkin bireyin kişiliğinin parçasını oluşturan örüntülere dikkat etmektir.

Tablo 2.1. Akran Zorbalığının Kuramsal Temelleri (Devamı)

7. Sosyal Öğrenme Kuramı	▪ Aile ▪ Çevre ▪ Toplum	Bandura bireyin doğuştan saldırgan ve yıkıcı davranışlara sahip olarak hayata gelmediğini, çevre ve davranışsal faktörlerin etki etmesi sonucu yeni davranış yöntemleri geliştirdiğini ve toplumsallaşma sonucu saldırganca davranmayı öğrendiğini savunmaktadır.
--------------------------------	---	---

2.2.2. Akran Zorbalığının Türleri

Akran zorbalığı çeşitli şekillerde ortaya çıkabilen ve birey üzerinde farklı birçok etkisi olan çok yönlü bir olgu olarak görülmektedir. Whitney vd. (1994) zorbalığı fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık ve dolaylı saldırganlık olmak üzere üç ayrı kategoride değerlendirmektedir. Doğrudan fiziksel saldırganlık vurma, tekme atma, itikleme gibi somut ve fiziksel davranışları içerirken, sözel saldırganlık sıklıkla istenmeyen isim (lakap) takma ve tehdit etme gibi davranışları içermektedir. Gözlem yapma imkanına sahip olmasından dolayı fiziksel ve sözel zorbalık doğrudan zorbalık kategorisinde değerlendirilirken, dolaylı zorbalık kategorisinde sosyal dışlama kavramı ele alınmaktadır. Birey hakkında dedikodu yaymak, arkadaşlığı sonlandırmakla tehdit etmek şeklinde davranışlarla örüntülü olan dolaylı zorbalık, günümüzde ilişkisel saldırganlık olarak da literatürde yer bulmaktadır. Doğrudan saldırganlık zorbada mağdura açık biçimde sergilenirken, dolaylı zorbalığın üçüncü bir tarafı içermesi diğer zorbalık türlerinden ayıran temel nokta olarak ifade edilmektedir (Rivers & Smith, 1994).

Crick ve Dodge (1999) zorbalığın da temelinde yer alan saldırganlık davranışlarının proaktif ve reaktif saldırganlık olmak üzere iki türden oluştuğunu ifade etmektedir. Reaktif saldırganlığı özellikle engellenme ve hayal kırıklığı durumlarında oluşan öfke ve savunmacı tepkiler olarak tanımlarken, proaktif saldırganlığı ise hedef odaklı, zorlayıcı ve baskın davranışlar olarak tanımlamaktadır. Yaptıkları araştırmada zorba bireylerin sıklıkla proaktif saldırganlıkta, mağdurların ise reaktif saldırganlıkta bulunduklarını ortaya koymaktadır.

Akran zorbalığı türlerinin alan yazında en sık kategorize edilmiş olan biçimi (Arıman, 2007);

- *Bedensel Zorbalık*: Tekme, yumruk atma, itekleme, saç çekme, kesici delici aletle saldırma veya sindirme amaçlı tüm fiziksel şiddet türleri.
- *Sözel Zorbalık*: Lakap takma, dalga geçme, dedikodu, yakıştırmalar, kırıcı şakalar, tehdit etme.
- *Duygusal Zorbalık*: Ayrımcı davranma, küçük düşürme, eşyasına zarar verme, zorla parasını alma, gruptan dışlama.
- *Cinsel Zorbalık*: Taciz, cinsel içerikli söz, eylem veya şaka, sarkıntılık yapma.

Bunlara ek olarak son yıllarda genç bireyler arasında teknolojinin kullanımının artmasıyla literatürde yer edinmeye başlayan *siber zorbalık* kavramı ele alınmaktadır. Siber zorbalık en basit anlamıyla bilgisayarlar, cep telefonları gibi çeşitli elektronik aletler yoluyla istedik ve sürekli zarar verme davranışı olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda özellikle davranışın kasıtlı biçimde yapılması, tekrarlanan ve süreklilik arz eden yoğun bir davranış örüntüsü barındırması, mağdurun kendisine zarar verildiğini fark etmesi ve siber zorbalığı geleneksel zorbalık türlerinden ayıran temel faktör olan elektronik cihazlar yoluyla gerçekleştirilmesi dikkat çekmektedir (Hinduja & Patchin, 2014). Teknolojik araçlar yoluyla kurulan iletişim, anonim kalınabilmesi sebebiyle, basit şekilde kurban seçilebilmesini sağlamakta, hakaret içerikli konuşmalar, küfür, tehdit ve şantaj mesajları gibi etkileşimlerin fazla sayıda kişiye yayılabilmesini kolay hale getirmektedir (Strom & Strom, 2004, akt., Erdur-Baker & Kavşut, 2007). Olweus (1993) siber zorbalığı bilinen geleneksel zorbalık türlerinden daha farklı dinamiklere sahip olarak tanımlamaktadır. Çoğu zaman kitle iletişim araçları tarafından siber zorbalığa yönelik abartılmış iddialar ve bilimsel kanıtların zayıflığına vurgu yapmaktadır. Bu nedenle siber zorbalık süreci ve dinamiklerine dair daha kapsamlı ve çok boyutlu araştırmalar yapılması gerektiğini ifade etmektedir.

Tablo 2.2. Akran Zorbalığının Türleri

Bedensel (Fiziksel Zorbalık)	▪ Tekme, ▪ Yumruk atma, ▪ İtekleme, ▪ Saç çekme, ▪ Kesici delici aletle saldırma ▪ Sindirme amaçlı tüm fiziksel şiddet türleri.
Sözel Zorbalık	▪ Lakap takma, ▪ Dalga geçme, ▪ Dedikodu, ▪ Yakıştırmalar, ▪ Kırıcı şakalar, ▪ Tehdit etme.
Duygusal Zorbalık	▪ Ayrımcı davranma, ▪ Küçük düşürme, ▪ Eşyasına zarar verme, ▪ Zorla parasını alma, ▪ Gruptan dışlama.
Cinsel Zorbalık	▪ Taciz, ▪ Cinsel içerikli söz, eylem veya şaka, ▪ Sarkıntılık yapma.
Siber Zorbalık	▪ Hakaret İçerikli mesajlar ▪ Küfür ▪ Tehdit ▪ Şantaj

Ülkemizde 2011 yılında 8. sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmada fiziksel ve sözel zorbalığa maruz kalma oranının erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu, en sık yaşanan zorbalık türünün ise sözel zorbalık olduğu ortaya çıkmıştır (Çankaya, 2011).

2007 yılında siber zorbalığın araştırıldığı bir çalışmada liseye devam eden öğrencilerin %80'inin internet ortamında vakit geçirdiği ve cep telefonu ile iletişim kurdukları, internete kolaylıkla ulaşım sağladıkları, kısa mesaj yoluyla rahatsız edici mesajlar gönderme dışındaki tüm diğer siber zorbalık türlerinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek orana sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Erdur-Baker & Kavşut, 2007).

2.2.3. Akran Zorbalığında Roller

Akran zorbalığında katılımcıların rollerine ilişkin kavramın literatüre dahil olduğu yıllarda alan yazında sıklıkla kurban ve mağdur kavramlarından söz edildiği görülmektedir. Bununla beraber ilerleyen yıllarda akran zorbalığının karmaşık ilişkiler örüntüsünde kurban ve mağdur dışında farklı rollerin de olduğu görülmektedir (Salmivalli vd., 1996). Bu anlamda 1990 yıllarında Salmivalli ve arkadaşlarının (1996) ortaya atmış olduğu “katılımcı rolü yaklaşımı (participant role approach)” akran zorbalığı olgusuna dair ilk sistematik yaklaşımdır.

Katılımcı rolü, öğrencilerin bir zorbalık durumunda sürece katılma biçimlerini açıklamaktadır (Topçu & Dönmez, 2015). Salmivalli vd., (1996) yaptıkları çalışmalar sonucunda zorba (bully), yardımcı (asistant), destekleyici (reinforcer), izleyici (outsider), savunucu (defender) olmak üzere beş katılımcı rolü olduğunu belirtmektedir.

Olweus (2003) zorbalık örüntüsünde olumsuz ve istenmeyen davranışı ortaya koyan bireyi zorba, olumsuz ve istenmeyen davranışa maruz kalan bireyi ise mağdur olarak tanımlamaktadır. Bu istenmeyen davranış anında sahnede bulunan öteki kişiler, zorbalığa spesifik olarak katkı sağlamayan ama istenmeyen davranışı destekleyen takipçi, zorbalık davranışına destek veren faal bir rolde bulunmayan pasif zorba, tüm bu olumsuz sahneyi seyirci olarak izleyen potansiyel zorba, bu sahneyi gören ama sessiz seyirci, mağdura destek olmak isteyen ama korkan muhtemel savunucu ve nihayetinde mağdura doğrudan yardımda bulunan savunucu olarak kategorize etmektedir.

Olweus'un 13 ile 16 yaşları arasındaki İskandinav gençleriyle yaptığı bir çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'nde Perry ve arkadaşlarının (1988) ilkökul çocuklarıyla bir mağduriyet ölçeği ile yaptığı bir başka çalışmayla karşılaştırıldığında, ilkökul öğrencilerinin %10'unun “aşırı mağdur” olarak nitelendirildiğini, Olweus'un çalışmasındaki mağdurların hepsi erkek iken, Perry'nin çalışmasında her iki cinsiyetten de mağdurların varlığını gösterdiği, mağduriyetin özellikle reddedilen çocuklar ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu rapor

edilmiştir. Daha erken yıllarda yapılmış olan sınırlı sayıdaki araştırmalar bile zorbaların ve kurbanların bir sorun olarak varlığına dikkat çekmektedir (Hoover & Hazler, 1991).

Zorba

Kavramın tanımına bakıldığında zorbanın kendisinden daha güçsüz bir bireye devamlı ve kasıtlı biçimde zarar verme davranışı içerisinde olan kişi olduğu görülmektedir (Kurt, 2019).

Zorbalarla ilintili davranış ve sorunların çoğu aynı biçimde vandalizm, holiganlık ve toplum genelindeki diğer şiddet ve saldırganlık şekilleri için de geçerlidir. Bu noktada zorbaca davranışlarla mücadele etmek, diğer saldırgan ve yıkıcı davranış biçimlerinin de sıklığını azaltma ihtimalini arttırmaktadır (Pearce, 1992).

Yaşıtlarına saldırganca davranışlar sergileyen veya bu düşmanca davranışlara maruz kalan çocukların diğerlerine göre daha farklı psikososyal yapıda oldukları görülmektedir. Zorbalık davranışlarında bulunan çocukların daha saldırgan, içe dönük ve dürtüsel davrandıkları; mağdurların ise diğer yaşıtlarına göre düşük öz güven, kaygı, güvensizlik sergiledikleri bilinmektedir (Craig, 1998). Zorba bireylerin daha çok erkek çocuklardan oluştuğu, hiperaktif ve yıkıcı olma ihtimallerinin nispeten daha yüksek olasılıklı olduğu, daha düşük IQ puanlarına sahip olma olasılıklarının ise daha yüksek olduğu, akademik olarak yaşıtlarından geride kaldıkları belirtilmektedir (Lowenstein, 1978).

Tüm bunlarla beraber çeşitli araştırmaların bulgularından yola çıkılarak zorbaların kolaylıkla arkadaş edinebildikleri ve çoğunlukla sınıf desteğini alabildikleri görülmektedir. Özellikle saldırgan davranışlar üzerinden başarı elde edebileceklerini düşünen zorba bireyler, acı ve zarar konusunda daha az hassasiyete sahip olmakta ve kurbanlarıyla ilgili bilgileri katı ve otomatik bir düşünce sistemiyle değerlendirmektedir. Özellikle araştırmalar zorbaların, fiziksel şiddetin disipline etme yöntemi olarak kullanıldığı aile yaşamlarının olduğunu, ebeveynleri tarafından reddedilme davranışlarına maruz kaldıklarını, düşük çözüm odaklı davranışlar sergilediklerini, bu ailelerin çocukların saldırgan davranışlarına yönelik destekleyici tutum ortaya koyduklarını ve hatta herhangi bir provokasyon halinde şiddet odaklı tepkiler vermeyi öğrettiklerini göstermektedir (Bayraktar, 2006).

Sınıf içerisinde kurban olma potansiyeline sahip, içedönük, kaygılı, diğerlerine göre daha güçsüz, karşılık veremeyen bir öğrencinin bulunması, zorbanın hedefi haline gelmesine yol açabilmektedir. Zorbaca davranışlar sergilemeye eğilimli olan bir çocuk için potansiyel kurban en ideal hedef olmakla beraber, kendini savunamamasıyla zorbanın daha da üstün

hissetmesine sebep olmaktadır. Zorbanın bakış açısına göre böyle bir potansiyel hedefin saldırılacak bir bakışı, rahatsız edici bir davranışı mutlaka mevcuttur. Zorbanın başkalarını da bu sürece katmasıyla, mağdur artık herkesçe güçsüz olarak görülen değersiz bir birey haline gelmektedir (Dölek, 2002).

Zorba bireylerin bireysel farklılıkları, mağduriyet deneyimleri ve akran statülerinin ayrıştırılması mücadele programlarının daha etkili olmasına katkı sağlamaktadır. Yapılan bir araştırma popüler-beğenilen zorbalar, popüler-reddedilen zorbalar ve zorba-mağdurlar alt kategorileri üzerinden veri toplamaktadır. Araştırma bulguları popüler-beğenilen zorbaların sosyal becerilerinin iyi düzeyde ve çoğunlukla liderlik becerilerinin gelişmiş olduğunu, bu zorba grubunun zorbalık davranışlarının çoğunlukla ilişkisel saldırganlıkla karakterize olduğunu; popüler-reddedilen zorbaların ise saldırgan davranışlarının daha çok tepkisel olduğunu, bir yandan popüler bireyler olurken bir yandan yaşlıları tarafından reddedildiklerini; zorba-mağdurların ise dürtüsel biçimde çoğunlukla fiziksel zorbalığa yöneldiklerini ortaya koymaktadır (Turunen vd., 2024).

Alan yazında zorbaların genel özellikleri çoğunlukla belli kalıplarda kategorize edilmiş olsa da kimi büyük yaşta olabilirken kimi daha küçük, bazıları bariz farkla yaşlılarından daha zekice özellikler sergilerken bazıları tam tersi, bazıları çekici ve istenen olabilirken bazıları neredeyse kimse tarafından sevilmeyen çocuklar olabilmektedir. Genel olarak psikolojik özelliklerinin ise hak sahibi olduğuna inanma, diğerlerini kontrol etme ve boyunduruğu altına alma arzusu, istismar etme hakkını kendinde bulma, kişisel farklılıklara karşı hoşgörüsüzlük ve tahammülsüzlük, dışlama ve yalıtma özgürlüğü, saygıya layık olmadığını düşündüğü bireyleri izole etme gibi ruhsal ve davranışsal süreçler olabildiği görülmektedir (Coloroso, 2003).

Literatürde zorbaların kendi içerisinde iki farklı kategoride ve farklı özelliklerde oldukları görülmektedir.

Endişeli zorbalar, diğer zorbalardan nispeten daha az sevilen, öz güvenleri düşük bireylerdir. Aile sorunları yoğunlukta olan, incelendiğinde daha az cesur bir kişiliğe sahip olan bu zorba türü, zorbaların %18'ini oluşturmaktadır.

Yardımcı zorbalar ise takipçi veya pasif zorba olarak tanımlanmaktadır. Kolay şekilde yönlendirilir ve yönetilirler. Gruptan dışlanmamak önemlidir. Temel davranış stilleri

saldırganlık olmadığı için empati duygularının geliştiği, zorbaca davranışlar sonrasında kötü hissettikleri bilinmektedir (Pearce, 1992).

Alan yazında zorba çocukların kişilik tipleri incelendiğinde, fiziksel özelliklerinin yaşlıtlarına göre iri veya daha ufak olabildiği, kız çocukların da en az erkek çocuklar kadar zorbalık davranışlarında bulunabildiği, zorba çocukların karakterlerine çoğunlukla kişilik bozukluğunun eşlik edebildiğini, okul kurallarına karşı itaatsiz davranışlar sergileyebildikleri, kaygı düzeylerinin düşük olduğu, özsaygılarının yaşlıtlarına göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Olweus, 1993). Öz saygı bu noktada hem kurbanlar hem de zorbalar için belirleyici bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Düşük öz saygıya sahip olan bireylerin özellikle kendilerini savunma noktasında yetersiz kaldıkları ve çoğunlukla kurban kategorisinde yer aldıkları görülürken, zorba bireylerin ise daha çok şişirilmiş bir öz saygıya sahip oldukları ve sosyal statüleri ile güçlerini pekiştirebilmek adına daha çok zorbalığa yöneldikleri görülmektedir (O'Moore & Kirkham, 2001).

Kurban/ Mağdur

Zorbalığa maruz kalan bireyin kurban olarak seçilmiş olmasında çoğunlukla etkili birtakım faktörler göze çarpmaktadır. Amerikan Pediatri Akademisi (2006) ile Amerika Birleşik Devletleri Sağlık ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı zorbalığa maruz kalmış bireyin/mağdurun sahip olabileceği risk faktörlerini şöyle sıralamaktadır (Huggins, 2016):

- Dış görünüşü yaşlıtlarından farklı görünen, özellikle vücut ağırlığı, giyim-kuşam, saç şekli, bireyin gözlük takıyor olması,
- Fiziksel olarak daha zayıf görünmesi, kendini savunma konusunda yetersizlik izlenimi vermesi,
- Mutsuz, endişeli, depresif veya düşük öz güvenli görünmesi,
- Düşük sosyal desteğe sahip olması, daha az arkadaşı olması,
- Sosyal davranışlar konusunda yaşlıtlarından daha geride kalması,
- Fiziksel yetersizliği veya gelişimsel yetersizliği olması.

Kurbanların literatürde farklı davranış stilleriyle örüntülü olarak farklı kategorilere ayrılmış olduğu görülmektedir.

Pasif mağdurlar; herhangi rahatsız edici bir duruma karşı çıkamayan, güvensiz ve yardım isteme becerisi zayıf mağdurlardır. Fiziksel olarak akranlarından daha güçsüz, ruhsal anlamda içedönük, arkadaşlık becerileri zayıf, daha pasif bir kişilikle karakterize oldukları görülmektedir (Besag, 1989).

Kışkırtıcı mağdurlar; istedik biçimde diğerlerinin tepkisini çekmeye çalışan, başkalarıyla alay etme, sataşma gibi davranışlar sergileyen bu çocuklar genellikle aşırı hareketli, dikkati çabuk dağılan, alıngan ve karşısındaki kişi/kişilerinin tepkisini çeken davranış örüntüleriyle karakterizedir (Dölek, 2002).

Gönüllü mağdurlar; çocuğun dışlanmamak ve akranları tarafından sevilme için mağdur rolüne girdiği kategoridir. Sınıf içerisinde kendilerini küçük düşürme pahasına dikkat çekici komiklikler yapmaya çalışır, gruba dahil olmayı sürdürmek için akademik yeteneklerini gizleme eğiliminde olabilmektedirler (Olweus, 1995).

Sahte mağdurlar; akranlarını gereksizce şikâyet etme davranışlarında bulunan bu çocuklar genellikle diğerlerinin yardımını alabilmek için sık sık ağlama davranışında bulunmaktadır (Besag, 1989).

Zorba mağdurlar; çocuğun bazı durumlarda kurban bazı durumlarda ise zorba olduğu bu örüntüde diğer zorbalık türlerinden daha az popüler olma söz konusudur (Besag, 1989). Olweus (1995) sistemli bir biçimde zorbalık mağduru olan çocukların %6'sının, zaman zaman zorbalık mağduru olan çocukların ise %18'inin akranlarına zorbalık uyguladığını belirtmektedir. Zorbalara kıyasla daha saldırgan davranışlar göstermekte, yaşlılarıyla ilişki kurmakta ve sürdürmekte zorlanmakta, benlik saygılarını arttırmak adına kendilerinden daha güçsüz olan akranlarına yönelik zorbaca davranışlara başvurmaktadırlar (Gürhan, 2017).

Akran zorbalığına dair araştırmalarda kurban sınıfında yer alan zorbalık mağduru çocukların pro-sosyal becerilerde akranlarına göre daha geride kaldıkları, başa çıkma becerilerinin zayıf olduğu, içedönük yapıda oldukları ve kaygı-depresif gibi duygu durumlarını daha sıklıkla yaşadıkları görülmektedir (Bond vd., 2001).

Amerika Birleşik Devletleri'nde kurban olma olasılıklarını etkileyen faktörlerin incelendiği bir araştırmada literatürü destekleyen bulgular göze çarpmaktadır. Özellikle içe dönüklük ve sosyal becerilerde yetersiz kalmak, ötekilerden farklı fiziksel özelliklere sahip olmak (obezite, fiziksel engel durumları vb.) düşük öz güven imajı ve negatif aile ortamları,

düşük sosyo-ekonomik koşullar gibi etmenlerin zorbalık mağduriyetinde göz önünde bulundurulması gereken etmenler olduğu düşünülmektedir (Morgan vd., 2023).

Van Dijk ve diğerleri (2017) zorba bireyler ile zorba-mağdurların psikolojik süreçlerini inceledikleri araştırmalarında her iki grubun zorbalık örüntüsünde farklı psikolojik süreçler geçirdikleri ve dolayısıyla farklı roller oynadıklarını ortaya koymaktadır. Bulgular özellikle zorba bireylerin ahlaki yetkinliğe sahip olsalar da ahlaki şefkat eksikliği sebebiyle zorbaca davranışlar sergileyebildiklerini, hedeflerine erişmek adına ilişkisel saldırganlığı kullanabildiklerini göstermektedir. Bu bireylerin sosyal zekâ düzeylerinin genellikle yüksek olduğu bununla beraber diğer kişilerin tutum ve davranışlarını düşmanca yorumlama eğiliminde oldukları, bu yorumlamanın da saldırgan davranışları tetikleyen sürecin bir parçası olabildiği vurgulanmaktadır. Bulgular buna karşılık zorba mağdurların ise psikolojik uyum bakımından en dezavantajlı grupta olup yaşlıları tarafından en az sevilen bireyler olduklarını göstermektedir.

Seyirciler

Zorbalık sürecinden etkilenen ve bu sürecin olumlu ya da olumsuz bir parçası olan diğer bir kavram seyircilerdir. Maines ve Robinson'a (1994) göre seyircilerin zorbayı desteklemesi veya müdahale etmemesi durumlarında, herhangi bir tepki verilme bile zorbaca davranış tüm grup nezdinde sahiplenilen bir davranış haline gelmektedir. Bu anlamda zorbalığı gözlemleyen veya sır saklayanlar potansiyel olarak proaktif roldedir (Maines & Robinson, 1994). Aynı şekilde oluşan bu grup gücü zorbalığa engel olma noktasında da işe yaramaktadır. Akran zorbalığında seyirci rolünde yer alan çocukların diğer akran zorbalığı gruplarına göre daha yüksek oranda popüler ve ortalama statü grubu içerisinde oldukları bulunmuştur (Pekel, 2004). Garrity ve arkadaşlarına göre ise (1994) okuldaki çocukların %85'i zorbalığa karışmamakta, zorbalık sürecinde kimi zaman müdahale etmek istese de müdahalede bulunmakta zorlanmaktadır.

Ülkemizde ortaokul öğrencilerinin zorbalık sürecinde seyirci müdahale davranışlarının incelendiği bir araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı şekilde daha fazla müdahalede bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun kız çocuklarının mağdur ile daha çok empati kurabilmesiyle ilintili olduğu savunulmaktadır. Aynı araştırmada sınıf düzeyleri arttıkça zorbalığa seyirci müdahalesi davranışının azaldığı, en fazla müdahalenin 6.sınıfta yapılmış olmasının okula aidiyet duygusunun kazanılmasıyla açıklandığı görülmektedir (Kurt-Demirbaş, 2020).

Zorbalık sürecinden seyirci rolündeki öğrencilerin de negatif yönde etkilendiği; öfke, üzüntü, çaresizlik gibi duygusal süreçler yaşadıkları bilinmektedir. Özellikle bu olumsuz duygusal süreçlerin ardından gece kâbusları, aynı mağduriyeti yaşamaktan ötürü endişe duyma, olaya müdahale edememelerinden kaynaklı suçluluk duygusu ve kurbanı nasıl yardımcı olunacağı konusunda çaresizlik ve bilinmezlikle mücadele etmeleri gerekmektedir (Elliot, 1992, akt., Dölek, 2002).

Araştırma sonuçları zorbalık davranışlarının çok büyük bir oranda akran gruplarının olduğu ortamlarda ortaya çıktığını göstermektedir. Öğrenciler büyük oranda zorbalığa şahit olmaktan rahatsızlık duyduklarını ifade etseler de böyle durumlarda zorbalığa dahil olmak, pasif biçimde izleyici olmak, bazen de karışmak gibi farklı rollere sahip olduklarını göstermektedir. Yaşlıların kurbandan daha çok zorbaya olumlu ilgi duydukları ortaya çıkmıştır. Zorbaya bu şekilde verilen ödül ise zorbanın zaten var olan gücünü daha da arttırmasına hizmet etmektedir. Bununla beraber seyircilerin zorbalığa müdahalede bulundukları durumlarda zorbalık davranışlarına engel olabildikleri, gözlem sonuçlarına göre okul bahçelerinde yaşanan zorbalık durumlarına öğretmenlerden çok akranların engel oldukları tespit edilmiştir (Craig & Pepler, 2000).

2.2.4. Akran Zorbalığının Nedenleri

Okul ortamlarının toplum kurallarının öğretildiği ve sağlıklı politikaların geliştirildiği bir alan olarak göze çarpmasının yanında özellikle çevresel sebeplerden kaynaklı birtakım olumsuzlukların okula yansıdığı, bu olumsuzlukların başında da şiddetin geldiği görülmektedir (Doğan & Keleş, 2023).

Zorbalığın sebeplerine dair araştırma bulgularının eğilimlerine bakıldığında birçok farklı görüşün öne çıktığı görülmektedir. Bu anlamda risk faktörleri incelendiğinde;

- *Çocuğun Özellikleri:* İlk çocukluktan itibaren anti-sosyal davranış örüntüleri sergilemesi, düşük zekâ, hiperaktivite ve dikkat bozukluğu, öğrenme güçlükleri, motor-beceri gelişiminde akranlarına göre geride kalması, doğum öncesi veya esnasındaki birtakım komplikasyonlar bulgulardan bazılarıdır. Çocukluk döneminde şiddete başvuran bireylerin ergenlik döneminde de şiddet davranışı gösterdiğine dair literatürde yer alan araştırma bulguları, şiddetin büyük oranda okuldan önceki dönemle ilintili olan bazı bireysel veya aile içi durumlardan kaynaklanabildiğini göstermektedir (Kızmaz, 2006).

- *Aileden Kaynaklı Faktörler:* Ebeveyn denetiminin eksik olması, çocuğun toplumsal yaşama katılımında aile katılımının yetersiz kalması, ebeveyn disiplinin eksikliği, aile üyeleri içerisinde suça yönelme davranışının olması, aile üyeleri tarafından çocuğa kötü muamelede bulunulması veya ihmal davranışı örüntülerinin varlığı, ebeveynler arasındaki ilişkinin kalitesi, boşanma, ayrılma gibi faktörler aileden kaynaklı faktörler olarak gösterilebilir (Flannery, 1997).
- *Toplum Kaynaklı Faktörler:* Zarar verici her türlü alete kolayca ulaşabilme, madde kullanımı, şiddetin toplum genelinde yaygın olması, suça bulaşmış akran gruplarının varlığı, çeteleşmeler, kitle iletişim araçları ve bu araçların şiddeti normalleştirmedeki etkileri, düşük sosyo-ekonomik düzey, kültürel olarak şiddetin normalize edilmesi toplum kaynaklı risk faktörleri olarak görülmektedir (Kızmaz, 2006).
- *Okul Kaynaklı Faktörler:* Genel akademik başarının okul düzeyinde düşük olması, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin az olması, okulun genel koşulları ve kurum kültürü, genel iklimi, çeteleşme faaliyetlerinin yüksek olması okul kaynaklı faktörler olarak sıralanmaktadır (Kızmaz, 2006).
- *Diğer:* Bireyin kişilik özelliklerinden kaynaklı faktörler içe dönük olmak, sosyal destekten yoksunluk, şiddete uğrama, kolaylıkla kışkırtılabilir olmak, hassasiyet, alınganlık, başkaları tarafından sürekli haksızlığa uğradığına inanış, düşük akademik başarı, problem çözme becerisinin düşüklüğü, dürtüsellik, geçmişte madde kullanımı öyküsü, hayal kırıklıklarına yönelik düşük tolerans olarak gösterilebilir (Ögel vd., 2005).

Olweus (1995) tarafından Norveç'te yapılan çalışmalarda okulun ilk altı yılında sınıf seviyesinin yükselmesiyle beraber her iki cinsiyette de zorbalık mağduru olma düzeyinin azaldığı görülmektedir. En yüksek oranda zorbalığa uğrayanların küçük sınıflardaki çocuklar ve daha zayıf öğrenciler olduğu, özellikle ilköğretim döneminde akran zorbalığı durumunun liseye oranla iki kat daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Okulun özellikle ilk yıllarında zorbalığa uğrama oranının en yüksek olduğu, bununla beraber zorbaların en fazla etkin oldukları dönemin ise okulun son sınıfı olduğu bulgulanmıştır. Bu durum, okulda yaş ve fiziksel anlamda en büyük öğrenciler olmalarının gücü kolayca kullanabilmelerini sağlaması ile açıklanmaktadır. Zaman içerisinde kız çocuklarının zorbalık davranışlarında azalma olduğu, tam tersi erkek

öğrencilerde ise fiziksel zorbalık davranışlarının yaş büyüdükçe arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Olweus, 1995).

Araştırmalar bireylerin zorbalık davranışlarında bulunma durumlarının sadece bireysel özelliklerle ilintili değil, aynı zamanda çocuğun içerisinde bulunduğu çevresel risk faktörleri tarafından da tetiklendiğini göstermektedir. 1994-1995 doğumlu 2.232 çocuğun yer aldığı boylamsal bir çalışmanın sonuçları okul, mahalle ve aile faktörlerinin zorbalık davranışlarında belirleyici etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Bowes vd., 2009). Aile içerisinde çocuğun şiddete maruz kalması ile zorbalık ve mağduriyetin araştırıldığı bir çalışmada da her iki durumun da aile içi şiddetle ilişkili olduğu ve özellikle anne baba arası şiddet mağduriyetinin, çocuğun okul ortamında mağduriyet yaşadığı durumlarda yetersiz kalmasına sebep olabildiği ortaya çıkmıştır (Baldry, 2003). Benzer bir çalışma 2019 yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada akran zorbalığının nedenlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri alınmış ve zorbalık yapan öğrencilerin psikolojik rahatsızlıkları, bireyin karakteri, uyum sağlama sorunları, ailesel nedenler, çocuğun yetiştiği ve halen içerisinde bulunduğu çevrenin etkileri, okulun fiziksel koşulları sınıf ikliminin risk faktörleri olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir (Aksoy, 2019).

Çocukların saldırgan davranışlar ile kendilerini zorba olarak değerlendirmeleri arasında karmaşık bir ilişki söz konusudur. Bazıları zorbalık içeren davranışların farkında olmayarak, bu davranışları normal kabul edebilmektedir. Bu durumun çoğunlukla empati becerisi yetersizliği veya düşük duygusal zekâ ile ilintili olduğu düşünülmektedir (Sidera vd., 2023). Tüm bu faktörler göstermektedir ki akran zorbalığı sadece bireysel sebeplerden ibaret olmayıp, çevre ve sosyal etkileşimlerin de etkisiyle karmaşık ve çok yönlü bir yapı ihtiva etmektedir.

2.2.5. Akran Zorbalığının Belirtileri

Öncelikle zorbalık davranışının belirtileri konusunda ailelerin dikkatli olmasının önem arz ettiği belirtilmektedir. Zorbalık mağduru olan çocuk bu noktada birçok belirti gösterebilmektedir. Örneğin;

- Okul ev arasındaki yol ile ilgili endişe duyabilir, sıklıkla kullandığı yolu değiştirmek isteyebilir,
- Servis ile okula gitme noktasında çekince duyabilir,

- Okula gitmek istemediği için sık sık kendini iyi hissetmediğini belirtebilir, devamsızlıkları artabilir, okuldan kaçabilir,
- Okul başarısında düşüş yaşanabilir,
- Okul eşyaları, kıyafetleri veya kitapları zarar görmüş şekilde eve dönebilir,
- Aile bireylerine karşı öfkeli ve agresif tavırlar sergileyebilir,
- Sık sık para isteyebilir, çalma davranışı gözlenebilir,
- Zorba tarafından tehdit edildiği veya zorbadan çekindiği için sorunun ne olduğunu paylaşmayı reddedebilir,
- İçer dönme, asosyal bir kişilik yapısı gösterme, yoğun anksiyete, iştahsızlık, sık kâbus görme durumları yaşayabilir (Kepenekçi & Çınkır, 2003).

Zorbalık davranışında bulunan veya bulunma potansiyeli olan öğrencilerin sıklıkla kızdırmak, alay etmek, lakap takmak, itmek, vurmak gibi davranış stillerine sahip oldukları, bunları birçok öğrenciye uygulasalar da en fazla zayıf ve savunmasız öğrencileri seçtikleri görülmektedir. Birçok zorbanın “kirli işleri” yardımcılarına devrederken kendilerinin arka planda durmayı tercih ettikleri unutulmamalıdır. Erkeklerin zorbalık durumlarının daha fazla olduğu bilinse de kızların da zorba olabildikleri ve bu durumu ortadan kaldırmanın daha zor olduğu bilinmelidir (Olweus, 1993).

2.2.6. Akran Zorbalığının Sonuçları

Zorbalığın bireyin ruhsal, fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişiminde ciddi sonuçları olduğuna dair pek çok araştırma sonucu var olmakla birlikte, bu olumsuz sonuçların çoğunlukla dört kategoride toplandığı görülmektedir:

- Bireyin psikolojik iyi olma halinin düşmesi, genel mutsuzluk, düşük benlik saygısı, öfke ve üzüntü gibi acı verici duygulanım hali,
- Bireyin sosyal uyumunun zayıflaması, sosyalleşmeye yönelik isteksizlik, okul ortamı için açıkça söylenmeyen hoşnutsuzluk hali, diğer bireylerden soyutlanma,
- Yoğun endişe ve kaygı durumu ile ilintili olarak depresyon ve intihar düşünceleri,

- Bireyin somatik belirtiler yaşaması ve fiziksel bozukluklar (Rigby, 2003).

1173 lise öğrencisiyle yapılan bir çalışmada zorbalık mağduru olan ergenlerin olmayanlara göre, zorba olanların olmayanlara göre, bir biçimde zorbalık sürecine dahil olmuş olan ergenlerin dahil olmayanlara göre depresif duygulanımlarının daha yoğun olduğu, benlik saygılarının daha düşük düzeyde olduğu ve özkıym düşüncelelerinin daha yoğun olduğu bulunmuştur (Hesapçıoğlu vd., 2017).

Bununla beraber zorbalığı uygulayan tarafların da birtakım olumsuz durumlar yaşadığı belirtilmektedir. Okuldan kaçma, saldırgan davranışlarda bulunma, öfke gibi durumların yanı sıra; araştırmalar çocukluk ve ergenlik yıllarında zorbalık davranışında bulunan bireylerin sonraki yıllarda da suça bulaşma ve şiddet içerikli davranışlar ile dürtüsel ve risk barındıran davranışlar sergilediklerini göstermektedir (Gökkaya, 2018).

2019 yılında 890 ortaokul öğrencisi ile yapılmış olan bir araştırmada zorbalık, depresyon ve anksiyete belirtilerinin hem mağdurlarda hem de zorbalarda anlamlı ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Zorbalık sürecinde her iki tarafın da anksiyete noktasında risk grubu içerisinde olduğu, yoğun depresif belirtilerin de zorbalığa sebep olduğu ortaya çıkmıştır (Karaca, 2019).

Zorbalıkta güç arayışı özellikle belirli bir öğrenci kültürü yaratılmasıyla gerçekleşmektedir. Zorba mağdurların farklılıklarını kullanarak, grup içerisinde (kültüründe) neyin takdir edilip neyin küçümseneceğini belirler. Bu şekilde güç kazanır ve grubun geri kalan üyeleri de zorbalığa uğramamak adına aynı değerleri benimsemeye zorlanır. Örnek vermek gerekirse grup kültürü içinde şişman olmak kabul edilen bir durum değilse anoreksiya nervoza ortaya çıkabilmektedir (Hamarus & Kaikkonen, 2008).

Kwan vd. (2022) bireylerin zorbalık örüntüsündeki rolleri ile intihar arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında kurbanların depresyon, anksiyete, öz benlik saygısında düşüş gibi ruhsal sorunlar yaşama eğiliminde olduklarını ve nihayetinde intihar düşünceleri ile girişim riskinin artabileceğini; zorbaların antisosyal davranışlar ve bağımlılık gibi risk taşıyan tutum ve davranışlar sergileyebileceği ve bu davranışların intihar riskini arttırabileceğini; zorba-mağdurların en yüksek orandaki risk grubunda olduğunu, kurban ve zorba rollerinin tüm olumsuz etkilerini deneyimlemelerinin sonucunda psikolojik sorunlar yaşama ihtimallerinin yüksek olduğunu ortaya koyarken; seyirci rolündeki çocukların çoğunlukla düşük intihar riski

taşıdığını bununla beraber bu grubun da belirtilen risk faktörlerine maruz kalabileceğini vurgulamaktadır.

Çocuk ve ergenlerin zorbalık örüntüsünde yer alması sıklıkla sağlık sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Zorbalığa doğrudan karışan çocuklarda en yüksek psikosomatik problemlerin görüldüğü, bunların en yaygınlarının ise iştahsızlık, okula gitmek istememe ve kaygı duyma olduğu bilinmektedir (Wolke, 2001).

Zorbalık mağduru çocuk ve ergen bireylerin özellikle okula yönelik olumsuz duygu ve tutumlar geliştirdiği, okul ortamında yeterince güvende hissetmedikleri, buna bağlı olarak mağdurun akademik başarısında düşme meydana geldiği bulgulanmıştır (Boulton & Underwood, 1993). 30.000 öğrencinin örneklem olarak alındığı Avustralya merkezli bir çalışmada zorbalık mağduru kız öğrencilerden dörtte birinin, zorbalık mağduru erkek öğrencilerden de yaklaşık beşte birinin okula gitmek yerine evde kalmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Zorbalık mağduru olmayan akranlar için ise bu oranın çok daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Rigby, 2003).

2.2.7. Akran Zorbalığı Müdahale Programları

Akran zorbalığı, çocuk ve ergenlerin gelişimini ruhsal, sosyal ve akademik anlamda negatif şekilde etkilemekte olan çok boyutlu bir problemdir (Aslan vd., 2023). Bu bağlamda zorbalığı önlemeye yönelik müdahale programları, bu çok yönlü sorunla mücadelede kritik bir faktör olarak rol oynamaktadır (Fletcher & Dumford, 2023). Olweus (1993) zorbalığı önleme, baş etme ve müdahale stratejileri konusunda müdahale programlarının önem arz ettiğini, bu durumun öğrencilerin, psikolojik ve akademik iyi olma durumlarına katkı sağlamak ve zorbalıkla baş etmede büyük etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Geçmiş uzun bir zaman dilimine uzanan akran zorbalığı ile mücadelede özellikle son yıllarda okul iklimini sağlamlaştırmayı, empati gibi sosyal becerileri arttırmayı ve akran desteğini sağlamayı amaç edinen okul tabanlı müdahale programlarının zorbalığı azaltmada önemli başarılar elde ettiği görülmektedir (Kärnä vd., 2013; Menesini vd., 2012; Olweus, 1993). Araştırmanın bu bölümünde okul tabanlı akran zorbalığı müdahale programları tanıtılmakta ve ilgili araştırma bulgularına yer verilmektedir.

Olweus Zorbalık Önleme Programı: 1983 yılında geliştirilmiş olan Norveç merkezli bu program okula bütüncül bir açıyla bakan çok boyutlu bir yapıya sahip öncü müdahale

programlarından biridir. Program okul personellerinin tamamını programda buluşturan, kabul edilmez davranışlara keskin ve net sınırlar koyan, yetişkin bireylerin bir otorite figürü olmalarının yanında rol model olarak alınabilecekleri hareket alanını sağlayan bir okul ortamı oluşturmayı hedeflemektedir (Smokowski & Kopasz, 2005).

Zorbalığa karşı sıfır tolerans politikasını benimseyen programda bireylere zorbalığa nasıl karşı duracakları, yetişkinlerden yardım isteme stratejileri ve aynı zamanda akran müdahaleleri yer almaktadır. Oturumlar zorba mağdur ve seyirciler için müdahaleleri kapsarken, empati ve telafi kavramlarının üzerinde durulmaktadır. Zorbalara yönelik çalışmaların yanı sıra mağdurlar için de kendilerini rahatça ifade edebilecekleri güvenli bir ortamla beraber çeşitli sanat etkinlikleri de düzenlenmektedir. Programın 4 temel ilkesi olduğunu ifade eden Olweus (2003) bu ilkeleri, olumlu ve sıcak bir sınıf ve okul iklimi, istenmeyen davranışlara yönelik kesin ve net kurallar/ sınırlar, okulun her yerinde sınır ihlallerine yönelik yaptırımlar ve okuldaki tüm yetişkinlerin rol model tutumları olarak sıralamaktadır.

Olweus (2005) programın değerlendirmesi için yaptığı yarı deneysel kohort çalışmasında, programın zorba ve kurban rollerinde %30 ila %70 oranlarında azalma olduğunu ortaya koymakta ve bu bulgular öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleriyle de desteklenmektedir. Programın en büyük kazanımlarında birisi zorbalık dışındaki istenmeyen davranış örüntülerinde de belirgin bir azalmanın söz konusu olmasıdır. Araştırma bulguları sınıf içi iklim ve disiplin konularında önemli gelişmeler olduğunu, bireylerin okula yönelik daha pozitif duygular ve tutumlar sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Literatürde zorbalık mağduru bireylerin uzun vadede yetişkinlik döneminde, depresyon, anksiyete, öz benlik saygısında düşüş, kalıcı ve anlamlı ilişkiler kurmada ve sürdürmede zorlanma, iş hayatında entegrasyon ve beraberinde ekonomik bağımsızlık konusunda güçlük yaşama gibi fiziksel ve ruhsal birtakım sorunlarla karşılaşabileceği vurgulanmaktadır. Bu noktada zorbalığı önleme ve mağdurlara destek olacak programların çeşitliliği önem arz etmektedir (Wolke & Lereya, 2015).

KiVa Zorbalık Karşıtı Program: 2006 yılında Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na Turku Üniversitesi'ne tüm sınıf seviyeleri için kapsamlı bir akran zorbalığı önleme programı hazırlama görevinin verilmesinin ardından oluşturulan KiVa zorbalık karşıtı program, seyircilerin zorbalık durumuna tanık olduklarında zorbalığı bitirebilme veya

sürdürülmesi konusunda motive edici güce sahip oldukları görüşüne dayanmaktadır (Salmivalli & Poskiparta, 2012). Özellikle kurban veya mağdur olanların değil seyircilerin empatisini, öz yeterliliklerini ve zorbalık karşıtı görüşlerini güçlendirmeyi amaçlayan program temelini kurbanları koruma ve destek sunma ilişkilerini ortaya koyan araştırmalardan almaktadır (Caravita vd., 2009).

Üç farklı yaş grubuna uygun şekilde farklı versiyonlardan oluşan KiVa uygulamaları evrensel amaçlar da içermektedir. Bu temalar çoğunlukla grup etkileşimi, grup baskısı ve zorbalık süreçlerinin işleyişleri ile sonuçları, mağdur olan arkadaşlarına yardım edebilmek için çocukların yapabilecekleri gibi konuları kapsamaktadır. Sanal öğrenme ortamları ve sanal zorbalık programın üzerinde durduğu bölümlerden olmaktadır. Çeşitli materyallerle (posterler, KiVa logoları vb.) desteklenen ve farklılıklara saygı, öğrenci sözleşmeleri, duygular, empati gibi temaları merkeze almakta olan KiVa zorbalık karşıtı programının temel hedefleri seyirci rolünün farkına varılmasını sağlamak, kurbanı karşı empati ve zorbalığa karşı stratejiler geliştirmek ve bireyin öz yeterliliğini arttırmaktır. Ayrıntılı ders planlarından oluşan program oturumları tartışma, grup çalışmaları, rol yapma ve konuya dair çeşitli kısa filmleri içermektedir (Kärnä vd., 2013; Salmivalli & Poskiparta, 2012).

KiVa'nın bireylerin psikolojik sağlığına ilişkin olumlu etkileri araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Williford ve diğerlerinin (2012) KiVa programının 4. ve 6. Sınıfa devam eden öğrencilerde kaygı ve depresyon gibi içselleştirilmiş sorunlar üzerindeki etkisini inceledikleri araştırma bulgularında programa katılan öğrencilerin anksiyete ve depresyon düzeylerinin azaldığı, akran algılarında olumlu değişimler meydana geldiği görülmektedir.

NoTrap!: Başlangıçta özel olarak siber zorbalığı önleme amacıyla geliştirilmiş olan NoTrap , ilerleyen versiyonlarda geleneksel zorbalığı da engellemeye yönelik müdahaleler içermektedir. Genç bireylerin, içinde bulunduğu dünyadan doğabilecek yüz yüze ya da sanal her türlü riskin ortadan kaldırılmasına odaklanmaktadır (Menesini vd., 2015).

Programın işlem basamaklarında ilk değerlendirmenin ardından, öğretmenlere yönelik sanal tehlikeler, zorbalık ve siber zorbalık ile ilgili eğitimler düzenleme, tüm sınıfların programla ilgili bilgilendirilmesi, sınıflardan gönüllülük esasınca akran eğitici öğrenciler seçme, sosyal beceriler, iletişim becerileri, empati, zorbalık, izleyici duyguları, problem çözme, sanal etkileşimler ile ilgili 8 saatlik program yürütme, eğitim verilen akran eğitimcilerince çevrimiçi müdahaleler yer almaktadır (Özbek & Hürsoy, 2024).

Zambuto ve diğerkleri (2022) etnik kökeni farklı olan öğrencilerin yaşadığı akran zorbalığı durumunun üzerinde NoTrap anti zorbalık programının etkisini araştırmaktadır. Araştırma bulguları göçmen öğrencilerin programa akran eğitimci olarak dahil edilmeleri durumunda etnik kökenli zorbalık mağduriyetinin azaldığını göstermektedir.

Stac Zorbalık Müdahale Programı: Kapsamlı bir zorbalık müdahale programı olarak geliştirilen Stac, zorbalığı gören öğrencilere savunucu (defender) olarak müdahalede bulunma becerisi edindirmeyi amaçlamaktadır. Öğretici ve deneyimsel parçalardan oluşan 90 dakikalık bir eğitim ve ardından 2 adet 15 dakikalık destekleyici oturumdan meydana gelmektedir. 90 dakikalık eğitimde öğrencilere zorbalık, zorbalığın olumsuz sonuçları, zorbalık durumlarında müdahale stratejileri gibi bilgiler verilmektedir. Bu oturumda aynı zamanda Stac stratejilerine ilişkin grup aktiviteleri ve rol yapma oyunları mevcut bulunmaktadır. Destekleyici oturumlarla beceri edinimi güçlendirilmektedir (Midgett & Dumas, 2020). Programın ismi dört zorbalık müdahale stratejisinin kısaltmasından meydana gelmektedir (Johnston vd., 2018): Stealing the show (gösteriyi çalmak-ilgiyi üzerine çekmek), Turning it over (tersine çevirmek), Accompanying others (başkalarına eşlik etmek, iş birliği yapmak) ve Coaching compassion (şefkat koçluğu,arabuluculuk).

Stac programının uygulanabilirliğinin test edilmesi için Midgett vd. (2025) yaptıkları araştırmada programın kullanıcı dostu olduğu, tüm okul personeli ve öğrencilerin büyük bir kısmının programla ilgili olumlu dönütlerde bulunduğu, özellikle kırsal ve düşük gelirli bölgelerde zorbalıkla mücadelede umut vadeden bir program olduğu görülmektedir.

ViSC Sosyal Yeterlik Programı: Okul ortamlarında saldırgan davranışları azaltmak ve sosyal ilişkileri güçlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan Visc ortaokul seviyesi için tasarlanmış olan Avusturya merkezli bir zorbalık müdahale programıdır. Okul ve paydaşlarına bütünsel bir yaklaşım sergilemekte olup zorbalığın önlenmesini bir okul zorunluluğu olarak tanımlamaktadır (Strohmeier vd., 2012).

Solomontos-Kountouri ve diğerkleri (2016) Visc programının etkililiğini inceledikleri araştırmalarında programın özellikle 7.sınıf öğrencilerinin zorbalık ve mağduriyet durumlarının azaltılmasında oldukça etkili olduğunu, 8.sınıf öğrencilerindeyse başlangıçta zorbalık davranışlarında artma gözlemlendiyse de ilerleyen ölçümlerde keskin bir düşme olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları programın öğrencilerde farkındalığı arttırmada ve özellikle erken ergenlik dönemlerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de Uygulanan Okul Temelli Programların Uluslararası Modellerle Karşılaştırılması: Akran zorbalığıyla mücadele programlarının tüm dünya çapında son yıllarda sistematik şekilde geliştiği ve desteklendiği görülmektedir. Norveç merkezli olan ve dünya genelinde bilinen Olweus Zorbalık Önleme Programı (OBPP), tüm okul paydaşlarını zorbalıkla mücadeleye katması bakımından da dikkat çekmektedir (Olweus & Limber, 2010). Bir benzer müdahale programı Finlandiya’da geliştirilmiş olan KiVa Programı, zorbalık örüntüsünü bitirmeyi amaçlamakta (Kärnä vd., 2011) ve literatürde birçok farklı ülkede araştırmalarla etkililiği kanıtlanmış bir program olarak göze çarpmaktadır.

Konuya ilişkin yapılan çalışmalar tarandığında Türkiye’de zorbalığa yönelik müdahale programların çoğunlukla akademik araştırmalar bazında yürütüldüğü görülmektedir. Özbek ve Taneri’nin (2023) geliştirmiş olduğu bibliyoterapi ve drama temelli zorbalık önleme modülü, öğrencilerin sosyal beceri ve empati düzeylerini geliştirmeyi ve zorbalığı azaltmayı hedeflemektedir. Temelleri sosyal duygusal becerilere dayanan bu program Second Step (Holsen vd., 2008) zorbalık programıyla benzer hedeflere sahip görünmektedir.

Gökkaya ve Tekinsav-Sütçü (2018) zorbalıkla mücadelede bilişsel davranışçı müdahaleleri merkeze aldıkları ilköğretim öğrencilerine yönelik geliştirdikleri programda bilişsel yeniden yapılandırma ve sosyal beceriler geliştirilmesini hedeflemektedir. Müdahale yaklaşımı bilişsel davranışçı yapısıyla REBE-ViSC (Trip vd., 2015) programının hedefleriyle benzerlik göstermektedir.

Akademik çalışmalara ek olarak T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nca geliştirilmiş olan akran Zorbalığı Programı (2021) okullarda rehberlik servisleri başta olmak üzere tüm paydaşları zorbalıkla mücadeleye dahil etmekte olan, farkındalık, yönlendirme içerikli uygulamalarla desteklenen iş birliği hedefli bir programdır. Olweus Zorbalık Önleme Programıyla (Smokowski & Kopasz, 2005) iş birliği ve hedeflenen içerikler bakımından benzer yönleri sahip olduğu görülmektedir.

Ülkemizde son yıllarda akran zorbalığını önlemeye yönelik çalışmaların yoğunluğu artırılmış ve etkili sonuçlar vermiş olsa da uluslararası müdahale programlarıyla kıyaslandığında sınırlı bir kapsamda kaldığı görülmektedir. Sağlam bilimsel dayanaklara ve gerekli teorik zemine oturtulmuş ve belli bir süreci kapsayan zorbalık önleme programlarının, ülkenin müfredatı, öğretmen yeterlilikleri, kültürel altyapısı ve aile stilleri göz önünde

bulundurularak oluşturulması zorbalıkla mücadelede önemli bir faktör olmaktadır (Doğan, 2022).

2.2.8. Akran Zorbalığı ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

Wang ve diğerlerinin (2025) araştırmalarında Covid-19 kısıtlamalarının ortadan kalkmasının ardından Çin’de ergen bireyler arasında var olan zorbalık durumunun yaygınlığı ve bu durumun psikolojik sağlıkla ilişkisi incelenmektedir. Çevrimiçi ortamda 82.783 öğrenci ile yürütülen çalışmada araştırmaya katılanların %23,2’sinin geleneksel türde zorbalığa, %17,7’sinin siber zorbalığa maruz kaldığı, %8,1’inin ise siber zorbalık yaptığı belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha sıklıkla zorbalık örüntüsünde yer aldığı, kız öğrencilerin ise daha yüksek oranda ruh sağlığı sorunları ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları zorbalığın yaygın bir problem olduğunu göstermekle birlikte, gençlerin psikolojik sağlığı hususunda kümülatif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Çetin (2024) Batman ilinde 14-18 yaş arası 546 ergenden veri topladığı çalışmasında ergenlerin algıladığı sosyal desteğin akran zorbalığı mağduru olma durumu üzerindeki etkisinde boyun eğici davranışların aracılık rolünü araştırmaktadır. Araştırma bulguları ergenlerin algıladığı sosyal desteğin boyun eğici davranışlar ve beraberinde akran zorbalığında mağdur rolüyle pozitif bir korelasyona sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmanın aracılık analizlerinde sosyal desteğin zorbalık mağduriyeti etkisinde boyun eğici davranışların anlamlı aracılık rolü üstlendiğini, dolayısıyla ergen bireylerde algılanan sosyal desteğin artırılması durumunun boyun eğici davranış örüntülerini azaltabileceğini ve zorbalık mağduriyetini engelleyebileceğini ortaya koymaktadır.

Algüzel ve Bumin (2024) Hakkâri şehrinde eğitime devam eden 92 ortaokul öğrencisiyle ortaokul çağındaki çocukların empatik eğilim düzeyleri ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutum ile akran zorbalığı ilişkisini inceledikleri bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları, çocukların mevcut empatik eğilim düzeyleri ile özel gereksinimli arkadaşlarına yönelik tutumlar ve akran zorbalığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, buna karşın özellikle empati becerisinde yüksek puana sahip öğrencilerin düşük puana sahip olan öğrencilere kıyasla özel gereksinimli çocuklara daha pozitif tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu araştırma okul öncesinden itibaren bireylere verilecek olan empati eğitiminin ilerleyen yaşlarda bahsi geçen becerileri kazanmalarında büyük rol oynadığını göstermektedir.

Demiröz ve Sönmez (2024) Sincan’da 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 912 katılımcılı bir grup ile anne baba tutumlarının zorba ve mağdur olma üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, anne baba tutumlarının demokratik, otoriter ve koruyucu olma durumlarında çocuğun zorbalık rollerine ne derece etkide bulunduğunu araştırmaktadır. Araştırma bulguları otoriter ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumlarının çocuğu mağdur veya zorba olma konusunda daha riskli duruma getirdiğini, demokratik ebeveyn tutumuna sahip ailelerde büyüyen çocukların ise mağdur veya zorba olma ihtimalinin azaldığını göstermektedir. Aynı çalışma, erkek ve kız öğrencilerin zorba rollerine ilişkin, erkeklerde daha yüksek oranda zorbalık örüntüsünün var olduğunu ve artan yaşla beraber zorbalık davranışlarının da arttığını ortaya koymaktadır. Ebeveyn- çocuk ilişkisinin incelendiği bir başka araştırmada aile içi ilişkinin niteliğinin çocuğun zorbalık rolü üzerinde belirgin bir rolü olduğu vurgulanmaktadır. Erken dönem bağlanma ve aile içi desteğin eksik kaldığı durumlarda çocuğun zorba ya da mağdur olabileceği ifade edilmektedir (Özada & Duyan, 2018). Tuğran ve Tuzgöl (2022) lise öğrencilerinde ebeveyn tutumları ile zorbalık durumlarını inceledikleri araştırmalarında ebeveyn ilgisinin artmasıyla zorbalık riskinin düştüğünü aynı şekilde ailenin çocuğa sağladığı özerkliğin zorba veya mağdur olma ihtimalini düşürdüğünü, ailenin aşırı düzeyde kontrolünün ise benlik saygısını zedelediğini, yalnızlık ve zorbalık eğilimini tetiklediğini vurgulamaktadır. Araştırma uygun ebeveyn denetiminin zorbalıkta koruyucu bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Walters ve Espelage (2023) zorbalık mağduru bireylerin süreç içerisinde nasıl zorba bireylere dönüşebileceğini araştırmakta oldukları çalışmalarında 11-15 yaş aralığındaki 1.180 öğrenciyi incelemektedir. Araştırma bulguları zorbalık mağduru öğrencilerde artan düşmanlık duygularının bu öğrencilerin ötekilere zorbalıkta bulunma olasılığını arttırdığını, suça yönelimi olan yaşlılarla arkadaşlık ilişkilerinin kurbanların zorbalıkta bulunma eğilimini güçlendirebileceğini ve zorbalık davranışlarını kabul edilebilir gören ve gösteren tutum ve davranışların zorbalık davranışlarını pekiştirebileceğini göstermektedir. Bulgular zorbalık örüntüsünü ortadan kaldırmak ve kurbanların zorba bireylere evrilmesini engellemek adına düşmanlık duygularının yönetildiği, olumsuz arkadaşlık etkilerini azaltmaya ve zorbalığa karşı duruş tutumlarını oluşturmaya ilişkin müdahalelerin önemini ortaya koymaktadır.

Zhou ve Xie (2022) öğrencilerin zorbalığa dair tutumlarını ortaya koymayı hedefledikleri araştırmalarında 34 OECD ülkesindeki 15-17 yaş aralığı öğrencilerden toplanan PISA 2018 verilerini incelemektedir. Araştırma bulguları zorbalık mağduru öğrencilerin

zorbalık destekçisi bireylere yönelik pozitif tutumlarının ve zorbalık mağduru olmayan öğrencilerin seyircilere yönelik pozitif tutumlarının okul ortamındaki zorbalık davranışlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları öğrencilerin zorbalık davranışlarına ilişkin tutumlarında değişiklik yaratmanın, zorbalığa karşı etkili stratejiler geliştirme noktasında büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinde kurban veya zorba olma durumu ile öğrencilerin sosyodemografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada ise ortaöğretim veya yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının sözel kurban olma puanlarının diğerlerine göre daha fazla olduğu, ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının ise cinsel kurban olma puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı araştırmada literatürle uyumlu şekilde fiziksel zorbalığın erkek öğrenciler arasında kızlara oranla daha yaygın olduğu görülürken, araştırmaya katılan öğrencilerin yalnızca %24'ü zorbalık yaşamadığını ifade etmektedir. Araştırmaya göre özellikle aile içi iletişimi iyi olan öğrencilerde zorbalık durumunun daha az olduğu göz önünde bulundurulduğunda, aile desteğinin arttırılmasının zorbalıkla baş etmede etkili bir faktör olduğu düşünülmektedir (Mercan & Yıldırım Sarı, 2018). Sosyodemografik özellikleri bir başka açıdan inceleyen Sarı ve Demirbağ (2019)'ın, ilköğretime devam eden öğrenciler arasındaki zorbalık durumunu araştırdıkları çalışmalarında, zorbalık örüntüsünde yer alan öğrencilerin aile içi şiddete maruz kalmasıyla aralarında anlamlı derecede yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer şekilde düşük aile geliri olan çocuklarda zorba veya kurban olma durumlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ebeveyn iletişiminin zorbalık örüntüsü üzerindeki etkilerine ilişkin yurt dışı literatüründe de çeşitli araştırmalar mevcuttur. Amerika Birleşik Devletleri'nde 6 ve 10.sınıflar arasındaki 11.033 bireyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin kendi ifadeleriyle zorbalık deneyimleri, aile, arkadaşlar ve okul ile olan ilişkilerine dair bilgi toplanmaktadır. Araştırma bulguları katılımcıların aynı oranda zorba ve kurban olduğunu, siyahi öğrencilerin ise beyaz ve hispanik öğrencilerle kıyaslandığında zorbalık örüntüsünde çok daha düşük düzeyde kurban olduklarını belirtmektedir. Ebeveyn iletişimi bulgularının ise tüm etnik gruplar açısından zorbalık ile olumsuz ilişkili olduğu, aile içi iletişimin yeterli düzeyde olmasının zorbalığa bulaşma ihtimalini azalttığı görülmektedir (Spriggs vd., 2007).

Sezen ve Murat (2018) ergen bireylerin akran zorbalığı eğilimleri ile duygusal zekâ ve internet bağımlılık düzeylerini inceledikleri toplam 409 öğrenciyle çalıştıkları araştırmalarında,

duygusal zekâ düzeyi ile internet bağımlılığı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu, internet bağımlılığı ve akran zorbalığı arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma ergenlerin duygusal zekâ düzeylerinin geliştirilmesinin internet bağımlılığı ve zorbalık davranışlarında anlamlı bir fark yaratabileceğini göstermektedir.

Literatürde empatik eğilim ve sosyal beceri kapasitelerinin zorbalık üzerindeki etkisine yönelik birçok çalışma olduğu görülmektedir. Çalışmalarda özellikle bu becerilerin zorbalık süreçlerini azaltan etkileri vurgulanmaktadır. Türkan Aydın ve diğerlerinin (2023) lise öğrencilerinde empatik eğilim ve hoşgörü ile akran zorbalığı ilişkisini inceledikleri araştırmalarında sosyal beceriler ile zorbalık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bulgular olumlu sosyal becerilerin zorbalık üzerinde koruyucu ve önleyici etkileri olduğunu ve önleyici müdahale programlarında bu becerilerin artırılmasına yönelik planlanmalar yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Zorbalığın sosyal beceriler üzerindeki etkisine ilişkin bir araştırma yürüten Karababa ve Kurtar (2024) ise zorbalık kurbanı olan çocukların iletişim, öz güven, arkadaşlık kurma gibi sosyal becerilerde zorluklar yaşadığını, mağdurların içe kapandıklarını belirtmektedir. Bilişsel ve duygusal empati becerileri ile akran zorbalığının ilişkisinin araştırıldığı İngiltere’de yapılmış bir çalışmada kız öğrencilerde duygusal empati düzeyinin düşüklüğü ile zorbalık arasında erkek öğrencilere kıyasla anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilişsel empati düzeyi ile cinsiyet arasında ise herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Özellikle zorba erkek çocuklarda düşük duygusal empati düzeyi olduğu, kız çocuklarda ise düşük empati düzeyinin çoğunlukla dolaylı zorbalık ile ilintili olduğu vurgulanmaktadır (Jolliffe & Farrington, 2006).

Gelişen dijital platformlar ve yaygın internet kullanımı, çocuk ve ergenler arasındaki etkileşimin sanal ortamlarda daha da yaygınlaşmasına sebep olmaktadır. Bu durum geleneksel zorbalık türlerinden daha farklı bir kavram olan siber zorbalık kavramını araştırmacıların gündemine taşımaktadır. Siber zorbalığın sadece kurbanların psikolojik sağlamlığını etkilemekle kalmadığı beraberinde düşük akademik başarıya sebep olabildiği ve sosyal yaşamda kalıcı izler bırakabildiği vurgulanmaktadır (Hinduja & Patchin, 2014). Yaman ve Peker (2012) ergen bireylerin siber zorbalıkta rollere ilişkin algılarını inceledikleri araştırmalarında çalışmaya katılan erkek öğrencilerin kızlara oranla daha fazla siber zorbalığa başvurduklarını, günlük internette geçirilen süre arttıkça siber zorba veya mağdur olma durumun da arttığını, cep telefonu ve sosyal medya kullanımının zorbalık davranışlarını tetiklediğini ve öğrencilerin büyük bir kısmının kendilerini siber zorba veya mağdur olarak

değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. 1.239 ortaokul ve lise öğrencisinin siber zorbalık veya mağduriyet durumlarının incelendiği bir araştırmanın bulguları, siber zorba veya kurban olan çocukların anksiyete, depresyon ve birtakım davranış sorunlarını diğer akranlarına göre daha fazla yaşadıklarını, dijital ortamda denetlenmeyen ve aile içi iletişimi düşük olan öğrencilerin daha fazla siber zorbalık örüntüsünde bulunduğunu ortaya koymaktadır (Eroğlu vd., 2015). Slonje ve Peter (2008) siber zorbalığı geleneksel zorbalık türlerinden ayıran özellikler açısından inceledikleri makalelerinde İngiltere’de farklı okullara devam eden 14-18 yaş aralığındaki bireylerden veri toplamaktadır. Araştırma bulguları öğrencilerin büyük bir kısmının siber zorbalığı ailelerine veya öğretmenlerine bildirmediğini, mağdurların dijital ortamın sürekliliğinden dolayı kendilerini geleneksel zorbalığa göre daha az güvende hissettikleri, zorba kişinin anonimliğini koruyabilmesinden ötürü kurbanın çaresiz hissedebileceğini, mağdurların korku, endişe, stres, utanç gibi negatif psikolojik süreçler yaşama ihtimalinin artabileceğini ortaya koymaktadır. Ahlaki gevşeme ile siber zorbalık arasındaki ilişkinin incelendiği Mısır merkezli bir çalışmada ahlaki gevşeme ile siber zorbalık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, aile denetiminin çocuğun yanlış davranışlara yönelik ahlaki gerekçelerini azalttığı, bu bulgulardan yola çıkarak öğrenciler ve ailelere yönelik ahlaki eğitimlerin sunulmasının önemi ortaya konmaktadır (Ramadan, 2019).

Polat ve Sohbet (2020) lise öğrencilerinin zorbalık yapma eğilimleriyle bu davranışlara maruz kalmaya ilişkin deneyimlerini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında 1743 lise öğrencisinden veri toplamaktadır. Akran zorbalığı belirleme ölçeği kullanılarak toplanan veriler sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin %17,6’sının fiziksel zorbalık, %18,9’unun sözel zorbalık, %16,8’inin duygusal zorbalık mağduru olduğunu beyan ettiği görülmektedir. Zorbalık konusunda her iki cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmaması cinsiyetten bağımsız şekilde zorbalık olgusunun öğrencileri etkilediğini ortaya koymaktadır.

Adalar Çelenk ve Yıldızlar (2019) lise öğrencileri arasında akran zorbalığı mağduriyetini inceledikleri araştırmalarında zorbalık yapma oranları noktasında kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmektedir. Araştırma bulguları literatürü destekleyecek şekilde erkek öğrencilerde fiziksel ve sözel zorbalığın, kız öğrencilerde söylenti yayma ve dışlamanın daha yoğun olduğunu göstermektedir. Aynı araştırma fen lisesi öğrencilerinin meslek lisesi öğrencilerine kıyasla söylenti yayma davranışını daha sık sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Stives ve diğerkleri (2019) Güneydoğu Amerika'da 54 ebeveynle yürütmüş olduğu nitel araştırmada anne babaların zorbalık durumlarında ne gibi tepkiler verdiklerini ve bu tepkilerin çocuklarda zorbalığa yönelik ne gibi etkilere sebep olduğunu araştırmaktadır. Araştırma bulguları ebeveynlerin zorbalık durumlarında ne yapmaları gerektiği konusunda birtakım yanlış anlamalar olduğunu, bu durumun çocuklara kazandırdıkları stratejilerde yetersizliklere sebep olabildiği, özellikle ebeveynlere bu noktada verilecek eğitimlerin, çocukların öz güvenini arttırmaya ve ihtiyaç duyduklarında yardım isteme becerisi kazandırmaya yönelik stratejilerin önem arz ettiği görölmektedir.

Çocukluk ve ergenlik yıllarında zorbalığa karışmış olan kişilerin yetişkinlik dönemlerinde yaşadıkları psikolojik, fiziksel ve sosyal durumlar araştırmacıların sıklıkla incelediği bir konu olarak görönmektedir. Yetişkinlik yıllarında kekemelik yaşıyan bireylerin okul çağında zorbalık mağduru olma durumlarının incelendiği bir araştırmada, bu bireylerin okul yıllarında çok yüksek oranda zorbalığa maruz kaldıkları, araştırmaya katılanların %70'inin yaşadıkları bu olumsuz deneyimi aileleriyle paylaşmadıkları, bu durumdan en fazla duygusal olarak etkilendikleri görölmektedir (Kara & Karamete, 2018).

Chui ve Chan (2015) 10-17 yaş arasındaki erkek ergenler ile yürüttükleri araştırmalarında zorbalık ve mağduriyet ile öz-denetim arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma bulguları düşük öz-denetimin hem zorbalık hem de mağduriyetle negatif yönde ilişkili olduğunu, yatılı okulda kalan ergenlerin daha yüksek oranda zorbalık yapma eğiliminde olduklarını, risk alma, öfke kontrolü yetersizliği ve benmerkezcilik gibi karakteristik özelliklerin düşük öz-denetim ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmalar akran zorbalığının, bireyde salt psikolojik sonuçlar meydana getirmekle kalmayıp, bireylerin eğitim ortamlarına yönelik tutumlarının negatif yönde etkilenebildiğini ve akademik başarıyı düşürebildiğini göstermektedir (Acosta vd., 2019; Li vd., 2020). Bu noktada zorbalık örüntüsüyle okula yönelik olumlu tutum ve aidiyet arasındaki ilişkiyi anlamak önem arz etmektedir. Açıkgöz (2016) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik yapılmış olan çalışmada zorba ve mağdur olma ile okula yönelik tutum arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir. Özellikle 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla okula karşı daha yüksek oranda olumlu tutuma sahip oldukları ve üst sınıflardaki çocukların zorbalık döngüsünde yer alma durumlarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin okula aidiyetlerini öğretmenlerle kurulan ilişkilerin de belirlediğine dair araştırma bulguları mevcuttur. Brezilya'da yapılan bir araştırmada zorbalık ve okula olan bağlılık

arasında negatif bir ilişki olduğu, pozitif öğretmen öğrenci ilişkisinin ise bu negatif etki üzerinde kısmen dengeleyici bir gücü olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenci öğretmen arasındaki sağlıklı ilişkinin zorbalıktan kaynaklanan dışlanma ve azalan okul motivasyonuna yönelik önleyici etkisi olduğu ve okula yönelik daha olumlu tutumların geliştirilmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Valle vd., 2018).

Leiner vd. (2014) ergen bireylerde zorba, mağdur, zorba-mağdur ve seyirci rollerini inceledikleri kesitsel araştırmalarında, katılımcı profillerine yönelik bulgular ortaya koymaktadır. Zorba bireylerin çoğunlukla yüksek sosyal statü sahibi ve yaşıtları arasında popülerite sahibi olabileceği gibi aynı zamanda bu gruptaki bireylerde düşük empati ve duygusal zekâ düzeyleri gözlenebileceği; mağdur bireylerin çoğunlukla düşük benlik saygısı, anksiyete ve depresyona yatkınlık ile karakterize olup, yaşıtları tarafından reddedilen ve sosyal becerilerde eksiklik yaşayan bireylerden oluşabileceği görülmektedir. Dahası kurbanların duygusal zekâ seviyelerinin akranlarına kıyasla daha düşük olabileceği ve bu bireylerin özellikle duygu düzenleme becerilerinde sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Araştırma bulguları özellikle zorba-mağdurların (bully-victims) en yoğun psikososyal risk grubunda olduğunu vurgulamaktadır. Düşük benlik saygısına eşlik eden yoğun duygusal ve davranışsal problemler, toplumdan izole olmaya yönelik eğilim ve yaşıtları tarafından dışlanma, reddedilme gibi problemlerin zorbalık örüntüsündeki bu grupta daha belirgin olduğu görülmektedir. Zaman zaman zorba ve kurban olarak ortaya çıkan bu profilde saldırganlık ve mağduriyet sıklıkla deneyimlendiği için karmaşık bir profile sahip oldukları söylenmektedir.

Akran zorbalığına maruz kalan kişilerin sorunla başa çıkma yöntemleri, psikolojik uyum açısından önemlidir. Bireyin zorbalık karşısında kullanmakta olduğu başa çıkma stratejileri zorbalığın sürmesine sebep olabileceği gibi ortadan kaldırmaya destek de olabilmektedir. Camodeca ve Goossens (2005) çocukların zorbalık ile mücadele etme stratejilerine yönelik görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, kurbanların çoğunlukla öğretmen, anne baba veya güvenilir bir yetişkinden yardım isteme davranışı ile beraber davranışı görmezden gelme, ortamdan uzaklaşma gibi pasif davranışları da zorbalıkla mücadelede etkili gördükleri; zorbaların çoğunlukla yaptıkları davranışın haklılığını kanıtlama eğiliminde oldukları, güç kullanarak durumu kontrol etmeyi uygun bir strateji olarak gördükleri; zorba-mağdurların ise daha karmaşık davranışsal süreçler geçirdikleri ve zaman zaman sosyal destek arama eğiliminde olurken zaman zaman güç kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Araştırma her çocuğun bireysel özellikleri ve zorbalık örüntüsündeki rolüne göre farklı stratejiler tercih

ettiğini vurgulamaktadır. Bu sebeple zorbalıkla mücadele programlarında öğrencilerin rolleri ve bakış açılarını dikkate alarak kapsayıcı ve özelleştirilmiş yaklaşımların dikkate alınmasının önemi vurgulanmaktadır. Peker ve Gültekin'in (2014) ortaokul öğrencilerinde zorbalıkla başa çıkma stratejilerini inceledikleri araştırmalarında bireylerin destek isteme ve iyimserlik gibi olumlu stratejilerinin sosyal becerilerle yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye'de yapılmış olan akran zorbalığı çalışmalarının sistematik olarak incelendiği bir araştırmada, öğrencilerin zorbalık durumlarında uyguladıkları baş etme stratejilerinin cinsiyete, okul türüne ve birçok çeşitli değişkene göre farklılık gösterdiği, fakat çoğu zaman yardım arama, sessiz kalmayı tercih etme veya sosyal destek yoluyla başa çıkma gibi yollara başvurdıkları görülmektedir (Kılınç, 2023).

Yeterli akran desteğine sahip olmak ile zorbalık arasındaki ilişki araştırmacılar tarafından sıklıkla çalışılan bir konu olarak göze çarpmaktadır. ABD'de ergenlerde zorbalık türlerinin yaygınlığının ve bu durumun demografik değişkenlerle ilişkisinin incelendiği bir araştırmada yeterli akran desteğinin kurban veya mağdur olma durumlarına karşı belirleyici bir faktör olduğu görülmektedir. Arkadaş sayısının fazla olmasının zorbalığa bulaşma ihtimalini azalttığı vurgulanmaktadır (Wang vd., 2009). Destekleyici rollerin kurbanların psikolojik sıkıntıları üzerindeki etkisinin incelendiği Avustralya merkezli bir araştırmada aile, öğretmen ve akran desteğinin zorbalık ve psikolojik sıkıntılar arasındaki ilişkiyi anlamlı ölçüde azalttığı, arkadaş desteğinin anksiyete ve depresyon gibi durumları azaltmada önemli bir faktör olduğu, yaşlılarının desteğinden mahrum olan çocukların zorbalığa uğrama riskinin daha yüksek olduğu, kızlarda erkek öğrencilere oranla akran desteğinin psikolojik iyi oluş üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu görülmektedir (Healy vd., 2024). Türkiye'de 6. ve 7. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilmiş olan akran destek programının etkililiğinin incelendiği deneysel bir araştırmada akran yardımcısı olarak seçilen bir grup öğrenciye iki modülden oluşturulan bir eğitim verilmekte ve kurbanlara sağlıklı destek sunmaları amaçlanmaktadır. Programın öğrencilerde zorbalıkla baş etme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir (Günay & Can, 2018). Benzer şekilde Türkiye'de yapılmış bir başka çalışmada arkadaşlık ilişkileri geliştirme programının zorbalık mağduru ortaokul öğrencilerine etkileri incelenmektedir (Bilgin vd., 2024). Bulgular uygulanan eğitimin ardından öğrenci, veli ve öğretmen dönütlerinin programın etkililiğine yönelik olumlu olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar özellikle akran zorbalığına yönelik farkındalık çalışmalarının ve bireylerin sosyal duygusal becerilerini geliştirecek psikoeğitim programlarının yaygınlaştırılmasını tavsiye etmektedir. Diğerlerinden farklı olarak fenomenolojik bir araştırma yürüten Karabulut

vd. (2023) akran zorbalığıyla baş etme yöntemlerini inceledikleri araştırmalarında koruyucu faktörlerden en öne çıkanın aile ve arkadaş desteği olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle babadan algılanan desteğin olumlu arkadaşlık ve zorbalıktan korunma konusunda belirleyici olduğu göze çarpmaktadır. Bunların yanında araştırmanın dikkat çeken diğer akran zorbalığından koruyucu etmenleri ise, akademik başarı, öz güven düzeyi, öğretmenlerin desteği, kişisel yetenekler, ilgi alanlarının varlığı ve takdir görmek gibi olgular olarak görülmektedir.

İtalya’da 2000 yılında yapılan bir çalışmada zorba ve mağdurların zorbalık deneyimi sonrasında olayları anlatma şekilleri incelenmektedir (Smorti & Ciucci, 2000). Araştırma bulguları zorbaların yapılan davranışı meşrulaştırma eğiliminde olup, şaka, hak edilmiş bir tepki veya eğlence şeklinde tanımladıklarını, olayları küçük gösteren bir dil kullandıklarını ve kendi rollerine ilişkin tanımlamaları “güçlü ve baskın” şeklinde yaparken mağdurlara yönelik “zayıf ve kusurlu” gibi betimlemelere gittiklerini göstermektedir. Buna karşılık kurbanların ise kendilerini zorbalık deneyimlerinden sonra yalnız, yalıtılmış, korkmuş temalarla tanımladıkları ve zaman zaman kendilerine yönelik suçlayıcı ifadelerle başvurdukları görülmektedir.

2.3. Akran Zorbalığı ve Öz-düzenleme ile İlgili Araştırmalar

Çinli ergenler ile ilgili bir araştırmada okul kaynakları, zorbalık ve internet oyun bozukluğu arasındaki ilişki incelenerek öz-denetim ve kasıtlı öz-düzenlemenin rolleri araştırılmaktadır (Qin & Gan, 2023). 742 ortaokul öğrencisinin katıldığı bu çalışmanın bulguları yeterli düzeyde okul kaynaklarının zorbalık ve benzeri istenmeyen davranışları azaltabileceğini, öğrencilerin pozitif yönde gelişimlerini destekleyen ve sağlayan, istenmeyen davranışların azalmasına etki eden okul unsurlarının öz-denetimi arttırarak internet oyun bozukluğunun azalmasını sağladığı, yüksek öz-düzenlemeye sahip olmanın bu ikisi arasında aracılık ettiğini göstermektedir.

Camodeca ve Nava (2022) çocukluk veya ergenlik dönemlerinde zorbalık yapmış veya zorbalık kurbanı olmuş genç yetişkinlerle yürüttükleri araştırmalarında zorbalığa karışmanın yetişkin yaşlarda duygu düzenleme becerileri ve fizyolojik tepkiler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bulgular zorbalığa karışmış olan bireylerin yetişkin yaşlarında duygu düzenleme becerilerinin diğerlerine göre daha zayıf olduğunu, zorba bireylerin daha yüksek oranda heyecan arayışında olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgulardan hareketle zorbalığa karışmış olan bireylere yönelik duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin faydalı olduğu düşünülmektedir.

Shafiq ve Batool (2022) ergen bireylerde akran zorbalığı, mağdur olma, reddedilmeye karşı hassasiyet ve öz-düzenlemenin bireyin olumlu gelişimi üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışmada öz-düzenlemenin sözü edilen faktörler arasındaki ilişkide aracılık rolü ile ilgili değerlendirme yapılmaktadır. Araştırma bulguları zorbalıkla mağduriyet arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu, öz-düzenlemenin tam aracı rol oynadığını, öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin bireylerin yaşadığı zorba veya mağdur olma durumlarındaki etkileri azaltmada önemli bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Moon ve Alarid (2015) Amerika Birleşik Devletleri'nde 300 ergenle yürüttükleri araştırmalarında bireylerin öz-düzenleme düzeyleri ile zorba veya kurban olma olasılıklarını arttıran çevresel ve sosyal durumların zorbalık örüntüsünde ne derece etkili olduğunu incelemektedir. Araştırma bulguları öz-düzenleme becerisi düşük olan öğrencilerin fiziksel veya psikolojik zorbalık davranışlarında bulunma ihtimallerinin arttığını, aynı zamanda zorba arkadaş çevresine sahip olma, olumsuz okul iklimi ve öğretmenlerle olan olumsuz deneyimlerin de zorbalık davranışlarında etkili olduğunu göstermektedir.

Öztürk ve Traş (2024) internette oyun oynama bozukluğu ve duygu düzenleme becerilerine yönelik hazırladıkları zorbalığa müdahale programında, çocukların oyun bağımlılığı ve etkileri konusunda farkındalık kazanmalarının ve özellikle de şiddet içerikli oyunların sosyal ilişkilerdeki etkilerini fark etmelerinin zorbalığı azaltmada temel etkenlerden biri olduğunu, hazırladıkları programın kazanımlarından biri olan ve literatürde de sıklıkla vurgulanan duygu farkındalığı ve duygu düzenleme becerilerinin de zorbalık davranışlarını azaltmada önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır.

Loveymi ve Homael (2024) çalışmalarında 257 lise öğrencisiyle okul iklimi ve öz-düzenleme becerilerinin beyin davranış sistemlerinin aracılık rolü ile zorbalık davranışlarını öngörmede ne derece etkili olduğunu araştırmaktadır. Bulgular pozitif bir okul ikliminin varlığının ve duygusal öz-düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olmasının zorbalık davranışlarını azaltmaya destek olduğunu, özellikle bireylerin duygularını tanıma, anlamlandırma ve yönetme yeteneklerinin zorbalığa olan eğilimlerini düşürdüğünü ortaya koymaktadır.

Karyoto ve Wulandari (2023) öz-düzenleme ile akran desteğinin zorbalık mağduru ergen öğrencilerin öznel iyi oluşları üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu inceledikleri araştırmalarında, öz-düzenleme becerisinin ve akran desteğinin zorbalık kurbanı olan

çocukların öznel iyi oluşları üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular bireylerin öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin ve olumlu akran desteğinin artırılmasının zorbalıkla baş etmedeki önemini vurgulamaktadır.

Saraswati (2021) zorbalık mağduru çocukların kişisel gelişim inisiyatifi ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini incelemekte olduğu araştırmasında, zorbalık mağduru öğrencilerin kişisel gelişim inisiyatiflerini artmasıyla öz-düzenlemeli öğrenme düzeylerinin de arttığını ortaya koymaktadır. Bireyin gelişim sürecini aktif olarak yönetme becerisi öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Bu noktada araştırma zorbalık mağduru bireylerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimleri noktasında en önemli unsurlardan birinin gelişim noktasında inisiyatif almaları olduğunu vurgulamaktadır.

Williams ve diğerleri (2024) ergenlik döneminin ilk yıllarında öz-düzenlemenin zorbalığa yönelik koruyucu bir etkisi olup olmadığını inceledikleri araştırmalarında öz-düzenleme becerileri ile zorba ve kurban davranışlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulguları öz-düzenleme becerileri yüksek olan ergenlerin kurban veya zorba olma durumlarının diğerlerine göre daha düşük olduğunu, öz-düzenleme becerilerinin artırılmasının zorbalık durumlarına yönelik koruyucu bir faktör olduğunu göstermektedir. Aynı çalışmada öz-düzenleme becerilerinin cinsiyet ve yaşanılan bölgeye göre de değişiklik gösterdiğini, örneğin belli başlı bölgelerde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha savunmasız olabildiklerini ve öz-düzenlemenin tam bu noktada önemli bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş olan Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı'nın, öz-düzenleme ve akran zorbalığına etkisini ölçmek amacıyla yapılan bu çalışma yarı deneysel bir tasarımdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni “Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı”, bağımlı değişkenleri ise “öz-düzenleme” ve “akran zorbalığı” düzeyleridir. Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi bölümlerine yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ön test-son test ve izleme testi ile deney ve kontrol gruplarının yer aldığı nicel araştırma desenlerinden biri olan 2x3'lük yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Müdahale programlarını ölçmek amacıyla sıkça kullanılan yarı deneysel desen araştırmanın üzerindeki nedensel etkiyi kontrol grubunun vasıtasıyla ölçmek için kullanılan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2014; Karasar, 2012).

Araştırmanın modelinde birer deney ve kontrol grubu yer almaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı, deney grubuna uygulanmış olup kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı, bağımlı değişkenler ise araştırmaya katılan bireylerin akran zorbalığı eğilimleri ile öz-düzenleme düzeyleridir.

Deney ve kontrol gruplarının ikisine de program uygulanmadan önce ve program uygulandıktan sonra ölçme araçları uygulanmıştır. Programın bitiminden 1 ay sonra ise her iki gruba da izleme testi uygulanmış ve bu sayede programın etkililiği değerlendirilmiştir.

Bağımlı Değişkenler: Öz-düzenleme Becerileri, Akran Zorbalığı

Bağımsız Değişkenler: Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı

Tablo 3.1. Deney Deseni

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test	İzleme Testi
Deney	EÖDBÖ-AZBÖ	ÖDTAZÖP	EÖDBÖ-AZBÖ	EÖDBÖ-AZBÖ
Kontrol	EÖDBÖ-AZBÖ		EÖDBÖ-AZBÖ	EÖDBÖ-AZBÖ
EÖDBÖ: Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği				
AZBÖ: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği (Çocuk Formu)				
ÖDTAZÖP: Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı				

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma ve uygulama izni alınmış bir ortaokulda öğrenime devam eden 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 5. sınıfa devam eden toplam 340 öğrenciye Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu ve Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Veriler analiz edilmiş ve Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu'ndan en yüksek puan alan 18 kişi belirlenmiştir. Bu 18 öğrenciden rastgele 6 öğrenci deney grubuna, 12 öğrenci ise kontrol grubuna yerleştirilmiştir. Uygulama öncesinde okul yöneticileri, öğretmenleri ve psikolojik danışmanlarına araştırma hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmaya başlarken gruplar arasındaki dengenin sağlanması temel ölçüt alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin akran zorbalığı eğilim düzeyleri (akran zorbalığı ölçeği çocuk formu puanları), öz düzenleme beceri düzeyleri (öz-düzenleme becerileri ölçeği puanları), öğretmen görüşleri ve uzman değerlendirmeleri dikkate alınarak grup dağılımı gerçekleştirilmiştir. Bununla beraber deney grubunun seçiminde yüzde yüz rastgele atama yapılmamış, bunun yerine ölçüt örnekleme ve uzman görüşüne dayalı amaçlı örnekleme şeklinde bir yöntem izlenmiştir. 12 kişiden oluşan deney grubundaki öğrencilerin 6 tanesi ölçek puanlarına göre rastgele belirlenmiştir. Kalan 6 öğrenci ise araştırmacı tarafından geliştirilen bir gözlem temelli öğretmen değerlendirme formunun, araştırmanın yapıldığı ortaokulda 5. sınıf seviyesine ders vermekte olan öğretmenlere uygulanmasının sonucunda akran zorbalığı döngüsünde en fazla ismi geçen öğrencilerden oluşmuştur.

Bilimsel araştırmalarda araştırılmak istenen olgu belli özelliklere sahip kişi ve olaylardan meydana getirilebilmektedir. Ölçüt örnekleme türü daha derin bir izleme ve değerlendirme araştırılması yapılmak istendiğinde nicel araştırmalarda kullanılabilmektedir. Araştırmalar, izleme çalışmaları yapılmak istendiği durumlarda da belirli özelliklere sahip kişilerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş gruplar üzerinde yapılan incelemelerin ölçüt

örneklemeye örnek olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Uzman görüşüne dayalı örnekleme yöntemi sıklıkla nitel araştırmalar için tercih edilen bir yöntem olsa da spesifik olarak bir özelliği ölçmek hedeflendiğinde nicel araştırmalarda da kullanılabilir (Etikan vd., 2016). Literatürde ölçüt örnekleme sıklıkla deneysel araştırmalarda kullanılan bir yöntem olarak görülmektedir. Özellikle müdahale stratejilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı çalışmalarda rastgelelik yerine amaca uygunluğun ön planda tutulması daha sağlıklı olabilmektedir. Bununla beraber örnekleme stratejilerini birleştirmek ise programın amacına ulaşması yönünden daha güçlü bir etki yaratabilmektedir (Palinkas vd., 2015; Teddlie & Yu, 2007).

Tablo 3.2. Çalışma Grubu

	Kız	Erkek	11 yaş	12 yaş
Deney Grubu	0	12	11	1
Kontrol Grubu	0	12	10	2

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilmiş olan Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu (AZÖ), Harma (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği, araştırma kapsamında geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, katılımcıların cinsiyet, yaş, ebeveyn durumları gibi demografik bilgilerine dair gerekli bilgilerin toplanması amacıyla uygulanmıştır.

3.3.2. Görüşme Formu

Görüşme formu programın etkililiğine dair nicel verilerin beraberinde derinlemesine bilgi sağlayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan, 10 sorudan meydana gelen ve deney grubu öğrencilerine program sonunda uygulanmış olan yapılandırılmış bir görüşme formudur. Soruların içeriğine ilişkin açıklık, anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk açısından psikolojik danışma ve rehberlik alanından iki uzmanın görüşlerine başvurulmuş, uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3.3.3. Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu

Pişkin ve Ayas'ın (2011) 3,4 ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirmiş oldukları Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu 37 madde ve 5 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçek soruları zorba ve kurbanı aynı anda ölçebilen bir yapıdan oluşturulmuş olup, zorbalık formunda öğrencilerin zorbalığa dair tutum ve davranışlarda hangi sıklıkta bulundukları, kurban formunda ise belirtilen tutum ve davranışlara ne sıklıkta maruz kaldıkları ölçülmektedir.

Likert tipi 5 dereceli şekilde hazırlanmış olan formda tüm maddeler alt boyutlara uygun sırayla yerleştirilmiştir. Fiziksel, sözel, dışlama, söylenti yayma ve eşyalara zarar verme alt boyutlarından oluşan ölçeğin cevap seçenekleri “hiçbir zaman”, “yarıyılıda 1 defa”, “ayda en az 1 defa”, “haftada en az 1 defa”, “hemen hemen her gün” şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık değerlerine bakıldığında kurban boyutunun iç tutarlılık (Cronbach's alpha) katsayısının 0.90 olduğu, zorba boyutunun iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayısının 0.87 olduğu görülmektedir. Zorba ve kurban boyutları için en düşük 37, en yüksek 185 puan alınabilen ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları göz önüne alındığında ilköğretim 3,4 ve 5. sınıf öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ölçeğin zorbalık formundan yararlanılmıştır. Bu araştırmada uygulanan Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu'nun Cronbach-alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Öğrencilere, psikoeğitim programı uygulamaları öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki kez uygulanmış olup iki ölçüm arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

3.3.4. Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği

Bu araştırmada 5. sınıfa devam eden öğrencilerin öz-düzenleme beceri düzeylerini belirlemek için Moilanen (2005)'in geliştirmiş olduğu, Türkçeye Harma (2008) tarafından uyarlanmış olan Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Toplamda 32 maddeden oluşmakta olan ölçek, 4'lü likert derecelendirme sistemi ile puanlanmaktadır. Ölçek ergenlerin duygu, düşünce, dikkat ve davranışlarını harekete geçirme, devam ettirme veya engel olma becerilerini değerlendiren ifadelerden meydana gelmektedir. Ölçek ilk olarak Türkçeye uyarlandığında öz-düzenleme başarısı ve öz-düzenleme başarısızlığı şeklinde iki faktörlü bir yapıya sahip olmuştur. Bununla beraber Metin vd. (2017) yaptığı bir çalışmada, ergen öz-düzenleme becerileri ölçeğinde her iki boyutun yüksek bir korelasyon göstermesi sebebiyle başarısızlık boyutundaki maddeler (2, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 28, 29, 30, 31, 32) ters çevrilmiş ve ölçek nihayetinde tek boyutlu olarak değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeğin tek boyutlu haliyle iç tutarlılık kat sayısının .81 olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da aynı yöntemle ilerlenmiş

olup, ölçek toplam puanları ergenlerin öz-düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek puanları 32 ile 128 puan arasında değişmektedir. Yapılan ölçümlerde bu araştırma için ölçeğin Cronbach-alpha iç tutarlık güvenirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur.

3.4. Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı

3.4.1. Programın Geliştirilme Süreci

Araştırmanın bu bölümünde Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı geliştirilmeden önce yapılan literatür taraması, programın dayandığı kuramsal temeller, program amaçlarının ve kazanımlarının belirlenmesi, psikoeğitim programının oturumlarının yapılandırılması, etkinliklerin geliştirilme sürecinde göz önünde bulundurulacak ilkeler, uzman görüşleri ve pilot uygulamalar sistemli biçimde açıklanmıştır.

Literatür Taraması: Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı psikoeğitim programı hazırlanmadan önce konuya dair kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Özellikle akran zorbalığı ve öz-düzenlemeye dair yurt içi ve yurt dışı çalışmalar irdelenmiş, bu olguların farklı değişkenlerle yapılmış çalışmaları taranmış ve benzeri psikoeğitim programlarının içerikleri, süreleri, araştırma bulguları değerlendirilmiştir. Literatür taraması Google Scholar, Yök-Tez Veri Tabanı, Web of Science gibi veri tabanlarında gerçekleştirilmiş, programın hedef kitlesine dair çalışmalar yapılmış, bu anlamda araştırmacıların hangi yaş gruplarında psikoeğitim programlarının etkili olduğuna dair çalışma bulguları da incelenmiştir.

Amacı: Ortaokul öğrencilerinde öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programı, dünyanın her yerinde ve özelde de ülkemizde sıklıkla okul çağı çocukları arasında görülen bir problem olan akran zorbalığı olgusunu azaltmayı, öz-düzenleme becerilerini arttırmayı, öğrencilerin düşünsel, duygusal ve davranışsal farkındalık kazanmasını sağlamayı ve bu yolla sağlıklı akran ilişkileri kurmalarını ve sürdürmelerini amaçlamaktadır.

Öz-düzenleme olgusuna ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde son dönem araştırmaları öz-düzenleme becerilerinin öğrenildiğini ve büyük ölçüde öğretilbilir olduğunu da göstermektedir (Whitebread & Basilio, 2012). Araştırma kapsamında hazırlanan Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı ile kişiler arası ilişkilerde sağlıklı iletişim yollarını öğrenme, bireysel farklılıkların zenginlik olarak görülmesini sağlama, empati kavramını geliştirme, öz disiplini geliştirme, olumsuz durumlar karşısında duygu, düşünce ve tepkileri kontrol etmeyi öğrenme amaçlanmaktadır. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar duygusal zekayı ve duygusal öz-düzenlemeyi geliştirmeyi amaçlayan okul temelli önleme

programlarının zorbalıkla ilişkili çeşitli psikososyal yüklerin azaltılmasında en etkili yöntemlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Romano vd., 2020). Hazırlanan bu programın akran zorbalığı gibi istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Oturumların Yapılandırılması: Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı 10 oturumdan oluşan bir psiko-eğitim programıdır. Grubun toplanma sıklığı ve her bir oturumun süresi grup üyeleri ve duruma göre oturumun planlamasını bozmayarak ufak zaman kaymaları olmakla birlikte eğitim süresince haftada bir oturum yapılmış ve her bir oturumun ortalama 40 dakika sürdürülmesi planlanmıştır. Psiko-eğitim grupları özellikle bir problemin ortaya çıkmasından önce “önleme” amaçlı çalışmalara odaklanan gruplardır (DeLucia-Waack, 2006). Psiko-eğitim grupları, yapılandırılmış çeşitli prosedürler kapsamında gruptaki üyelerin duygusal, davranışsal ve bilişsel becerilerine katkı sağlamak amacıyla (Corey & Corey, 2016). Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı’nda özellikle sosyal-duygusal öz-düzenlemeyi arttıracak, olumsuz durumlar karşısında kontrol mekanizmalarını geliştirecek, bununla beraber akran zorbalığına karşı farkındalığı arttıracak ve kişilerarası ilişkilerde daha sağlıklı iletişim yolları üzerinde durulacak etkinliklere ve bilgilendirmelere yer verilmiştir.

Grup oturumları planlanırken her bir oturumun başlangıç, çalışma, süreç ve sonlandırma olmak üzere dört aşamadan oluşması önemlidir (DeLucia-Waack, 2006). Bu anlamda bir önceki oturum üzerine konuşma başlatma, ev ödevleri etkileşiminden sonra mevcut oturuma yönelik çalışmaların planlandığı oturumlar hazırlanmıştır. Her oturumda ısınma etkinliğinin, grup çalışmaları, rol oynama gibi ana etkinliklerin, grup içi paylaşımların ve oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerin alındığı kapanış bölümünün olmasına önem verilmiştir.

Her oturumda uygulanan tüm etkinliklerin çocukların yaşına, sınıf düzeyine, gelişimlerine ve kültürel temellerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Drama, çizim, grup çalışmaları, hikâye tamamlama gibi yöntemlerin yanı sıra bazı etkinliklerde “duygu günlüğü tablosu, durum kartları, zorbalık senaryo kartları, duygu balonları” gibi görsel materyaller tasarlanmış ve somut hale getirilmiştir. Isınma etkinlikleriyle her oturumun ana etkinliğinin bir kısmı özgün olmakla beraber bir kısmı araştırmacının katıldığı eğitimlerden ve konuya dair yaptığı araştırmalarda incelediği kaynaklardan esinlenilmiştir.

Programın Temelleri: Programın kuramsal temelleri belirlenmeden önce özellikle öz-düzenleme yaklaşımları incelenmiş, birçok öz-düzenleme yaklaşımının genel çerçevede benzer içeriklere sahip olduğu, bununla beraber Zimmerman'ın (2000) modelinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öz-düzenlemeye dair daha kapsamlı bir bakış açısı olduğu görülmüştür. Özellikle kişiler arası ilişkilerde gerekli becerilerin edinilmesi ile ilgili görüşlerin diğer modellere göre bu araştırmanın hedefleriyle daha yüksek oranda örtüştüğü düşünülmüştür. Literatür öz-düzenleme becerilerinin bireyin sosyal yaşamında, sorun çözme gibi süreçlerde önemli bir faktör olduğunu ve kişilerarası ilişkilerde etkin bir rol oynadığını çeşitli araştırmalar ile ortaya koymaktadır (Bandura, 1991; Moilanen, 2005). Tüm bunların yanında programın kuramsal temelleri atılırken bilişsel davranışçı yaklaşım ve sosyal öğrenme kuramının ilkelerinden de destek alınmıştır. Özellikle akran zorbalığının öğrenme sonucu edinilmiş davranışları içerebildiği, kişinin düşünce kalıplarının farkına varmasının, duygu ve düşüncelerini düzenleyebilmesinin zorbalık örüntüsünde etkin beceriler olabileceği düşünülmüştür.

Wellman ve arkadaşlarının (1975) geliştirdiği taksonomiye göre psikoeğitim programları sürekli olarak değerlendirilip iyileştirilmesi gereken programlardır. Buna göre bir psikoeğitim programı, öğrencinin ihtiyaçlarına dönük hedeflerden oluşmalı, her safhada programın sürekliliği için geri dönüt toplanmalı, bireyin karar verme mekanizmalarını güçlendirmeli ve programın birey üzerindeki etkilerini ölçmeye odaklanmalıdır. Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programı içeriği bu taksonomiyle paralel olarak “algılama, kavrama ve genelleme” düzeylerine uygun biçimde hazırlanmıştır. Kazanımlar hazırlandıktan sonra iki uzmandan görüş alınmıştır.

Programın Temel İlkeleri: Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı'nın hazırlanışına ve uygulanma sürecine dair temel ilkeler literatür taraması yapılmasının ve akran zorbalığı önlemeye dair okul temelli müdahale programları olan KİVa, Olweus Zorbalık Önleme Programı (OBPP), No Trap!, VISC Projesi incelenmesinin ardından şu şekilde belirlenmiştir: (DeLucia-Waack, 2006; Doğan, 2022; Salierno, 1997; Sonay Güçray ve ark., 2009; Topses, 2012).

Programın hazırlanış sürecine ilişkin ilkeler:

- Program öğrenci merkezlidir.
- Program kazanımları ve göstergeleri, hedeflenen yaş aralığına ve bu yaş aralığının gelişim dönemi özelliklerine uygun şekildedir.

- Grup etkinliğini arttırmak adına grup içerisinde yapılabilecek egzersizler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Hareket temeline dayalı egzersizler
2. Sanatsal aktiviteleri içeren egzersizler
3. Grup etkileşimini arttıracak egzersizler
4. Isınma oyunları
5. Müzik aktiviteleri
6. Grup çalışmaları
7. Ahlaki ikilemler veya grubun karar vermesine dayalı oyunlar

Bunların dışında etkinliklerde rol oynama, drama, yazma, günlük tutma aktivitelerinden de yararlanılmıştır.

- Çalışma kapsamında hazırlanan etkinliklerin çalışmanın amacına uygun olacak şekilde öz-düzenleme ve akran zorbalığını önleme noktasında birbirini destekleyecek biçimde bütüncül etkinlikler olmasına önem verilmiştir.
- Etkinlikler boyunca grup içi etkileşimin olması ve her bir çocuğun diğerleriyle iletişim ve iş birliği halinde olmasına fırsat verecek şekilde düzenlemeler yapılmasına önem verilmiştir.
- Etkinliklerin amaçlanan kazanım ve göstergeleri kapsamına özen gösterilmiştir.
- Etkinlerin her birinin grup etkileşimini kolaylaştırması açısından ısınma oyunları ile başlamasına karar verilmiştir.
- Özellikle kişiler arası ilişkileri ve sağlıklı iletişim yollarını arttırma, duygularını fark etme ve yapıcı biçimde ifade edebilme hedeflerinin her etkinliğe entegre edilmesine özen gösterilmiştir.

Programın Kazanım ve Göstergelerinin Belirlenmesi: Kapsamlı bir literatür taramasının ardından beşinci sınıf öğrencilerinin gelişim dönemi özellikleri göz önünde bulundurularak program kazanımları oluşturulması planlanmıştır. Buna göre yapılan araştırma sonucunda öz-düzenleme ve akran zorbalığını önlemeye dair çalışmalar incelenmiş ve aşağıdaki kazanımlar oluşturulmuştur (Boyacı, 2015; Burnukara vd., 2012; Çarkıt & Bacanlı, 2020; Dennis, 2006; Dölek, 2002; Eisenberg vd., 2001; Hoşgörür & Orhan, 2017; Kai vd., 2019; Kärnä vd., 2013; Mayer, 2004; Menesini & Salmivalli, 2017; Trevor Bradley vd., 2009).

1. Kendinin ve diğerlerinin duygularını tanır (Ragozzino & O'Brien, 2009; Williams vd., 2024; Yang vd., 2021).
2. Duygu düzenleme stratejilerini kavrar (Huang vd., 2024; Lin and Shih, 2024; Rivara & Le Menestrel, 2016).
3. Duygularını ifade etmenin güçlü yollarını fark eder (Jones vd., 2013; Köksal Akyol & Bilbay, 2018; Özbek & Taneri, 2023; Yalnız, 2019).
4. Akran ilişkilerini geliştirme yollarını kavrar (Ayran & Çelebioğlu, 2018; Helin vd., 2013; Hilooğlu vd., 2010).
5. Problem çözmeyi geliştirme yollarını kavrar (Çarkıt & Bacanlı, 2020; Demirel, 2022; Özbek & Taneri, 2023; Yavaş, 2018).
6. Bireysel farklılıkların doğal olduğunu fark eder (Gür & Eray, 2019; Özbek & Taneri, 2019; Uysal & Dinçer, 2012).
7. Kişiler arası ilişkilerde güven duygusunun önemini fark eder.
8. Bireysel farklılıkların yaşamda zenginlik olduğunu fark eder (Gür & Eray, 2019; Özbek & Taneri, 2019; Uysal & Dinçer, 2012).
9. Hayal kırıklıkları ve engellenme durumlarında tolerans göstermenin yollarını kavrar.
10. Yönergeleri takip eder ve verilen görevleri zamanında bitirir (Berber Çelik & Odacı, 2015; Tosun, 2023).
11. Zorbalık kavramını tanımlar, zorbalığa uğrayan kişilerin duygularını tanımlar (Gökkaya & Tekinsav-Sütçü, 2018; Siyez & Kaya, 2011; Şahin & Akbaba, 2010).
12. Zorbalığa uğramanın uzun vadede ne gibi etkileri olabileceğini belirtir.
13. Zorbalıkla karşılaştıklarında ne gibi adımlar atabileceğini bilir.

Program hazırlanırken her aşamada psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında üç uzmanın, kazanımların belirlenmesi aşamasında sınıf öğretmenliği alanından bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar özellikle oturumların içeriği, öğrencilerin yaşına ve gelişim düzeylerine uygunluğu, oturumlarda yer alan etkinliklerin uygulanabilirliği gibi konularda görüş belirtmiş, verdikleri geri bildirimlerin ardından bazı oturumlarda sadeleştirme, etkinlik açıklamalarında düzenlemeler yapılmış ve bazı etkinlikler yeniden uyarlanmıştır.

Sonuç olarak, Öz-düzenleme temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı, öğrencilerin hem duygusal hem de sosyal becerilerini geliştirmeyi hedefleyen kapsamlı bir yaklaşımdır. Bu programın, bireylerin kendi davranışlarını ve duygularını tanımlamalarına, düzenlemelerine ve yönetmelerine yardımcı olarak zorbalık davranışlarının önlenmesinde etkin bir rol oynayacağı

düşünülmektedir. Öz-düzenleme stratejilerinin öğretildiği ve uygulandığı bu program sayesinde, öğrencilerin yalnızca zorbalıkla başa çıkmayı öğrenmekle kalmaması, aynı zamanda öz disiplin, empati kurma, problem çözme ve etkili iletişim gibi hayati beceriler de kazanması amaçlanmaktadır. Böylece, okul ortamında daha güvenli, saygılı ve destekleyici bir atmosfer yaratılırken, öğrencilerin kişisel gelişimlerine de önemli katkılar sağlanmış olacaktır. Bu programın uygulanmasının hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha sağlıklı ve pozitif ilişkilerin kurulmasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

3.4.2. Programın Pilot Uygulama Süreci

Program hazırlandıktan ve uzman görüşleriyle yapılandırıldıktan sonra uygulanabilirliğini test etmek ve revize edilmesi gereken alanları değerlendirmek amacıyla asıl uygulama yapılmadan önce Konya ili Meram ilçesinde esas uygulamanın yapılacağı okuldan farklı bir okulda araştırmacı tarafından pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın pilot uygulamasının 5. sınıf düzeyinde öğrenime devam eden 15 kişilik bir öğrenci grubuyla yapılması planlanmış fakat okulun mevcut şartlarından dolayı seçilen bir 5. sınıfın tüm öğrencileriyle (21 öğrenci) gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama boyunca oturumların süresi, grup bireylerinin etkinliklere olan ilgisi, etkinliklerin ve hazırlanan materyallerin anlaşılabilirliği, sınıf ortamının etkinlikler için uygunluğu ve totalde etkinliklerin amaca ve kazanıma ne derece hizmet ettiği değerlendirilmiştir. Tüm bu gözlemler ve öğrencilerin geri bildirimleri dikkate alınarak bazı oturumlarda sadeleştirmeye gidilmiştir.

Programın 1. etkinliğinde yer alan ısınma oyunu “Kırmızı Halı”, sınıf alanının yeterince büyük olmamasından dolayı pilot uygulama sonrasında yeniden düzenlenmiştir. 2. etkinlikte “Duygu Balonları” etkinliğinin duyguların tanıtılmasından ve öğretilmesinden sonra yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Aynı etkinlikte sürenin yetersiz olduğu fark edilmiş ve oturum etkinliklerinden biri olan “Bir İnsan Çiz” etkinliği yerine insan figürü verilmesine karar verilmiştir. Bu durum öğrencilerin resim çizmeyle ilgili genel estetik kaygılarını da ortadan kaldırmıştır.

Araştırmacının pilot uygulamaya başlamasıyla beraber, programın farklı uygulayıcılarla ne derece yürütülebilir olduğunu değerlendirmek için program Konya ili, Meram ilçesinde bir ortaokulda çalışan iki farklı psikolojik danışman ve rehber öğretmen tarafından daha uygulanmıştır. Yapılan planlamaya uygun olarak programın ilk 5 oturumunu bir psikolojik danışman sonraki beş oturumunu başka bir psikolojik danışman gerçekleştirmiştir. İki uygulayıcıyla program içeriği, programın amacı, oturumlar, etkinlik yönergeleri konularında

kısa bir toplantı yapılmış ve bilgi verilmiştir. Oturumlar boyunca kullanılacak materyaller programa başlanılmadan uygulayıcılarla paylaşılmış ve her oturumdan sonra uygulayıcıların etkinlik değerlendirme formunu doldurmaları istenmiştir. Uygulayıcılar her oturumdan sonra görüşlerini paylaşmış, araştırmacıyla benzer noktalarda bazı oturumların süre ve anlaşılabilirlik açısından revize edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Tüm bu uygulamaların ardından geliştirilen Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı'nın farklı uygulayıcılar tarafından sorunsuz bir şekilde uygulanabildiği gözlemlenmiştir. Gerçekleştirilen pilot uygulamalar psikoeğitim programının teknik ve içerik bakımından düzenlenmesine fayda sağlamış ve nihai yapısının oluşmasında etkili olmuştur.

3.4.3. Programın Uygulama Süreci

Programın uygulama bölümü Necmettin Erbakan Üniversitesi'nden etik kurul izni ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alındıktan sonra Konya ili Meram İlçesi'ne bağlı bir devlet okulunda 28 Şubat 2025 tarihinde başlatılmış, 2 Mayıs 2025 tarihinde sonlandırılmıştır. Programa başlamadan önce bahsi geçen okula idari personel, rehberlik servisi ve öğretmenleriyle tanışmak ve program hakkında bilgi vermek amacıyla ziyaret yapılmış, okul müdür yardımcısı ve rehberlik yürütme kurulundaki üye öğretmenlere süreçle ilgili bilgilendirmelerde bulunulmuş, uygulama ile ilgili oturum saatleri, grup üyeleri, kullanılacak sınıf konularında görüş ve öneriler alınmıştır. Bilgi alışverişi yapıldıktan sonraki gün ön test uygulamaları için belirlenen ölçekler 5. sınıf düzeyinde öğrenime devam eden tüm öğrencilere uygulanmıştır. Aynı zamanda 5. sınıf düzeyinde öğrenime devam eden öğrencilerin derslerine giren tüm öğretmenlere araştırmacı tarafından uyarlanmış bir bilgi formu dağıtılmış ve zorbalık davranışlarını sıklıkla gösteren öğrencilere yönelik bilgi vermeleri rica edilmiştir. Ölçeklerin toplanıp araştırmacıya teslim edilmesi kısmında okulun rehberlik servisinden yardım alınmıştır. Ön test verileri ve öğretmen görüşleri ile deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra programa başlamadan önce öğrencilerle tanışma toplantısı düzenlenmiştir. Öğrencilerle tanışılmış, yürütülecek program hakkında bilgi verilmiş, katılım formları ve aile izin belgeleri dağıtılmıştır. Hemen ardından öğrenci aileleri ile görüşülmüş, yapılacak olan çalışmanın ayrıntıları, hedefleri, içeriği hakkında bilgi verilerek hem sözlü hem de yazılı olarak izinleri alınmıştır.

Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı başlangıç ve sonlandırma oturumları dahil olmak üzere 10 oturum olarak geliştirilmiştir. Oturumların süresi 40 dakika olarak belirlenmiş olup öğrencilerin ders akışını bozmayacak ve ihtiyaçları da göz önünde

bulundurulacak şekilde bazı oturumlarda teneffüsler de kullanılmıştır. 12 öğrencinin yer aldığı deney grubuna bazı oturumlarda hastalık sebebiyle katılamayan öğrenciler olmuştur. 3. oturumda bir öğrenci masa tenisi turnuvasında olduğu için oturumda yer alamamıştır. Bunun dışında öğrenciler tarafından devamsızlık söz konusu olmamıştır.

Program oturumlarının tümünde bir önceki oturumla ilgili öğrenilen beceriler öğrencilerin duygu ve düşünceleri ifadesi ve araştırmacının genel özetiyle başlamıştır. Bir önceki oturumda verilen ödevlerle ilgili değerlendirmeler yapılmış, mevcut oturum hakkında bilgi verilmiş ve kazandırılmak istenen becerilerle ilgili etkinliklere geçilmiştir. Her oturumun bitişinde günün özeti yapılmış ve öğrencilerin de o günkü oturuma ilişkin duygu ve düşünceleri ifade etmeleri için fırsat sağlanmıştır. Program süresince okul idaresi, rehberlik servisi gibi paydaşlardan alınan olumlu dönütler programın sahadaki yansımaları açısından destekleyici ve motive edici nitelikte olmuştur.

3.4.4. Araştırmanın Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Uygulanan Stratejiler

Araştırmacı tarafından geliştirilen psikoeğitim programının uygulanması esnasında olumlu gelişmelerin gözlenmesiyle beraber uygulayıcı olarak karşılaşılan güçlükler de programın daha iyi bir noktaya evrilmesi ve sürecin sağlıklı biçimde değerlendirilmesi bakımından önemli veriler sunmaktadır. Bu başlıkta programın uygulama süreci boyunca araştırmacının karşılaştığı güçlükler ve baş etme stratejilerine yer verilmektedir.

Geliştirilen Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı, zorba davranışlar sergileyen 5.sınıf düzeyindeki öğrenciler için geliştirilmiş bir programdır. Programın temel amaçları bireylerin duygularının farkına varmalarını, öz-düzenleme becerileri kazanarak dürtü ve davranış kontrolünü sağlamalarını, kişilerarası ilişkiler için gerekli olan empati, problem çözme becerileri gibi beceriler edinmelerini ve bu sayede zorbalık davranışlarının farkına varılması ve önlenmesidir. Program süresince olumlu gelişmeler kat edildiği düşünülmeyle beraber oturumların bazılarında öğrencilerin sürece katılımı, aidiyet duyguları, dikkatlerinin çabuk dağılabilmesi ve zaman zaman grup içi etkileşim ve grubun genel atmosferinden kaynaklı bazı güçlükler yaşanmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin bir kısmı, oturumların bazılarında katılmakta gönülsüz bir tutum sergilemiştir. Bu şekildeki direnç davranışları grup üyelerinin daha önce buna benzer bir deneyimleri olmaması, yabancı hissettikleri ortamda kaygı hissetmeleri, zarar

görme veya değerlendirilmeye maruz kalma veya yargılanma endişesinden ötürü meydana gelebilmektedir (Shay, 2021). Özellikle programın ilk haftalarında ortaya çıkan bu tutumlar, grup üyelerinin birbirleriyle ve araştırmacıyla kurulan ilişkileri ile ilerleyen oturumlarda azalmıştır.

Grup yapısının doğası gereğince etkinlikler esnasında öğrencilerin bazen dikkatleri dağılmış, sınıf ortamında gürültü, söz kesme gibi grup dinamiğini zorlayan anlar yaşanmıştır. Olweus (1993) zorbaca tutumlar sergileyen kişilerin dürtüsel davranışlar, beklemeye katlanamama, kurallara uymak istememe gibi davranışlar ve tutumlarla karakterize olduğunu belirtmektedir. Bu durumlar deney grubunda yer alan öğrencilerde de etkinlik esnasında kurallara uymama, grup arkadaşlarının cümlesini bitirmesine izin vermeme veya yönergeleri dinlememe gibi davranışlar şeklinde görülmüştür. Corey ve Corey (2016) psiko-eğitsel gruplarda grup üyelerinin tekrarlar, beceri kazandırma ve bilişsel veya duyuşsal keşifler aracılığıyla öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu şekildeki zor durumlarla baş etmek için her oturumun başında, ilk oturumdan itibaren duvara asılmış ve altında grup üyelerinin imzası olan “Grup Kuralları” tablosu gösterilerek kurallar tekrar hatırlatılmış, bu davranış kurallara uyulmadığı her seferinde tekrarlanarak, “gruptaki her üyenin değerli olduğu, herkesin konuşmasına izin verileceği” mesajı verilmiştir. Buna ek olarak dikkat süresinin kısa olduğu göz önünde bulundurulmuş ve etkinliklerde çoğunlukla görsel materyallere, canlandırmalara, hareketli oyunlara yer verilmiştir. Psikoeğitim gruplarında etkileşimi başlatmak için kullanılan etkinlikler de bazen üyelerin direnç göstermesine sebep olabilmektedir (Brown, 1998). Bu nedenden dolayı her oturuma başlarken öğrencilere oturum hakkında bilgi verilmiş, etkinlik geçişleri yumuşak biçimde yapılarak grup dinamiğine katkı sağlayan teşvik edici geri bildirimler ve sorumluluk verme gibi olumlu pekiştireçler sunulmuştur.

Grup üyelerinin psikoeğitim oturumlarında zaman zaman birbirleriyle ilgili alaycı ifadelerle başvurdukları ya da baskın tavırlar gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu noktada zaten hazırlanmış olan programın ana temalarından biri olan empati becerisini kazandırmaya yönelik faaliyetlerden yararlanılmış, rol değişimi, senaryo canlandırma gibi etkinliklerle grup içi etkileşimin yeniden sağlıklı biçimde yapılandırılması sağlanmıştır. Bu durum kişilerarası ilişkilerde gerekli olan sosyal duygusal becerilerin grup ortamında gözlenmesini ve üyelerin de fark etmesini sağlamayı kolaylaştırmıştır.

3.4.5. Oturumların Değerlendirilmesi

1. Oturum

Oturumun Amacı: Oturumun temel amacı grup üyelerinin birbirlerini ve uygulayıcıyı tanımaları, çalışma süreci hakkında bilgi edinmeleri, grup kurallarını hep birlikte belirlemeleri ve bu sayede güvenli bir ortamın sağlam temeller üzerine inşa edilmesidir.

Uygulanan Etkinlikler: Oturum her bir öğrencinin kendini kısaca tanıtması şeklinde buz kırıcı bir etkinlikle başlatılmıştır. Sonrasında “Kırmızı Halıdayım” etkinliğiyle öncesinde hazırlanan eğlenceli sorularla her öğrencinin grup karşısında ilgi alanları, yetenekleri, hayalleri gibi durumlara dair bilgi edinilmiştir. Uygulayıcı tanışma etkinliğinden sonra grup çalışmalarının genel çerçevesi, süreç boyunca uyulacak ilkeler (gizlilik vb.) ve kurallar gibi sürecin çalışma prensipleri konusunda bilgi vermiştir. “Grup Kuralları” etkinliği yapılmış, her öğrencinin etkinliğe katılımı sağlanarak grup kuralları herkesin katkılarıyla belirlenmiş, büyük beyaz bir fon kartona kurallar yazılıp herkes tarafından imzalanmış ve eğitim boyunca kullanılacak olan, okul idaresince araştırma için tahsis edilen sınıfın duvarına asılmıştır.

Gözlemler ve Değerlendirmeler: Grup üyelerinin büyük bir kısmı gruba ve çalışmaya yönelik meraklı ve istekli bir tutuma sahip olmuştur. Yine de birkaç öğrenci söz almaktan kaçınmış ve başlangıçta kısa yanıtlar vererek çekingen davranışlar sergilemiştir. Grup kurallarının belirlendiği etkinlikte başlangıçta çekingen davranan öğrencilerin de sürece aktif katıldığı gözlemlenmiştir. Bu etkinliğin gruba aidiyet duygusunu pekiştirdiği düşünülmektedir. Oturum bittikten sonra öğrencilerden genel olarak olumlu duygu ve düşünceler alınmıştır. Sonraki oturumlar için istekli oldukları gözlemlenmiştir. Programın temelinin atılması ve güvenli bir ortamın sağlanması bakımından ilk oturumun işlevsel olduğu düşünülmüştür.

2. Oturum

Oturumun Amacı: Oturumun temel amacı grup üyelerinin duyguları tanımaları, kendilerinin ve diğerlerinin duygularını fark etmeleri, duyguların normalliğinin farkına vararak ayırt etmeleridir. Öz-düzenlemenin temel becerilerinden biri olan duygu farkındalığı amaçlanmıştır.

Uygulanan Etkinlikler: Uygulayıcı öncelikle kısa bir sunumla, soru cevapla öğrencileri de sürece dahil ederek yaygın duyguları tanıtmıştır. Ardından “Duygu Balonları” etkinliği yapılmış ve her öğrenci balondan çıkan duyguyu hangi durumlarda hissettiğini ve zorlanılan duygu durumlarında nasıl baş ettiğini anlatmıştır. Ardından öğrencilere önceden çıktı alınmış insan figürleri dağıtılmış ve “duyguları vücudumuzun neresinde hissediyoruz, bunlara bir renk versek hangi renkler olurdu?” sorusuyla insan figürünü boyamaları istenmiş ve böylece yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirecek bir etkinlik yapılmıştır.

Gözlemler ve Değerlendirmeler: Öğrencilerin balon etkinliğinden keyif aldığı, katılımcı oldukları gözlemlenmiştir. Sıklıkla yaşanan duygulara çoğunluğun cevabı öfke duygusu olmuştur. Bazı öğrenciler akranlarıyla olan ilişkilerinden örnekler vermiş ve çoğu zaman baş etme stratejisi olarak şiddete başvurma ilk akla gelen cevap olduğu fark edilmiştir. Paylaşımlar grup dinamiğine olumlu katkı yapmış ve özellikle duyguların rahatça ifade edebilmenin önemi bakımından verimli geçtiği düşünülmüştür.

3. Oturum

Oturumun Amacı: Oturumun temel amacı öfke, hayal kırıklığı gibi güçlü duygularla başa çıkma becerileri geliştirmelerini ve duygularını kendilerine veya başkalarına zarar vermeden sağlıklı biçimde ifade etmelerini sağlamaktır.

Uygulanan Etkinlikler: Duygu kartlarıyla “Ne Yaparım?” oyunu oynanmıştır. Ardından “Trafik Işığı” tekniği anlatılmış ve önceden hazırlanan durum kartlarıyla trafik ışığı tekniğini kullanarak nasıl baş edeceklerini anlatmaları istenmiştir. Etkinliğin bu aşamasında sınıfın ortasında çember oluşturulmuş ve cevap veren üyenin bir başka üyeye topu atmasıyla sırayla tüm öğrencilere konuşma fırsatı tanınmıştır.

Gözlemler ve Değerlendirmeler: Bir öğrenci başka bir etkinlikten dolayı oturuma katılamamıştır. Oturum, duyguların farkındalığı hem öz-düzenleme becerileri hem de zorbalıkla mücadelede kilit bir nokta olduğu için önem arz etmektedir. Öğrencilere top etkinliği esnasında zaman zaman grup kuralları hatırlatılmıştır. Başlangıçta güçlü duygularla saldırgan biçimde baş edeceklerini ifade eden öğrenciler kendilerini daha yapıcı ifade etmeye yönelik denemeler yapmıştır. Hamarta vd. (2015) ergen bireylerde öfke ve öfkeyle bağlantılı istenmeyen davranışların, kendini ifade etmenin bir yolu olarak görme ve kişilerarası ilişkilerde

kabul görölme arzusunun bir sonucu olarak ortaya çıktığını düşünmektedir. Bu oturumda öğrencilerin büyük bir kısmının sağlıklı baş etme becerilerini “çocukça veya korkakça” buldukları öfkeyi şiddetle dışa vurmaya bir “rahatlama yöntemi” olarak gördükleri fark edilmiştir. Grup üyeleriyle birlikte bu yanlış inancın üzerinde durulmuş, güçlü duygularla sağlıklı biçimde baş etme ile kendine veya başkalarına zarar verme arasındaki farkın anlaşılması amaçlanmıştır.

4. Oturum

Oturumun Amacı: Oturumun temel amacı grup üyelerinin zorbalık olgusuna yönelik bilgi edinmeleri, diğer istenmeyen davranışlarla zorbalık arasındaki farkları ayırt etmeleri ve zorbalığın kişiler üzerinde nasıl etki yarattığını fark etmeleridir.

Uygulanan Etkinlikler: Öğrencilerle çember oluşturularak “Doğru mu Yanlış mı” oyunuyla oturum başlatılmıştır. Ardından “Zorbalık nedir?” sorusu sorularak beyin fırtınası yapılmıştır. Öğrencilerden alınan cevapların ardından zorbalıkla ilgili bilgilendirme yapılmış ve zorbalığı her yönüyle tanımları, diğer davranışlardan ayırt etmeleri amaçlanmıştır. Son olarak “Zorbalık mı değil mi?” kontrol listesi dağıtılarak öğrencilerle beraber tartışılmıştır.

Gözlemler ve Değerlendirmeler: İki öğrenci sağlık sorunlarından dolayı oturuma katılamamıştır. Bu oturumda öğrencilerin büyük bir kısmının zorbalık kavramına ilişkin birtakım bilgilere ve farkındalığa sahip oldukları, bununla beraber bazı davranışların zorbalık olduğunun farkında olmadıkları, bazen şakalaşma ile zorbalık arasındaki çizginin belirsizleştiği fark edilmiştir. Öğrencilerin tamamı bu oturuma yoğun bir ilgi göstermiş ve katılım sağlamıştır. Öğrencilerin bir kısmı daha önce zorbalığa maruz kaldıklarını belirterek deneyimlerini paylaşmıştır. Bu anlamda öğrencilerin duygu paylaşımında bulunması gruba güven duygusunun gelişmeye başladığını düşündürmüştür. Oturumun zorbalık ile ilgili farkındalık ve ayırt edicilik bakımından işlevsel olduğu düşünülmektedir.

5. Oturum

Oturumun Amacı: Oturumun temel amacı öğrencilerin zorbalık mağduru bireylerin duygularını anlayarak empati becerisi geliştirmeleri, zorbalık durumlarında kurban veya seyirci olarak ne tür müdahale stratejileri uygulayabileceklerini öğrenmeleridir.

Uygulanan Etkinlikler: “Hızlı Reaksiyon” isimli ısınma oyunuyla oturuma başlanmıştır. Ardından zorbalık kartlarında yer alan durumlar için öğrenciler 3'er

kişilik gruplara ayrılmış bir zorba, bir kurban, bir seyirci rollerini canlandırmaları istenmiştir. Canlandırma sonrasında rolleriyle ilgili duygu ve düşünceleri paylaşımları sağlanmıştır. Bu sayede özellikle zorbalık mağdurıyla empati kurmaları hedeflenmiştir. Her grubun senaryolardaki zorbalık durumuyla baş etme stratejileri tüm grup üyeleriyle tartışılmış ve uygulanabilecek başka çözüm yollarını da fark etmeleri amaçlanmıştır.

Gözlemler ve Değerlendirmeler: Öğrencilerin özellikle “Hızlı Reaksiyon” etkinliğinden keyif aldıkları gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin senaryoları canlandırdıktan sonra mağdurun duygularını yalnızlık, utanç, korkma şeklinde tanımladıkları, seyirci olarak sessiz kalmanın da mağdura bir tür zarar verme olduğunu fark ettikleri görülmüştür. Zorbalıkla baş etme stratejileri grup olarak tartışılmış ve böyle durumlarda ne gibi çözüm yöntemleri geliştirebilecekleri konuşulmuştur. Oturumun verimli olduğu ve öğrencilerde farkındalık sağladığı düşünülmektedir.

6. Oturum

Oturumun Amacı: Oturumun temel amacı grup üyelerinin negatif duygularla baş etme becerilerini geliştirmeleridir. Bunun yanında duygu düzenleme becerilerinin ve problem durumlarında sağlıklı tepkiler vermenin önemini fark etmeleridir.

Uygulanan Etkinlikler: Öncelikle “Hayal Kırıklığı Adımları” isimli bir ısınma oyunuyla oturuma başlanmıştır. Bu oyunun ardından öğrencilerin engellenme durumlarında nasıl sakin kalabildikleri, ne gibi düzenlemeler yapabilecekleri tartışılmıştır. Son olarak öğrenciler 4 gruba ayrılarak belirli olaylar karşısında hangi ne derece duygusal tepki verdiklerini değerlendirmiştir. Önceden hazırlanmış örnek zorbalık senaryoları canlandırılmış ve etkinlik “hangi zorluklarla başa çıkma yollarını öğrendik, akranlarla sağlıklı ilişkiler için dikkat etmemiz gerekenler, sorunları çözmek için etkili yöntemler, sakin kalmanın önemi” soru, cevap ve tartışma kısımlarıyla sona erdirilmiştir.

Gözlemler ve Değerlendirmeler: Oturuma başlarken öğrencilerin duygu düzenlemeye dair çok fazla bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. “Hayal Kırıklığı Adımları” oyunu öğrencilerin ilgilerini çeken ve keyifle katıldıkları bir etkinlik olmuştur. Uygulama esnasında öğrencilerin duygularını ifade etmede zorlandığı gözlemlenmiştir. Bu oturumla ilgili olarak duygu düzenleme gibi farkındalık gerektiren becerilerin bireylerin daha küçük yaşlarda kazanmalarının sağlanmasının

önemi fark edilmiştir. Bu oturum için planlanmış olan etkinlikler yapılmıştır fakat öğrenme düzeylerinin daha çok farkındalık aşamasında kaldığı düşünülmektedir.

7. Oturum

Oturumun Amacı: Oturumun temel amacı grup üyelerinin bireysel farklılıkların önemine dair farkındalık ve empati becerisi kazanmalarını sağlamak.

Uygulanan Etkinlikler: Oturuma öğrencilerin sınıfta bir çember oluşturması ve önceden hazırlanan çeşitli kişisel özelliklerin sayılmasıyla başlamıştır. Öğrenciler bu etkinlik aracılığıyla bazı özelliklerde birbirlerine benzediklerini, bazılarındaysa ayrıştıklarını fark etmiştir. Ardından “Renklerimizle Güzeliz” etkinliğiyle sınıfta büyük bir ağaç görseli oluşturulmuş ve farklı renklere farklı özelliklere sahip olmanın büyük bir zenginlik olduğu vurgulanmıştır. Son olarak “Kaan’ın Öyküsü” etkinliği yapılmış ve oturumun son kısmında grup üyelerinin her biri birbirleriyle ilgili olumlu üç özellik saymıştır.

Gözlemler ve Değerlendirmeler: Grup üyelerinin tamamı oturumun tüm etkinliklerine katılım sağlamıştır. Özellikle ağaç etkinliğinde grup halinde çalıştıkları, birbirlerine kesme, boyama, ağaca yapıştırma aşamalarında destek oldukları görülmüştür. Oturumun sonunda üç özellik etkinliğinde birbirlerine yönelik olumlu cümleler kullandıkları ve bu durumdan keyif aldıkları görülmüştür. Oturumun oldukça verimli olduğu ve öğrencilerde farkındalık sağladığı düşünülmektedir.

8. Oturum

Oturumun Amacı: Oturumun temel amacı davranışsal öz-düzenleme becerilerini arttırmak, zorbalık ile ilintili durumlarda sağlıklı tepkiler geliştirme ve bu durumdan keyif aldıkları ve sabırla bekleme, grup dinamiğini yakalama konularında ilk birkaç

Uygulanan Etkinlikler: Oturum öğrencilerin grup kurallarına uymalarını ve birbirlerine fırsat vermelerini teşvik eden, ayrıca sabırlı olma, sırasını bekleme gibi kişilerarası ilişkilerde önemli olan davranışları pekiştirmeyi amaçlayan bir ısınma oyunuyla başlatılmıştır. Ardından gruplara bölünen öğrencilere negatif duygulara sebep olan günlük yaşam deneyimleriyle ilgili senaryolar verilmiş ve her bir grubun bir strateji geliştirerek hareket etmesine fırsat sağlayan “Sabırlı Adımlar” etkinliği uygulanmıştır.

Gözlemler ve Değerlendirmeler: Öğrencilerin özellikle ısınma oyunundan keyif aldıkları ve sabırla bekleme, grup dinamiğini yakalama konularında ilk birkaç

denemeden sonra uyumlu davrandıkları görülmüştür. Örnek senaryoların verildiği “Sabırlı Adımlar” etkinliğinde sağlıklı çözüm yolları konuşulmuş, öğrencilerin büyük bir kısmı uygulamanın başlarında ilk akıllarına gelen çözüm yolu olan şiddete başvurma yerine daha farklı ve olumlu çözüm yolları sunmuştur. Etkinliğin öğrencilerde farkındalık sağladığı düşünülmektedir.

9. Oturum

Oturumun Amacı: Oturumun temel amacı zorbalık davranışlarının arkadaşlık ilişkilerine ne derece zarar verdiğini ve öz-düzenleme stratejileri ile arkadaşlık ilişkilerini geliştirmenin önemini fark etmektir.

Uygulanan Etkinlikler: Öğrencilerle ilk olarak “Ayna” etkinliği uygulanmıştır. Duygusal farkındalığın sağlanmasının amaçlandığı bu etkinliğin ardından bahsi geçen duygunun nasıl yönetilebileceği üzerine tartışma başlatılmıştır. Ardından her öğrencinin hayal kırıklığı veya benzeri bir negatif duygu yaşadığı örnek bir deneyimi hatırlaması istenmiş ve tüm öğrencilerle “Duygu Durakları” etkinliği yapılmıştır. Son olarak öz-düzenleme stratejilerinde farkındalık sağlamayı amaçlayan “İlişki Köprüleri” etkinliği uygulanmış ve tüm öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde gerekli olan sağlıklı becerileri yazdıkları yapışkanlı kağıtlar tahtaya yapıştırılmış ve bir köprü figürü oluşturulmuştur.

Gözlemler ve Değerlendirmeler: Öğrenciler ısınma oyununda eğlendiklerini ve daha uzun sürmesini istediklerini belirtmiştir. Etkinliğin sonunda duyguyla başa çıkma ile ilgili beyin fırtınasında öğrencilerin yapıcı çözüm yolları önerdikleri görülmüştür. Duygu durakları oyununda öğrenciler kendilerini samimiyetle açmaya gönüllü olmuş ve yaşanan olumsuz deneyime ilişkin duygu, düşünce ve davranışlar birlikte yeniden yapılandırılmıştır. İlişki köprüleri etkinliğinde öğrenciler genellikle arkadaşlık ilişkilerini geliştirmede rol oynayabilecek davranışlara örnek olarak “küfretmeme, taklit yapmama” gibi açıklamalar yazmış, ardından “empati, dürüstlük, saygılı olmak, nezaket” gibi kavramlar hatırlatılmıştır. Öğrenciler etkinliğin sonunda yapıştırdıkları kağıtların karşısında toplu olarak bir hatıra fotoğrafı istediklerini belirtmişlerdir. Bu talebin gruba ait olma ve gruba duygusal yatırım yapmanın yanında, birbirlerine yönelik olumlu tutumları ve bağlılıklarını ortaya koyduğu düşünülmektedir.

10. Oturum

Oturumun Amacı: Oturumun temel amacı öğrencilerin dokuz hafta boyunca öğrendiklerini değerlendirmeleri ve bu becerileri günlük yaşama nasıl entegre edeceklerini fark etmeleridir.

Uygulanan Etkinlikler: Öncelikle kulaktan kulağa oyunu oynanmış ve bir mesajın doğru şekilde aktarılmasının önemi üzerine tartışma başlatılmıştır. Ardından öğrencilere yapışkanlı kağıtlar verilmiş ve eğitimde öğrenilen beceriler ile zorbalık ve öz-düzenleme konularında geleceğe yönelik kararlarını yazmaları istenmiştir. Son kısımda öğrencilerin programa yönelik duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiş ve uygulayıcı tarafından tüm oturumlara yönelik kısa ve genel bir bakış yapılmıştır.

Gözlemler ve Değerlendirmeler: Bu oturuma sağlık sorunlarından dolayı iki öğrenci katılmamıştır. Grup üyeleri programa yönelik olumlu duygu ve düşüncelerini dile getirmiştir. Bu oturumun sonunda beraber pasta kesilmiş ve hatıra fotoğrafları çekilmiştir. Okulun rehberlik servisi, müdür yardımcıları ve özel eğitim alt sınıfı öğretmeni ve öğrencileri son oturuma davet edilmiştir. Grup üyeleri tüm davetlileri karşılamış ve ikramlarda bulunmuştur. Genel olarak mutlu-hüzünlü bir atmosfer oluşmuş ve öğrencilerin tümü uygulayıcıya veda ederken gelip sarılmış ve teşekkür etmiştir. İlerleyen haftalarda tekrar bir araya gelmek üzere sözleşilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Konya ili Meram ilçesinde bir devlet okuluna devam eden 5. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu ve Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubu öğrencileri belirlenmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir müdahale programı uygulanmazken deney grubu için 10 oturumdan oluşan öz-düzenleme temelli akran zorbalığı programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. 3 Mart 2025 tarihinde programın ilk oturumu gerçekleştirilmiş olup, 2 Mayıs 2025 tarihinde 10. oturumla program sona erdirilmiştir. Son oturumun ardından deney ve kontrol gruplarına son test uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın bitiminden 1 ay sonra izleme testi uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesi sürecine başlamadan önce ölçek sonuçlarının değerlerine göre analizde parametrik veya non-parametrik testlerden hangilerinin kullanılacağı belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre ölçek alt boyutlarının bir kısmında normal dağılım oluşmadığı görülmüş ve bu doğrultuda non-parametrik testler ile devam edilmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS 27.0 paket programı kullanılmıştır. İzleme testinden 10 gün sonra, 12 öğrenciden oluşan deney grubundan 10 öğrenciye ulaşılabilmiş ve görüşme formu kullanılarak görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler temalara ayrılmış ve bulgular kısmında ele alınmıştır.

3.6.1. Ön Test Puanlarının Analiz Sonuçları

Verileri çözümleme sürecinin başında öncelikli olarak Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ve Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Çocuk Formu'nun puanlarının, parametrik ölçümlerin varsayımlarını ne derece karşıladığını ölçmek amacıyla normallik ve homojenlik testleri uygulanmıştır.

Tablo 3.3. Grupların Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarının Dağılımına Ait Analiz Sonuçları

Değişken	Grup	SS	Ortanca	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Shapiro-Wilk	
						İstatistik	p
Öz Düzenleme	Deney	2.78	46.5	-.236	-1.140	.927	.351
Başarısı	Kontrol	1.84	40.5	-.028	-.574	.958	.753
Öz Düzenleme	Deney	2.49	38.5	-.083	-1.090	.965	.846
Başarısızlığı	Kontrol	1.25	40	.035	.113	.989	.999
Öz Düzenleme	Deney	2.32	77.5	-2.583	7.798	.686	<.001
Tüm Ölçek	Kontrol	2.02	72.5	.109	.346	.986	.998

Tablo 5'te ergenlerde öz-düzenleme ölçeği ön test puanlarında deney ve kontrol grubuna ait veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde öz-düzenleme başarısı ve öz-düzenleme başarısızlığı alt boyutlarında deney ve kontrol gruplarının shapiro-wilk testi sonuçlarının normallik sınırları içerisinde ($p > .05$) olduğu görülmektedir. Fakat öz-düzenleme becerileri ölçek toplam puanı incelendiğinde kontrol grubu için shapiro-wilk değeri normal sınırlarda bulunurken ($p = .998$), deney grubunun shapiro-wilk değerinin ($p = .001$) normallik sınırlarında olmadığı ($p < .05$) görülmektedir.

Tablo 3.4. Grupların Akran Zorbalığı Ölçeği Ön Test Puanlarının Dağılımına Ait Analiz Sonuçları

Değişken	Grup	SS	Ortanca	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Shapiro-Wilk	
						İstatistik	p
Fiziksel Zorbalık	Deney	2,29	8.0	.421	-1.133	.922	.307
	Kontrol	2.09	8.0	1.903	4.003	.796	.008
Sözel Zorbalık	Deney	1.53	8.0	.488	-.552	.938	.479
	Kontrol	0.84	6.5	.119	-.512	.962	.814
Dışlama	Deney	1.29	6.0	.345	-.447	.928	.358
	Kontrol	0.80	3.5	.153	-1.124	.927	.351
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Deney	1.80	3.0	1.398	1.290	.828	.020
	Kontrol	0.76	4.0	.812	1.184	.906	.187
Eşyalarına Zarar Verme	Deney	1.66	5.0	.943	.326	.896	.142
	Kontrol	0.95	3.0	.838	-.208	.907	.194
Zorbalık	Deney	6.58	34.5	1.029	2.093	.922	.300
Tüm Ölçek	Kontrol	2.59	27.0	.519	1.011	.893	.128

Tablo 6 İncelendiğinde deney grubunun fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, eşyalarına zarar verme ve zorbalık toplam ölçek puanında normal dağılım standartlarını karşıladığı ($p>.05$), bununla beraber söylenti çıkarma ve yayma alt boyutunda normallik standartlarını sağlayamadığı ($p=.020$) görülmektedir. Kontrol grubu verileri incelendiğinde ise sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalarına zarar verme ve zorbalık toplam ölçek puanlarında normal dağılım standartlarının sağlandığı, bununla beraber fiziksel zorbalık alt boyutunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin sapma göstermesi ve shapiro-wilk değerinin ($p=.008$) olması nedeniyle normallik standartlarının sağlanamadığı görülmektedir.

Yukarıdaki analizler incelendiğinde verilerin bir kısmında normal dağılım ölçütlerinin sağlanamamasından ötürü araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarının verileri analiz edilirken non-parametrik çözümleme tekniklerinden yararlanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Mann-Whitney U Test Analizleri

Değişken	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Z	p
Öz Düzenleme Başarısı	Deney	12	44.166	9.637	-.551	.582
	Kontrol	12	41.750	6.397		
Öz Düzenleme Başarısızlığı	Deney	12	35.583	8.638	-.405	.686
	Kontrol	12	40.083	4.358		
Öz Düzenleme Tüm Ölçek	Deney	12	75.583	8.050	-1.854	.064
	Kontrol	12	71.666	7.010		

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği alt boyutları olan öz-düzenleme başarısı ($Z=-.551$, $p=.582$), öz-düzenleme başarısızlığı ($Z= -.405$, $p=.686$) ile toplam öz-düzenleme ölçek puanı ($Z= -1.854$, $p=.064$) arasındaki fark Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, grupların başlangıç düzeyinde birbirleriyle denk olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Akran Zorbalığı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Mann-Whitney U Test Analizleri

Değişken	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Z	p
Fiziksel Zorbalık	Deney	12	9.083	7.936	-.406	.685
	Kontrol	12	9.916	7.267		
Sözel Zorbalık	Deney	12	7.250	5.310	-.203	.839
	Kontrol	12	7.166	2.918		
Dışlama	Deney	12	5.500	4.482	-1.167	.243
	Kontrol	12	3.416	2.778		
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Deney	12	5.750	6.254	-.234	.815
	Kontrol	12	4.333	2.640		
Eşyalarına Zarar Verme	Deney	12	5.833	5.765	-.669	.504
	Kontrol	12	3.666	3.312		
Zorbalık Tüm Ölçek	Deney	12	33.416	22.80	-.693	.488
	Kontrol	12	28.500	8.979		

Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Akran Zorbalığı Ölçeği alt boyutları olan fiziksel zorbalık ($Z=-.406$, $p=.685$), sözel zorbalık ($Z=-.203$, $p=.839$), dışlama ($Z=-1.167$, $p=.243$), söylenti çıkarma ve yayma ($Z=-.234$, $p=.815$), eşyalarına zarar verme ($Z=-.669$, $p=.504$) ve toplam zorbalık ölçek puanı ($Z=-.693$, $p=.488$) arasındaki fark Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, grupların başlangıç düzeyinde birbirleriyle denk olduğu görülmektedir. Tabloda görülebileceği şekilde zorbalık toplam

puanında uygulama öncesi deney grubuna ait standart sapma değerin yüksek olduğu (sd=22.80) dikkat çekmektedir. Bu durum, grupta yer alan öğrencilerden bir kısmının test puanlarının, grup ortalamasından belirgin bir ölçüde sapma göstermesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin deney grubundaki katılımcılardan bir tanesinin 88 puanlık değere sahip olması grup varyasyonunu önemli derecede arttırmaktadır. Sonuçların değerlendirilmesi noktasında bu sapmanın grubun içsel heterojenliğini yansıttığı düşünülmüş ve çalışmanın doğası gereği tüm veriler analizlerde tutulmuş, bu durum analizler yapılırken yorumlarda göz önüne alınmıştır.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma denencelerini test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler ile bu analizlerin bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Öz-düzenleme Becerilerine Ait Bulgular

Araştırmanın temel amaçlarından biri, uygulanan psikoeğitim programının deney grubunun öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini kontrol grubu ile karşılaştırmalı olarak incelemektir. Verilerin normal dağılmaması sebebiyle non parametrik analizler vasıtasıyla yapılan karşılaştırmalar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Mann-Whitney U Test Analizleri

Değişken	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Z	p
Öz Düzenleme Başarısı	Deney	12	52.916	7.716	-3.268	.001*
	Kontrol	12	40.583	7.844		
Öz Düzenleme Başarısızlığı	Deney	12	28.750	6.824	-.723	.469
	Kontrol	12	26.833	5.734		
Öz Düzenleme Tüm Ölçek	Deney	12	81.666	9.966	-2.628	.009*
	Kontrol	12	67.416	12.434		

*p<.05

Tablo 4.1. incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U testi analizlerinde son testte deney ve kontrol gruplarının öz-düzenleme başarı puanları ($Z=-1.996$, $p<.05$) ve toplam öz-düzenleme puanları ($Z=-2.628$, $p<.05$) arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öz-düzenleme başarısızlığı alt boyutunda ise deney ve kontrol grupları arasında ($Z=-1.562$, $p>.05$) anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Mann-Whitney U Test Analizleri

Değişken	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Z	p
Öz Düzenleme Başarısı	Deney	12	53.583	5.648	-3.642	<.001*
	Kontrol	12	40.833	7.296		
Öz Düzenleme Başarısızlığı	Deney	12	29.583	5.884	-.347	.728
	Kontrol	12	30.166	4.764		
Öz Düzenleme Tüm Ölçek	Deney	12	83.166	8.621	-2.658	.008*
	Kontrol	12	71.00	10.286		

*p<.05

Tablo 4.2. incelendiğinde izleme testi sonuçlarında deney ve kontrol grupları arasında öz düzenleme başarısı ($Z=-3.642$, $p<.05$) ve öz düzenleme toplam ölçek puanı ($Z=-2.658$, $p<.05$) boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öz düzenleme başarısızlığı boyutunda ise ($Z=-.347$, $p>.05$) gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Tablo 4.3. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Wilcoxon Testi Sonuçları

Durum	Değişim Yönü	Ortalama Değişim	Toplam Değişim	Z	p
Öz Düzenleme Başarısı	Arttı	8.75	105.00	-1.690	.091
Öz Düzenleme Başarısızlığı	Azaldı	-9.83	117.96	-2.671	.008*
Öz Düzenleme Tüm Ölçek	Arttı	6.08	72.96	-1.636	.102

*p<.05

Tablo 4.3. incelendiğinde deney grubunun ön test ve son test puan analizlerinde öz-düzenleme toplam puanı ($Z=-1.636$, $p>.05$) ile öz-düzenleme başarısı ($Z=-1.690$, $p>.05$) alt boyutunda ortalama artış görülmüş olsa da bu boyutlarda istatistiksel bir anlam görülmemektedir. Öz-düzenleme başarısızlığı alt boyutunda ise deney grubuna ait ön test ve

son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim ($Z=-2.671$, $p<.05$) görülmektedir.

Tablo 4.4. Deney Grubunun Son Test- İzleme Testi Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Wilcoxon Testi Sonuçları

Durum	Değişim Yönü	Ortalama Değişim	Toplam Değişim	Z	p
Öz Düzenleme Başarısı	Arttı	.458	11	-.820	.412
Öz Düzenleme Başarısızlığı	Arttı	2.083	50	-1.398	.162
Öz Düzenleme Tüm Ölçek	Arttı	2.541	61	-1.663	.096

Tablo 4.4.'te deney grubuna ait son test ile izleme testi puanları arasındaki durum yer almaktadır. Öz düzenleme başarısı ($Z=-.820$, $p>.05$), öz düzenleme başarısızlığı ($Z=-1.398$, $p>.05$) ve öz düzenleme toplam ölçek ($Z=-1.663$, $p>.05$) puanları son test ve izleme testi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.5. Kontrol Grubunun Ön Test- Son Test Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Wilcoxon Testi Sonuçları

Durum	Değişim Yönü	Ortalama Değişim	Toplam Değişim	Z	p
Öz Düzenleme Başarısı	Azaldı	-1.17	-14.04	-1.315	.189
Öz Düzenleme Başarısızlığı	Azaldı	-13.25	-159.00	-2.983	.032*
Öz Düzenleme Tüm Ölçek	Azaldı	-4.25	-4.25	-1.880	.060

* $p<.05$

Tablo 4.5. incelendiğinde kontrol grubuna ait ön test son test öz-düzenleme becerileri puanlarının karşılaştırmasında, öz-düzenleme başarısızlığı alt boyutunda anlamlı bir fark ($Z=-2.983$, $p<.05$) olduğu görülmektedir. Grubun öz-düzenleme başarısı ($Z=-1.315$, $p>.05$) ve öz-düzenleme toplam ölçek puanında ($Z=-1.880$, $p>.05$) ise azalma olmasına rağmen anlamlı bir fark meydana gelmemiştir.

Tablo 4.6. Kontrol Grubunun Son Test- İzleme Testi Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Wilcoxon Testi Sonuçları

Durum	Değişim Yönü	Ortalama Değişim	Toplam Değişim	Z	p
Öz Düzenleme Başarısı	Arttı	.250	3.00	-.776	.438
Öz Düzenleme Başarısızlığı	Arttı	3.333	40.00	-2.680	.007
Öz Düzenleme Tüm Ölçek	Arttı	3.583	43.00	-2.301	.021

Tablo 4.6. incelendiğinde kontrol grubuna ait ön son test- izleme testi öz-düzenleme becerileri puanlarının karşılaştırmasında, öz-düzenleme başarısızlığı alt boyutunda ($Z=-2.680$, $p<.05$) ve öz düzenleme tüm ölçek puanında ($Z=-2.301$, $p<.05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Grubun öz-düzenleme başarısında ($Z=-.776$, $p>.05$) ise anlamlı bir fark meydana gelmemiştir.

4.2. Akran Zorbalığına Ait Bulgular

Araştırmanın bir diğer amacı, uygulanan psikoeğitim programının deney grubunun akran zorbalığı eğilimleri üzerindeki etkisini kontrol grubu ile karşılaştırmalı olarak incelemektir. Verilerin normal dağılmaması sebebiyle non-parametrik analizler vasıtasıyla yapılan karşılaştırmalar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Akran Zorbalığı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Mann-Whitney U Test Analizleri

Değişken	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Z	p
Fiziksel Zorbalık	Deney	12	5.583	3.117	-2.374	.018*
	Kontrol	12	12.583	8.382		
Sözel Zorbalık	Deney	12	5.916	2.644	-.821	.412
	Kontrol	12	7.750	4.180		
Dışlama	Deney	12	3.333	2.386	-.906	.365
	Kontrol	12	4.416	3.848		
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Deney	12	2.333	3.446	-2.389	.017*
	Kontrol	12	5.583	3.146		
Eşyalarına Zarar Verme	Deney	12	5.833	5.765	-.669	.504
	Kontrol	12	3.666	3.312		
Zorbalık Tüm Ölçek	Deney	12	21.333	12.564	-2.370	.018*
	Kontrol	12	33.750	13.478		

*p<.05

Tablo 4.7. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ait son test akran zorbalığı boyutlarında fiziksel zorbalık ($Z=-2.374$, $p<.05$), söylenti çıkarma ve yayma ($Z=-2.389$, $p<.05$) ve toplam zorbalık ölçek puanları ($Z=-2.370$, $p<.05$) puanları bakımından gruplar arasında

deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sözel zorbalık ($Z=-.821$, $p>.05$), dışlama ($Z=-.906$, $p>.05$) ve eşyalara zarar verme ($Z=-.669$, $p>.05$) alt boyutlarında ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının İzleme Testi Akran Zorbalığı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Mann-Whitney U Test Analizleri

Değişken	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Z	p
Fiziksel Zorbalık	Deney	12	5.250	2.958	-2.808	.005*
	Kontrol	12	12.333	7.691		
Sözel Zorbalık	Deney	12	5.166	2.367	-1.867	.062
	Kontrol	12	7.583	3.449		
Dışlama	Deney	12	3.00	1.954	-.877	.381
	Kontrol	12	4.583	3.987		
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Deney	12	1.666	3.025	-2.913	.004*
	Kontrol	12	4.916	3.088		
Eşyalarına Zarar Verme	Deney	12	5.833	5.507	-.761	.447
	Kontrol	12	3.583	2.466		
Zorbalık Tüm Ölçek	Deney	12	20.916	7.890	-2.287	.022*
	Kontrol	12	33.00	11.070		

* $p<.05$

Tablo 4.8. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının akran zorbalığı belirleme ölçeğine ait son test ve izleme testi puanları arasında bazı boyutlarda istatistiksel olarak fark olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi analiz sonuçları fiziksel zorbalık ($Z=-1.867$, $p<.05$), söylenti çıkarma ve yayma ($Z=-.761$, $p<.05$) alt boyutları ile zorbalık toplam ölçek puanları ($Z=-2.287$, $p<.05$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluştuğunu ortaya

koymaktadır. Sözel zorbalık ($Z=-1.867$, $p=.062$) ve dışlama ($Z=-.877$, $p=.381$) alt boyutlarındaki azalma deney grubunda daha fazla olmasına rağmen istatistiksel anlamda bir farklılık yaratmamıştır. Eşyalarına zarar verme ($Z=-.761$, $p>.05$) alt boyutunda ise herhangi bir değişim oluşmamıştır.

Tablo 4.9. Deney Grubunun Ön Test- Son Test Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Wilcoxon Testi Sonuçları

Durum	Değişim Yönü	Ortalama Değişim	Toplam Değişim	Z	p
Fiziksel Zorbalık	Azaldı	-3.50	-42.00	-1.892	.059
Sözel Zorbalık	Azaldı	-1.34	-16.08	-.910	.363
Dışlama	Azaldı	-0.50	-6.00	-1.483	.138
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Azaldı	-2.42	-29.04	-1.735	.083
Eşyalarına Zarar Verme	Sabit	0.00	0.00	.00	1.00
Zorbalık Tüm Ölçek	Azaldı	-12.09	-145.08	-2.449	.014*

* $p<.05$

Tablo 4.9. incelendiğinde deney grubu ön test son test akran zorbalığı ölçeği analizlerinde zorbalık toplam puanında 12.09 değerinde azalma gözlenmiş olup bu azalma istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-2.449$, $p<.05$). Buna karşılık fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma alt boyutlarında dikkat çekici düşüşler gözlenmiş olmasına rağmen değişimlerin anlamlılık sınırına yakın kaldığı görülmektedir. Eşyalarına zarar verme alt boyutunda ise değişim gözlenmemiştir.

Tablo 4.10. Ön Test- Son Test Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Ancova Analizi Sonuçları

Durum	Kareler Toplamı	df	F	η^2	p
Fiziksel Zorbalık	251.470	1	13.459	.391	.001*
Sözel Zorbalık	20.933	1	2.203	.095	.153
Dışlama	20.392	1	2.430	.104	.134
Söylenti Çıkarma ve Yayma	73.549	1	7.086	.252	.015*
Eşyalarına Zarar Verme	.000	1	-	-	-
Zorbalık Tüm Ölçek	1229.045	1	9.987	.322	.005*

*p<.05

Tablo 4.10. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının akran zorbalığı ölçeği ön test ve son test puanları ANCOVA analizi sonuçları ile etki büyüklüğü değerleri görülmektedir. Bulgular fiziksel zorbalık, söylenti çıkarma ve yayma ve toplam zorbalık puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu göstermektedir (p<.05).

Tablo 4.11. Kontrol Grubunun Ön Test- Son Test Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Wilcoxon Testi Sonuçları

Durum	Değişim Yönü	Ortalama Değişim	Toplam Değişim	Z	p
Fiziksel Zorbalık	Arttı	2.67	32.04	-1.955	.051
Sözel Zorbalık	Arttı	0.58	7.00	-.535	.593
Dışlama	Arttı	1.00	12.00	-1.131	.258
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Arttı	1.25	15.00	-1.552	.121
Eşyalarına Zarar Verme	Sabit	.00	.00	.00	1.00
Zorbalık Tüm Ölçek	Arttı	5.25	63.00	-1.497	.134

*p<.05

Tablo 4.11. incelendiğinde kontrol grubuna ait akran zorbalığı belirleme ölçeği ön test ve son test verilerine ilişkin analizlerde son test ölçümlerinde eşyalarına zarar verme alt boyutu ($Z=.00$, $p>.05$)dışındaki tüm alt boyutlar ve toplam puanda artış eğilimi olduğu görülmektedir. Fiziksel zorbalık ($Z=-1.955$, $p>.05$), sözel zorbalık ($Z=-.535$, $p>.05$), dışlama ($Z=-1.131$, $p>.05$), söylenti çıkarma ve yayma ($Z=-1.552$, $p>.05$) ve zorbalık toplam puanında ($Z=-1.497$, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir değişim bulunmamaktadır.

Tablo 4.12. Deney Grubunun Son Test- İzleme Testi Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Wilcoxon Testi Sonuçları

Durum	Değişim Yönü	Ortalama Değişim	Toplam Değişim	Z	p
Fiziksel Zorbalık	Azaldı	-.333	-4.00	-.512	.609
Sözel Zorbalık	Azaldı	-.750	-9.00	-1.561	.119
Dışlama	Azaldı	-.333	-4.00	-.787	.431
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Azaldı	-.666	-8.00	-1.994	.046
Eşyalarına Zarar Verme	Sabit	0.00	0.00	-.051	.959
Zorbalık Tüm Ölçek	Azaldı	-.416	-5.00	-.178	.858

Tablo 4.12. incelendiğinde deney grubu son test ve izleme testi akran zorbalığı ölçeği analizlerinde fiziksel zorbalık ($Z=-.512, p>.05$), sözel zorbalık ($Z=-1.561, p>.05$), dışlama ($Z=-.787, p>.05$), söylenti çıkarma ve yayma ($Z=-1.994, p>.05$), eşyalarına zarar verme ($Z=-.051, p>.05$) ve toplam zorbalık ($Z=-.178, p>.05$) toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna rağmen eşyalarına zarar verme alt boyutu dışındaki tüm boyutlarda ortalama değişim zorbalık puanlarının azalması yönünde olmuştur.

Tablo 4.13. Kontrol Grubunun Son Test- İzleme Testi Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanlarına Göre Wilcoxon Testi Sonuçları

Durum	Değişim Yönü	Ortalama Değişim	Toplam Değişim	Z	p
Fiziksel Zorbalık	Azaldı	-.250	-3.00	-.259	.796
Sözel Zorbalık	Azaldı	-.166	-2.00	-.181	.856
Dışlama	Arttı	.166	2.00	-.225	.822
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Azaldı	-.666	-8.00	-1.295	.195
Eşyalarına Zarar Verme	Azaldı	-.083	-1.00	-.199	.842
Zorbalık Tüm Ölçek	Azaldı	-.750	-9.00	-.255	.798

Tablo 4.13. incelendiğinde kontrol grubu son test ve izleme testi akran zorbalığı ölçeği analizlerinde fiziksel zorbalık ($Z=-.259$, $p>.05$), sözel zorbalık ($Z=-.181$, $p>.05$), dışlama ($Z=-.225$, $p>.05$), söylenti çıkarma ve yayma ($Z=-1.295$, $p>.05$), eşyalarına zarar verme ($Z=-.199$, $p>.05$) ve toplam zorbalık ($Z=-.255$, $p>.05$) toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna rağmen dışlama alt boyutu dışındaki tüm boyutlarda ortalama değişim zorbalık puanlarının azalması yönünde olmuştur. Dışlama boyutunda ortalama değişimin pozitif yönde olduğu görülmektedir.

4.3. Katılımcıların Programa İlişkin Değerlendirmeleri

Araştırmada uygulanan öz düzenleme temelli psikoeğitim programının öğrenci deneyimlerine etkisini daha derinlemesine anlamak amacıyla yalnızca deney grubunda yer alan öğrencilerle program sonrasında yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler ile öğrencilerin program sürecine ilişkin duygu, düşünce ve kazanımlarını yansıtan temalar oluşturulmuştur. Aşağıdaki tabloda, yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen temalar ve her bir temanın tekrar etme sıklıkları sunulmuştur.

Tablo 4.14. Deney Grubu Öğrencileriyle Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Temalar ve Sıklıkları

Tema	Kaç Öğrenci Tarafından Belirtili	Örnek İfade
Zorbalık farkındalığının artması	10/10	“Biriyle sürekli dalga geçmek zorbalıktır” “Bir arkadaşımıza sürekli kötü davranmamız zorbalık olur” “Eskiden bazı şeyleri zorbalık olduğunu bilmiyordum”
Zorbalıkla başa çıkma yöntemlerinde değişim	9/10	“Kavga etmiyorum, öğretmene söylüyorum” “Artık arkadaşlarıma daha az sinirleniyorum”
Öz düzenleme becerileri kullanımı	8/10	“Nefes alıp içimden sayıyorum” “Kendimi daha iyi ifade ediyorum” “Sakinleşmek için içimden sayıyorum”
Empati ve arkadaş ilişkilerinde iyileşme	8/10	“Artık arkadaşları oyuna alıyoruz” “Şaka yaptığımda bazen arkadaşım üzülebilir”
Programa yönelik olumlu tutumlar	9/10	“Oyunlar çok güzeldi” “Bu program başka çocuklara da yapılmalı”

Tablo 4.14 incelendiğinde Zorbalığa Yönelik Farkındalık Teması’nda tüm öğrencilerin zorbalığı doğru bir şekilde tanımlayabildikleri, dalga geçme, eşyalara zarar verme ve korkutma gibi davranışları zorbalık olarak gördükleri ve bunları “biriyle sürekli dalga geçmek zorbalıktır”, “bir arkadaşımıza sürekli kötü davranmak zorbalık olur” gibi ifadelerle açıkladıkları görülmektedir. Zorbalıkla Başa Çıkma Yöntemleri Teması’nda öğrencilerin büyük bir kısmının programa katılmadan önce kavga etme, küfretme gibi davranışlar gösterme eğiliminde oldukları, program sonrasında ise istenmeyen davranışlara maruz kaldıklarında bir yetişkinden yardım isteme, uyarma veya uzaklaşma gibi sağlıklı stratejilere başvurdıklarını belirttikleri, bu durumu “artık kavga etmiyorum” veya “öğretmenime söylüyorum” gibi cümlelerle ifade ettikleri görülmektedir. Öz Düzenleme Becerileri Teması’ndan elde edilen

veriler öğrencilerin büyük bir kısmının programda öğrendikleri öz düzenleme becerilerini günlük yaşamlarına aktarabildiklerini göstermektedir. Özellikle nefes alma, içinden sayı sayma, sakinleşme, sabırlı davranmaya çalışma gibi davranışların sıklıkla kullandıkları yöntemler olduğu görülmektedir. Empati ve Arkadaşlık İlişkileri Teması ile ilgili veriler incelendiğinde programın ardından birçok öğrencinin arkadaşlarına daha hoşgörülü ve empatik bir yaklaşım sergilediği, oyuna almama gibi dışlama davranışlarını büyük oranda azalttıkları görülmektedir. Programın Beğenilen Yönleri Teması verilerinden elde edilen sonuçlar özellikle oyunlar, drama/canlandırma etkinlikleri gibi etkinliklerin öğrenciler tarafından beğenilen ve akıllarında kalan aktiviteler olduğu ve bu programın başka öğrencilere de uygulanmasının faydalı olacağını düşündükleri görülmektedir.



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı davranışlarının azaltılması amacıyla hazırlanmış olan öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programının etkilerine ilişkin bulguların tartışma, sonuç ve önerilerine yer verilmektedir.

5.1. Tartışma

Bu araştırma öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Araştırmacının geliştirmiş olduğu öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme psikoeğitim programının uygulama aşamasından önce bir ortaokuldaki 5. sınıf öğrencilerine Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Çocuk Formu ve Ergenlerde Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği uygulanmış, ölçek sonuçları ve okulda görev yapmakta olan öğretmen dönütleri dikkate alınarak 12’şer öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Psikoeğitim programı deney grubu öğrencilerine uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test uygulaması, bir ay sonra da izleme testi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Veriler analiz edilmiş ve edinilen bulgular sonucunda araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı’nın öğrenciler üzerindeki öz-düzenleme ve akran zorbalığı düzeylerinin etkisi değerlendirilmiştir.

5.1.1. Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Psikoeğitim Programının Zorbalık Davranışlarına Etkisine Dair Tartışma

Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı’nın uygulanmasının ardından elde edilen bulgular incelendiğinde müdahale programının uygulanmadığı kontrol grubuna göre önemli düzeyde farklar elde edilmiştir. Özellikle fiziksel zorbalık, söylenti çıkarma ve yayma ve genel zorbalık düzeyinde deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş gösterdiği gözlenmektedir. Araştırma denencelerinden bir tanesi uygulanacak psikoeğitim programının zorbalık davranışlarını azaltacağı yönünde olmuştur. Araştırma bulguları göstermektedir ki öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme psikoeğitim programı öz-düzenleme becerilerinin yanında bireyin kişilerarası ilişkileri ve yaşlılarıyla etkileşimleri noktasında da etkiye sahip olmuştur. Qashmer’in (2023) yaptığı bir araştırmada da duygu düzenleme becerileri ile olumlu akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki göze çarpmaktadır. Araştırma bulguları özellikle

duygu düzenleme becerileri akranlarına kıyasla daha yüksek olan çocukların sosyal etkileşimlerde daha sakin ve prososyal davranışlar gösterdiklerini vurgulamaktadır. Buna karşılık bireylerin öz-düzenleme becerilerinin daha olumlu ve kabul edici sosyal ortamlarda büyümeyle ilintili olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Hladik vd. (2024) yaptıkları bir araştırmada sınıfta kabul gören ve zorbalığa uğramayan çocukların öz-düzenleme becerilerini diğer öğrencilere göre daha sağlıklı biçimde kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu araştırma bulgularımızdaki bireysel gelişim farklılıklarını anlamlandırmada açıklayıcı olabilir. Öğrencilerin bir kısmının müdahale programının ardından öz-düzenleme ve dolayısıyla zorbalık davranışlarında diğer akranlarına göre daha düşük düzeyde gelişim yaşamalarının bir sebebi de öğrencinin içerisinde bulunduğu sosyal çevrenin durumu ve aldığı sosyal destekle de ilintili olabilir. Loveymi ve Homaei (2024) de bireyin öz-düzenleme ve zorbalık davranışlarına yönelik tutumlarında beyin-davranış sistemlerinin aracılık rolünü inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin çevresel koşulları anlamlandırma durumlarının nöropsikolojik süreçlerle ilintili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmamızın bulguları göstermektedir ki deney grubu öğrencilerine uygulanan müdahale programının ardından öğrencilerin öz-düzenleme becerileri pozitif yönlü anlamlı biçimde artmıştır. Bu artışın akran zorbalığında bulunma davranışlarının azalmasıyla ilişkili olduğunu gösteren literatürde destekleyici çalışmalar mevcuttur. Qin ve Gan'ın (2023) yaptığı bir çalışmada öz-denetim becerileri ile zorbalık davranışları arasındaki ilişkide öz-düzenlemenin aracılık rolünü incelemiş ve elde edilen bulgular bireylerin öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerdeki zorbalık davranışlarını azaltma noktasında etkili bir yöntem olduğu, öz-düzenleme becerilerinin arttırılacağı müdahale programlarının uygulanmasının etkili bir strateji olabileceği yönünde olmuştur. Qin ve Gan'ın çalışmalarıyla paralel sonuçlar elde eden bir başka araştırmaysa Eisenberg vd., (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yürütülen bu araştırmanın sonuçları da öz-düzenleme beceri düzeyleri yüksek olan bireylerin sosyal ilişkilerinde yaşıtlarına kıyasla daha uyumlu olduklarını, empati becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da araştırmacı tarafından geliştirilen psikoeğitim programında uygulanan etkinlikler çoğunlukla kişilerarası ilişkilerin sağlıklı biçimde ilerlemesini sağlayacak olan empati, duyguları tanıma, sosyal ipuçlarını yakalama gibi becerilere odaklanmaktadır.

Deney grubunun ön test ve son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile karşılaştırılmasından elde edilen analizler programa katılan öğrencilerin zorbalık son test

toplam puanlarının ön test puanlarıyla kıyaslandığında anlamlı derecede düştüğünü göstermektedir. Bu bulguya dayanarak programa katılan öğrencilerin zorbalık davranışlarında genel bir düşüş olduğu söylenebilir. Buna karşılık sözel zorbalık ve dışlama alt boyutlarının deney grubunun ön test ve son test karşılaştırmalarında anlamlı bir fark oluşturmamış olması, bazı zorbalık davranışlarının kısa süreli müdahalelere karşı direnç gösterebildiğini düşündürmektedir. Özellikle alışkanlık haline gelmiş veya örtük biçimde dışa vurulan bazı davranışların uzun soluklu ve sıkça tekrarlanan müdahalelerle çalışılması gerekebilmektedir. Benzer sonuçların elde edildiği bir araştırma da Sezgin ve Karaman (2024) tarafından yapılmıştır. Araştırmacıların uyguladıkları zorbalığa müdahale programının ardından zorbalık alt boyutlarında gözle görülür bir düşüş meydana gelse de grup içi analizlerde bu durum toplam zorbalık puanıyla sınırlı kalmaktadır. Bu bulgular özellikle geliştirilen müdahale programlarının spesifik olarak alt boyutları da hedefleyecek etkinlikleri kapsamaması gerektiğini göstermektedir.

Öz-düzenleme becerilerine ait algının, kavramın yalnızca bilişsel düzeyi değil davranışsal ve duygusal düzeyi de kapsadığı yönünde değişmesiyle beraber, özellikle öz-düzenlemenin davranış kontrolü boyutu ve kişilerarası ilişkilerdeki işlevselliği ile ilgili araştırmalar da literatürde yer bulmaya başlamıştır (Keskiner vd., 2025; McClelland & Duncan, 2017; Wu vd., 2025; Zhou vd., 2012). Mercan ve Yükselen (2022) tarafından yapılan bir araştırmada öz-düzenleme becerisi yüksek olan çocuklarda zorbalıkla baş etme süreçlerinde aktif ve karma strateji kullanımının öz-düzenleme becerisi düşük olan yaşlılarına göre daha yüksek oranda olduğu görülmektedir. Benzer bir araştırma ergenlik döneminde akran zorbalığına karşı öz-düzenleme becerilerinin koruyucu etkilerini ölçmek amacıyla Williams vd. (2024) tarafından yapılmıştır. 11-13 yaş arasındaki 1977 öğrenciyle gerçekleştirilen bu araştırmada öz-düzenleme becerilerinin ergenlerin zorba veya mağdur olma olasılığını anlamlı derecede düşürdüğü görülmektedir. Araştırma bulguları özellikle öz-düzenleme temelli okul müdahale programlarının zorbalıkla baş etmede işlevsel bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmamızın bulguları öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin akran zorbalığı gibi sosyal ilişkilerde problem teşkil eden olumsuz davranış örüntülerine karşı dolaylı, bununla beraber koruyucu bir strateji olduğunu göstermektedir.

Zorbalığa ilişkin literatür incelemelerinde kavramın sıklıkla mağduriyetin bireye etkilerine (Arseneault vd., 2010; Rigby, 2003) zorbalık türleri ve sıklığına (Hinduja & Patchin, 2014; Olweus, 1993; Smith, 2004) müdahale becerilerine, (Gaffney vd., 2019; Menesini &

Salmivalli, 2017; Silva vd., 2017) çeşitli değişkenler açısından incelenmesine (Menesini vd., 2010; Nocentini vd., 2019) ve seyirci etkilerine ilişkin çalışmalar (Gini vd., 2008; Twemlow vd., 1996) görülmektedir. Çalışmaların büyük bir kısmındaki temel kesişimin de ebeveyn ve öğretmen tutum ve gözlemleri, okul temelli müdahale politikaları gibi kavramlar olduğu göze çarpmaktadır. Bun karşılık birey özelinde ve spesifik olarak zorbalık davranışlarında bulunan öğrencilere yönelik müdahale çalışmalarının kısıtlı olduğu görülmektedir. Araştırmamızın özellikle zorbalara yönelik bir program olması ve uygulanan psikoeğitim programının ardından zorbalık davranışlarında anlamlı değişimler elde edilmesi zorbalıkla mücadele çalışmalarında bireysel becerilerin desteklenmesi gerektiğini literatürde de belirtildiği gibi (Garner & Hinton, 2010; Williams vd., 2024) göstermektedir.

Uygulanan öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programının etkililiğini daha net görebilmek adına yalnızca deney grubunun değil kontrol grubu öğrencilerinin de ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular kontrol grubunun akran zorbalığı ve alt boyutlarına ait ön test ve son test puanlarında anlamlı bir değişim olmadığını ortaya koymaktadır. Deney grubunun dahil edildiği psikoeğitim programına karşın kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış olması sonucunda elde edilen bulgular okul temelli psikoeğitim programlarının zorbalıkla mücadelede önemli bir strateji olduğunu düşündürmektedir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarında anlamlı düzeyde değişim yaşamaması, deney grubundaki değişimin programla ilintili olduğunu ortaya koymakla beraber, okul ortamında herhangi bir müdahaleye maruz kalınmamasının zorbalık davranışlarını azaltmadığını da göstermektedir. Benzer bulgulara sahip araştırmalara literatürde sıklıkla rastlanmaktadır. Yıldırım vd. (2024) lise öğrencilerinde akran zorbalığı durumunu, deney grubuna uyguladıkları bir psikoeğitim programının ardından kontrol grubuyla karşılaştırdıkları çalışmalarında kontrol grubunda anlamlı bir değişimin olmadığını vurgulamaktadır. Kurt- Demirbaş ve Öztemel'in (2022) ortaokul öğrencilerinde zorbalığa müdahale seyirci araştırmalarında da kontrol grubunda herhangi bir müdahale olmadığı durumlarda değişimin olmadığı açıkça görülmektedir. Buna ek olarak araştırmamızda kontrol grubunda, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da son testte akran zorbalığı düzeylerinde artış olmasının bulunulan gelişim dönemiyle ilintili olduğu düşünülmektedir. Özellikle akranlar arası rekabetin yoğunlaşması ve sosyal ilişkilerin sağlıklı biçimde henüz oluşmamasından dolayı artan gruplaşmaların müdahale edilmediği takdirde zorbalık davranışlarını daha da arttıracığı ve zorbalığın grup normları ve sosyal statü elde etme amaçlı stratejik bir davranış formu olarak ortaya çıktığı göz önünde bulundurulduğunda gruplaşmalar ve rekabet

ortamlarında zorbalık riskinin ciddi biçimde yükseldiği düşünülmektedir (Burnukara & Uçanok, 2012; Stahel vd., 2024; Volk vd., 2015). Bu durum da zorbalığa müdahale programlarının gerekliliğini net biçimde ortaya koymaktadır.

Müdahale programının hangi alanlarda zorbalık davranışlarına etkisi olduğunu daha net görebilmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına yapılan ANCOVA analizleri sonucunda elde edilen bulgular fiziksel zorbalık, söylenti çıkarma ve yayma ile genel zorbalık puanında anlamlı bir fark oluşturmuştur. Skinner (1965) geçmişte sık ve uzun süreler boyunca pekiştirilen davranışların söndürülmesinde direncin artabileceğini belirtmektedir. Dışlama ve sözel zorbalık alt boyutlarında anlamlı bir farkın oluşmamasının bu tür davranışların sosyal normlarca tolere edilebilmesinden kaynaklı olduğu ve öğrencilerin bu olumsuz davranışları fark etmesinin ve değiştirmesinin zor olmasından ve akranlarca pekiştirilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna ek olarak zorbalık alt boyutlarından yüksek oranda fiziksel zorbalık ile söylenti çıkarma ve yayma alt boyutlarında anlamlı bir değişim yaratmış olması uygulanan müdahale programının daha çok açıktan yapılan zorbalık davranışları ve ilişki bozucu zorbalık davranışlarında etkili olduğunu göstermektedir.

Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programının deney ve kontrol grupları üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılabilmesi adına programın bitiminden bir ay sonra izleme testi uygulanmıştır. İzleme testinden elde edilen bulgular önceki analizlerle uyumlu biçimde bazı zorbalık puanlarında deney ve kontrol grupları arasında var olan anlamlı farkın devam ettiğini göstermiştir. İzleme testinde fiziksel zorbalık ve söylenti çıkarma ve yayma alt boyutları ile toplam zorbalık puanlarında deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde düşük puan almaları programın kalıcılığını görmek açısından oldukça önemlidir. Öte yandan sözel zorbalık, dışlama ve eşyalarına zarar verme alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında izleme testinde de istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamış olması önceki bulgular da göz önünde bulundurulduğunda bu davranışların daha yoğun ve uzun süreli müdahaleler gerektirdiğini düşündürmektedir. Elde edilen bulgular literatürle de paralel sonuçlar ortaya koymaktadır. Özellikle öz-düzenleme becerileri ile sosyal ilişkiler ve saldırganlık tutum ve davranışlarına ilişkin çalışmalar, bireyin içsel mekanizmalarını kontrol etme becerilerini arttırmayı hedef alan müdahalelerin, zorbalık davranışlarını azaltma noktasında önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır (Rigby, 2004; Ttofi & Farrington, 2011).

Tüm bu bulgular programın etkililiğine destek sunan referans noktaları olarak görülmekte ve okul ortamlarında yapılması gereken müdahale programlarının önemini açıkça ortaya koymaktadır.

5.1.2.Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Psikoeğitim Programının Öz-düzenleme Becerilerine Etkisine Dair Tartışma

Araştırmada kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test verilerine yönelik grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapıldığında öz-düzenleme başarısı alt boyutu ile başarısızlığı alt boyutlarında normal dağılımın gözlenmeye devam ettiği ve dolayısıyla müdahale programının alt boyutlar üzerindeki etkisinin daha dengeli olduğu düşünülmektedir. Öz-düzenleme toplam puanı için toplanan veriler incelendiğinde ise deney grubunda yine çarpıklık ve basıklık düzeyinde farklılaşmalar olduğu görülmekte, bu durum da müdahale programından bazı öğrencilerin yüksek düzeyde verim elde etmesiyle beraber bazı öğrencilerin ise süreç içerisinde sınırlı düzeyde gelişim gösterdiğini düşündürmektedir. Özellikle deney grubunda yer alan öğrencilerin öz-düzenleme toplam ön test ve son test puanlarının normallik varsayımını karşılamadığı, bu noktada bireysel farklılıkların belirginleştiği düşünülmektedir. Yani deney grubunda yer alan öğrencilerin bir kısmının müdahale programına olumlu yönde daha fazla yanıt vermesiyle beraber bu öğrencilerin yüksek puanlarının dağılımdaki simetriyi bozduğu görülmektedir.

Yapılan analizler incelendiğinde elde edilen bulguların öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme psikoeğitim programının öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öz-düzenleme becerileri bireyin davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini kontrol edebilmesi ve düzenleyebilmesi olarak tanımlanmakta olup bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç alt boyuttan meydana gelmektedir ve sosyal ilişkilerde, akademik süreçlerde kritik bir önem teşkil etmektedir (Murray vd., 2015; Smith-Donald vd., 2007). Deney ve kontrol gruplarının öz-düzenleme başarısı ve toplam öz-düzenleme puanları arasında oluşan anlamlı fark, gruplar arası ön test ve son test farkları kıyaslandığında öz-düzenleme başarısızlığı lehine bir farklılık oluşturmuştur. Bu durumun özellikle örneklem sayısının küçüklüğünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Deney grubunda her boyutta yaşanan olumlu yönde değişimin anlamlı bir fark yaratmamasında programın özellikle tüm yönleriyle homojen bir gelişimi sağlayamayışından ileri geldiği düşünülmektedir.

Bireylerde bilişsel, duygusal ve davranışsal birtakım beceriler geliştirmek amacıyla hazırlanan psikoeğitim programları literatürde öz-düzenleme becerisinin geliştirilmesinde de sıklıkla araştırmacılarca denenilen bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır. Akeren ve Ay (2024) tarafından geliştirilen öz-düzenleme psikoeğitim programının etkisinin incelendiği bir araştırmada karma araştırma yöntemiyle toplanan veriler uygulanan psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinde öz-düzenleme becerilerini geliştirdiğini ve psikolojik yardım ihtiyaçlarını azalttığını ortaya koymaktadır. Benzer bulguların edinildiği bir başka araştırma ise Cleary vd., (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Zimmerman'ın öz-düzenlemeli öğrenme modeli baz alınarak hazırlanan bir öz-düzenleme psikoeğitim programının ardından katılımcıların öz-düzenleme başarısı alt boyutunda pozitif yönlü anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle mevcut araştırma bulguları araştırma sonuçlarımızı destekleyecek şekilde öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi hususunda psikoeğitim programlarının etkililiğini göstermektedir.

Veri analizleri sonucunda elde edilen bulgular göstermektedir ki son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında öz-düzenleme başarısı alt boyutu ile öz-düzenleme toplam puanı arasında deney grubunun lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Öz-düzenleme başarısı alt boyutundaki anlamlı fark göstermektedir ki araştırmacı tarafından uygulanan öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme psikoeğitim programı deney grubuna dahil edilen öğrencilerin öz-düzenleme başarılarını arttırmada etkili olmuştur. Özellikle öz-düzenleme başarısı alt boyutunun hedef oluşturma, planlama, dikkati sürdürme gibi becerileri kapsadığı göz önünde bulundurulduğunda sosyal ilişkilerin sürdürülmesi ve kişilerarası ilişkilerde problem çözme becerileri noktasında işlevsellik kazandırdığı düşünülmektedir. Literatürde öz-düzenleme becerileri ile akran zorbalığı ilişkisini konu alan çalışmalar mevcuttur. Oliveira ve diğerlerinin (2024) yaptıkları bir araştırmada öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi durumunda öğrencilerin zorbalık davranışlarında bulunma ihtimallerinin azaldığı ortaya konmaktadır. Benzer şekilde Kanada'da 2020 yılında lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada zorbalık, ruhsal bozukluklar ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmektedir (Romano vd., 2020). Araştırma bulguları genç bireyler arasında duygusal zekâ ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan okul temelli müdahale programlarının zorbalık davranışlarıyla ilintili psikososyal yüklerin azaltılmasında en etkili yöntemlerden biri olduğunu göstermektedir. Yine Uhlig vd. (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada özellikle duygu düzenlemesi ve zorbalık arasındaki ilişki incelendiğinde duygusal düzenlemenin psikolojik iyi oluş halini de olumlu etkilediği ve uyumlu

davranışları arttırdığı görülmektedir. Araştırma bulgularımızla uyumlu şekilde bu araştırmada da öz-düzenleme puanları artan öğrencilerin zorbalık davranışlarının azaldığı görülmüştür.

Öz-düzenleme kavramının sıklıkla akademik başarı ve bilişsel süreçler (Zimmerman, 2002) hedef geliştirme ve göreve yönelim (Schunk & Ertmer, 2000) stres yönetimi ve baş etme (Baumeister & Heatherton, 1996) psikolojik iyi oluş (Gross, 2015) konularıyla çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda rastlanan temel ortak noktanın öz-düzenleme kavramını bireyin içsel süreçleri, performansı ve psikolojik esnekliğiyle ele almış olmaları olduğu söylenebilir. Tüm bunlarla beraber son yıllarda yapılan çalışmalarda öz-düzenlemenin sosyal ilişkilerdeki rolü de ön plana çıkmaktadır (Işıksolu, 2022; Finkel & Fitzsimons, 2011; Samar & Demiriz, 2024). Araştırma bulgularımız da son yıllarda öz-düzenleme ve akran zorbalığı konusunda edinilen bulguları destekleyecek şekilde bireylerin öz-düzenleme becerilerinin sadece içsel süreçlerde değil sosyal süreçlerde de etkili olduğunu göstermektedir.

Garner ve Hinton (2010) duygusal yeterlilik ve zorbalık durumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında zorba çocukların öz-düzenleme becerilerinin yaşlılarına kıyasla düşük olduğunu ve bu noktada zorbalığın önlenmesi için davranışlar dışında duygulara da odaklanılması, müdahale programları hazırlanırken bunun göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırma bulguları hazırlanan psikoeğitim programının bu noktada katılımcıların kişilerarası ilişkilerinde sağlıklı beceriler geliştirmelerine katkı sağladığını düşündürmektedir.

Öz-düzenleme başarısızlığı alt boyutuna dair bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Öz-düzenleme başarısızlığının bireyde dikkatsizlik, güdülenme eksikliği, hedef belirlemede yetersizlik gibi yansımaları olduğu bilinmektedir. Bu alt boyuta ait bulgular tüm araştırma bulgularıyla kıyaslandığında uygulanan psikoeğitim programının olumlu davranışlara katkısının yüksek olmasıyla beraber istenmeyen davranışları azaltmada daha yoğun veya uzun süreli müdahalelerin gerekli olabileceğini göstermektedir. Yeung vd. (2016) yaptıkları bir araştırmada edindikleri sonuçlardan yola çıkarak literatürle uyumlu şekilde okul temelli müdahalelerin istenen düzeyde etkili olabilmesi için kısa süreli değil uzun vadeli uygulamalar ile sürdürülebilirliğin desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin öz-düzenleme becerileri artmış olmasına karşın negatif alışkanlıkların azaltılması veya tamamen ortadan kaldırılması zaman alabilir.

Öz-düzenleme toplam puanları ile ilgili bulgular analiz edildiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubuna göre toplam öz-düzenleme puanları oldukça yüksek bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme psikoeğitim programının öz-düzenleme becerilerini arttırma noktasında başarılı bir program olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde duygu, düşünce ve davranış kontrolünün bileşimi olarak tanımlanan öz-düzenleme becerisi duygusal yeterlilik ile yakından bağlantılıdır (Diamond, 2006). Öz-düzenleme becerisi yaşlarına göre daha yüksek olan çocuklar özellikle güçlerinin ve sınırlılıklarının farkında olmaları, motivasyonlarının ve iyimser bakış açılarının yüksek olmalarıyla dikkat çekmektedir (Zimmerman, 2002). Öz-düzenleme başarısızlığı alt boyutunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark oluşmamış olması toplam puanda var olan anlamlı farkı engellemiştir. Bu noktaya dayandırılarak öğrencilerin program boyunca edindikleri olumlu kazanımların toplam öz-düzenleme becerileri puanlarına yansıdığını ortaya koymaktadır.

Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programının deney ve kontrol grupları üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılabilmesi adına programın bitiminden bir ay sonra izleme testi uygulanmıştır. İzleme testinden elde edilen bulgular önceki analizlerle uyumlu biçimde öz-düzenleme başarısı ve toplam öz-düzenleme puanlarında deney ve kontrol grupları arasında var olan anlamlı farkın devam ettiğini göstermiştir. Bu durum programın kalıcılığına ilişkin umut vaat etmekle beraber, öz-düzenleme becerilerinin öğretilbilir ve günlük yaşama entegre edilebilirliğini göstermesi bakımından da değerlidir. Araştırmamızın bu bulgusu özellikle öz-düzenleme becerilerinin çeşitli müdahale programları aracılığıyla öğretilbileceğini vurgulayan önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Pintrich, 2020; Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2020).

Araştırma bulguları bütüncül olarak dikkate alındığında da öz-düzenleme becerilerinin özellikle erken yaşlarda kazandırılmasında psikoeğitim programlarının etkisinin büyük olabileceğini göstermektedir (Aslan, 2024; Tosun, 2023). Öz-düzenleme becerilerinin bireyin sadece kişisel değil kişilerarası ilişkilerinde de önemli becerilerle ilintili olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu becerinin erken yaşlarda kazandırılmasının toplumsal açıdan da büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Montroy vd., 2016; Posner vd., 2013). Pirc vd. (2023) tarafından ergenler ile gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmanın bulguları duygu düzenlemesi bozulan ergenlerin zorba veya mağdur olma riskinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Montroy vd., (2016) öz-düzenlemenin daha nitelikli öğrenme yaşantıları kazandırmasının

yanında sosyal ilişkilerdeki destekleyici rolünün göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Buna karşılık öz-düzenleme becerilerinin yetişkinlikteki önemine dair çalışmalar da mevcuttur. McAllister ve Perrew (2016) tarafından yapılan bir araştırma çalışanların negatif yönetici tutumları yaşadıklarında öz-düzenleme becerilerine dair kaynaklarının tükendiğini ve bu durumun zorbalık veya mobbing davranışlarını arttırdığını göstermektedir. Araştırmamızın bulgularından birisi akran zorbalığı düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde düşmüş olmasıdır. Benzer şekilde yetişkinlerde öz-düzenleme ve iş yerlerinde yaşadıkları zorbalık durumlarına yönelik bir araştırmada (Alqhaiwi vd., 2024) bilinçli farkındalık (mindfulness) becerilerinin öz-düzenleme becerilerini arttırdığı ve düşmanlık duygularını azaltarak olumsuz davranışların ortadan kaldırıldığı görülmektedir. Bulgulardan yola çıkarak öz-düzenleme becerilerinin iyileştirilmesinin bireylerin negatif duygu durumlarıyla başa çıkma ve zorbalığa yönelik eğilimlerini baskıladığı düşünülmektedir.

Bu araştırma içerisinde geliştirilmiş olan öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme psikoeğitim programı ortaokul öğrencilerinde öz-düzenleme becerilerini geliştirmeyi ve akran zorbalığı davranışlarını azaltmayı hedeflemiştir. 10 oturumdan oluşan müdahale programının sonunda edinilen bulgular psikoeğitim programının genel anlamda etkili bir program olduğunu ve spesifik bazı alt boyutlar ile bağımlı değişkenlerin toplam ölçümlerinde anlamlı değişimler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle zorbalık ölçümlerinde deney grubunda yaşanan toplam puan düşüşleri öz-düzenleme becerilerinin sosyal etkileşimde de önemli bir faktör olduğunu gözler önüne sermektedir. Programın güçlü yönlerinden bir tanesinin sadece gruplar arasında değişim yaratmış olması değil aynı zamanda deney grubunun kendi içinde de hem öz-düzenleme hem de zorbalık boyutlarında değişim yaratmış olmasıdır. Özellikle analizlerden elde edilen ön test ve son test bulguları müdahale programının davranışsal dönüşüm yaratabilmesini göstermesi bakımından önemlidir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde kontrol grubunda anlamlı bir değişimin mevcut olmaması ise programın etkisinin rastlantısal olmadığını ortaya koymaktadır. Yine çalışmanın nicel verilerini desteklemek ve programın etkililiğine ilişkin daha fazla bilgi elde etmek amacıyla deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerden edinilen bulgular da öğrencilerin büyük bir kısmının program sonrasında öfkeyle baş etme stratejileri, sabırlı olma, arkadaşlık ilişkilerinde olumlu beceriler geliştirme gibi kazanımlar edindiklerini göstermektedir.

Bazı alt boyutlarda istenen düzeyde değişimlerin sınırlı kalması durumu değerlendirildiğinde istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması daha uzun müdahale ihtiyaçlarını gündeme getirmektedir. Özellikle öz-düzenleme becerilerini temele alan müdahale programlarının yoğunluk, sıklık ve içerik yönünden sürdürülebilir hale getirilmesi önem arz etmektedir.

5.2. Sonuç

Ortaokul öğrencilerinde öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme psikoeğitim programının uygulanması sonrası ulaşılan sonuçlar aşağıdaki şekildedir.

a: Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programına dahil olan öğrencilerin öz-düzenleme başarısızlığı son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Öz düzenleme başarısı ile öz düzenleme toplam puanı arasında anlamlı bir fark yoktur.

b: Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programına dahil olan öğrencilerin öz-düzenleme son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

c: Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programına dahil olan öğrencilerin öz-düzenleme başarısı ve öz-düzenleme toplam son test puanları ile kontrol grubunun öz düzenleme başarısı ve öz-düzenleme toplam son test puanları son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

d: Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programına dahil olan öğrencilerin zorbalık son test puanları ön test puanlarından anlamlı derecede düşüktür. Zorbalık alt boyutlarında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır.

e: Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programına dahil olan öğrencilerin zorbalık son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

f: Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programına dahil olan öğrencilerin akran zorbalığı son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmadan elde edilen sonuç: Öz-düzenleme temelli akran zorbalığı önleme programı ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini arttırıp akran zorbalığı davranışlarını düşürmede etkili bulunmuştur.

5.3. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde sonuçlarla ilintili olarak çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Söz konusu öneriler uygulayıcılar, araştırmacılar ve eğitim politikaları geliştiren yöneticilere yönelik hazırlanmış olup ayrı başlıklar halinde kategorize edilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma kapsamında geliştirilmiş olan Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programı ortaokul düzeyindeki öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini arttırırken zorbalık davranışlarını azaltmada etkili bulunmuştur. Özellikle öz-düzenleme becerilerini arttırma yoluyla zorbalık davranışlarının azaltılmasına ilişkin psikoeğitim temelli deneysel çalışmaların farklı yaş gruplarında da uygulanması etkili olabilir.
2. Bu araştırmada çalışma gruplarına yalnızca erkek öğrenciler dahil edilmiştir. Bu durum, programın etkililiğine ilişkin elde edilen bulguların kız öğrencilere genellenmesini sınırlamaktadır. Bu nedenle kız öğrencilerin zorbalıkla başa çıkma biçimlerinin ve öz düzenleme becerilerinin farklılık gösterebileceği göz önünde bulundurularak kız öğrencilerin de dahil edildiği karma gruplarda programın etkililiği denebilir.
3. Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Psikoeğitim Programı psikolojik danışmanlar tarafından rahatlıkla uygulanabilecek biçimde tasarlanmıştır. Özellikle öz-düzenleme becerilerini arttırmaya yönelik farklı deneysel çalışmalarda da etkililiğinin test edilmesi programın gücünün artırılması noktasında destekleyici olabilir.
4. Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Psikoeğitim Programı 5. Sınıf öğrencileri için geliştirilmiş bir programdır. Programın farklı yaş gruplarında bulunan bireyler üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi programın geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
5. Yapılacak olan araştırmalarda yurt içi ve yurt dışında geliştirilmiş olan benzer psikoeğitim programlarıyla Öz-düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Psikoeğitim Programı karşılaştırılabilir.
6. Geliştirilmiş olan bu program zorba öğrencilere yönelik hazırlanmış ve uygulanmış olup, özellikle zorbalık örüntüsünde en az zorba kadar önemli olan mağdur ve seyirci rollerinde de etkililiği denenebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Özellikle programın uygulanması süresince okulun diğer paydaşlarının da sürece katılmasının programın etkililiğinin arttırılması hususunda öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda oturumlara başlamadan önce velilere ve öğretmenlere programın tanıtılması ve farkındalık kazandırılması faydalı olabilir.
2. Programın devam ettiği süreçte psikoeğitim programına dahil edilen öğrenciler dışındaki diğer tüm öğrencilere akran zorbalığıyla ilgili temel bilgilendirmelerin sınıf rehberliği yoluyla yapılması, okulda öğrencilerin rahatlıkla ulaşabilecekleri yerlere zorbalık karşıtı görsel ve bilgilendirmeler asılması programın etkililiğine yönelik bütüncül bir yaklaşım oluşturabilir.
3. Grubun sadece zorbalık davranışları sergileyen öğrencilerden değil aynı zamanda zorbalık davranışlarında bulunmayan öğrencilerin de dahil edilerek oluşturulması uygulayıcıya kolaylık sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18(2), 200–215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Adalar Çelenk, T. E., & Yıldızlar, O. (2019a). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 24–31. <https://doi.org/10.33308/2687248X.201912150>
- Akeren, İ., & Ay, İ. (2024). Öz düzenleme psikoeğitim programının ergenlerde öz düzenleme ve psikolojik yardım gereksinimine etkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 2101–2120. <https://doi.org/10.24315/tred.1481727>
- Aksoy, A. B., & Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 442–442. <https://doi.org/10.24315/trkefd.304124>
- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri* (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Alçay, S. E. (2019). *Ergenlerde problemlili internet kullanımı ile bilinçli farkındalık ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Master's thesis]. Akdeniz University.
- Algüzel, A., & Bumin, G. (2024). Ortaokul öğrencilerinin empatik eğilimleri, özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları ve akran zorbalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 11(1), 174–189. <https://doi.org/10.21020/husbfd.1313231>
- Allanson, P. B., Lester, R. R., Riley, R. W., & Notar, C. E. (2015). A history of bullying. In *International Journal of Education and Social Science* www.ijessnet.com (Vol. 2, Issue 12). www.ripknet.org
- Alqhaiwi, Z. O., Djurkovic, N., Luu, T., & Gunasekara, A. (2024). The self-regulatory role of trait mindfulness in workplace bullying, hostility and counterproductive work behaviours among hotel employees. *International Journal of Hospitality Management*, 122, 103843. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2024.103843>
- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Ariani, T. A., Putri, A. R., Firdausi, F. A., & Aini, N. (2025). Global prevalence and psychological impact of bullying among children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 385, 119446.

- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, 40(5), 717–729. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>
- Arseneault L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Aslan, G. (2024). *İlkokul 2. sınıflara uygulanan psikoeğitim programının empati ve duygu düzenleme becerilerine etkisi* [Master's thesis]. Balıkesir University.
- Aslan, M., Mehmet, V., & Polat, O. (2023). Tüm boyutlarıyla akranlar arası zorbalık. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 43-82.
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı ölçeği çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*.
- Aydin, F., & Ulutaş, İ. (2017). ydın, F., & Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Aylar, E. (2012). Bir örnek olay incelemesi: Sosyo-kültürel teori bağlamında geleceğe yönelik hedefler ve öz-düzenleme. *Kastamonu Education Journal*, 20(3), 767–782.
- Ayran, G., & Çelebioğlu, A. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi. In *Researcher: Social Science Studies* (Vol. 6).
- Badger, J. R., Bowes, L., Salmivalli, C., & Hastings, R. P. (2023). Adapting an anti-bullying programme for <sc>UK</sc> special schools. *Support for Learning*, 38(4), 178–182. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12457>
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 713–732. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(03\)00114-5](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00114-5)
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28), 2.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandy, T., & Moore, K. A. (2010). Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners. *Child Trends*, 23(10), 1-7.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15., 7(1), 1–15.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. . (2004). *Handbook of self-regulation* (pp. 27-35). New York:: Guilford Press.

- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2003). Self-regulation and the executive function of the self. In *Handbook of self and identity* (pp. 197–217).
- Bayrakci, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Saü eğitim fakültesi dergisi*, 14, 198–210.
- Bayraktar, F. (2006). İlköğretimde zorbalık ve kurban olma: ergenlik öncesi çocuklarda zorbaların, kurbanların, zorba/kurbanların ve katılmayan grubun karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Bülteni*, 12(38), 43–58.
- Bembenutty, H. (2011). Meaningful and maladaptive homework practices: the role of self-efficacy and self-regulation. *Journal of Advanced Academics*, 22(3), 448–473. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200304>
- Berber Çelik, Ç., & Odacı, H. (2015). Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması * Explanation of Academic Procrastination by Some Personal and Psychological Variables. In *Journal of Education* (Vol. 30, Issue 3).
- Berk, L. E. (1985). Why children talk to themselves. *Young Children*, 40(5), 46–52.
- Berk, L. E. (2018). The role of make-believe play in development of self-regulation. *Play-based learning*, 13.
- Bernard, M. E. (2008). *The effect of you can do it! education on the emotional resilience of primary school students with social, emotional, behavioural and achievement challenges* (Vol. 43).
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools : a guide to understanding and management*. Open University Press.
- Bilgin, M., Yıldırım, N. N., & Hamarta, E. (2024). Arkadaşlık ilişkileri geliştirme programının akran zorbalığına maruz kalan ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Psiko- Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 153–173.
- Bilgiz, S., & Peker, A. (2020). Ergenlerde kişisel ve çevresel faktörlerin siber zorbalık davranışını yordaması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 430–442.
- Billore, S., Anisimova, T., & Vrontis, D. (2023). Self-regulation and goal-directed behavior: A systematic literature review, public policy recommendations, and research agenda. *Journal of Business Research*, 156, 113435. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113435>
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112.

- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457.
- Boekaerts, M., Zeidner, M., & Pintrich, P. R. (Eds.). (1999). *Handbook of self-regulation*. Elsevier.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. In *Journal* (Vol. 323, Issue 7311). <https://www.jstor.org/stable/25226881>
- Boone, tim, Reilly, anthony j., & Sashkin, M. (1977). Social learning theory albert bandura englewood cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1977. 247 pp., paperbound. *Group & Organization Studies*, 2(3), 384–385. <https://doi.org/10.1177/105960117700200317>
- Borualogo, I. S., Kusdiyati, S., & Wahyudi, H. (2022). Pelajaran yang didapat dari olweus bullying prevention program dan kiva: review naratif. *Buletin Psikologi*, 30(1), 1. <https://doi.org/10.22146/buletinpsikologi.64929>
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1993). Bully/victim problems among middle school children. *European Education*, 25(3), 18–37. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934250318>
- Bouwman, E. P., Reinders, M. J., Galama, J., & Verain, M. C. D. (2022). Context matters: Self-regulation of healthy eating at different eating occasions. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 14(1), 140–157. <https://doi.org/10.1111/aphw.12295>
- 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>
- Bronfenbrenner, U., Arastah, J., Hetherington, M., Lerner, R., Mortimer, J. T., Pleck, J. H., Pulkinnen, L., Rutter, M., Schneewind, K., & Slaughter, D. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. In *Developmental Psychology* (Vol. 22, Issue 6).
- Bronson, M. B., & Bronson, M. (2001). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford press.
- Brown, N. W. (2018). *Psychoeducational Groups: Process and Practice* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315169590>
- Burks, V. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Knowledge structures, social information processing, and children's aggressive behavior. *Social Development*, 8(2), 220–236. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00092>

- Burnukara, P., & Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştirdiği yerler ve bas etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 68.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.Baskı). Pegem Akademi.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: the importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47(1), 93–105. <https://doi.org/10.1080/0013188042000337587>
- Camodeca, M., & Nava, E. (2022). The long-term effects of bullying, victimization, and bystander behavior on emotion regulation and its physiological correlates. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(3–4), NP2056–NP2075. <https://doi.org/10.1177/0886260520934438>
- Ceyhan, E., & Çetin, N. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe University Journal of Education*, 1–20. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017028261>
- Chui, W. H., & Chan, H. C. O. (2015). Self-control, school bullying perpetration, and victimization among macanese adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 24(6), 1751–1761. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9979-3>
- Cleary, T. J., Platten, P., & Nelson, A. (2008). Effectiveness of the self-regulation empowerment program with urban high school students. *Journal of Advanced Academics*. *Journal of Advanced Academics*, 20, 70–107.
- Cohen, M. (2012). The importance of self-regulation for college student learning. *College Student Journal*, 46(4), 892–902.
- Coloroso, B. (2003). The bully, the bullied and the bystander: Breaking the cycle of violence. *Srsd119. Ca*.
- Corey, G., & Corey, M. S. (2016). Group psychotherapy. In *APA handbook of clinical psychology: Applications and methods* (Vol. 3). (pp. 289–306). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14861-015>
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2), 88–108. <https://doi.org/10.1080/00461528309529266>
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children*. In *Person. individ. Dif* (Vol. 24, Issue I).
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22–36. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1999). 'Superiority' is in the Eye of the Beholder: A Comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8(1), 128–131. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00084>

- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81–92. <http://kutuphane.>
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140–163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 1–1. <https://doi.org/10.26466/opus.644848>
- Çelik, B., & Kamaraj, I. (2020). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 1-17.
- Çelik, C. (2013). *Ebeveyn kontrol davranışlarının ergenlerin öz düzenleme becerileri ve duygusal sorunları üzerindeki etkisi* (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Çetin, E. (2024). Algılanan Sosyal Desteğin Akran Zorbalığı Mağduriyeti Etkisinde Boyun Eğici Davranışların Aracı Rolü. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(3), 262-276.
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. United Kingdom: Sage Publications.
- Demirel, S. (2022). *İlkokul öğrencilerinin teknoloji bağımlılığı düzeyleri ile problem çözme becerileri, akran zorbalığı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Demiröz, A., & Sönmez, Ö. A. (2024). Ebeveyn tutumlarının orta okul öğrencilerinde zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalmaya etkisi. *Social Sciences Studies Journal*, 10(11), 2096–2110.
- Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology*, 42(1), 84–97. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.84>
- Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. In *Lifespan Cognition Mechanisms of Change* (pp. 70–95). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195169539.003.0006>
- Dodge, K. A. (1980). *Social cognition and children's aggressive behavior* (Vol. 51, Issue 1).
- Doğan, Ş. (2022). Okul temelli zorbalık önleme programlarının incelenmesi. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 8(16), 661–679. <https://doi.org/10.52096/jsrbs.8.16.45>

- Doğan, S., & Keleş, O. (2023). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 1–24.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program Modeli* [Doctoral Dissertation]. Marmara üniversitesi.
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-control in school-age children. *Educational Psychologist*, 49(3), 199–217. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.926225>
- Duman, B., & Duman Erdemir, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları.
- Duru, E., Duru, S., & Balkıs, M. (2014). Analysis of relationships among burnout, academic achievement, and self-regulation. *Educational sciences: theory and practice*, 14(4), 1274-1284.
- Duyan, V., Gülden, Ç., Gelbal, S., (2012). Öz-denetim ölçeği-ödo: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of Society & Social Work*, 23(1).
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112–1134. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, J. M., & Spinrad, L. T. (2014). Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 157). The Guilford Press.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation*. The guilford.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Erdur-Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: siber zorbalık cyber bullying: a new face of peer bullying. In *Eurasian Journal of Educational Research* (Vol. 27).
- Ergun, S. (2013). *Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin sınanması* (Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Eroğlu, E. (2018). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki* [Master's thesis]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Eroğlu, Y., Aktepe, E., Akbaba, S., Işık, A., & Özkorumak, E. (2015). The investigation of prevalence and risk factors associated with cyber bullying and victimization. *Ted Eğitim ve Bilim*, 40(177). <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3698>
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H., & Nan, L. (2018). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among u.s. middle school students. *Child & Youth Care Forum*, 47(1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9416-z>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Farley, J. P., & Kim-Spoon, J. (2014). The development of adolescent self-regulation: Reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. *Journal of Adolescence*, 37(4), 433–440. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.009>
- Finkel, E. J., & Fitzsimons, G. M. (2011). The effects of social relationships on self-regulation. *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*, 2, 290–406.
- Flannery, D. J. (1997). School violence: risk, preventive intervention, and policy. *Urban Diversity*, 109.
- Fletcher, E. C., & Dumford, A. D. (2023). The relationship of school characteristics and bullying between career academy and comprehensive high school students. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 28(3), 306–325. <https://doi.org/10.1080/10824669.2022.2084739>
- Freud, S. (1924). *Collected Papers*. New York: International Psycho-Analytical Press.
- Freud, S. (1923). The ego and the id. *Tacd Journal*, 17 (1), 5-22.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: it's not a crime is it? In *education and the law* (vol. 12, issue 1).
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: a meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14–31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2011). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327. www.elsevier.com/locate/paid
- Garner, P. W., & Hinton, T. S. (2010). Emotional display rules and emotion self-regulation: Associations with bullying and victimization in community-based after school

- programs. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20(6), 480–496. <https://doi.org/10.1002/casp.1057>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W. W., Sager, N., & Short-Camilli, C. (1994). Bully proofing your school. *Intervention in School and Clinic*, 32(4), 235–243. <https://doi.org/10.1177/105345129703200407>
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46(6), 617–638. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.02.001>
- Gökkaya, F. (2018). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe University Journal of Education*, 1–18. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018042225>
- Gökkaya, F., & Tekinsav Sütçü, S. (2018). Developing a cognitive behavioral intervention program to reduce bully tendencies in primary school children and the program effectiveness. *Ted Eğitim ve Bilim*, 43(193). <https://doi.org/10.15390/EB.2018.6731>
- Gökkaya, F. & Tekinsav Sütçü, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin zorbalık eğilimi ile empati düzeyleri arasındaki ilişkide aleksitiminin aracı rolü. *Gençlik Araştırmaları Dergisi • Ağustos*, 6(15), 43–59. <http://genclikarastirmalari.gsb.gov.tr/>
- Gözeler, M. K., & Özbey, S. (2023). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri: içsel motivasyonu destekleyici eğitim programının etkisi. *Pearson Journal*, 8(24), 202–228.
- Gözüm, A. İ. C., & Aktulun, Ö. U. (2021). Relationship between pre-schoolers' self-regulation, language, and early academic skills: The mediating role of self-regulation and moderating role of gender. *Current Psychology*, 40(10), 4718–4740. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01699-3>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. the guilford press.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Guerra, N. G., Nucci, L., & Huesmann, L. R. (1994). Moral cognition and childhood aggression. *Aggressive Behavior: Current Perspectives*, 13–33.
- Gümrükçü Bilgici, B., & Deniz, Ü. (2021). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 7(1), 25–39. <https://doi.org/10.32570/ijofe.847079>

- Günay, Ş., & Can, G. (2018). Zorbalıkla baş etmeye yönelik bir akran destek programının etkililiği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 266–294.
- Gündüz, A. (2020). Öz düzenleme eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine ve etkileşimli akran oyunlarına etkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Gür, N., Eray, Ş., Makinecioğlu, İbrahim, Sığırlı, D., & Vural, A. (2019). The relationship of peer bullying with familial expressed emotion and psychopathology. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 0, 1. <https://doi.org/10.5455/apd.43917>
- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri J Psikiyatr Nurs-Special Topics*, 3(2), 175–181.
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 729–740.
- Hamarta, E., Karahan, F., Zorlu, E., & Parmaksız, I. (2015). The relationship between high school students' destructive anger expression and self-control skills. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 9(2), 131–138. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/17060>
- Hamarus, P., & Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50(4), 333–345. <https://doi.org/10.1080/00131880802499779>
- Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16(02). <https://doi.org/10.1017/S0954579404044542>
- Harma, M. (2008). *The impact of parental control and marital conflict on adolescents' self-regulation and adjustment* [Master's Thesis]. Middle East Technical University.
- Hazler, R. J., Carney, J. V., Green, S., Powell, R., & Jolly, L. S. (1997). Areas of expert agreement on identification of school bullies and victims. *School Psychology International*, 18(1), 5–14.
- Healy, K. L., Scott, J. G., & Thomas, H. J. (2024). The protective role of supportive relationships in mitigating bullying victimization and psychological distress in adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 33(10), 3211–3228. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02891-2>
- Heatherton, T. F. (2011). Neuroscience of self and self-regulation. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 363–390. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131616>
- Helin, E., Melike, Y., Yeliz, S., Tepe, K., Üniversitesi, H., Üniversitesi, C., Adresi, Y., Yaban, E. H., Bilimleri, S., Çocuk, F., Bölümü, G., & Sıhhiye, A. (2013). *Erkek ergenlerde anne babadan algılanan destek ile akran zorbalığı arasındaki ilişkide arkadaşlık niteliğinin rolü* (Vol. 28, Issue 71).

- Hesapçioğlu, S., Meraler, H., & Ercan, F. (2018). Bullying in schools and its relation with depressive symptoms, self-esteem, and suicidal ideation in adolescents Okullardaki akran zorbalığının ergenlerde depresif belirtiler, benlik saygısı ve özkıyım düşüncesi ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(2).
- Hilooğlu, S., & Cenkseven-Önder, F. (2010). The role of social skills and life satisfaction in predicting bullying among middle school students. *Elementary Education Online*, 9(3), 1159-1173.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2014). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corwin press.
- Hladik, J., Hrbackova, K., & Petr Safrankova, A. (2024). Peer interaction in class: exploring students' self-regulation in relation to peer acceptance and rejection. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2343520>
- Holsen, I., Smith, B. H., & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the social competence program second step in norwegian elementary schools. *School Psychology International*, 29(1), 71–88. <https://doi.org/10.1177/0143034307088504>
- Hoover, J., & Hazler, R. J. (1991). *Bullies and victims* (Vol. 25, Issue 3).
- Horton, P. (2011). School bullying and social and moral orders. *Children & Society*, 25(4), 268–277. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00377.x>
- Hoşgörür, V., & Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859–880.
- Huang, Q. L., Ho, W. S., & Cheung, H. N. (2024). Exploring the mediating role of self-regulation in bullying victimization and depressive symptoms among adolescents: a cross-regional and gender analysis. *Healthcare (Switzerland)*, 12(15). <https://doi.org/10.3390/healthcare12151486>
- Huggins, M. (2016). Stigma is the origin of bullying. *Journal of Catholic Education*, 19(3), 166–196. <https://doi.org/10.15365/joce.1903092016>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An Introduction. In *American Psychologist* (Vol. 70, Issue 4, pp. 293–299). American Psychological Association Inc. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Işıksolu Aysel, Y. (2022). 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*. <https://doi.org/10.35826/ijoess.2997>
- Inchley, J., & Currie, D. (2013). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being (Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013-2014 survey)*. WHO.

- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Johnston, A. D., Midgett, A., Dumas, D. M., & Moody, S. (2018). A mixed methods evaluation of the “aged-up” stac bullying bystander intervention for high school students. *The Professional Counselor*, 8(1), 73–87. <https://doi.org/10.15241/adj.8.1.73>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540–550. <https://doi.org/10.1002/ab.20154>
- Jones, L., Doces, M., Swearer, S., & Collier, A. (2013). *Umplementing bullying prevention programs in schools: a how-to guide*. <http://ssrn.com/abstract=2197498><http://ssrn.com/abstract=2197498>
- Joormann, J., Yoon, K. L., & Siemer, M. (2010). Cognition and emotion regulation. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 174–203). The Guilford Press.
- Kağıtçıbaşı Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kai, M. O., Hinengaro, H., & Stewart, M. (2019). Editorial 2 Articles The problem of psychology and aiming for integration 3 the specialist organisation for clinical psychologists. *Journal NZCCP*, 1, 2020. www.nzccp.co.nz
- Kara, İ., & Karamete, A. (2018). Kekemeliği olan yetişkinlerin okul çağındaki akran zorbalığı mağduriyetlerinin belirlenmesi: Ön çalışma. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 50–61.
- Karababa, A., & Kurtar, R. (2024). Akran zorbalığının çocukların sosyal becerilerine olan etkilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences*, 8(33), 444–466. <https://doi.org/10.52096/usbd.8.33.28>
- Karabulut, R., Kucur, A., Yıldızili, F., Çetin, G., & Eroğlu, S. (2023). Akran zorbalığına maruz kalmış ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı ile baş etme yöntemlerinin incelenmesi. *Kayseri Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 33–50. <https://doi.org/10.51177/kayusosder.1311488>
- Karaca, K. (2019). Ortaokullarda akran zorbalığının yaygınlığının ve zorba-mağdurların depresyon ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 78, 315–330.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the kiva antibullying program: grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535–551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>

- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the kiva antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: a view systems. In *Annu. Rev. Psychol* (Vol. 44). www.annualreviews.org/aronline
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2009). Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. In *Eurasian Journal of Educational Research* (Vol. 36).
- Karyoto, K., & Wulandari, I. . (2023). The effect of self-regulation and peer support on the subjective well-being of junior high school students who are victims of bullying. *EduScience*, 10(2), 707–714.
- Kaşıkçı, F. (2018). *Ergenlerde akran zorbalığı ile başa çıkma stratejileriyle bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kazu, İ. Y., & Simge Yavuz, F. (2021). Öz düzenleme becerileri üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların bibliyografik olarak incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1471–1483. <https://doi.org/10.24315/tred.853747>
- Keskiner, E. Ş., Şahin, E., Topkaya, N., & Yiğit, Z. (2025). Behavioral Emotion Regulation Strategies and Symptoms of Psychological Distress Among Turkish University Students. *Behavioral Sciences*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.3390/bs15010006>
- Kieras, J. E., Tobin, R. M., Graziano, W. G., & Rothbart, M. K. (2005). You can't always get what you want: Effortful control and children's responses to undesirable gifts. *Psychological Science*, 16(5), 391–396.
- Kiyaker, S. (2017.). *62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kılınç, S. (2023). Türkiye’de akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmaların sistematik analizi (2010-2020). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 97–115. <https://doi.org/10.57115/karefad.1276921>
- Kıran Esen, B. (2003). Akran baskısı ölçeği’nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. In *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* (Vol. 2, Issue 3).
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47–70.
- Koçak, D. (2023). *Pandemi döneminde duygu düzenleme becerileri ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin travma sonrası büyüme üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması* [Master's thesis]. Lisansüstü Programlar Enstitüsü.
- Koerner, K. (2011). *Doing dialectical behavior therapy: A practical guide*. Guilford Press.

- Köksal Akyol, A., & Bilbay, A. (2018). Ergenlerin akran zorbalığı yapmaları, zorbalığa maruz kalmaları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi / Examination of the Correlation between Peer Bullying, Exposed to Bullying, and Emphatic Tendencies of Adolescent. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 667. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1379>
- Koo, H. (2007). Time line of the evolution of school bullying in differing social contexts. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 107–116.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. In *Developmental Psychology* (Vol. 18, Issue 2).
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41–58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- Kurt Demirbaş, N. (2020). Zorbalığa seyirci ortaokul öğrencilerinin müdahale düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(2), 1–21.
- Kurt Demirbaş, N., & Öztemel, K. (2022). Zorbalığa seyirci müdahale psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin zorbalığa müdahale becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1573–1604. <https://doi.org/10.17152/gefad.982817>
- Kurt, H. (2022). Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Dışsal Davranış Problemi Olarak Şiddet: Sakarya’da Bir Araştırma. *Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 4(2), 87-107. doi: 10.56493/nkusbmyo.1153502
- Kurt, Z. (2019). *İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi etkileyen ve bu ilişkiye eşlik eden faktörler ile birlikte incelenmesi.*
- Kwan, C., Wong, C., Chen, Z., & Yip, P. S. F. (2022). Youth bullying and suicide: risk and protective factor profiles for bullies, victims, bully-victims and the uninvolved. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2828. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052828>
- Lapsley, D. K., & Stey, P. C. (2011). Id, ego and superego. *Encyclopedia of Human Behavior*, 2, 1–9.
- Lawler, J. M., Pitzen, J., Aho, K. M., Ip, K. I., Liu, Y., Hruschak, J. L., Muzik, M., Rosenblum, K. L., & Fitzgerald, K. D. (2023). Self-regulation and psychopathology in young children. *Child Psychiatry and Human Development*, 54(4), 1167–1177. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01322-x>
- Leiner, M., Dwivedi, A. K., Villanos, M. T., Singh, N., Blunk, D., & Peinado, J. (2014). Psychosocial profile of bullies, victims, and bully-victims: a cross-sectional study. *Frontiers in Pediatrics*, 2. <https://doi.org/10.3389/fped.2014.00001>

- Li, L., Chen, X., & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review*, 113, 104946. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104946>
- Loveymi, K. D., & Homaei, R. (2024). Prediction of school bullying based on school climate and emotional self-regulation: the mediating role of brain-behavioural systems. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 29(1–2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/13632752.2024.2366111>
- Lowenstein L. F. (1978). Who is the bully? *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 147–149.
- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: to what extent are bullies also victims? In *Source: American Educational Research Journal*, Summer (Vol. 38, Issue 2).
- Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9(2), 226–245. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00121>
- Maines, B., & Robinson, G. (1994). *The No Blame Approach to Bullying*.
- Malmivuori, M.-L. (2006). Affect and self-regulation. *educational studies in mathematics*, 63(2), 149–164. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9022-8>
- Mancone, S., Corrado, S., Tosti, B., Spica, G., Di Siena, F., Misiti, F., & Diotaiuti, P. (2024). Enhancing nutritional knowledge and self-regulation among adolescents: efficacy of a multifaceted food literacy intervention. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1405414>
- Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 146–167.
- Mayer, J. D. (2004). *What is emotional intelligence? what is emotional intelligence? what is emotional intelligence? Contents*. https://scholars.unh.edu/personality_lab
- McAllister, C. P., & Perrewé, P. L. (2018). About to burst: how state self-regulation affects the enactment of bullying behaviors. *Journal of Business Ethics*, 153(3), 877–888. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3424-z>
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL Interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33–47. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0002>
- McClelland, M. M., Geldhof, J., Morrison, F. J., & Gestsdóttir, S. (2017). Self-regulation. In D. R. Keating & C. K. Z. Hersch (Eds.), *Handbook of Life Course Health Development* (pp. 275–298). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_12

- McCluskey, C. P., Bynum, T. S., & Patchin, J. W. (2004). Reducing chronic absenteeism: an assessment of an early truancy initiative. In *Crime and Delinquency* (Vol. 50, Issue 2, pp. 214–234). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.1177/0011128703258942>
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaud, J., & Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: a comparison across six european countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 455–463. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0040>
- Menesini, E., Palladino, B. E., & Nocentini, A. (2015). Noncadiamointrappola![Let's Not Fall into the Trap!]: Online and school-based program to prevent cyberbullying among adolescents. In *Cyberbullying*, 156–175.
- 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>
- Menesini, Ersilia., Camodeca, Marina., & Nocentini, Annalaura. (2010). Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 921–939. <https://doi.org/10.1348/026151009X479402>
- Mercan, H., & Yıldırım Sarı, H. (2018). Peer bullying and relationship between sociodemographic characteristics of high school students. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21–29. <https://doi.org/10.26650/FNJN.387176>
- Mercan, H., & Yükselen, A. (2022). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 587–609. <https://doi.org/10.37217/tebd.990216>
- Metin, G. T., Harma, M., Gökçay, G., & Bahçivan-Saydam, R. (2017). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlerde olumsuz yaşam olayları, özdenetim becerisi ve problem davranışlar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 1–14.
- Midgett, A., & Dumas, D. M. (2020). Acceptability and short-term outcomes of a brief, bystander intervention program to decrease bullying in an ethnically blended school in low-income community. *Contemporary School Psychology*, 24(4), 508–517. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00321-w>
- Midgett, A., Dumas, D. M., Peralta, C., Peck, M., Reilly, B., & Buller, M. K. (2025). Usability testing of a bystander bullying intervention for rural middle schools: mixed methods study. *JMIR Human Factors*, 12, e67962. <https://doi.org/10.2196/67962>
- Moilanen, K. L. (2005). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 835–848. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9107-9>

- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744.
- Moon, B., & Alarid, L. F. (2015). School bullying, low self-control, and opportunity. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(5), 839–856. <https://doi.org/10.1177/0886260514536281>
- Morgan, P. L., Farkas, G., Woods, A. D., Wang, Y., Hillemeier, M. M., & Oh, Y. (2023). Factors predictive of being bullies or victims of bullies in us elementary schools. *School Mental Health*, 15(2), 566–582. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09571-4>
- Morin, A. (2011). Self-Awareness Part 2: Neuroanatomy and importance of inner speech. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(12), 1004–1017. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00410.x>
- Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126(2), 247.
- Murray, DW, KD Rosanbalm, C Christopoulos and A Hamoudi (2015). *Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10161/10283>.
- Nansel, T. R., Scheidt, P., Simons-Morton, B., Ruan, W. J., Pilla, R. S., & Overpeck, M. (2001). Bullying behaviors among us youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094–2100.
- Nix, R. L., Gill, S., Hostetler, M. L., Feinberg, M. E., Francis, L. A., Stifter, C. A., McNeil, C. B., Kidder, S. M., Jones, D. E., Park, Y. R., Kim, C. N., Engbretson, A. G., Braaten, S. M., & Tamkin, V. L. (2024). Promoting toddlers' self-regulation and healthy eating habits among families living in poverty: A randomized controlled trial of Recipe 4 Success. *Child Development*, 95(2), 354–367. <https://doi.org/10.1111/cdev.14006>
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010>
- Oh-uchi, A., Nagao, H., & Sakurai, S. (2008). Development of an early childhood self-regulation scale. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 56(3), 414–425. https://doi.org/10.5926/jjep1953.56.3_414
- Oliveira, W. A. de, Esteca, A. M. N., Wechsler, S. M., & Menesini, E. (2024). Bullying and cyberbullying in school: rapid review on the roles of gratitude, forgiveness, and self-regulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(7), 839. <https://doi.org/10.3390/ijerph21070839>
- Olson, S. L., & Lunkenheimer, E. S. (2009). Expanding concepts of self-regulation to social relationships: Transactional processes in the development of early behavioral adjustment. In *The transactional model of development: How children and contexts*

shape each other. (pp. 55–76). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/11877-004>

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. In *Child PsychoL Psychiat* (Vol. 35, Issue 7).
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196–200.
- Olweus, D. (2003). A Profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389–402.
<https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269–283. <https://doi.org/10.1002/ab.1010>
- Öğülmüş S. (1995). *Okullarda (liselerde) şiddet ve saldırganlık. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.*
- Özada, A., & Duyan, V. (2018). Ebeveyn-çocuk ilişkisi ve zorbalık. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 12(1), 49–55. <https://doi.org/10.21763/tjfmpe.399941>
- Özbek, O., & Taneri, P. (2019). *Zorbalığı önlemeye yardımcı olabilecek kitapların seçiminde kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi.*
<https://www.researchgate.net/publication/348923750>
- Özbek, M. V., & Hürsoy, P. Ş. (2024). Zorbalık müdahale ve önleme programları üzerine bir inceleme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(114), 2870–2887.
- Öztuna, A. (2018). *Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı göstermenin ve akran zorbalığına maruz kalmanın psikolojik belirtilerle ilişkisi* [Master's Thesis]. İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü.
- Öztürk, İ., & Traş, Z. (2024). İnternet oyun oynama bozukluğuna ve duygu düzenleme becerilerine dayalı zorbalığa müdahale programının ilkökul öğrencilerinin zorbalık davranışlarına etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 25(4), 341–353.
<https://doi.org/10.51982/bagimli.1434294>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method

- implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Pazarbaşı, H., & Esin Cantez, K. (2019). Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 267–283. <https://doi.org/10.21733/ibad.624687>
- Pearce, J. (1992). What can be done about the bully? In *Bullying*.
- Pekel, N. (2004). *Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi* [Master's Thesis]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peker, A., & Gültekin, M. (2014). Zorbalıkla başa çıkma stratejileri ve cinsiyetin sosyal beceri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 139. <https://doi.org/10.17556/jef.25574>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451–502). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. In *Educational Psychology Review* (Vol. 16, Issue 4).
- Pişkin, M., & Ayas, T. (2011). *Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type*. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Polat, F., & Sohbet, R. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinde akran zorbalığı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(2), 41–51. <https://doi.org/10.17517/ksutfd.608921>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427–441. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003096>
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., & Tang, Y. (2013). Developing self-regulation in early childhood. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(3–4), 107–110. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2013.09.001>
- Post, Y., Boyer, W., & Brett, L. (2006). A historical examination of self-regulation: Helping children now and in the future. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 5–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0107-x>
- Qashmer, A. F. (2023). Emotion regulation among 4–6 year-old children and its association with their peer relationships in Jordan. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1180223>
- Qin, K.-N., & Gan, X. (2023). Longitudinal relationships between school assets, traditional bullying, and internet gaming disorder: the role of self-control and intentional self-

- regulation among Chinese adolescents. *Frontiers in Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1162022>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.
- Ragozzino, K., & O'Brien, M. U. (2009). *Social and emotional learning and bullying prevention* American institute for research ®. <http://www.bullypolice.org>
- Ramadan, A. T. F. (2019). Moral disengagement and parental monitoring as predictors of cyberbullying among first year secondary school students. In *ijpes International Journal of Psycho-Educational Sciences* | (Vol. 8, Issue 2). London Academic Publishing. <https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/>
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. In *In Review Can J Psychiatry* (Vol. 48, Issue 9).
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.
- Rivara, F., & Le Menestrel, S. (2016). Preventing bullying through science, policy, and practice. in *preventing bullying through science, policy, and practice*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/23482>
- Romano, I., Butler, A., Patte, K. A., Ferro, M. A., & Leatherdale, S. T. (2020). High school bullying and mental disorder: An examination of the association with flourishing and emotional regulation. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(4), 241–252. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00035-5>
- Russell, C. G., & Russell, A. (2020). “Food” and “non-food” self-regulation in childhood: a review and reciprocal analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 33. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00928-5>
- Salierno, C. (1997). *Skills and techniques for group work with children and adolescents*.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukialnen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. In *Aggressive behavior* (Vol. 22).
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 6(2), 293–301.
- Samar, Y., & Demiriz, S. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(21), 36–57. <https://doi.org/10.29129/inujse.1398926>

- Saraswati, P. (2021). *The influence of personal growth initiative and self-regulated learning on victims of bullying and the differences in terms of parental educational background*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210423.031>
- Sargın, N., & Çetinkaya, B. (2010). Akran baskısını azaltmada grupla psikolojik danışmanın etkililiği. *Elçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 185–192.
- Sarı, C., & Demirbağ, B. C. (2019). İlk ve ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının sosyodemografik değişkenler açısından değerlendirilmesi: İlçe örneği. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(3), 119–131.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of paul r. pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85–94. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 631–649). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195–208. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1
- Sciaraffa, M. A., Zeanah, P. D., & Zeanah, C. H. (2018). Understanding and promoting resilience in the context of adverse childhood experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 343–353. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0869-3>
- Sezen, M. F., & Murat, M. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.26466/opus.476629>
- Shafiq, S., & Batoool, S. (2022). Bullying, victimization, rejection sensitivity, and self-regulation in positive development of adolescents. *Journal of Liaquat University of Medical & Health Sciences*, 21(01), 55–59. <https://doi.org/10.22442/jlumhs.2022.00883>
- Shay, J. J. (2021). Terrified of group therapy: investigating obstacles to entering or leading groups. *American Journal of Psychotherapy*, 74(2), 71–75. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.20200033>
- Shonkoff, J. P., & Philips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press. www.metrokc.gov/health
- Sidera, F., Serrat, E., Brugués, G., & Rostan, C. (2023). Am I a bully? Relationship between aggressive behaviors and self-admission of being a bully in primary school children. *Anales de Psicología*, 39(2), 231–238. <https://doi.org/10.6018/analesps.507201>
- Silva, J. L. da, Oliveira, W. A. de, Mello, F. C. M. de, Andrade, L. S. de, Bazon, M. R., & Silva, M. A. I. (2017). Revisão sistemática da literatura sobre intervenções antibullying em

- escolas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(7), 2329–2340. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017227.16242015>
- Siyez, D. M., & Kaya, A. (2011). *Empathic tendency in the peer bullying groups 1*. 12(2), 23–43.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior* (No. 92904) (Simon and Schuster, Ed.). Simon and Schuster.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith, P. K. (2004). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 30(2), 1–9.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173–187. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>
- 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>
- Smorti, A., & Ciucci, E. (2000). Narrative strategies in bullies and victims in Italian schools. *Aggressive Behavior*, 26(1), 33–48. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<33::AID-AB3>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<33::AID-AB3>3.0.CO;2-Y)
- Solmaz, H., & Işık, Ş. (2025). Ergenlerde duygu düzenlemeye yönelik müdahale programlarının incelenmesi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 8(15), 43–53. <https://doi.org/10.56955/bpd.1576003>
- Solomontos-Kountouri, O., Gradinger, P., Yanagida, T., & Strohmeier, D. (2016). The implementation and evaluation of the ViSC program in Cyprus: challenges of cross-national dissemination and evaluation results. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 737–755. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1136618>
- Son, E. (2011). *Peer victimization of children with disabilities: examining prevalence and early risk and protective factors among a national sample of children receiving special education services* [Doctor of Philosophy]. The State University of New Jersey.
- Sonay Güçray, S., Çekici, F., & Çolakkadioğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. In *Mersin University Journal of the Faculty of Education* (Vol. 5).
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283–293. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.04.009>

- Stahel, T., Moody, Z., & Darbellay, F. (2024). Bullying in Adolescence: Social Influence and Student Relationships. *Contemporary School Psychology*, 1-19.
- Stives, K. L., May, D. C., Pilkinton, M., Bethel, C. L., & Eakin, D. K. (2019). Strategies to combat bullying: parental responses to bullies, bystanders, and victims. *Youth & Society*, 51(3), 358–376. <https://doi.org/10.1177/0044118X18756491>
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). ViSC Social competence program. *New Directions for Youth Development*, 2012(133), 71–84. <https://doi.org/10.1002/yd.20008>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Akran Zorbalığı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/akran-zorbaligi/icerik/3132>
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77–100. <https://doi.org/10.1177/2345678906292430>
- Tekin, H., & Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1932–1945. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3928>
- Terry, M. L., & Leary, M. R. (2011). Self-compassion, self-regulation, and health. *Self and Identity*, 10(3), 352–362. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.558404>
- Tezel Şahin, F. (2015). A study into self regulation sufficiencies of the students attending to the college physical education and sport. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(12), 425–425. <https://doi.org/10.14486/IJSCS406>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 25–52.
- Topçu, A. E., & Dönmez, A. (2015). *Bir grup süreci olarak akran zorbalığı: Katılımcı rollerinin cinsiyet ve sosyal statü açısından incelenmesi* (Vol. 30, Issue 75).
- Topses, G. (2012.). Rehberlik ve psikolojik danışma kuramlarının felsefi temelleri. *.folklor/edebiyat*, 18(70), 93-105.
- Tosun, D. (2003). *Öykü temelli hazırlanan bütünleyici sosyal-duygusal eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve prososyal davranışlarına etkisinin incelenmesi*. (Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey))
- Totan, T. (2014). Görev bilinci, akran ilişkileri ve öz düzenleme merkezli sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçlarının öz yeterlik alanlarına kanonik etkisi. *Education and Science. In Cilt* (Vol. 39).
- Tozduman Yaralı, K., & Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 856–870. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.291209>

- Trevor Bradley, R., Atkinson Dana Tomasino Robert Rees, M. A., & Galvin, P. (2009). *Facilitating emotional self-regulation in preschool children: efficacy of the early heartsmarts ® Program in Promoting Social, Emotional and Cognitive Development*. www.heartmath.org.
- Trip, S., Bora, C., Sipos-Gug, S., Tocai, I., Grading, P., Yanagida, T., & Strohmeier, D. (2015). Bullying prevention in schools by targeting cognitions, emotions, and behavior: Evaluating the effectiveness of the REBE-ViSC program. *Journal of Counseling Psychology*, 62(4), 732–740. <https://doi.org/10.1037/cou0000084>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of experimental criminology*, 7, 27-56.
- Tuğran, A. Z., & Tuzgöl Dost, M. (2022). The relationship between parental attitudes, basic psychological needs, and bullying status in high school students. *Ted eğitim ve bilim*, 47(209). <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11034>
- Türkan Aydın, B., Peker, A., Keleş, O., & Cengiz, S. (2023). Ergenlerde akran zorbalığı, empatik eğilim ve hoşgörü arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 225–242. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.1344065>
- Turunen, T., Malamut, S. T., Yanagida, T., & Salmivalli, C. (2024). Heterogeneity of adolescent bullying perpetrators: Subtypes based on victimization and peer status. *Journal of Research on Adolescence*, 34(3), 1018–1034. <https://doi.org/10.1111/jora.12986>
- Tuzcuoğlu, N., Efe Azkeskin, K., İlçi Küsmüs, G., & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607–623. <https://doi.org/10.21733/ibad.613920>
- Twemlow, S. W., Sacco, F. C., & Williams, P. (1996). Perspective on the bully-victim-bystander relationship. *Clinic*, 60(31), 296–313.
- Uhlig, S., Jansen, E., & Scherder, E. (2018). “Being a bully isn’t very cool...”: Rap & Sing Music Therapy for enhanced emotional self-regulation in an adolescent school setting – a randomized controlled trial. *Psychology of Music*, 46(4), 568–587. <https://doi.org/10.1177/0305735617719154>
- Ural, G., Akduman, G., & Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 323–342.
- U.S. Department of Education. (2019). *Student reports of bullying: Results from the 2017 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey* (NCES 2019-054). National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubinfo.asp?pubid=2019054>

- Üredi, I., & Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayicisi olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781–811.
- Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2012). *Kuramsal eğitimbilim Dergisi journal of Theoretical Educational science*. <http://www.keg.aku.edu.tr>
- Valle, J. E., Stelko-Pereira, A. C., Peixoto, E. M., & Williams, L. C. de A. (2018). Influence of bullying and teacher-student relationship on school engagement: Analysis of an explanatory model. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 411–420. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400008>
- Van Dijk, A., Poorthuis, A. M. G., & Malti, T. (2017). Psychological processes in young bullies versus bully-victims. *Aggressive Behavior*, 43(5), 430–439. <https://doi.org/10.1002/ab.21701>
- Vardi, Ö., & Demiriz, S. (2021). 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1993–2029. <https://doi.org/10.17152/gefad.925176>
- Volk, A. A., Della Cioppa, V., Earle, M., & Farrell, A. H. (2015). *Social competition and bullying: an adaptive socioecological perspective* (pp. 387–399). https://doi.org/10.1007/978-3-319-12697-5_30
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Walters, G. D., & Espelage, D. L. (2023). Mediating the pathway from bullying victimization to bullying perpetration with hostility, peer delinquency, and pro-bullying attitudes: Transforming victims into aggressors. *Psychology of Violence*, 13(3), 194–204. <https://doi.org/10.1037/vio0000435>
- Wang, C. (2011). *A longitudinal investigation of peer victimization, self-esteem, depression, and anxiety among adolescents: A Test Of Cognitive Diathesis-Stress Theory*.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Wang, Y., Cai, J., Wang, C., Mu, Y. F., Deng, Z. Y., Deng, A. P., Song, H. J., Huang, Y., Yin, L., Zhang, W., Jiang, T. T., Shen, W. W., & Ran, M. S. (2025). The prevalence and association of traditional bullying and cyber bullying with mental health among adolescent and youth students in China: a study after the lifting of COVID-19 restrictions. *BMC Public Health*, 25(1), 618. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20940-9>
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Chen, F.-M., & Chen, J.-L. (2011). Behavioral regulation and early academic achievement in taiwan. *Early Education & Development*, 22(1), 1–28. <https://doi.org/10.1080/10409280903493306>

- Westen, D. (1998). The scientific legacy of Sigmund Freud: Toward a psychodynamically informed psychological science. *Psychological Bulletin*, 124(3), 333.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). *Emergencia y desarrollo The emergence and early development of self-regulation in young children Vol. 16, No 1 (enero-abril 2012) Palabras clave: educación infantil, autorregulación del aprendizaje, habilidades de Autorregulación emocional, habilidades de autorregulación temprana.* <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART2.pdf>
- Whitney, I., Rivers, I., & Smith, P. K. (2002). The Sheffield project: Methodology and findings. In *School bullying* (pp. 32-34). Routledge.
- Widiastuti, A. A. (2016, November). Preschoolers self-regulation and their early school success. In *3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2016)* (pp. 39-43). Atlantis Press.
- Williams, C., Griffin, K. W., Botvin, C. M., Sousa, S., & Botvin, G. J. (2024). Self-regulation as a protective factor against bullying during early adolescence. *Youth*, 4(2), 478–491. <https://doi.org/10.3390/youth4020033>
- 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(2), 289–300. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9551-1>
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development*, 24(2), 162–187. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270>
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327–353. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90022-9](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90022-9)
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277–304). Erlbaum.
- Winsler, A., Montero, I., & Fernyhough, C. (2009). *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511581533>
- Wolke, D. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85(3), 197–201. <https://doi.org/10.1136/adc.85.3.197>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. In *Archives of Disease in Childhood* (Vol. 100, Issue 9, pp. 879–885). BMJ Publishing Group. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Wu, S., Hao, X., Qu, D., Zhao, X., Zhao, X., Xu, J., Xiao, Y., & Li, K. (2025). Association of temporal self-regulation theory and its constructs with eating behavior: A systematic

- Wulfert, E., Block, J. A., Santa Ana, E., Rodriguez, M. L., & Colman, M. (2002). Delay of gratification: Impulsive choices and problem behaviors in early and late adolescence. *Journal of Personality*, 70(4), 533–552. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.05013>
- Yalniz, A. (2019). *Sakarya üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü eğitim bilimleri anabilim dalı eğitimde psikolojik hizmetler bilim dalı kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programının akran zorbalığı üzerindeki etkisi*. (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey))
- Yaman, E., & Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3).
- Yang, C., Chen, C., Lin, X., & Chan, M. K. (2021). School-wide social emotional learning and cyberbullying victimization among middle and high school students: Moderating role of school climate. *School Psychology*, 36(2), 75–85. <https://doi.org/10.1037/spq0000423>
- Yavaş, S. (2018). *Son çocukluk döneminde (9-10 yaş) sorun çözme becerilerinin akran zorbalığına etkisinin incelenmesi*. Master's thesis, Maltepe University (Turkey)).
- Yelboğa, N., & Koçak, O. (2019). Ergenlerde akran zorbalığını yordayan bazı faktörlerin zorba ve mağdur bireyler açısından değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.26466/opus.543567>
- Yeşim Özbek, Ö., & Oya Taneri, P. (2023). Çocuklarda zorbalık davranışları, kaygı ve sosyal kaygı arasındaki ilişki. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 211–248.
- Yeung, A. S., Craven, R. G., Mooney, M., Tracey, D., Barker, K., Power, A., Dobia, B., Chen, Z., Schofield, J., Whitefield, P., & Lewis, T. J. (2016). Positive behavior interventions: the issue of sustainability of positive effects. *Educational Psychology Review*, 28(1), 145–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9305-7>
- Yıldırım, N. N., Bilgin, M., & Hamarta, E. (2024). Lise öğrencilerine uygulanan zorbalığı azaltma psikoeğitim programının öğrencilerin zorba davranışlarına etkisi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 111–130.
- Yıldız, E., & Koçyiğit, S. (2021). Erken çocuklukta öz düzenleme ile bilişsel tempo arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 477–500. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352320>
- Yosep, I., Mardhiyah, A., Kurniawan, K., & Maulana, I. (2024). *The relationship between emotional intelligence and bullying in adolescents: A scoping review*. *OBM Neurobiology*, 8(4), 251. <https://doi.org/10.21926/obm.neurobiol.2404251>
- Zambuto, V., Stefanelli, F., Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2022). The effect of the NoTrap! Antibullying program on ethnic victimization: When the peer educators'

- immigrant status matters. *Developmental Psychology*, 58(6), 1176–1187. <https://doi.org/10.1037/dev0001343>
- Zerff, M. R. (2014). *Peer victimization and children's internalizing problems: linking teacher-child relationship quality and child gender to early child behaviour adjustment* (Doctoral dissertation).
- Zhang, Y., Liu, Q., & Wang, X. (2025). Understanding the link between intimate partner violence exposure and children's self-regulation: The mediating role of parenting stress and warmth. *Family Process*, 64(1). <https://doi.org/10.1111/famp.13054>
- Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: a call for an integrated model of self-regulation. *Child Development Perspectives*, 6(2), 112–121. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00176.x>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2000). *Handbook of self-regulation* (M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, Eds.). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *theory into practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

EKLER

EK-1: Etik Kurul Onayı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :17/05/2024 Toplantı Sayısı: 10 Karar No :2024/428
Araştırmanın Başlığı	Ortaokul Öğrencilerinde Öz Düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programının Etkisi.
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Erdal HAMARTA
Yardımcı Araştırmacı	Nazlı RENKLİÇAĞLAYAN Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	19429 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “ Uygun ” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
17/05/2024

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Başkan

EK-2: Ölçek İzinleri

**Mehmet Harma**
To: Nazlı Renkliçağlayan >12:09

Re: Ergen Öz Düzenleme Ölçeği

Merhaba Nazlı hocam,
Elbette kullanabilirsiniz. İstediğiniz bilgilere
de şu linkten ulaşabilirsiniz:

Yapabileceğim başka bir şey olursa yazın
lütfen.

İyi çalışmalar
Mehmet Harma

[See More](#)

**Tuncay Ayas**
To: Nazlı Renkliçağlayan >Thursday

Re: Akran Zorbalığı Ölçeği

Merhabalar, yapacağınız çalışmada
tarafımızca geliştirilen ölçeği kullanmanızda
bir sorun yoktur. kolaylıklar
Prof. Dr. Tuncay AYAS
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD

Nazlı Renkliçağlayan
< >, 2 May 2024 Per,
12:33 tarihinde şunu yazdı:

**ÇOCUK FO...LAMA.doc**
34 KB

**ZORBLIK Ö...ORMU.doc**
109 KB

[See More](#)

EK-3: İlçe M.E.M. İzin Belgesi



Zafer Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.012158

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: NAZLI RENKLİÇAĞLAYAN

Araştırmanın Adı: Ortaokul Öğrencilerinde Öz Düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Önleme Programının Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Zafer Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: KONYA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Akran Zorbalığı Ölçeği, kişisel Bilgi Formu, Ergenlerde Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 20.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 20.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KONYA İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK-4: Akran Zorbalığı Ölçeği Çocuk Formu Örnek Maddeler

		BEN YAPTIM				
	Maddeler	Hemen hemen her gün	Haftada en az 1 defa	Ayda en az 1 defa	Yarıyılıda 1 defa	Hiçbir zaman
1	Bıçak, makas gibi kesici aletlerle saldırma					
12	Hoşa gitmeyen isim (lakap) takma					
17	Oyuna almama					
22	Söylentiler çıkarma ve yayma					
29	Para ya da eşyasını zorla elinden alma					

EK-5: Ergenlerde Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Örnek Maddeler

	Maddeler	Bana hiç benzemiyor	Bana benzemiyor	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
4	Stres altındayken yapmam gereken işleri yapmakta iyiyimdir.				
12	Stres altındayken planlar yapmak ve büyük işler yapmaya başlamakta zorlanırım.				
18	Biriyle ciddi bir anlaşmazlığa düştüğümde kontrolümü kaybetmeden sakince konuşabilirim.				
21	Sonu nereye varacağı belli olmasa da dikkatli çalışabilirim.				
32	Yorgunken beni heyecanlandıracak şeylere ilgi duymakta zorlanırım.				

EK-6: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu form, araştırma kapsamında gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Verdiğiniz bilgiler gizli tutulacak ve yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen soruları dikkatlice okuyarak uygun olan seçeneği işaretleyiniz veya gerekli yerleri doldurunuz.

Adınız (isteğe bağlı):

Cinsiyetiniz:

☐ Kız

☐ Erkek

Yaşınız:

☐ 10

☐ 11

☐ 12

☐ 13

☐ 14

☐ Diğer:

Anne eğitim durumu:

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

☐ Üniversite ve üzeri

Baba eğitim durumu:

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

☐ Üniversite ve üzeri

EK-7: Öz Düzenleme Temelli Akran Zorbalığı Psiko-eğitim Programı Öğrenci Görüşme Formu

“Merhaba. Sen ve arkadaşlarınla bir süre önce bir program gerçekleştirdik. Bugün seninle okulda arkadaşlık ilişkilerinle ilgili yaşadıklarını ve duygularını konuşmak istiyorum. İstedikğin kadar anlatabilirsin, yanlış cevap yok. Senin düşüncelerin benim için önemli.”

- 1. Programa katılmadan önce arkadaşlarınla ilişkilerin nasıldı?**
- 2. Sana göre zorbalık ne anlama geliyor? Daha önce hiç böyle bir şey yaşadın mı?**
- 3. Bu programa katılmadan önce biri sana kötü davrandığında ne yapardın?**
- 4. Programda neler öğrendin? Aklında kalanlar neler?**
- 5. Şu an birisi seni kızdırdığında ya da zorbalık yaptığında ne yapıyorsun?**
- 6. Sence bu program hayatına neler kattı, ne işe yaradı?**
- 7. Program bittiğinden beri hiç zorbalık yaptın mı? Ya da yapan biriyle karşılaşırsan ne yapıyorsun?**
- 8. Bu programda en çok hoşuna giden etkinlik ya da konu neydi?**
- 9. Arkadaşlarınla olan ilişkilerin şimdi nasıl? Sence bir değişiklik oldu mu?**
- 10. Bu program başka çocuklara da yapılmalı mı? Neden?**