

**T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

Z.B.KOÇAK

**TÜRKİYE’DE 2000 – 2020 YILLARI ARASINDAKİ
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AKRAN ZORBALIĞI
ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP BİLGE KOÇAK

BAU 2023

İSTANBUL 2023

T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

TÜRKİYE’DE 2000 – 2020 YILLARI ARASINDAKİ
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AKRAN ZORBALIĞI
ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ZEYNEP BİLGE KOÇAK

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. HÜLYA GÜLAY OGELMAN

İSTANBUL 2023

T.C.
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

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

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Program Adı:	Okul Öncesi Tezli Yüksek Lisans Programı
Öğrencinin Adı Soyadı:	Zeynep Bilge Koçak
Tezin Adı:	Türkiye’de 2000 – 2020 Yılları Arasındaki Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı Çalışmalarının İncelenmesi
Tez Savunma Tarihi:	19.06.2023

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Elif ÇETİN
Enstitü Müdürü

Bu Tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir
Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmza
Tez Danışmanı:	Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN	Sinop Üniversitesi	
2. Üye (Kurum İçi):	Doç. Dr. Seda SARAÇ	Bahçeşehir Üniversitesi	
3. Üye (Kurum İçi):	Dr. Öğr. Üyesi Seda Gökçe TURAN	Bahçeşehir Üniversitesi	



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Zeynep Bilge KOÇAK

İmza :

ÖZET

TÜRKİYE’DE 2000 – 2020 YILLARI ARASINDAKİ OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AKRAN ZORBALIĞI ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ

KOÇAK , Zeynep Bilge

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN

Haziran 2023, 90 Sayfa

Bu araştırma, Türkiye’de 2000–2020 yılları arasında tamamlanan okul öncesi dönemde akran zorbalığı çalışmalarının incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemine 18 tez ve 14 makale olmak üzere 32 çalışma oluşturmaktadır.

Bulgulara göre yüksek lisans tezlerinin, doktora tezlerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yıllara göre dağılımda, en fazla tezin 2017 ve 2019, en fazla makalenin 2019 ve 2020 yıllarında hazırlandığı görülmektedir. Konu ile ilgili en fazla tezin Gazi Üniversitesinde hazırlandığı belirlenmiştir. İllere göre dağılımda, konu ile ilgili en çok tezin Ankara’da, makalelerde ise Denizli’de gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Tezlerinin tamamı, makalelerin ise büyük çoğunluğu Türkçe’dir. İncelenen tezlerde en sık kullanılan anahtar kelimenin “zorbalık”, makalelerde “akran şiddeti” olduğu belirlenmiştir. Tezlerde ve makalelerde en fazla nicel araştırma yaklaşımı tercih edilirken; doktora tezlerinde nitel yaklaşıma, yüksek lisans tezleriyle makalelerde karma yaklaşıma rastlanılmamıştır. Tezlerde en fazla betimsel ve ilişkisel tarama modelleri, makalelerde en fazla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tezlerde ve makalelerde en sık yer alan örneklem grubu “okul öncesi dönem çocukları”dır. Makalelerin, tezlere göre örneklem grubu sayı aralıkları açısından daha çeşitli olduğu belirlenmiştir. Tezlerde en sık yer alan örneklem seçim yöntemi amaçsal örnekleme, makalelerde basit rastgele örnekleme yöntemidir. Tezlerde ve makalelerde, en sık kullanılan ölçme aracı sayısı 3; veri toplama aracı ise ölçektir. Tezlerin tamamında ve makalelerin büyük çoğunluğunda kesitsel yöntemden yararlanılmıştır. Tezlerde ve

makalelerde en sık tercih edilen konunun demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, kardeş değişkenleri, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu, beden kitle indeksi, anne-baba yaşı, anne-baba mesleği, aile tipi, okul öncesi eğitime devam etme süresi, sosyoekonomik düzey, anne-babanın evlilik durumu, aile yapısı, öğretmenlerin mesleki deneyimleri) olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Akran Zorbalığı, Zorba Çocuklar, Kurban Çocuklar, Akran İlişkileri



ABSTRACT

INVESTIGATION OF PEER BULLYING IN THE PRE-SCHOOL PERIOD STUDIES CARRIED OUT IN TURKEY BETWEEN 2000 AND 2020

KOÇAK , Zeynep Bilge

Master's Program, Pre-School Education Master's Program

Supervisor: Prof. (Ph. D.) Hülya GÜLAY OGELMAN

June 2023, 90 pages

This research aims to examine the studies on peer bullying in the preschool period completed between 2000 and 2020 in Turkey. The sample of the research consists of 32 studies, including 18 theses and 14 articles.

According to the findings, it was determined that master's theses were more than doctoral theses. In the distribution by years, it is seen that the most theses were prepared in 2017 and 2019, and the most articles were prepared in 2019 and 2020. It was determined that the most thesis on the subject was prepared at Gazi University. In the distribution by provinces, it was determined that the most thesis on the subject was completed in Ankara, and the articles were completed in Denizli. All of the theses and most of the articles are in Turkish. It was determined that the most frequently used keyword in the theses examined was “bullying” and “peer violence” in the articles. While the quantitative research approach is preferred the most in theses and articles; qualitative approach was not found in doctoral theses, and the mixed approach was not found in master's theses and articles. Descriptive and correlational survey model were used the most in theses, and correlational survey model was used most in articles. The most common sample group in theses and articles is “preschool children”. It was determined that the articles were more diverse than the theses in terms of sample group number ranges. The most common sample selection method in the theses is purposive sampling and simple random sampling in articles. In theses and articles, 3 measurement tools are used the most frequently; and the data collection tool is the

most frequently used scale. The cross-sectional method was used in all theses and most of the articles. It has been determined that the most preferred topic in theses and articles is demographic variables (age, gender, sibling variables, birth order, parental age, parental education level, body mass index, parental occupation, family type, duration of pre-school education, socioeconomic level, parental marital status, family structure, professional experience of teachers).

Keywords: Preschool Period, Peer Bullying, Bullied Children, Victim Children, Peer Relations





Kızlarım Beren ve Ceren'e

TEŞEKKÜR

Okul öncesi öğretmeni olmamın ve bu alanda yüksek lisans yapmak istememin sebebi öncelikle küçük yaştaki çocukların eğitimine katkıda bulunma ve hayatlarına olumlu bir dokunuş yapma isteğimdendir. En büyük amacım onların meraklarını ve keşfetme isteklerini desteklemek, onlara sevgi dolu bir ortam sunmak ve potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olmaktır. Bu sebeple, okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans yaparak, bilgi ve becerilerimi geliştirip öğrencilerimi daha etkili bir şekilde desteklemek ve onların sağlıklı gelişimlerine katkıda bulunmak istedim.

Tez çalışmam sürecinde gösterdiği sevgi, destek ve rehberlik için Sayın Hocam Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN' a içten teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Bana sadece bir danışman değil, aynı zamanda bir mentör oldunuz. Yolumu aydınlatan, adımlarımı yönlendiren ve beni her adımda destekleyen biri olarak hep yanımda oldunuz. Sizin deneyiminiz ve rehberliğiniz, tezimin daha derinlemesine ve anlamlı bir şekilde gelişmesini sağladınız. Sabırla dinlediğiniz, sorularıma içtenlikle cevap verdiğiniz ve her zaman beni cesaretlendirdiğiniz için size minnettarım. Ayrıca değerli fikir ve görüşleriyle araştırmaya katkılarını sunan sayın Doç. Dr. Seda SARAÇ ve sayın Dr. Öğr. Üyesi Seda Gökçe TURAN hocalarıma çok teşekkür ederim.

Aynı zamanda, tez sürecinde sonsuz destek veren sevgili eşim Ahmet Çağrı KOÇAK'a ve aileme teşekkür etmek istiyorum. Sizler hayatım boyunca beni destekleyen ve sevgiyle saran güvenli bir liman oldunuz. Sizlerin inancı ve teşvikleri sayesinde her zorluğun üstesinden daha kolay geldim. Varlığınız, beni güçlü kıldı ve tez çalışmamın tamamlanmasını sağladı. Minik meleklerim Beren ve Ceren'e teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Sizlerin neşesi, gülümsemeleriniz ve sevgi dolu sarılmalarınız, benim için her zaman birer ilham kaynağı oldu. Sizlerin varlığı, bu süreçte bana ekstra bir motivasyon ve güç verdi.

Ve sevgili arkadaşlarım; Esmâ SAĞLAM, Pınar BARMAN, Ayça KÖROĞLU, Burcu DÜVEN, Cihan TAŞ, Gülşah ERDAŞ, Müge EMEK YILDIZ, Canan ÖZÇELİK, Fatma TOKSÖZ BARLAS, Beyza ÜZGÖREN ve Büşra ERTEM BAŞKAN' a bu süreçteki yardımlarınız ve destekleriniz için teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Soruları	7
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Tanımlar	9
Bölüm 2: Alan Yazın taraması.....	10
2.1. Okul Öncesi Dönem	10
2.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişimle İlgili Bazı Kesitler	10
2.3. Saldırganlık	12
2.4. Akran Zorbalığının Tanımı	13
2.5. Akran Zorbalığı Çalışmalarının Tarihinden Bazı Kesitler	14
2.6. Akran Zorbalığı İle İlişkili Bazı Kuramlar	15

2.6.1.	Sosyal bilişsel öğrenme kuramı.	15
2.6.2.	Ekolojik sistemler kuramı.	16
2.7.	Akran Zorbalığının Saldırganlıkla İlişkisi.....	19
2.8.	Akran Zorbalığının Türleri.....	20
2.8.1.	Eylemin yönelimi açısından saldırganlık ve zorbalık.	20
2.8.2.	Gerçekleştirilme şekli açısından saldırganlık ve zorbalık.....	20
2.8.3.	Gerçekleştirilme amacı açısından saldırganlık ve zorbalık.....	22
2.9.	Akran Zorbalığında Roller	23
2.9.1.	Akran zorbalığını gerçekleştiren (zorba) çocuklar.....	23
2.9.2.	Akran zorbalığına maruz kalan (kurban) çocuklar.....	24
2.9.3.	Zorba–kurban	26
2.9.4.	İzleyici.....	27
2.10.	Akran Zorbalığının Etkileri	27
2.10.1.	Akran zorbalığına uğrayan (kurban) çocuklar üzerindeki etkileri. ..	28
2.10.2.	Akran zorbalığını gerçekleştiren (zorba) çocuklar üzerindeki etkileri.	29
2.10.3.	Akran zorbalığında zorba-kurban çocuklar üzerindeki etkileri.....	29
2.11.	Akran Zorbalığının Nedenleri.....	30
2.11.1.	Bireysel faktörler.....	30
2.11.2.	Ailesel faktörler.....	32

2.11.3.	Sosyoekonomik faktörler	35
2.11.4.	Okul ile ilgili faktörler.....	35
2.12.	Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Hazırlanmış Zorbalığı Önleme Programları.....	37
2.12.1.	Bernese programı (Be-Prox).....	37
2.12.3.	İnanılmaz Yıllar (The Incredible Years) programı.....	39
2.12.4.	Empatinin Kökleri (Roots of Empathy) programı.....	40
2.12.5.	Akran şiddetini önleme eğitim programı (AŞÖEP)	40
2.13.	Konu ile İlgili Araştırmalardan Örnekler.....	41
Bölüm 3:	Yöntem.....	47
3.1.	Araştırma Modeli	47
3.2.	Sınırlılıklar.....	47
3.3.	Araştırmanın Sayıtları	48
3.4.	Araştırma Evreni ve Örneklemi.....	48
3.5.	Veri Toplama Süreci.....	49
3.6.	Veri Toplama Aracı.....	54
3.7.	Verilerin Analizi.....	55
Bölüm 4:	Bulgular.....	56
Bölüm 5:	Tartışma ve Sonuçlar	79
KAYNAKÇA.....		91

EKLER.....	116
A. Tez Kapsamında İncelenen Tezler	117
B. Tez Kapsamında İncelenen Makaleler	119



TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1 Örnekleme Grubundaki Tezlere Yönelik Tarama Akış Tablosu.....	50
Tablo 2 Örnekleme Grubundaki Makalelere Yönelik GOOGLE Scholar Tarama Akış Tablosu.....	51
Tablo 3 Örnekleme Grubundaki Makalelere Yönelik Türk Eğitim İndeksi Tarama Akış Tablosu.....	52
Tablo 4 Örnekleme Grubundaki Makalelere Yönelik TR Dizin Tarama Akış Tablosu.....	53
Tablo 5 Örnekleme Grubundaki Makalelere Yönelik Acarindeks Tarama Akış Tablosu.....	54
Tablo 6 Tezlerin Türlerine ve Yıllarına Göre Dağılımı.....	56
Tablo 7 Tezlerin Hazırlanıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı.....	57
Tablo 8 Tezlerin Gerçekleştirildiği İllere Göre Dağılımı.....	58
Tablo 9 Tezlerin Yazıldığı Dile Göre Yüzde Ve Frekans Dağılımı.....	60
Tablo 10 Tezleri Taramada Kullanılan Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı.....	60
Tablo 11 Tezlerin Araştırma Yaklaşımına Göre Dağılımı.....	61
Tablo 12 Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 13 Tezlerin Örnekleme Grubuna Göre Dağılımı.....	63
Tablo 14 Tezlerin Örnekleme Grubundaki Sayı Aralığına Göre Dağılımı.....	64
Tablo 15 Tezlerin Örnekleme Seçimine Göre Dağılımı.....	65
Tablo 16 Tezlerin Veri Toplama Aracı Sayısına Göre Dağılımı.....	65
Tablo 17 Tezlerin Veri Toplama Aracı Çeşidine Göre Dağılımı.....	67

Tablo 18 Tezlerin Veri Toplama Zamanlarına Göre Dağılımı.....	68
Tablo 19 Tezlerin Konularına Göre Dağılımları.....	68
Tablo 20 Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı.....	70
Tablo 21 Makalelerin Gerçekleştiği İllere Göre Değerleri.....	71
Tablo 22 Makalelerin Yazıldığı Dile Göre Dağılımı.....	72
Tablo 23 Makaleleri Taramada Kullanılan Anahtar Kelimeler Göre Dağılımı.....	72
Tablo 24 Makalelerin Araştırma Yaklaşımına Göre Dağılımı.....	73
Tablo 25 Makalelerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı.....	74
Tablo 26 Makalelerin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı.....	74
Tablo 27 Makalelerin Örneklem Grubundaki Sayı Aralığına Göre Dağılımı.....	75
Tablo 28 Makalelerin Örneklem Seçimine Göre Dağılımı.....	75
Tablo 29 Makalelerin Veri Toplama Aracı Sayısına Göre Dağılımı.....	76
Tablo 30 Makalelerin Veri Toplama Aracı Çeşidine Göre Dağılımı.....	76
Tablo 31 Makalelerin Veri Toplama Zamanlarına Göre Dağılımı.....	77
Tablo 32 Makalelerin Konularına Göre Dağılımları.....	78

Bölüm 1

Giriş

Okul öncesi eğitime başlamak bir çocuğun hayatındaki önemli gelişim adımlarındandır. Ailede başlayan sosyal yaşam, okul ile farklı sosyal kaynaklarla desteklenmiş olacaktır. Yaşamın ilk yıllarındaki eğitim süreci, temel olarak okul öncesi eğitim kurumları tarafından yürütülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları da Dünya genelinde farklı yaklaşımlar ve eğitim sistemleri doğrultusunda çeşitlilik göstermektedir (Dahlberg, Moss ve Pence 1995).

Çocuklar, okul öncesi eğitim kurumları sayesinde ilk kez düzenli bir akran grubuna katılırlar. Bu sayede akranlarıyla çeşitli etkileşimler gerçekleştirirler. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuklar arası ilişkiler, sosyal beceriler başta olmak üzere tüm gelişim alanlarındaki birçok beceri için ilk deneyimleri sağlar. Okul öncesi eğitim kurumlarında başlayan öğrenmeler, hayatlarının ilerleyen yıllarına dek etki eden temelleri oluşturur. Okul öncesi dönemde çocuklar arkadaş edinmeyi ve arkadaşlıklarını sürdürmeyi, oyun gruplarına katılmayı, iletişim becerilerini ve sosyal-duygusal becerileri öğrenirler. Okul öncesi dönemde çocuklar arkadaşlık ilişkileri geliştirme, akran grupları ile kaynaşmayla grupta oyun oynamaya başlama gibi sosyal kazanımlar edinirler (Alsaker ve Gutzwiller-Helfenfinger 2010). Okul öncesi dönem, davranış ve duygu gelişimi açısından çok büyük önem taşımakta, bu dönemde kazanılan beceriler, bireyin yaşamının ilerleyen dönemlerini de etkileyebilmektedir (Semiz ve Lindberg, 2022).

Çocuklar akranlarıyla birarada bulundukça sosyal becerilerini geliştirirler. Hangi durumda nasıl davranılmasının uygun olduğu konusunda deneyim sahibi oldukça, akran grubunda kabul edilen durum ve davranışları ayırt etmeye başlarlar. Kimi çocuklar ise sosyal beceriler geliştirmekte zorlanıp akranlarına göre daha çok desteğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duyabilirler. Uygun olan ve olmayan davranışların sonuçlarını çevrelerindeki akranlarının ve yetişkinlerin tepkileri ile anlamlandırır (Dunsmuir, Dewey ve Birch, 2022).

Okul ortamı ile çocuklar ilk kez evlerinden ayrı yapılandırılmış, kuralları ve belli sınırları olan bir ortam içerisinde yeni sosyal deneyimlerini tecrübe ederler. Ayrıca bireysel özelliklerinden doğan farklılıkları birbirleri ile ilişkilerinde deneyimleyerek fark ederler. Akran ilişkilerine dair öğrenme sürecini yaşarlar. Okul öncesi dönemde akran ilişkileri, yardımlaşma, paylaşma, oynayarak ya da ortak zevk ve ilgilerle şekillenen etkinlikler gibi olumlu yönde olduğu gibi olumsuz yaşantıları da içerebilir (Dunsmuir vd. 2022). Akran ilişkilerindeki olumsuz deneyimlere örnek olarak salırganlık ve zorbalık verilebilir. Saldırgan davranışlar şiddet içerikli olduğunda, gücün kasıtlı şekilde karşıdakine fiziksel olarak yansımadır. Saldırgan davranış sadece şiddet kapsamında olmayabilir. Sözlü, psikolojik veya farklı şekillerde zarar verme amaçlı da olabilir. Bu gibi istenmeyen olumsuz davranışlar; okul içerisinde sınıflarda, koridorlarda, okul bahçesi ve çevresinde yaşanabilmektedir (Özabacı, 2021). Okul yıllarında zorbalık, akran bağlamında şiddetin en yaygın ifadelerinden biridir. Zorbalığın hem mağdur hem zorbalık yapan hem de buna tanık olanlar için ayrı ayrı sonuçları vardır. Bu yüzden, bireysel seviyeden başlayarak, zorbalığa karışan bireyleri (doğrudan veya dolaylı olarak) “zorba”, “kurban”, “zorba/kurban” ve “izleyici” türleri olarak nitelendirme eğilimi vardır (Uysal ve Dinçer, 2012). Çocuklar akranları üzerinde zaman zaman daha baskıcı ve onlara karşı istenmeyen eylemlerde bulunabilirler (Knafo, 2003). Bu baskı ve istenmeyen eylemlerle başa çıkmada yetersiz kalan çocuklar için bu ortam zorlayıcıdır. Sürekli ve ısrarlı devam eden durumlar onların akran zorbalığının olası hedefleri olmaları yönünde bir risk faktördür. Bu nedenle, akran sorunlarının erken dönemde ortaya konulması ya da önlenmesi önem taşımaktadır. Baskıcı ve zorlayıcı davranışlarda bulunan çocukların erkenden belirlenmesi ve bu tür davranışların nedenlerinin anlaşılması, ileri zamanlarda bu davranışların tekrarlanmasının önüne geçilmesi için önemlidir (Rubin ve Coplan, 1998).

Zorbalık üzerine yapılan sistematik araştırmalar yaklaşık elli yıl önce başlamıştır. Zorbalıkla ilgili ilk tanımlamalar “bir grup ya da birey tarafından, kendisini kolayca savunamayan bir kurbanı karşı tekrar tekrar ve zaman içinde gerçekleştirilen saldırgan, kasıtlı eylemler” olarak alan yazında yer almaktadır (Olweus, 1978). Zorbalık tanımlarının araştırmacılar tarafından çoğunun görüşüne

göre dayandığı kriterler göz önünde bulundurulduğunda bunların; kasıtlılık niyeti (zarar verme niyeti), tekrarlama ve güç dengesizliği olduğu görülmüştür (Taner Derman, 2022). Bu kriterlere göre zorbalık kasıtlı olarak zarar vermek amacıyla, zaman içerisinde tekrarlayıcı şekilde, birbirlerine karşı güç dengesizliği bulunan çocuklar arasında meydana gelen durumlardır (Taner Derman, 2022). Grup içerisinde lider olarak kabul görmek, güçlü olduğunu göstermek gibi çeşitli nedenlerle birden fazla kez kendisinden güçsüz gördüğü kişiyi hedef alan eylemleri gerçekleştiren bireyler zorba olarak nitelendirilebilmektedir (Hazler, 1996). Zorbalık yapan çocuklar incelendiğinde, popüler olma, sosyal konum ve iletişimi önemseyebildikleri, güçlü görünmekten hoşlanabildikleri görülmüştür. Bazı zorbalık yapan çocukların ise daha çok yalnızlıktan hoşlanan, az sayıda arkadaş edinmeyi seçebildikleri belirtilmiştir (Gülay, 2008). Zorbalığa maruz kalan çocukların ise sosyal ortamda daha içe kapalı, maruz kaldıkları davranışları anlamlandırmakta zorlandıkları, sosyal ortam içerisinde daha pasif ve olumsuz davranışlardan kolayca etkilenen özelliklerde olabildikleri görülmüştür. Akran zorbalığı sürecinde önemli rollerden biri de zorba-kurban rolüdür. Süreç içerisinde zorba olma ve zorbalığa maruz kalma rolleri değişebilir (Wolke ve Lereya, 2015). Çeşitli çalışmalarda hem zorbalık yapan hem de zorbalığa maruz kalan çocukların, sadece zorbalık yapan ya da sadece zorbalığa maruz kalan çocuklara göre daha çok psikolojik sorun yaşatabilirlikleri ifade edilmiştir (Korkut, 2019). Zorba-kurban çocuklar, akran zorbalığı sürecine hiç karışmayan çocuklara göre terk edilmiş ve yalnızlık hissetmekte, sınıf içerisinde olumsuz akran ilişkileri sergilemekte ve akademik başarıları daha düşük olmaktadır (Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005). Zorbalıkla erken yaşta tanışma, çocuklar için saldırganlığın diğer eğitim kademelerine aktarımına dair bağlamlar oluşturabilir (Rubin ve Coplan, 1998).

Okul içerisinde yaşanan zorbalık durumlarında çocuklar zorba-kurban rollerinin en az birinde yer aldıklarını düşünüldüğünde, okul öncesi dönemden başlayarak zorbalığın önlenmesinin ne denli önemli olduğu anlaşılmaktadır. Akranlar arasındaki sorunlarla ilgili yaşanan deneyimlerin çocuğun davranışları hakkında olumsuz beklentiler oluşturmaları ve bunun da çocuğun okul ortamındaki davranışlarını etkileyebileceği (yani onu daha savunmasız hale getirebileceği) göz önüne alındığında; zorba, kurban sorunlarının önlenmesinin ilk adımı okul öncesi kurumlarda

başlamalıdır. Zorbalık davranışı, uzun süreli yaşandığında ve müdahalede yetersiz olduğunda sonuçlarının daha ciddi olabildiği ve okul öncesi dönemde yaşanan zorbalık davranışlarının olumsuz sonuçlarının yaşamın ilerleyen dönemlerinde de devam edebildiği görülmektedir (Ergül Topçu, 2018). Okul öncesi öğretmenlerinin, çocuğun içinde bulunduğu rolü fark edilmesi ve çözüme yönlendirilmesinde büyük payı olduğu düşünülmektedir (Yoon ve Barton, 2008).

1.1.Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocukların gelişiminin en hızlı olduğu süreç olmakla birlikte, çocukların potansiyellerinin en üst seviyeye çıktığı, çocuklardaki gelişim sorunlarının belirlenmesi adına da önemli bir dönem olarak kabul edilmektedir. Çocukları ilkokula hazırlama ve anne babalara rehberlik etme hedeflerinin yanı sıra akranlarla koordineli etkileşimin başlangıç noktası olarak bilinmektedir. Bu dönemde, çocukların aile dışında ilk defa akranlardan ve öğretmenlerden oluşan yeni ilişkiler içine girdikleri görülmektedir (Gülay Ogelman ve Sarıkaya, 2016).

Yaşamın ilk yıllarında çocuklar, akran ilişkilerini geliştirebilmekte, toplumsal kuralları öğrenmeye başlamakta, kendini değerlendirme yetenekleri gelişebilmekte, toplumsal değerleri öğrenebilmektedir (Pasin, 2017). Okul öncesi eğitim süresince çocuklar, arkadaşlık kurmayı ve arkadaşlıklarını devam ettirmeyi, oyun grupları oluşturmayı, sosyal konumlar elde etme gibi sosyal gelişimle ilgili birçok davranışı, yeterliliği öğrenirler (Uysal, 2011). Küçük çocuklar başta sosyal olmak üzere tüm gelişim alanlarındaki deneyimleri ile akran ilişkilerini geliştirirler. Okul öncesi eğitim, çocuğun tüm gelişim alanlarına katkıları dışında, günlük yaşam deneyimlerini de etkilemektedir (Tuğrul, Metin Aslan, Ertürk ve Özen Altıkaynak, 2014).

Okul öncesi dönemin, çocuğun yaşamındaki önemi düşünülürse bu dönemde kurulan sağlıklı sosyal ilişkiler ileriki yaşamını ve okul hayatını da olumlu yönde etkileyecektir. Ancak bu dönemde yaşanabilecek olumsuz akran ilişkileri çeşitli olumsuz etkiler ortaya koyabilir (Özdemir, 2017).

Okul, çocukların akranlarıyla etkileşime girerek akademik ve sosyal olarak önemli deneyim kazandıkları bir ortamdır (Yurtal ve Cenkseven, 2007). Okul ortamlarında, çocukların çevreleriyle daha sağlıklı akran ilişkileri kurmayı öğrenmeleri açısından önemli bir rol oynamaktadır. Ancak çocuklar, bu eğitim ortamlarında olumlu ilişkilerle beraber zorbalık gibi saldırganlık içeren davranışlarla da karşılaşabilmektedirler (Pasin, 2017). Ek olarak okullarda akran zorbalığı gibi çeşitli sorunlar da yaşanabilmektedir. Okul öncesi dönemde akranların birbirlerine saldırganlık ve zorbalık uyguladıklarına rastlanabilmektedir. Saldırganlık kapsamındaki davranışların çocukluktan başladığı düşünülmektedir (Tremblay vd., 2004). Sınıf içerisinde her çocuğun bireysel özellikleri, sınıf yapısından etkilenip sınıf yapısını da etkileyebilir. Ayrıca çocuk, kendi sınıfı dışındaki okul içi tüm diğer alanlarla da etkileşim içerisinde. Bu karşılıklı etkileşim olumlu olabildiği gibi olumsuz da olabilmektedir. Kendi bireysel yapısı itibari ile ya da çevre etkileşimi ile çocuklar istenmeyen davranışlar geliştirebilirler. Olumsuz davranışlara maruz kalan çocuklar için okul ortamı çocuğun kendini güvende hissedeceği bir yer olmaktan uzaklaşabilir (Özbilen, Canbulat ve Soylu, 2017).

Okul öncesi dönemde çocukların karşılaştıkları yeni ortama uyum sağlama, kendini güvende hissetmeme gibi çocukta stres yaratan olumsuz durumlardan biri de akran zorbalığıdır. Okul öncesi dönemde saldırganlığın ve akran reddinin, ergenlik döneminde içselleştirici ve dışa dönük davranış bozuklukların görülmesine sebep olabileceği tespit edildiğinden, bu okul öncesi çocuklar için öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin endişe duymalarına sebep olabilir (Şahan Aktan ve Önder, 2018).

Akran zorbalığı, genel anlamda, saldırgan davranışa maruz kalmayı ve zorbalığı gerçekleştirmeyi ifade etmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların akran zorbalığı davranışlarıyla karşı karşıya kalmalarının, diğer eğitim kademelerinde ve sonraki dönemlerde yaşanan zorbalık davranışlarının sebebi olabileceği savunulmaktadır. Okul öncesi dönemde çevrelerinde saldırganlık ve zorbalık gören, gözlemleyen çocuklar model alarak, taklit ederek bu yönde davranışlar gösterme eğiliminde olabilmektedirler. Akran zorbalığı davranışları, yaşamın ilk yıllarında

sadece bu davranışlara maruz kalan çocukları değil, aynı zamanda bu davranışları sergileyen çocukları da çeşitli şekillerde etkileyebilmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012).

Akran zorbalığına ilişkin yapılan araştırmalarda, son yıllarda düzenli olarak artış olduğu görülmektedir (Doğan, 2022). Bu doğrultuda akran zorbalığının son yıllarda gittikçe daha yaygın bir şekilde çalışıldığı söylenebilir. Konu ile ilgili tezlerin ve makalelerin son yıllarda artmasının bir nedeni olarak, akran zorbalığının yaygınlaşması olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmaların son yıllarda ağırlık verilmesi alan yazında problem haline gelmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Alan yazın taraması yapıldığında akran zorbalığı konulu birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Örnek olarak Kılınç (2023), Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında tamamlanmış akran zorbalığı konulu çalışmaların sistematik analizini gerçekleştirmiştir. Korkmaz, Erkin ve Atbaşı (2021), akran zorbalığı konulu lisansüstü tezlerini içerik yönünden incelemiştir. Şahin (2013)’in çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerin akran zorbalığına dair algılarını belirlemek hedeflenmiştir. Bir diğer örnekte Alp (2016) akran eğitimi ve oyun etkinliklerinin, okul öncesi dönemdeki çocukların saldırgan davranışları ve sosyalleşme süreçlerine etkisini incelemiştir.

Günümüzde akran zorbalığı çalışmalarına verilen önem artmaktadır. Akran zorbalığı ile ilgili çalışmaları desteklemek için alanda yazılan çalışmaların sonuçlarının ele alınması önem taşımaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde, Korkmaz, Erkin ve Atbaşı (2021) akran zorbalığının en az çalışıldığı eğitim kademesinin okul öncesi eğitim olduğunu ifade etmiştir. Yaşamın ilk yıllarında akran zorbalığının başlayabildiği ve ilgili eğitim kadesindeki akran zorbalığı çalışmalarının azlığı göz önünde bulundurularak, bu araştırmanın özgün bir değere sahip olduğu söylenebilir. Nitekim bu çalışma ile Türkiye’de yirmi yıllık bir süreç içerisindeki okul öncesi dönemdeki akran zorbalığını ele alan çalışmalar incelenmiştir. Bu doğrultuda, okul öncesi dönem çocuklarının akran zorbalığına ilişkin ihtiyaç duyulan çalışmaların tespit edilmesinde araştırmacılara rehberlik edeceği ve alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkiye’de 2000 – 2020 yılları arasında yapılan okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu yüksek lisans ve doktora tezleri ile makalelerin içerik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Soruları

1. Türkiye’de 2000 – 2020 yılları arasında yapılan okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu yüksek lisans, doktora tezlerinin ve makalelerin türlere, yıllara göre dağılımı nasıldır?

2. Türkiye’de 2000 – 2020 yılları arasında yapılan okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu yüksek lisans, doktora tezlerinin hazırlandığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

3. Türkiye’de 2000 – 2020 yılları arasında yapılan okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu yüksek lisans, doktora tezlerinin ve makalelerin illere göre dağılımı nasıldır?

4. Türkiye’de 2000 – 2020 yılları arasında yapılan okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu yüksek lisans, doktora tezlerinin ve makalelerin yazıldığı dile göre dağılımı nasıldır?

5. Türkiye’de 2000 – 2020 yılları arasında yapılan okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu yüksek lisans, doktora tezlerinin ve makalelerin anahtar kelimelere göre dağılımı nasıldır?

6. Türkiye’de 2000 – 2020 yılları arasında yapılan okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu yüksek lisans, doktora tezlerinin ve makalelerin araştırma yaklaşımına göre dağılımı nasıldır?

7. Türkiye’de 2000 – 2020 yılları arasında yapılan okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu yüksek lisans, doktora tezlerinin ve makalelerin araştırma desenine göre dağılımı nasıldır?

8. Türkiye’de 2000 – 2020 yılları arasında yapılan okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu yüksek lisans, doktora tezlerinin ve makalelerin örneklem grubu ile

ilgili değişkenlere (örnekleme grubunun kimlerden oluştuğu, örnekleme grubunun sayı aralığı, örnekleme grubunun seçim yöntemi) göre dağılımı nasıldır?

9. Türkiye’de 2000 – 2020 yılları arasında yapılan okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu yüksek lisans, doktora tezlerinin ve makalelerin veri toplama araçlarıyla ilgili değişkenlere (veri toplama aracı sayısı ve çeşidi, veri toplama zamanları) göre dağılımı nasıldır?

10. Türkiye’de 2000 – 2020 yılları arasında yapılan okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu yüksek lisans, doktora tezlerinin ve makalelerin konularına göre dağılımı nasıldır?

1.4.Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem yaşamın en kritik ve en değerli yılları olarak bilinmektedir. Araştırmalarda, çocukların gelişimlerinin en üst düzeyde desteklenebilmesi açısından okul öncesi eğitim büyük önem taşımaktadır (şahan Aktan ve Önder, 2018).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara olumlu sosyal ilişkileri deneyimleme fırsatları sunma sorumluluğuna sahiptir. Bu kurumlarda çalışan personeller, özellikle öğretmenler, kurumun fiziki koşulları ve uygulanan eğitim programı çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinde önemli role sahiptir. Öğretmenler, okul öncesi dönemde istenmeyen davranışlarla ilgili doğru stratejileri bulmalıdır. Bireysel farklılıkları dikkate alarak sınıf yönetiminde belirlediği doğru stratejiyi uygulamalıdır. Bunun sonucunda olumsuz davranışlar daha az görülecektir veya hiç görülmeyecektir (şahin ve Arslan, 2014).

Bu araştırmada 2000-2020 yılları arasındaki okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu çalışmaların incelenmesi doğrultusunda, konuya dikkat çekilmesi amaçlanmaktadır. Bu sayede, konu ile ilgili sonraki çalışmalara rehberlik edilebileceği düşünülmektedir. Özellikle yakın tarihten yirmi yıllık bir zaman diliminin tercih edilmesiyle, güncel çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında yirmi yıllık bir süre zarfındaki okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu yüksek lisans ve doktora tezleri ile makalelerin çeşitli açılardan incelenmesinin, konu ile ilgili

detaylı bir çerçeve oluşturulmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, araştırmacıların dikkatinin okul öncesi dönemde akran zorbalığı konusuna çekilebileceği ve konu ile ilgili sonraki çalışmalara rehberlik edilebileceği düşünülmektedir.

1.5.Tanımlar

Akran: Yaş, cinsiyet vb. bakımından birbirine denk olmaya akran denilir (Özdemir, 2017).

Akran Zorbalığı: Zorbalık, saldırganlık özelliği barındıran, kasıtlı ve sürekli olarak güç bakımından eşit olmayan kişiler arasında yaşanan zarar verici davranış biçimidir. Bu sürecin benzer yaştaki çocuklar arasında yaşanması akran zorbalığı olarak nitelendirilmektedir (Olweus, 1999).

Kurban: Akran zorbalığına maruz kalan mağdurdur (Özyürek ve Kurnaz, 2019).

Zorba: Bilinçli ve kasıtlı olarak, tekrarlayıcı bir düzende fiziksel ya da diğer üstün görünen özelliklerini karşıdakine zarar vermek, kötü hissettirmek, endişe, korku yaratmak amacıyla saldırgan eylemlerde bulunan kişiye zorba denilmektedir (Sayan Korkutata, 2020).

Zorbalık: Bir saldırganlık türü olarak değerlendirilebilen zorbalık, kişiler arası etkileşimde bir kişi ya da grubun kendisinden daha güçsüz görünen hedefe yönelttiği saldırgan, manipülatif, ilişkisel ve/veya fiziksel olumsuz davranışlar şeklinde yansıttıkları eylemlerdir. Zorbalık gücün sistematik olarak kötüye kullanılmasıdır (Metin Aslan, 2013).

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

2.1.Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi eğitimin gelişimi çok uzun yıllara dayalı bir geçmişe sahiptir. Rousseau, Froebel ve Montessori gibi okul öncesi eğitim fikrinin öncüler olan filozof ve bilim insanları, temel ilke ve fikirleri ortaya koymuşlardır. Bu öncü fikirler, okul öncesi eğitim kuramları ve bunları uygulama yöntemlerine ilham olup, çocuğa bakış açısında bir değişim meydana getirmişlerdir. Çocuk artık az gelişmiş bir yetişkin olarak değil, benzersiz bir birey olarak görülmeye başlanmış, çocuğun ihtiyaçlarına ve haklarına saygı göstermenin önemi vurgulanmıştır. Çocuğun entelektüel, sosyal, duygusal ve fiziksel tüm büyüme süreçlerine önem verilmiş, okul öncesi eğitimin, örgün eğitime başlamadan önce çocuklar için iyi bir başlangıç sağlayacağı düşünülmüştür (Sevinç, 2009).

Okul öncesi eğitimi ve etkinliğini tanımlamak, sınıflandırmak ve değerlendirmek için çok sayıda girişimde bulunulmuştur. Tarihsel olarak, okul öncesi deneyiminin çocuk üzerindeki etkilerini kaydetmeye yönelik ilk girişimlerden biri, okul öncesi eğitime devam ettikten sonraki değişikliklerin ölçülmesi yoluyla olmuştur. Bu dönemin ilk araştırma konuları; daha çok okul öncesi eğitime devam etmenin çocukların zekâ testlerindeki performanslarına yansımalarının öntest ve sontest yöntemleri ile değerlendirilmesine dayanmaktadır. Daha sonraki araştırmalar, okul öncesi eğitime devam etmenin çocuğun sosyal ve duygusal uyumu ve motor gelişimi üzerindeki etkileriyle ilgilenmiştir. Bazı çalışmalar, gelişimin çeşitli yönlerini araştırmaya odaklanmıştır. Araştırmaların temel ve ilgi odağı, yaşamın ilk yıllarının, yaşam boyu gelişim açısından çok önemli olduğu vurgulanarak, okul öncesi dönemde çocuğun davranış ve etkileşimlerine çevrilmiştir (Güven, 2011).

2.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişimle İlgili Bazı Kesitler

Sağlıklı bir toplum, sağlıklı insan kaynaklarının geliştirilmesinden doğar. Bireylerin gelişebilmeleri için fizyolojik sağlıklarının yanı sıra sosyal ihtiyaçlarının da sağlıklı bir şekilde karşılanması gerekmektedir (Gizir ve Baran, 2003). Bireyin sosyal

gelişimi son yıllarda önem kazanmış, insani gelişmede önemli bir yer işgal etmiş ve araştırmalarda yerini almaya başlamıştır (Olweus, 2011).

Sosyalleşme süreci doğumla başlayarak yaşam boyunca devam eder. Okul öncesi dönemi, çocuğun gelecekteki yaşamını ve sosyalleşme sürecini etkileyen en önemli aşamalardan biridir (Gökler, 2009). Okulda geçirilen zaman, çocukların sosyalleşmesi, sosyal becerilerinin gelişmesi, fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişiminin desteklenmesi ve sağlıklı bir yetişkin olabilmesi için kritik öneme sahiptir (Farmer ve Xie, 2007). Çocuklar akran grubuna ne kadar etkin katılırlarsa, gelişimleri üst düzeyde desteklenecektir (Steinberg, 2007). Akran ilişkilerinin yanı sıra aile ilgili değişkenler, kültür, bireysel özellikler gibi çok çeşitli faktörler de sosyalleşme sürecini etkileyebilmektedir. Çocukların sosyalleşme sürecini ele alırken, çocukların çevrelerinden etkilendiklerini unutmamak önemlidir. Çocuklara, anne babalarının davranış ve tutumları ile toplumdaki diğer insanların davranış ve tutumları konusunda rehberlik etmek ve olumlu davranışlarla onlara örnek olmak gerekir (Özdemir ve Tepeli, 2016).

Genel olarak, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal olarak daha dışa dönük, sosyal becerilerde daha başarılı ve daha bağımsız oldukları ifade edilmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Çocuk-öğretmen arasındaki sevgiye dayalı, sıcak iletişim, iyi eğitilmiş personel, beceriye dayalı ortamlar gibi kaliteli okul öncesi eğitim süreci, sosyal gelişim başta olmak üzere tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Çocukların sosyal gelişim süreci, yaşlarına göre farklılık göstermektedir. İlk üç aydaki gelişimi incelerken doğumla birlikte yeni bir dünyaya gözlerini açan bebeklerin çevresel uyaranlardan çok kendi bedenleri üzerine odaklı oldukları söylenebilir. Bu nedenle yaşamın ilk aylarında bebeğin yaşamı dışsal değil içseldir. Gülümseme, bir bebeğin ilk sosyal davranışı olarak kabul edilebilmektedir (Gültekin Akduman, 2012). Altı-12 aylık çocukların birbirlerine daha dikkatli baktığı, dokunduğu ve daha çok gülümsediği gözlemlenmiştir. Çocuklar, 3 yaşında sosyal ilişkilere karşı daha ılımlı bir tutum sergilemektedir. Yaşamlarının ilk iki yılında bir araya gelen çocukların grup

oluşturduğu, 3 yaşından sonra gruptaki çocuk sayısının arttığı, cinsiyet fark etmeksizin oyun oynama isteğinin de arttığı gözlemlenmiştir (Gülay, 2008).

Dört yaşındaki çocukların üç yaşındaki çocuklara göre daha ılımlı ve hoşgörülü olabileceği söylenebilir. Çocuklar yaşları ilerledikçe sosyal çevre ile daha çok etkileşim içinde olurlar. Olumlu davranışların popülerliği arttırabileceği, olumsuz davranışların arkadaşları tarafından reddedilmeye yol açabileceği söylenebilir. Okul öncesi eğitime başlayan çocuklar ailelerinden uzaklaşmaya başlayıp, arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirmektedir (Gülay Ogelman ve Sarıkaya 2016).

2.3.Saldırganlık

Araştırmacılar saldırganlığı "hedeften kaçmayı ve başkalarına zarar vermeyi amaçlayan davranışlar" olarak tanımlamışlardır (Anderson ve Huesmann, 2003). Saldırganlık aynı zamanda, bir kişinin kendine zarar vermek istemeyen başka bir kişiye zarar verme niyetiyle yaptığı herhangi bir eylem olarak tanımlanır. Aynı tanımda, saldırganlığın rastgele gerçekleşmediğini kasıtlı olarak zarar verme amacı ile gerçekleşen davranış olarak tanımlamaktadır (Neuman ve Baron 2005). Başka bir tanımda saldırganlık, bir davranışın bir başkasını incitmek veya psikolojik ya da fiziksel olarak zarar verme amaçlı yapılmasıdır (Aktaş, 2001).

Bushman (2017) saldırganlığın üç özelliğini ifade etmiştir. Birincisi, saldırganlık gözlemlenebilir bir davranıştır. İkinci olarak bir davranışın saldırganlık sayılabilmesi için kişinin zarar verme fikrine sahip olması gerekmektedir. Üçüncüsü, saldırganlık, rahatsızlık içeren davranışları içermektedir.

Şiddet ve saldırganlığın bazı araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kullanıldığı, ancak bazıları tarafından birbirinin yerine kullanıldığı tespit edilmiştir. Saldırganlık sergileyen bir kişinin mutlaka fiziksel şiddete başvurması gerekmemektedir. Ancak tüm şiddet içeren davranışlar saldırganlık kapsamına girmektedir (Bushman, 2017).

Saldırganlığın farklı şekillerde (dolaylı ve doğrudan) kategorize edildiği görülmektedir. Dolaylı saldırganlık, hedefin direk karşı karşıya gelmediği yüz yüze çatışma durumuna ihtiyaç duymadan, birinin başka bir kişiyi çeşitli şekillerde incittiği

saldırganlık türüdür. Doğrudan saldırganlık, saldırgan kişinin hedef kişiye doğrudan yüz yüze olarak gerçekleştirilen zarar verme niyetiyle gerçekleştirilen saldırganlık türüdür (Rivers ve Smith, 1994). Bu saldırganlık sözel veya fiziksel şekilde gerçekleşebilir. Fiziksel saldırganlık, tekme atma, itme, vurma, çekme gibi fiziksel olarak gerçekleşen davranışlardır. Sözel saldırganlık ise alay etme, tehdit etme, lakap takma vb. gibi sözel ifadeleri içinde bulunduran davranışlardır (Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 1999).

2.4.Akran Zorbalığının Tanımı

Olweus, akran zorbalığı konusunda ilk sistematik ve bilimsel çalışmayı yürüten araştırmacıdır. Olweus 1970'lerde akran zorbalığının türlerini ve nedenlerini araştıran araştırmalara başlamış ve 1973'te "Attacks in Schools: Bullies and Whipping Boys (Okullarda Zorbalık ve Erkek Saldırganlığı)" adlı kitabını yayınlamıştır. Bu eser ilgili alandaki ilk akademik yayın olarak kabul edilmektedir. 1983 yılında Norveç Eğitim Bakanlığı tarafından akran zorbalığına karşı ulusal bir girişim başlatılmış, bu bağlamda Olweus, okullarda uygulanan ve önleme müdahale araştırmalarına odaklanan 'Olweus Zorbalığı Önleme Müdahale Programı'nı geliştirmiştir.

Olweus'a (1993) göre akran zorbalığı, "bir çocuk veya çocuk grubu tarafından diğer öğrencilere karşı saldırgan davranış " şeklinde tanımlanmaktadır. Zorbalığın üç temel özelliği vardır. Bunlar:

- Davranışın zarar verme kastı ile yapılan bir eylemin yapılmış olması,
- Davranışın tekrar edilmesi,
- Davranışı yapan çocuk ile davranışa maruz kalan çocuk arasında çeşitli nedenlerle güç dengesizliğinin bulunması.

Araştırmacılar akran zorbalığına dair farklı şekillerde tanımlar yapmıştır:

Roland ve Munthe (1989), bir birey ya da grup tarafından kendini savunamayan bir bireye karşı yürütülen ve çoktandır devam eden fiziksel ve psikolojik şiddet (Akt. Furniss, 2000) olarak tanımlamıştır. Besag (1989) güçlü olanın, kasıtlı ve sürekli

olarak kendi çıkarları için zayıf olanlara psikolojik, fiziksel ve sözel bir şekilde zarar vermeleri; Furniss (2000), birinin başka birini incitmesine neden olan davranış; Sharp ve Smith (2002) sosyal gruplar içerisinde sistematik olarak gücün kötüye kullanılması; Pişkin (2002) bir veya birden fazla çocuğun sürekli ve kasıtlı bir şekilde kendilerinden daha zayıf olan çocukları rahatsız etmesi ile sonuçlanan ve kurbanın kendini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık şekli; Whitted ve Dupper (2005) ise bilerek tekrarlayan saldırılarla psikolojik ve fiziksel açıdan güçlü olanın haz almayı amaçladığı eylemler olarak tanımlamışlardır.

2.5.Akran Zorbalığı Çalışmalarının Tarihinden Bazı Kesitler

Akran zorbalığı, sistematik olarak 1970'lerin başından itibaren çalışılmaya başlanmış, son yıllarda da araştırmaların artış gösterdiği konulardan biridir. Akran zorbalığının tanımı ve kavramsallaştırılmasına yönelik çalışmalar hala devam etmektedir. Zorbalıkla ilgili en eski görüşlerden biri İsveçli araştırmacı Peter-Paul Heinemann'a aittir. Heinemann 1972' de zorbalığı “bir grubun, bu saldırganlığı kışkırtan ya da çeken bir bireye ya da gruba karşı kolektif (ortaklaşa) saldırganlığı” olarak tanımlamıştır (Heinemann, 1972). Heinemann'ın bu çalışması, aynı dönemde zorba kişilerin bireysel özelliklerine odaklanan Dan Olweus tarafından daha da genişletilmiştir. Olweus'un öncü çalışmaları, konu ile ilgili uluslararası alan yazına önemli katkılar sağlamıştır. Olweus'a (1999) göre zorbalık, bir kişi, bir ya da daha fazla kişinin olumsuz eylemlerine zaman içinde tekrar tekrar maruz kaldığında zorbalığa uğrar. Bir kişinin kasıtlı olarak bir başkasına zarar vermesi ya da rahatsızlık vermeye çalışması olumsuz bir eylemdir.

Yapılan çalışmalarda, çocukların akran zorbalığını gerçekleştirmelerinin ve akran zorbalığına maruz kalmalarının birçok olumsuz sonuç ortaya koyabildiği belirlenmiştir (Griffin ve Gross, 2004). Konu ile ilgili araştırmalarla birlikte zorbalık kavramı derinleştirilmiştir (Smith ve Brain, 2000). Akran zorbalığı ile ilgili araştırmalar arttıkça konu daha detaylı ve çok boyutlu olarak ele alınmaya başlanmıştır. Daha sonra farklı ülkelerde/kültürlerdeki akran zorbalığına ilişkin çalışmaların arttığı ortaya konulmaktadır (Karataş ve Öztürk, 2009). Örnek olarak Smorti, Menesini ve Smith (2003) beş ülkede (Japonya, İngiltere, Portekiz, İspanya ve

İtalya) zorbalığın kavramsallaştırılmasını incelemiş ve tanımlarda kayda değer farklılıklar ve ‘zorbalık’ kelimesinin doğrudan çevirisinin olmadığını gözlemlemiştir. Ancak, zorbalığın tam tanımındaki farklılıklara rağmen alan yazında zorbalığın; güç dengesizliği, kasıtlılık ve tekrarlama ile karakterize edilen kişilerarası saldırganlığın bir biçimi olduğunun ileri sürüldüğü görülmektedir (Olweus, 2001; Smith, Cowie, Olafsson ve Liefhoghe, 2002).

2.6.Akran Zorbalığı İle İlişkili Bazı Kuramlar

2.6.1. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. Sosyal Öğrenme Kuramı, Bandura'nın öncülüğünü yaptığı bilişsel gelişime ve kişinin çevresi ile etkileşim yoluyla (rol modeller tarafından davranış modellemesi şeklinde) öz-düzenlemeye odaklanan bir kuramdır (Gölay Ogelman, 2020).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, Albert Bandura tarafından geliştirilen, öğrenmenin çocuğun sosyal çevre ile etkileşiminin bir sonucu olarak gerçekleştiğini varsayar. Iowa Üniversitesi'nde klinik psikoloji alanında doktorası yapan Albert Bandura, Dollard ve Miller'in sosyal öğrenme ve taklitte ilgili çalışmalarını inceleyerek etkilenmiştir. Bandura, 1950'lerde Stanford Üniversitesi'ne katıldıktan sonra sosyal davranışların etkilerini inceleyen bir programda yer alarak koşullanma teorilerinin normal ve normal olmayan davranışları açıklamada yeterli olmadığını fark etmiştir. Bandura, araştırmalarını bu konu üzerine odaklanarak birçok karmaşık davranış ve becerinin nasıl öğrenildiğini ve gerçekleştirildiğini açıklayan bir kuram gerçekleştirmiştir. 1986 yılında yayınladığı “Düşünce ve Eylemlerin Sosyal Temelleri: Bir Sosyal Bilişsel Kuram” adlı kitabından sonra bu kuram “Sosyal Bilişsel Kuram” olarak adlandırılmıştır. Kurama göre çocuklar, model alarak, taklit ederek, gözlemleyerek, gerçekleştirilen eylemleri tanımlayarak ve içselleştirerek öğrenirler. Kurama göre saldırganlık çocuğun yaşamı boyunca gözlemlediği saldırgan olarak nitelendirilen davranışlara verilen tepkilerden kaynaklanır. Saldırganlık, çevre tarafından sergilenen, gözlemlenen veya teşvik edilen saldırgan davranışlarla pekiştirildiğinde ortaya çıkarmaktadır (Avşaroğlu, 2021).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın psikoloji alanında kabul görmesini sağlayan en önemli çalışma ise Bandura'nın "Bobo Doll" deneyidir. Bu deney, sosyal davranışların gözlem ve taklit yoluyla öğrenilebileceğini ortaya koymayı hedeflemiştir. Bobo Doll deneyinde, 3-6 yaş arası okul öncesi dönemki 24 çocuk üç gruba bölünmüştür. Birinci deney grubuna yetişkinlerin "Bobo Doll" denilen plastik bir oyuncakla saldırgan bir biçimde oynadığı bir video izletilmiştir. İkinci deney grubuna ise yetişkinlerin bu oyuncakla oynarken saldırgan davranışlar sergilemediği modelleri izletilmiştir. Kontrol grubundaki çocuklar ise hiçbir modele maruz bırakılmamıştır. Ayrıca deney sırasında çocukların yarısı hemcinsleri yarısı da karşı cinsten yetişkinlerin davranışlarını gözlemlemiştir. Ardından çocukların nasıl davrandığını gözlemek için yeni bir ortamda hiçbir modelin olmadığı bir durumda oyuncakla nasıl etkileşimde bulundukları gözlemlenmiştir. İkinci izletmede videonun sonucuna göre ödüllendirme veya cezalandırmaya şahit olan çocukların taklit etme ya da taklit etmeme bağlamında davranışlarının ne şekilde değiştiği ortaya konmuştur. Bobo Doll deneyi; genç bireylerin, yetişkinlerin davranışlarından nasıl etkilendiklerini ortaya koymuş ve şiddet, iletişim ve toplumsal cinsiyet gibi alanlarda temel alınan Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının gelişimine katkı sağlamıştır (Tathioğlu, 2021).

Akran zorbalığının bir saldırganlık eylemi olduğunu unutulmamalıdır. Zorbalık yapan çocuk, mağdura karşı bir avantaj elde ettiğinde, bu güç zorbalık davranışını pekiştirebilir. Zorbalık davranışına tanık olan çocuklar arasında bu durumu olumlu yorumlayabilenler çıkabilir. Böylece zorbalar ve zorbalık davranışları modellenebilmektedir (Gençtanırım, 2020). Bu nedenle zorbalık davranışı sergileyen çocukları değerlendirirken çocukları etkileyen çevresel faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ayrıca Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, saldırganlığın belirli bir durum tarafından kazanıldığını, ödül ve ceza ile ortadan kalkabildiğini ya da pekiştirilebildiğini ifade etmektedir (Pasin, 2017).

2.6.2. Ekolojik sistemler kuramı. Ekolojik Sistemler Kuramı, Urie Bronfenbrenner tarafından geliştirilmiştir. Kuramda, bireysel özelliklerle çevresel koşullar arasındaki etkileşim çok boyutlu olarak ele alınmaktadır. Ekolojik Sistemler Kuramı, insan gelişimini birey ve çevresi arasındaki etkileşimin bir fonksiyonu olarak

açıklamaktadır. Bronfenbrenner (1979), Kuramı, aktif, büyümekte olan bir insan ile gelişmekte olan kişinin içinde yaşadığı yakın çevrenin değişen özellikleri arasındaki aşamalı, karşılıklı uyumun bilimsel olarak incelenmesi, bu sürecin bu çevreler arasındaki ilişkilerden ve çevrelerin gömülü olduğu daha geniş bağlamlardan etkilenmesi şeklinde ifade etmiştir.

Kuramda, çocukların gelişimi çok çeşitli bireysel, sosyal ve bağlamsal faktörlerle ilişkilendirilmiştir. Ekolojik Sistemler Kuramı doğrultusuna, bu faktörler, bireysel ve çevresel özelliklerin bir çocuğun gelişimini etkilemek için nasıl etkileşime girdiğini açıklamak için bağlam içinde kişi yaklaşımını kullanan tutarlı bir model halinde düzenlenebilir. Kuram, çocuğu merkeze yerleştirir ve her biri çocuğun kişilerarası ve bağlı bulunduğu çevresinin belirli bir yönünü temsil eden bir dizi iç içe geçmiş beş katmanla çevrelenir. En içten başlayarak bu katmanlar mikrosistem (microsystem), mezosistem (mesosystem), ekzosistem (exosystem), makrosistem (macrosystem) ve kronosistem (chronosystem) olarak adlandırılır. Her katman, aralarındaki karşılıklı bağlantıları ve etkileşimleri göstermek için eşmerkezli bir daire olarak temsil edilir.

Modelin merkezinde çocuk yer almaktadır. Bu bileşen, yaş, cinsiyet veya etnik köken gibi demografik faktörlerin yanı sıra kişilik veya bilişsel yetenek gibi bireysel özellikler de dahil olmak üzere bir çocuğun bireysel özelliklerini içerir. Çocuğu çevreleyen ilk sistem, çocuğun yakın çevresindeki sosyal etkileşimlerinden ve deneyimlerinden oluşan mikrosistemdir. Bu düzeydeki etkileşimler çoğunlukla ebeveynler, kardeşler, akranlar, okul ve öğretmenlerle olacaktır; dolayısıyla çocukların gelişimini etkileyebilecek mikrosistemik faktörler arasında ebeveynlik davranışları, kardeş ve akran ilişkileri ve öğretmenlerle etkileşimler yer almaktadır. Bu sistemde çocuk gözlemler model alır ve böylelikle yaşayarak öğrenir (Gençtanırım, 2020). İkinci sistem, mikrosistem bileşenleri arasındaki karşılıklı ilişkilere veya etkileşimlere odaklanan mezosistemdir. Dolayısıyla bu katman, çocukların yakın çevreleri arasında bağlantılar sağlar. Ebeveyn ve öğretmen arasındaki etkileşimlerin çocuğu nasıl etkileyebileceği veya kardeşlerle olan ilişkilerin çocuğu nasıl etkileyebileceği örnek olarak verilebilir. Mezosistemik faktörler, çocuğun yakın çevresinin tüm seviyelerinde

ne kadar iyi desteklendiğine dair bir gösterge sağlar. Okul ile aile ve arkadaş çevresi ile aile benzeri ilişkiler bu sisteme örnek olarak verilebilir. Üçüncü sistem, çocuğu doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilecek daha geniş sosyal yapıları içeren ekzosistemdir. Buna örnek olarak hükümet veya okul politikaları ve düzenlemeleri, mahalle özellikleri veya sosyoekonomik durum verilebilir. Çocuk bu seviyede aktif bir rol oynamasa da, ekzosistemik etkiler yine de çocuk üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olabilir. Örnek olarak, bir ailenin sosyoekonomik durumu çocuğun nerede yaşadığı, hangi okula gittiği ve hangi kaynaklara veya sosyal deneyimlere sahip olduğu üzerinde etkili olacaktır. Dördüncü sistem, siyasi, etnik, dini veya diğer kültürel inançlar veya değerler de dahil olmak üzere bir bireyi etkileyen daha geniş sosyokültürel bağlamı içeren makrosistemdir (Bronfenbrenner 1979). Makrosistemik faktörler, toplumdaki şiddet oranları veya mahallenin gelir durumu gibi yerel olabileceği gibi sosyoekonomik eşitsizlik, sosyal düzensizlik ve kültürel normlar gibi daha geniş toplumsal özellikleri de içerebilir (Lee, 2011). Modeldeki son sistem, çevresel sistemlerin zaman içindeki örüntüsüne ve ilişkisine odaklanan kronosistemdir (Bronfenbrenner, 2005). Bu sistem zaman içinde değişim ve gelişim kavramını içerir ve bir bireyin hayatı boyunca yaşayacağı, ebeveyn boşanması veya bir aile üyesini kaybetme gibi doğrudan deneyimlerin yanı sıra hükümet veya toplumsal geçişler gibi daha geniş çaplı olayları da içerebilir. Böylelikle yaşam boyu gelişiminin nasıl bozulduğu sorusunu ele almaktadır. Örneğin; okulda zorbalığa maruz kalan çocuklar, zaman içinde çevreleriyle olan ilişkilerini değiştirebilirler. Yine bu olaya tanık olan bir çocuk, bunu önlemek için çeşitli davranışlar geliştirebilir veya çeşitli araçlara başvurabilir (Avşaroğlu, 2021).

Doğan (2010) yaptığı bir çalışmada akran zorbalığına dair kuramsal bilgiler vermekle birlikte Ekolojik Sistemler Kuramı'nı akran zorbalığı çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, akran zorbalığının sadece çocuğun özelliklerinden değil, çocuğun çevresinden de kaynaklanan bir sorun olabileceği ifade edilmiştir. Nitekim aile üyeleri, öğretmen davranış ve tutumları, okul atmosferi, ilişkiler ve kültürel özelliklerden kaynaklı olarak akran zorbalığının görülebileceği belirtilmiştir. Diğer bir ifadeyle akran zorbalığının sadece bireysel özelliklerden kaynaklanan bir durum olmadığını, çocuklar ile çevresel özellikler arasındaki

etkileşim ve ilişkiler sonucunda ortaya çıkan bir durum olduğunu vurgulanmıştır (Doğan, 2010).

Ekolojik sistemler çerçevesinde akran zorbalığında bireysel faktörler, sosyoekolojik bağlamın bir parçası olarak incelenmektedir. Ayrıca birey ile çevresi arasındaki etkileşimlerin zorbalık yapmalarını ve/veya zorbalığa maruz kalmalarını nasıl etkilediğinin belirlenmesine olanak sağlamaktadır (Papatraianou, Levine ve West, 2014).

Ekolojik Sistemler Kuramı'nın bileşenlerinden olan bireysel özellikler, çocukların gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir ve bu doğrultuda, yaş, cinsiyet başta olmak üzere akran zorbalığıyla ilişkili bireysel faktörler araştırmalara dahil edilmiştir (Carney ve Merrell, 2001; Hawker ve Boulton, 2000; Nansel vd., 2001; Reijntjes, Kamphuis, Prinzie ve Telch, 2010). Bireyin dışında, zorbalık ve çocukların çevreleri üzerine yapılan araştırmaların önemli bir bölümü mikrosistemik etkileşimlerle ilgilidir. Mikrosistem, çocukların gelişimini etkilemede kilit bir aşamadır. Akranlar, kardeşler, öğretmenler ve ebeveynlerle olan etkileşimlerin özellikle güçlü bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Bronfenbrenner, 1977; 1979).

2.7.Akran Zorbalığının Saldırganlıkla İlişkisi

Zorbalık bazen şiddet ve saldırganlık tanımlarıyla karıştırılmaktadır. Saldırganlık, birine veya bir şeye zarar verme niyetiyle yapılan bir eylemdir. Bir davranışın saldırgan bir davranış olduğunu anlamak için önce niyeti dikkate almak önemlidir. Niyet kasıtlı zarar vermekse, bir eylem saldırganlık olarak kabul edilebilir (Pişkin, 2002). Zorbalık kavramının saldırganlığın bir alt kategorisi olduğunun kabul edildiği bir yaklaşımda, zorba ile kurban arasında bir güç dengesizliği durumu belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Güç dengesizliği bağlamında başka bir bireye zarar veren saldırgan kişinin (kişilerin), hedefe yönelik planlı davranışları olarak tanımlanan akran zorbalığı, okullarda görülen yaygın bir sorun olabilmektedir (Haller, 2014). Başlangıçta saldırganlık olarak gerçekleşen davranışlar, zamanla taraflardan birinin farkına varıp güç dengesizliğini kullanarak saldırgan davranışları kasıtlı ve sürekli olarak devam ettirmesi sonucunda zorbalığa dönüşebilmektedir (Metin Aslan, 2013).

Belirtilen durumlar değerlendirildiğinde, bazı saldırgan davranışlar zorbalık olarak kabul edilebilir ancak, her saldırgan davranışta zorbalık söz konusu değildir (Alink vd. 2006). Bazı saldırganlık türleri okul öncesi dönemde ortaya çıkıp diğer eğitim kademelerinde de devam edebilmektedir (Olweus, 1999).

2.8.Akran Zorbalığının Türleri

2.8.1. Eylemin yönelimi açısından saldırganlık ve zorbalık. Saldırgan davranışlar hedefe yönelik eylemin aracısız olarak ve bizzat kendisine yönelik olarak gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine göre dolaylı ve doğrudan olmak üzere iki farklı boyuta ayrılabilir (Gülay Ogelman, 2018).

Dolaylı zorbalık, hedefin doğrudan karşı karşıya gelmediği; dışlama, manipüle etme, küsme, söylenti yayma, dedikodu yapma, sessiz kalma gibi davranışlar olarak adlandırılabilir (Bjorkqvist, 1994). Bu saldırganlık türünde sosyal etkileşimde doğrudan temas bulunmamaktadır fakat üçüncü kişi veya başka bir nesne duruma dâhil olabilir. Okul öncesi dönemde, oyun gruplarından dışlamak, bir arkadaşlığı bitirmekle tehdit etmek, oyuncağını kırmak, kıyafetine zarar vermek, gruptan atmak veya bir arkadaş hakkında kötü konuşmak gibi dolaylı zorbalık sayılabilecek davranışlardır (Monks, Palermi, Ortega ve Costabile, 2011).

Doğrudan zorbalık, saldırganın hedefle doğrudan karşı karşıya geldiği, hedefe fiziksel veya sözlü bir şekilde doğrudan zarar verebildiği saldırganlık türüdür. Vurma, itme, alay etme, küfür etme, hakaret etme, tükürme, ısırma, saçını çekme, konuşmayı reddetme, küsme, dışlama, oyunlara almama, bir amaca ulaşırken fiziksel olarak gücünü kullanıp engellemesi gibi davranışların gerçekleştirilmesidir (Richardson ve Green, 2006). Doğrudan saldırganlık biçiminde hedefe aracı olmadan yüz yüze bir şekilde zarar vermesi söz konusudur (Green, Richardson ve Lago, 1996).

2.8.2. Gerçekleştirilme şekli açısından saldırganlık ve zorbalık. Fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık olarak üçe ayrılır (Gentile, Coyne ve Walsh, 2011);

Fiziksel zorbalık, kasıtlı olarak başka bir kişiye tekrar tekrar zarar verme ve fiziksel açıdan zarar verici saldırgan davranışlar olarak değerlendirilebilmektedir (Dodge, Coie ve Lynam, 2006; Tremblay vd., 2004). Fiziksel zorbalık, zorbalığın yaygın şekillerinden birisidir. Fiziksel zorbalık, diğer zorbalık biçimlerine göre gözle görülebilir ve daha belirgin bir zorbalık çeşididir. Davranışa dayalı fiziksel zorbalık itme, çimdikleme, oyuncak atma, vurma, kulak çekme, saç çekme, yumruk atma, tokat atma ve fiziksel kaba şakalar gibi farklı şekillerde gerçekleştirildiği görülmektedir (Metin Aslan ve Tuğrul, 2014).

Yapılan araştırmalarda, fiziksel saldırganlığın okul öncesi dönemde sıklıkla görülebildiği ifade edilmektedir. Yaş ile birlikte fiziksel saldırganlıkta azalma olabileceği ifade edilmektedir (Gimenez ve Blatier, 2004; Tremblay vd. 2004).

Sözel zorbalık; hedefe tekrarlayan sözel davranışlarda bulunarak incitme, zarar verme olarak ifade edilebilir. Sözel zorbalık dolaylı veya doğrudan olabilir. Alaycı sözler, azarlama, lakaplar, küstah dil, alay etme, yanlışlarla dalga geçme, korkutma, kötü söz söyleme, küfretme, sataşma, tehdit etme, dedikodu, bağırma gibi davranışlarla kendini gösterir (Beale ve Scott, 2001). Sözel saldırganlık çok fazla önemsenmeyen ve ihmal edilen bir saldırganlık türüdür. Çoğu çocuğun gündelik hayatta uyguladığı ve farkına varmanın zor olduğu bir zorbalık çeşididir (Coloroso, 2003). Zorbalığa maruz kalmış çocuklar, bu durumla ilgili konuşmak istemeyebilir, utanabilir, ailelerine veya öğretmenine anlatmama eğiliminde olabilirler (Goldstein, 1999; Reitmann ve Villa, 2004).

İlişkisel zorbalıkta; yalnız ve/veya oyun dışı bırakma, duygusal olarak yıpratma gibi davranışlarla ortaya çıktığı ifade edilebilmektedir (Crick, Casas ve Ku, 1999). Hedef alınan akranına aldırış etmeme, onunla arkadaşlığını bitirmek, başkalarına onun hakkında olumsuz şeyler söylemek, hedefi oyunlardan veya gruplardan çıkarmak, yok saymak, yanında oturmasını istememek, hedef hakkında dedikodu yapmak, hedefin sırlarını ifşa etmek, onu küçük düşürmek ve hedefin sosyal ilişkilerini bilinçli olarak bozmaya yönelik davranışlar ilişkisel zorbalık kapsamında değerlendirilebilmektedir (Metin Aslan ve Tuğrul, 2014). İlişkisel zorbalık, hedef hakkında söylentilerin yayılması, hedefi oyunlardan, etkinliklerden, konuşmalardan

dışlayarak onları psikolojik ve duygusal olarak etkileyebilmeyi de ifade etmektedir (Santrock, 2017).

2.8.3. Gerçekleştirilme amacı açısından saldırganlık ve zorbalık. Bir çocuğun zorbalık davranışı sergileyip sergilemediğinin, bir amaç doğrultusunda olma ya da olmama şeklinde açıklanmasıdır.

Tepkisel zorbalık; engellenme ve provokasyona verilen savunmacı, öfkeli tepkilerdir. Dolayısıyla tepkisel saldırganlıkta algılanan bir tehdide yönelik yanıt olarak verilen saldırganlık tepkisi söz konusudur. Bu zorbalık türünün ortaya konulması zor olan türlerden olduğu ifade edilmektedir. Zorbalığı kimin yaptığı bilinmyebilir, hedef hem kurban hem de zorba olabilir. Tepkisel bir zorba, diğer akranlarını kışkırtabilir ve diğer akranlarına zorbalık yapabilir. Tepkisel zorbalar genellikle fiziksel olarak dürtüsel tepki verirler. Tepkisel zorbalıkta, hedef olan çocuk tepkiseldir ve kasıtlı/kasıtsız olarak fiziksel davranışa hemen tepki verir. Tepkisel bir zorba ilk başta bir hedef gibi görünebilse de zamanla zorbalık rolü de gösterebilir (Beale ve Scott, 2001). Tepkisel zorbalıkta, olumsuz duygulara daha fazla duyarlı olma, yoğun ve süreklilik gösteren öfke, kontrol edilemeyen dürtüler, kontrolsüzlük, düşük popülerlik gibi durumlar görülebilir (Bobadilla, Wampler ve Taylor, 2012).

Aktif yönelimli/kasıtlı/düşmanca zorbalıkta, verilen tepki bir tehdide yönelik olarak ortaya çıkmadan, zorbalık davranışı ile paralellikler gösteren, başka bir kişi üzerinde baskı kurmayı amaçlayan kışkırtılmamış davranışlar olarak bilinmektedir. Bu zorbalık türünde, planlanmış bir davranışlar söz konusu olabilmektedir. Zorbanın kişisel tatmin, güç kazanma, çevresindekilere gözdağı verme gibi amaçlarla zorbalığı gerçekleştirdiği görülebilir (Gordon vd. 2014).

Aktif yönelimli/kasıtlı/düşmanca zorbalık türü, kişiye ve nesneye yönelik olarak iki şekilde incelenmektedir.

- **Kişiye yönelik zorbalık;** düşmanlık içeren ve zorbanın hedef kişiyi sevmemesi veya ona karşı nefret duyması nedeniyle ortaya çıkan, asıl amacı zarar vermek olan bir zorbalık türüdür. Duygularını kontrol edemeyerek

saldırganlaşan çocuk, öfke dolu bir halde karşısındakilere zarar verme eğilimine girer. Bu tür bir zorbalığın meydana gelmesi için öncesinde kin ve nefret duygularının uyanmasına sebep olan bir süreç yaşaması gerekmektedir. Bu zorbalık süreci çok kısa olabildiği gibi çok uzun da olabilir (Ramirez ve Andreu, 2003).

- **Nesneye yönelik zorbalık;** bir çocuğun hedefindeki başka çocuğun eşyalarına kasıtlı olarak zarar vermesi, izinsiz almaya çalışması, çalması, tehdit edici davranışlarda bulunması gibi davranışlardır (Ergül, 2009).

2.9.Akran Zorbalığında Roller

Akran zorbalığında merkezinde, zorba ve kurban arasındaki etkileşimler yer almaktadır. Kurbanlar, zorbalık davranışın hedefi olan çocuklardır; zorbalar ise onlara karşı düzenli olarak çeşitli şekillerde saldırganlık eylemleri gerçekleştiren çocuklardır (Olweus, 1994). Bazı durumlarda üçüncü bir rol olarak zorba ve kurbanlar rollerini birarada bulunduran, zorbalık davranışının hem hedefi olup hem de zorbalığı gerçekleştiren çocuklar görülebilmektedir (Boulton ve Smith, 1994; Olweus ve Limber, 2010). Akran zorbalığı sürecinde bir diğer rol olarak akran zorbalığında seyirci kalıp müdahale etmeyen izleyici çocuklara da rastlanılmaktadır (Uysal ve Dinçer, 2012).

2.9.1. Akran zorbalığını gerçekleştiren (zorba) çocuklar. Akran zorbalığını gerçekleştiren çocuklara zorba denir. Zorbalık yapan çocuklar genellikle kendilerinin üstün olduğunu ve zorbalığa maruz kalan çocuğa göre daha güçlü olduğuna inanan çocuklardır (Gillies Rezo ve Bosacki, 2003). Zorbalığı gerçekleştiren çocuklar, akran gruplarında aktif, dışa dönük, popüler, düşmanca ve saldırgan, tartışmacı, yıkıcı, olumsuz benlik saygısına sahip olabildikleri gibi zayıf sosyal becerilere de sahip olabilirler (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2016). Akran zorbalığı gösteren çocuklar yıkıcı, sinirli, tepkisel, düşük öz kontrole sahip ve hayal kırıklığına karşı daha az toleranslı olabilirler. Çoğu, kendi saldırganlık düzeylerinin farkındadır. Şiddete karşı olumlu bir tutum sergileyebilir, genellikle sorun çözme becerilerinden yoksun olabilirler. Ayrıca zorbalığı gerçekleştiren çocuklar duygusal olarak olgunlaşmamış, dikkatsiz, karamsar, tutarsız olabilirler (Gökler, 2009).

Olweus (1993) akran zorbalığı uygulayan (zorba) çocukların kişisel özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Başkalarına hükmetmeyi sevmek, başkalarına hükmetmek ve güçlenmek istemek.
- Başkalarının duygularına karşı duyarsızlık ve düşük empati becerilerine sahip olmak.
- Utanmamak, pişmanlık duymamak.
- Şiddete karşı olumlu bir tutum sergilemek.
- Saldırgan davranmaktan gurur duymak.
- Sorunları çözerken riskli olabilecek çözümler kullanmak.
- Öz yönetim becerilerinde yetersiz ve eksik olmak.
- Öfkeyi kontrol etmede zorlanmak.
- Farklılıklara saygı göstermemek.
- Düşünmeden hareket etmek, tepkisel ve fevri davranmak, kolay öfkelenmek.
- Yalan söylemek, hile yapmak gösterme şeklinde olabilmektedir.

2.9.2. Akran zorbalığına maruz kalan (kurban) çocuklar. Akran zorbalığında kurban, bir çocuğun bir veya daha fazla çocuk tarafından uzun süreli olarak, tekrarlayan olumsuz davranışlara maruz kalmasıdır. Bu olumsuz davranışlar; fiziksel temas, alay etme, kötü jestler veya kelimeler kullanma, kasıtlı dışlama ve benzeri şekillerde olabilir (Seçer, Gülay Ogelman, Şimşek, Önder ve Bademci, 2014). Akran şiddetine maruz kalan çocukların fiziksel görünümü (örneğin zayıf, şişman olma, kısa boy), engel durumu veya çeşitli özelliklerinden (örneğin akademik başarı, aşırı kaygı) dolayı bu durumu yaşayabilecekleri ifade edilmiştir (Olweus, 1995).

Hawker ve Boulton (2000) çalışmaları, akran zorbalığını beş kategoriye ayırmıştır. Bunlar;

Dolaylı akran zorbalığına maruz kalma: Zorbalığı yapan çocuklar kurban hakkında yalan söyleyebilir, iftira atabilir, dedikodu yapabilir ve söylenti çıkarabilirler.

İlişkisel akran zorbalığına maruz kalma: Zorbalığa maruz kalan çocukların akran grubuna katılmasına izin verilmeyebilir ve akranları tarafından reddedilebilir.

Sözel akran zorbalığına maruz kalma: Zorbalığa maruz kalan çocuklarla alay edilebilir, onlara takma isim, lakap takılabilir ve tehdit edilebilirler.

Fiziksel akran zorbalığına maruz kalma: Zorbalığa maruz kalan çocukların vurma, itme, tekmeleme veya çimdikleme gibi fiziksel saldırganlığa maruz kalmasını içerebilir.

Çoklu akran zorbalığına maruz kalma: Belirtilen türde birden çok akran zorbalığının bir arada bulunmasıdır (Hawker ve Boulton, 2000).

Akran şiddetine maruz kalan çocuklar tipik olarak içe dönük kişilik özellikleri, utangaçlık, ağlama veya öfkeli davranışlar sergileyebilirler (Gökler, 2009). Bu çocuklar kaygı, öfke, çaresizlik, okuldan hoşlanmama, hayal kırıklığı ve dışlanma gibi sorunlar yaşayabilirler. Sadece psikolojik zarar görmeyip, aynı zamanda akran grubu tarafından dışlanıp düşük sosyal konumları nedeniyle sosyal olarak da izole edilebilirler. Ayrıca akran zorbalığına maruz kalan çocuklarda depresyon görülebilmektedir (Juvonen, Graham ve Schuster, 2003). Akran şiddetine maruz kalan çocukların genellikle sevilmeyen, hatta arkadaşsız, izole ve zaman zaman yas tutmaya eğilimli olduklarını görülebilmektedir. Ek olarak, bu çocukların diğer çocuklara göre daha az özgüvenli, daha az sosyal, daha zayıf sosyal becerilere sahip, psikolojik olarak içe dönük ve fiziksel olarak daha zayıf olabildikleri ifade edilmiştir (Olweus, 1995).

Akran zorbalığının kurban çocuklar üzerindeki etkilerinden biri yalnızlık deneyimidir. Yalnızlık çoğu çocuk tarafından hayatlarının bir döneminde deneyimlenen olağan bir durum olsa da (Asher ve Paquette, 2003; Ladd ve Ettekal, 2013), kronik yalnızlık hem çocuklukta hem de hayatın ilerleyen dönemlerinde depresyon ve kaygı gibi ruh sağlığı sorunlarının habercisi olabilir (Hawker ve Boulton, 2000; McDougall ve Vaillancourt, 2015). Bu yalnızlık deneyimleri çocuğun akademik yeterliliğini de etkileyerek akademik ilerlemeyle ilgili uzun vadeli sorunlara yol açabilir (Guay, Boivin ve Hodges, 1999).

Akran zorbalığına maruz kalan çocukların öne çıkan kişisel özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Sharp ve Smith, 2002):

- Düşük özgüven ve özsaygı (örneğin, kendini bir başarısızlık veya yetersizlik olarak tanımlama),
- Pasif, utangaç, içe dönük olmak,
- Uysal kişilik özelliklerine sahip olmak,
- Dostça bir ortamda sık sık kaygı, endişe veya düzensiz davranış sergilemek,
- Zayıf iletişim ve problem çözme becerilerine sahip olmak,
- Zorbalıktan sonra ağlamak veya geri çekilmek,
- Çeşitli fiziksel özelliklere sahip olmak (örneğin, aşırı kısa/çok uzun olmak, aşırı zayıf/çok kilolu olmak, gözlük veya diş teli takmak, konuşma engeli olmak),
- Dezavantajlı bir gruba ait olmak (örneğin fiziksel veya zihinsel engelli olmak, farklı dil/aksan, göçmen bir gruba/etnik azınlığa mensup olmak).

2.9.3. Zorba–kurban. Akran zorbalığı sürecinde çocuklar bazı durumlarda hem zorba hem de kurban konumunda olabilmektedirler. Akran zorbalığı sürecinde hangi durumlarda zorba hangi durumlarda kurban konumunda olacağını tahmin etmek zor olabilir. Bu durum zorbalık sürecindeki akran rolleri arasındaki en riskli grubun zorba-kurban olduğunu gösterir (Uysal ve Dinçer, 2012). Bu çocukların, kendi maruz kaldığı zorbalık davranışlarını kendisinden daha güçsüz konumdaki çocuklara zorbalık uyguladığı görülebilmektedir (Gülay Ogelman, 2018).

Hem akran zorbalığı yapan hem de akran zorbalığına maruz kalan çocukların kişisel özellikleri (Marsh, 2018) şu şekilde özetlenebilir:

- Arkadaşları ve başkaları tarafından kolaylıkla kışkırtılmak,
- Düşük psikososyal uyum süreçlerine sahip olmak,
- Kolayca sinirlenmek,
- Panik yapmak,
- Depresyon ve kaygı içerisinde olmak,
- Yalnızlık hissetmek.

2.9.4. İzleyici. Akran zorbalığında kurban veya zorba konumunda olmayan, yaşanan olaylara müdahale etmeyip seyirci kalıp sadece soru sorulduğunda problem durumunu söyleyen çocuklara izleyici denir (Uysal ve Dinçer, 2012). Zorbalık durumlarına tanık olan izleyicilerden bazıları üzgün, bazıları eğlenmiş ve bazılarının da endişeli olarak bir sonraki adımda kaygıyla neler olacağını düşünebildiği, müdahale etmediği için kendini suçlayabildiği, bazılarının da yaşananları umursamadığı ifade edilmektedir (Rigby, 2007). İzleyiciler sınıftaki arkadaşları tarafından onaylanan, sınıf arkadaşlarının tümüyle paylaşımında bulunan ve yardımlaşma halinde olan çocuklar olabilmektedir. Bazı örneklerde, zorbalara ve kurbanlara kıyasla akran ilişkilerinin daha iyi olduğu söylenebilir (Ortega ve Lera, 2000). İzleyicilerin akran zorbalığına engelleyici bir durum göstermemesi kendisi ile ilgili kaygıları olabilir. Kendisinin de zorbalığa maruz olabileceğini düşündüğü için sessizliği seçtiği düşünülmektedir. Aynı zamanda pasif olarak tepki vermemesi zorbalık davranışı sergileyene olumlu bir mesaj vererek destek etkisi yaratıp zorbalık davranışını güçlendirebileceği düşünülmektedir (Lodge ve Frydenberg, 2005).

2.10. Akran Zorbalığının Etkileri

Okul öncesi dönemde akran zorbalığı, zorbalığa uğrayan ve hedef olan çocukların akademik, bilişsel, psikolojik, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu etkiler yetişkinlik dönemine de yansiyabilir. Zorbalığın etkileri üzerine yapılan araştırmalar, davranış problemleri ve psikolojik bozukluklardan eğitim ve mesleki başarıda düşüşe kadar uzanan çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabildiğini belirlemiştir (Güvenir, 2010).

Çocukların arkadaşlarıyla olan olumlu ya da olumsuz ilişkileri, okula karşı tutumlarını ve akademik performanslarını etkileyebilir. Zorbalık, sınıfla ilgili etkinliklere katılmama, okula karşı olumsuz tutumların oluşması, okuldan soğuma, kaçma gibi davranışlara yol açabilmektedir. Düşük akademik başarı, konsantrasyon bozuklukları ve akran uyumsuzluğu davranışları gibi okul sorunlarına yol açabilmektedir (Gültekin Akduman, 2007).

Zorbalığın, zorbalar ve kurbanlar üzerinde çeşitli etkileri vardır (Kim, Koh ve Leventhal, 2005). Kurban ve zorba olarak dahil olmanın çocukların sağlığı ve refahı

üzerinde önemli olumsuz etkilerinin bulunduğu söylenebilir. Bazı durumlarda bu sonuçlar sadece kısa bir süre devam edebildiği gibi bazı durumlarda zorbalığın çocuğun gelişimi üzerinde derin bir etkisi olabilir ve etkileri yetişkinliğe kadar devam edebilir (Hawker ve Boulton, 2000; Reijntjes vd., 2010).

2.10.1. Akran zorbalığına uğrayan (kurban) çocuklar üzerindeki etkileri. Akran zorbalığına uğrayan çocuklar çatışma ile karşılaşmamak için okula gitmek istemeyebilir, okul devamsızlığı ve okulu bırakmaya dahi yol açabilir (Sweeting, Young, West ve Der, 2006). Zorbalığa uğrayan çocukların özgüvenleri düşük olabilir ve kendilerini suçlu, mutsuz, değersiz ve üzgün hissedebilirler. Karın ağrısı, baş ağrısı ve kaygı atakları görülebilir. Akran zorbalığına maruz kalan çocuklarda uyku güçlüğü, uyku bozukluğu, alt ıslatma, baş ağrısı ve karın ağrısı gibi psikosomatik belirtiler yaşayabilir (Cullerton Sen ve Crick, 2005). Dikkat sorunları, kaygı, öfke, çaresizlik ve depresyonun yanı sıra huzursuzluk, panik ve sinirlilik gibi psikolojik tepkiler görülebilir. Zorbalığın etkisiyle yalnızlık, yakın arkadaşlık kuramama, arkadaşlıkları sürdürmemeye, bağlanma sorunları, akran etkinliklerinden kaçınma, az sayıda arkadaş ve akranlarını reddetme sayılabilir. Zorbalık durumuyla karşılaşan kurban, arkadaşlarına karşı saldırgan ve baskıcı davranışlar da sergileyebilir (Fleming ve Jacobsen, 2009).

Akran zorbalığına maruz kalma bazı davranış sorunlarıyla, özellikle ergenlikte (Sourander vd., 2009; Ttofi ve Farrington, 2011) ve yetişkinlikte (Copeland, Wolke, Angold ve Costello, 2013) olumsuz sosyal davranış veya suçla eğilimde bulunma olasılığının daha yüksek olmasıyla, sigara, alkol ve uyuşturucu dahil olmak üzere ergenlikte madde bağımlılığı riskinin daha yüksek olmasıyla ilişkilendirilmiştir (Farrington, 1993; Vieno, Gini ve Santinello, 2011).

Zorbalığın ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri uzun vadeli olabilir (Bowers, Smith ve Binney, 1994). Akran zorbalığının bir sonucu olarak akademik, sosyal ve duygusal sorunlar görülmektedir (Lyznicki, McCaffree ve Robinowitz, 2004). Zorbalığa maruz kalmak, ergenlik ve yetişkinlik dönemleri boyunca bireyin hayatının çeşitli yönlerini olumsuz şekilde etkileyebilir. Fiziksel sağlığının bozulmasına (Bogart vd., 2014; Takizawa, Maughan ve Arseneault, 2014), davranış sorunlarına (Gini, 2008;

Sourander vd, 2007), psikiyatrik bozukluklara (Copeland vd., 2013; Hawker ve Boulton, 2000; Reijntjes vd., 2010), romantik birliktelikler de dahil olmak üzere sorunlu ilişkilere (Connolly, Pepler, Craig ve Taradash, 2000; Wolke, Copeland, Angold ve Costello, 2013), mesleki ve finansal başarısızlık gibi olumsuz durumlara yol açabilir (Wolke vd., 2013). Ek olarak, zorbalığa uğrayan çocuklarda, kendine zarar verme ve intihar düşünceleri görülebilir (Pişkin, 2002).

2.10.2. Akran zorbalığını gerçekleştiren (zorba) çocuklar üzerindeki etkileri.

Zorbalık davranışı sergileyen çocuklar, daha düşük sosyal becerilere sahip olabilir ve yetişkinlikte başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürmede zorluk yaşayabilir. Zorbalık; düşük benlik saygısı, düşük özgüven, güvensizlik, içe kapanma ve utangaçlık gibi sosyal beceri sorunlarına yol açabilir (Pişkin, 2002). Okul öncesi dönemde akran zorbalığını gerçekleştiren çocuklar, akran reddi ile karşılaşabilmektedir. Akranları tarafından reddedilen zorba çocuklar bu olumsuz ilişkilere karşı, tepki olarak saldırganlığı devam ettirebilir ve akran reddinin uzun süreli yaşamasına sebep olabilir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

Zorbalar, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde suça eğilim, trafik ihlalleri, madde bağımlılığı, uyuşturucu veya alkol kullanımı gibi sorunlarla karşılaşabilirler. Zorbalar yalnız, bencillik, empati yoksunluğu/eksikliği, iş birliğine açık olamama, depresyon, dışlanma, sosyal becerilerden yoksun olma ve psikolojik sorunlar gibi olumsuz davranışlar sergileyebilir (Olweus, 2003). İlerleyen yıllarda eşlerine ve çocuklarına karşı zorbalık gösterme olasılıkları, çocukluğunda zorbalık göstermemiş çocuklara göre daha yüksek olabilir (Veenstra vd., 2005).

2.10.3. Akran zorbalığında zorba-kurban çocuklar üzerindeki etkileri.

Zorbalığa karışan çocuklar arasında, zorba-kurbanlar da çeşitli davranış sorunlarıyla risk altında olup (Arseneault, Bowers ve Shakoor, 2010), davranış problemleri gösterebilirler (Gini ve Pozzoli, 2009; Marini, Dane, Bosacki ve Cura, 2006). Mağdurlarda olduğu gibi, zorba-kurbanlar da hem kaygı hem de depresyon dahil olmak üzere bir çok olumsuz davranış problemleri yaşayabilir (Gini, 2008; Gini ve Pozzoli, 2009; Veenstra vd., 2005) ve ilerleyen yıllarda kendine zarar verme davranışı gibi bir çok fiziksel ve ruhsal sağlık sorunları açısından risk altında olabilirler (Fisher vd., 2012; Klomek,

Marrocco, Kleinman, Schonfeld ve Gould, 2007; Winsper, Lereya, Zanarini ve Wolke, 2012). Zorba-kurban olmanın olumsuz sonuçları, ergenlik dönemi boyunca ve yetişkinliğe kadar uzanabilmektedir. Boylamsal bulgular sınırlı olsa da, zorba-kurbanların sağlık sorunları ve olumsuz ilişkiler sonuçları açısından daha riskli grupta yer aldığı görülmektedir. Okulda zorba-kurban rolünde olan çocuklar, ileriki yıllarda depresyon, panik atak ve intihar eğilimi dâhil olmak üzere daha fazla ruh sağlığı sorunu bildirebilmektedir (Copeland vd. 2013; Wolke vd. 2013).

2.11. Akran Zorbalığının Nedenleri

Hiçbir faktör tek başına çocukların neden kurban, zorba veya zorba-kurban olduklarını açıklayamayacaktır. Akran zorbalığının, kalıtım, bireysel faktörler, ailesel faktörler, sosyoekonomik faktörler, çevresel faktörler arasındaki karmaşık etkileşimlerden kaynaklanmasının muhtemel olduğu düşünülmektedir.

2.11.1. Bireysel faktörler. Bireysel özellikler, bireye özgü bir dizi psikolojik, davranışsal ve demografik özelliği kapsar. Bu özelliklerden bazıları yaşam boyu değişmeden kalırken, bazıları ise çevresel olarak şekillenebilir ve bireyin yaşam deneyimlerine göre değişebilir. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'na göre bireysel özellikler, araştırmacıların çoğunun ilgisini çekmiş ve kurbanlar, zorbalar ve zorba-kurbanlar arasında belirgin farklılıklar gözlemlenmiştir (Tippett ve Wolke, 2015).

Zorbalık üzerine yapılan ilk araştırmalarda, erkeklerin kızlara kıyasla daha fazla zorbalığa karıştığını ortaya konulmaktadır (Boulton ve Underwood, 1992; O'Moore ve Hillery, 1989; Whitney ve Smith, 1993). Ancak bu çalışmaların çoğu doğrudan zorbalık biçimlerine odaklanmıştır. Zorbalık türlerinin tüm biçimleri göz önünde bulundurulduğunda, cinsiyet farklılıkları daha az belirgin hale gelmektedir. Kız çocukların erkek çocuklara kıyasla daha fazla dolaylı zorbalık davranışları sergilediğini göstermiştir (Green, Richardson ve Lago, 1996). Genel olarak, erkeklerin hem zorba hem de zorba kurbanı olma olasılığı daha yüksekken (Haynie vd. 2001; Nansel vd. 2001; Scheithauer, Hayer, Petermann ve Jugert, 2006), hedef olma olasılıklarının kızlar kadar ya da onlardan daha fazla olabileceği görülmüştür (Analitis vd. 2009; Espelage, Mebane ve Swearer, 2004; Veenstra vd. 2005). Bu durum Cook,

Williams, Guerra, Kim ve Sadek (2010) tarafından yapılan bir çalışmada da paralellik göstermiş, zorba ve zorba-kurban rollerinin erkek cinsiyeti ile orta derecede ilişkili olduğu, ancak mağduriyet için sadece zayıf bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca zorbalığın türüne göre belirgin farklılıklar bulunmuştur. Okul öncesi dönemdeki erkek çocukların doğrudan zorbalık biçimlerini kullanma olasılığı daha yüksektir. Okul öncesi ortamlarda davranışsal/duygusal sorunların yaygınlık oranlarını araştıran çeşitli çalışmalardan elde edilen sonuçlar, kız ve erkek çocuklar arasındaki bu davranış farklılıklarını desteklemektedir. Aşırı hareketlilik ve grup içinde saldırganlık gibi belirli davranışlar okul öncesi erkek çocuklarda daha sık görülmektedir. Erkek çocukların kızlara oranla daha fazla kavgaya karıştıkları, yıkıcı davranış sergiledikleri, zor idare edildikleri ve konsantrasyon eksikliği yaşayabildikleri görülmüştür (McGuire, McGuire ve Cheever, 1986). Öte yandan, kızlar erkeklere göre daha az hareket düzeyine sahip, akranları arasında daha çekingen ve daha temkinli olarak tanımlanabilmektedir (Finkelhor, Ormrod, Turner ve Hamby, 2005; Nansel vd., 2001). Bu cinsiyet farklılıkları daha küçük yaş grupları arasında tutarlı bir şekilde belirtilmiş olsa da çocuklar ergenliğe ulaştığında ortadan kalkabilmektedir (Analitis vd. 2009; Wolke, Woods, Stanford ve Schulz, 2001). Okul öncesi dönemde, kız ve erkek çocuklar dil gelişimlerine ve sosyal becerilerine bağlı olarak farklı saldırganlık biçimleri sergileyebilirler. Bu bağlamda cinsiyet rollerine göre saldırganlık eğilimi ve dışa vurum şeklinin değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır (Adams, 2008).

Araştırmalar, bir çocuğu akran grubundan ayıran herhangi bir bireysel özelliğin zorbalığa maruz kalma olasılığını artırabileceğini gösterdiğinden, zorbalığın dış görünüşle bağlantılı olabileceği ifade edilmektedir. Mağdur olan çocuklarla karşılaştırıldığında, zorbaların fiziksel olarak daha güçlü oldukları belirtilmiştir. Bu nedenle aşırı kilo, zayıflık veya engel durumu gibi özelliklerin akran zorbalığını arttırabileceği düşünülmektedir. Dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü, otizm ve asperger sendromu gibi bazı özel eğitim gereksinimi olan çocukların da akran zorbalığına maruz kalma olasılığının yüksek olduğu belirtilmiştir (Cappadocia, Weiss ve Pepler, 2012; Mishna, 2003; Taylor, Roehrig, Soden Hensler, Connor ve Schatschneider, 2010; Twyman vd., 2010).

Bireysel faktörlere ek olarak, bir çocuğun mizacı, kişilik özellikleri ve sosyal duygusal gelişim özellikleri gibi faktörler de çocukları akran zorbalığı riskinin yükselmesine sebep olabilir (Rothbart, Ahadi, Hershey ve Fisher, 2001).

Zorbalığının yaygınlık oranları yaşa göre değerlendirildiğinde konu ile ilgili çeşitli bulguların olduğu görülmektedir (Craig vd., 2009; Olweus, 1993; Solberg ve Olweus, 2003). Okul öncesi dönemde, diğer eğitim kademelerine göre daha fazla çocuğun mağdur ya da zorba-kurban olduğu görülebildiği gibi eğitim kademeleri arasında farklılık olmadığını belirten çalışmalara da rastlamak mümkündür (Finkelhor vd., 2005; Nansel vd., 2001; Solberg, Olweus ve Endresen, 2007). Eğitim kademesi ilerledikçe akran zorbalığında görülebilecek azalma, daha büyük yaş grubundaki çocukların daha iyi sosyal beceriler ile başa çıkma stratejileri geliştirmelerine ve bu sayede zorbalık olaylarıyla daha etkili bir şekilde başa çıkabilmelerine bağlanmaktadır (Smith, Madsen ve Moody, 1999). Eğitim kademeleri arasında farklılığın olmaması, zorbalığın türünün yaşa göre farklılık gösterebilmesi ile açıklanmıştır. Nitekim küçük çocukların daha çok fiziksel ve sözlü zorbalık şekillerine başvurabileceği, yaş ilerledikçe ilişkisel zorbalığın ön plana çıkabileceği ifade edilmiştir (Smith vd. 1999).

2.11.2. Ailesel faktörler. Zorbalığa maruz kalmanın bir dizi ebeveynlik özelliği ile bağlantılı olabileceği ifade edilmektedir. Ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkileri hakkındaki geniş fikir birliği bulunmaktadır. Sadece çocuğun bireyselliği değil, sürekli olarak günlük hayatın içinde yer alan ailenin rolü de önemlidir. Bu nedenle, akran zorbalığını değerlendirirken, aile ile ilgili faktörlerin, çocuğun akran zorbalığı sürecini etkileyebildiği görülmüştür. Ebeveyn tutumları, bir çocuğun psikososyal gelişimi ve dolayısıyla davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (Kanak ve Pekdoğan, 2015).

Baumrind (1966) okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan çalışmalarda ebeveyn tutumlarını şu şekilde sınıflandırmıştır: otoriter, demokratik ve izin verici ebeveyn tutumları. Sonraki senelerde bu sınıflandırmalara ilave olarak; ebeveynlerin aşırı koruyucu ebeveyn tutum olarak kullanıldığı bilinen tutumun da eklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Kuzgun, 1991; Yavuzer, 2008).

Otoriter ebeveyn tutumu; ebeveynin çocuğu birey olarak kabul etmediği, ebeveynin çocuğun sahibi olduğu fikrini benimseyen bir tutumdur. Otoriter ebeveynler çocuğun davranışlarını kendi kurallarına göre düzenleyip kontrol altında tutarak şekillendirme eğilimindedirler (İkiz, 2015). Bu anne babaların çocuklarına karşı fiziksel cezaya başvurabilecekleri bilinmektedir. Çocuklar anne babanın eleştirisine maruz kalmaktan korktukları için tedirgin ve yanlış yapma korkusu yaşayabilmektedir. (Gülay ve Önder, 2011). Otoriter ebeveyn tutumuna maruz kalan çocuklar, akranlarıyla ilişkilerinde güçlü olan tarafın kendinden güçsüzlere karşı baskı uygulayıp ezeceğine ilişkin bir yargı oluşmaktadır (Kulaksızoğlu, 2000).

Demokratik ebeveyn tutumu; ebeveynin çocuğu birey olarak kabul ettiği, ebeveynin çocuğun fikirlerini özgürce ifade etmesini benimseyen bir tutumdur. Demokratik ebeveynler çocuğun davranışlarını destekleyici, hoşgörölü, çocuğunda mantığının kabul ettiği denetime başvururlar. Demokratik ebeveynler çocuklarına seçenekler sunup tercih hakkı verirler (Özgüven, 2001). Demokratik ebeveyn tutumuyla yetiştirilen çocuklar sorumluluk sahibi, saygılı, başkalarının fikirlerini önemseyen, kendi düşünce ve duygularını savunabilen, kendine güvenen kişilik özelliklerine sahip olabilirler (Yavuzer, 2001).

İzin verici ebeveyn tutumu; ebeveynin çocuğun her davranışını kabul edip onaylayan, hoş karşılayan, yaptıklarına hiç karışmayan, gereğinden fazla özgürlük tanıyan bir tutumdur. İzin verici ebeveyn tutumunda, özgürlük ve rahatlık çok fazlayken, otorite ve disiplin az düzeydedir (Gülay ve Önder, 2011). İzin verici ebeveyn tutumuyla yetişen çocuklar, tutarsız, bencil duygulara hâkim olup, aile ortamının dışında da istediği her şeyi yapabileceğini düşünerek akran ilişkilerinde olumsuz sorunlar yaşayabilmektedir (Yavuzer, 2001).

Aşırı koruyucu ebeveyn tutumu; ebeveyn çocuğun kendi başına yetemeyeceğini düşünür, çocuğu sürekli olarak korunması gerektiğine inanan bir ebeveyn tutumudur. Çocuğun büyüdüğünü ve olgunlaştığını kabullenmek istemezler. Bu yüzden çocuğu yorulmasın diye çocuğun yapması gereken görevleri ebeveynler üstlenir. Aşırı koruyucu ebeveyn tutumu ile yetişen çocuklar, kararsız ve kendilerini koruyabilecek, himaye altına alacak birilerini arayabilmektedirler (Gültekin, 2006;

Kulaksızıoğlu, 2000; Tuzcuoğlu, 2004). Kendini korumayı bilmeyen çocuklar akran ilişkilerinde olumsuzlukla karşılaştıklarında savunmasız ve olası kurban rolünde yer alabilmektedir (Dursun, 2010).

Aile faktörleri içinde yer alan kardeş ilişkileri çocukların sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde belirgin etkiye sahiptir. Kardeşlerle olan olumlu ilişkiler, çocukların akranlarıyla ne kadar iyi ilişkiler sergilediğini gösterebilmektedir. Kardeşler arasında şiddet veya saldırganlık gibi olumsuz davranışların okul öncesi, ergenlik ve yetişkinlik döneminde olumsuz sosyal davranış ve ruh sağlığı sorunlarıyla ilişkilendirildiği görülmüştür (Vespo, Pedersen ve Hay, 1995). Buna karşılık, sevgi, yardımlaşma, merhamet, sıcaklık ve şefkatle geliştirilen olumlu kardeş ilişkilerinin, sosyal uyumu teşvik edebileceği, akran ilişkilerini ve arkadaşlık kalitesini geliştirebileceği ve olumsuz sosyal davranış olasılığını azaltabileceğine dair bulgular vardır (Sapouna ve Wolke, 2013; Sherman, Lansford ve Volling, 2006; Yeh ve Lempers, 2004). Kardeşlerle olan saldırgan ilişkilerin, akran saldırganlığını ve zorbalığını arttırabileceği ifade edilmiştir (Heinrich, 2017). Ebeveynlerden veya kardeşlerden öğrenilen davranışlar, çocukların akranlarıyla olan akran ilişkilerini etkilemektedir (Ensor, Marks, Jacobs ve Hughes, 2010; Patterson, Dishion ve Bank, 1984).

Çocuğun içinde yaşadığı toplumun kültürel değerleri, gelenek ve görenekleri, çocuğun gelişimini ve davranışını etkilemektedir. Bu nedenle, akran zorbalığı söz konusu olduğunda bu faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer bir ifadeyle akran zorbalığı çocuklar ile çevresel özellikler arasındaki etkileşim ve ilişkiler sonucunda ortaya çıkan bir durum olabileceği için kültürel özelliklerden de etkileyebilmektedir (Doğan, 2010). Baskın grubun diğerlerine zorbalık yapma eğilimi yüksektir. Bunlar içerisinde en fazla üzerinde durulan cinsiyet faktörü gelmektedir. Geleneksel toplum yapısı doğrultusunda ataerkil özelliklere sahip olunması doğrultusunda, erkeklerin kadınlardan daha güçlü olduğu yönünde sosyal bir inanış vardır. Erkek çocukların fiziksel olarak güç sergileme sebebiyle gösterdikleri şiddet içeren davranışları ebeveynler tarafından normal karşılanabilmekte, kız çocuklarının şiddet içeren davranışları ise onaylanmayabilmektedir. Bu nedenle zorbalık davranışlarının erkek

çocuklarda daha çok olduğu ve kültürel yönlendirmeler ile erkek çocuklarının fiziksel zorbalığa yönlendirildiği görülmüştür (Gürhan, 2017).

2.11.3. Sosyoekonomik faktörler. Zorbalığın, yaşam standartları, eğitim durumu, toplumun ekonomik kalkınması gibi sosyoekonomik faktörlere de olumsuz sonuçlar getirdiği bilinmektedir. Şiddetin ve ekonomik yoksulluğun yüksek olduğu bölgelerde yaşayan çocukların şiddet içeren veya suça eğilim davranışlara (sokak kavgası, çete üyeliği, hırsızlık gibi) tanık olmaları ve bu nedenle benzer davranışları model alarak sergileyebildikleri görülmüştür. Benzer şekilde, medyadaki (televizyon, filmler, video oyunları, internet, sosyal medya) şiddet unsurlarına maruz kalmanın risk oluşturduğu görülmektedir (Kuntsche vd. 2006).

Çocuğun büyüdüğü ailenin ekonomik düzeyi zorbalıkta önemli rol oynar. Yetersiz ekonomik koşullar aile içinde tartışmalara yol açmakta, çocukların önünde şiddete başvurma eğilimi gösterebilmektedir. Sosyoekonomik yetersizlikler ve eşitsizlikler, çocukların ve ailelerin büyüdüğü ortamı etkiler (Denizel ve Cevher, 2005). Genel olarak, düşük sosyoekonomik statünün okul zorbalığına dâhil olma riskini artırdığını, kurbanlar ve zorba/kurbanlar için daha fazla akran zorbalığı gösterme eğiliminde olabileceğini gösterebilmektedir (Kochenderfer ve Skinner, 2002).

2.11.4. Okul ile ilgili faktörler. Okulla ilgili bazı faktörler akran zorbalığına yol açabilir. Bu faktörler öncelikle okulun fiziki ortamı, okulun iklimi, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarını, okuldaki akranlar, okul, öğretmenler ve aileler arasındaki ilişkiler de akran zorbalığının görülme sıklığını ve önlenmesini etkileyebilmektedir (Olweus, 1993).

Okulun fiziki ortamı: Okulların büyüklüğü ve sayısı çocukların kontrol altında tutulmasını zorlaştırmaktadır. Farklı yaştaki çocukların bahçe ve yemekhaneyi aynı anda kullanması öğretmenlerin çocukların denetlemesini zorlaştırmaktadır. Özellikle zorbalığın meydana geldiği yerler (koridorlar, tuvaletler, okul bahçeleri, oyun alanları) üzerinde kontrol eksikliği, zorbalığın meydana gelmesi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Bradshaw, Sawyer ve O'Brennan, 2009).

Okul iklimi: Çocukların okulda kendilerini nasıl güvende hissettikleri ve eğitimleri ile ilgili olarak okul ortamını nasıl algıladıkları da okuldaki çocuk davranışını etkiler. Olumsuz bir okul ortamı, çocukların okula yabancılaşmasına ve okula karşı isteksiz gelmesine neden olabilir. Çocuklar arasında yoğunlaşan rekabet ve rekabetin teşvik edilmesi de çocuklar için sorun teşkil etmektedir. Bu nedenle, bu tür faktörler akran zorbalığının ortaya çıkışını da etkilemektedir (Bowers vd. 2009).

Okul yöneticileri ve öğretmenler: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin tutum ve davranışları da çocukları etkilemektedir. Yöneticiler ve öğretmenlerin; okulda saldırgan davranışlara müsamaha göstermesi, çocuklara fiziksel ceza uygulanması, zorbalık davranışlarının göz ardı edilmesi, zorbalık davranışlarına kayıtsız kalınması, zorbalık davranışlarının görmezden gelinmesi ve çözüm üretilmemesi akranlar arasında zorbalığın tetiklenmesinde ve sürdürülmesinde etkilidir (Bradshaw vd. 2009). Öte yandan, yönetim ve öğretmenlerin çocuklar için anlayışlı olması ve düşünceli hareket etmesi gerekir. Okullarda zorbalığa karşı önleme politikaları ve kurallar oluşturulması, çocukların yakından izlenmesi ve olumlu disiplin yöntemlerinin kullanılması, zorbalığı önlemenin etkili yollarındandır (Bowers vd. 2009).

Akran ilişkileri: Akran ilişkileri öğrencilerin okuldaki davranışlarını da etkiler. Akranların öğrenciler üzerinde hem olumlu (paylaşım, statü, prestij, popülerlik vb.) hem de olumsuz (saldırgan davranış, sigara, alkol, uyuşturucu kullanımı vb.) etkileri olabilir. Akran zorbalığı açısından değerlendirildiğinde bu, öğrencinin akran grubu içinde olumsuz veya saldırgan davranışlar sergilediği anlamına gelir. Akran onayı ve saldırgan davranışın kabulü, akran zorbalığı olasılığını artırır. Az arkadaşı olan, akranları tarafından dışlanan, güçlü arkadaşlıkları olmayan ve kendini yalnız hisseden çocukların zorbalığa uğrama riski daha yüksektir (Bradshaw vd. 2009).

Okul-öğretmen-aile ilişkileri: Aileler destekleyici, okulla iyi ilişki içinde tutum sergileyen ve öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olan, öğrenci performansını takip eden, sınıf içi etkinliklere katılımda bulunan ve okula karşı olumlu tutum geliştirme üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu nedenle okul ve aile arasındaki iyi bir ilişkinin akran zorbalığını önlemede etkili olduğu düşünülmektedir (Bowers vd. 2009).

2.12. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Hazırlanmış Zorbalığı Önleme Programları

Zorbalıkla mücadele için zorbalık karşıtı müdahale programları mevcuttur. Bir önleme programını oluşturan birçok bileşen vardır. Önleme programlarında, sınıf kuralları, okul toplantıları, müfredat materyalleri, sınıf yönetimi, işbirlikçi grup çalışması, iletişim, kurbanlar, akranlar, öğretmenler ve ebeveynler için bilgiler, geliştirilmiş oyun alanı yönetimi, disiplin yöntemleri, zorbalık yapmama konularında okul çapında zorbalıkla mücadele politikaları, öğretmen eğitimi, ebeveyn eğitimi/bilgilendirme konferansları, videolar da yer alabilir (Farrington ve Ttofi, 2009).

Zorbalık karşıtı müdahale programlarının akran zorbalığını %20-23, akran mağduriyetini %17-20 oranında azaltabildiği bildirilmektedir (Vlachou, Andreou, Botsoglou ve Didaskalou, 2011). Zorbalığı önleme programlarının hedefleri, okullarda mevcut akran zorbalığını kontrol etmek ve ortadan kaldırmak, çocukların okul ortamında kendilerini güvende hissedip okulla ilgili olumlu düşünceler geliştirmesini sağlamak olabilir (Aron ve Millicic, 1999. Akt. Berger, Karimpour ve Rodkin, 2008).

2.12.1. Bernese programı (Be-Prox). Okul öncesi dönemde ve ilkokulda zorbalıkla mücadele etmek için tasarlanmış olan Bernese Programı, öğretmenlere zorbalık davranışlarıyla başa çıkma ve akran mağduriyetini önleme becerilerini geliştirmek ve sürdürmek için tasarlanmış bir önleme programıdır. Bernese Programı, İsviçre’de Alsaker ve Valkanover araştırmacılar tarafından 1998 senesinde bir araştırma projesi kapsamında hazırlanıp geliştirilmiş ve farklı programlarda kullanılan temel ilkelere dayanan program, akran zorbalığına karşı okul programlarında sosyal-bilişsel beceri eğitimi geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır (Alsaker ve Valkanover, 2012). Program, okul öncesi dönem öğretmenlerinin zorbalık ve akran mağduriyeti sorunlarını çözme becerilerini geliştirmektir. Öğretmen-ebeveynler arasındaki grup tartışması, karşılıklı destek ve iş birliğine yapılan programdır. Bernese programında öğretmenler, yaklaşık dört ay boyunca hedefe yönelik bir şekilde ve yoğun bir destek almaktadır (Farrington ve Ttofi, 2009).

Bernese Programının bir parçası olarak, zorbalıkla mücadele durumunu tartışmak için sekiz toplantı yapılır. İlk toplantının amacı, eğitime katılanların farkındalığını artırmaktır. Öğretmenlerden okuldaki zorbalık ve mağduriyet sorunları hakkında konuşmaları istenir. Öğretmenlere zorbalık ve diğer saldırgan davranışlar hakkında bilgiler verilir. Öğretmenlere ayrıca programın temel ilkeleri hakkında bilgi verilir. Okul öncesi dönem öğretmenleri ile çocukların ebeveynleri arasındaki iletişimin önemi vurgulanmakta, öğretmenler velilerle toplantılar düzenlemeye teşvik edilmektedir (Vlachou vd., 2011). İkinci toplantıda, okul öncesi çocuklar için sınırlar koymanın ve kuralları uygulamanın önemi tartışılmaktadır. Öğretmenler, çeşitli davranış kuralları geliştirmek ve bunu üçüncü konferansta sunmaya hazırlanmak için çocuklarla birlikte çalışmaya teşvik edilir. Öğretmenlerin ayrıca ebeveyn-öğretmen konferansları düzenlemeleri gerekmektedir. Üçüncü toplantıda öğretmenler, zorbalıkla karşılaştıklarında sınıf kurallarını uygulama deneyimlerini paylaşmaktadır. Bu konferansın odak noktası, istikrarlı öğretmen davranışı ihtiyacı, olumlu ve olumsuz pekiştirme arasındaki fark ve temel öğrenme ilkelerinin sınıfta uygulanması olacaktır. Dördüncü toplantı, zorbalığa karışmayan çocukların ve diğerlerinin zararı önlemedeki rol ve sorumluluklarına odaklanacaktır. Öğretmenlerden zorba ve kurbanların kişilik özelliklerini belirlemeleri ve bunları grubun diğer öğretmenlere sunmaları istenir. Öğretmenlere zorbalığa karışan veya karışmayan çocukların özelliklerini açıklayan bulgular sunulur. Bir sonraki toplantı için ev ödevi olarak, öğretmenlerden ilgili olmayan çocukları sistematik olarak izlemenin yollarını bulmaları ve onları önleme programlarına dahil etmeleri istenecektir. Beşinci toplantıda, öğretmenlere okul öncesi çocuklarda motor gelişim ve vücut algısı hakkında araştırmaya dayalı bilgiler sunulmaktadır. Altıncı toplantıda, bu programın başında önleme çalışmalarındaki hedefler üzerine düşünülmesi ve yaşadıkları deneyimleri tartışmak, değerlendirmek üzere zaman verilir. Son toplantıda, aynı şekilde devam edilir, ele alınan problemler ve önleme programı genel değerlendirilmesi için zaman verilir. Araştırmacılar, önleme programının etkililiğini, programın okul öncesi çocuklara uygulanan testlerinden önceki ve sonraki sonuçlarını karşılaştırarak test etmişlerdir (Vlachou vd., 2011). Önleme grubunda hasardaki hafif azalma ilk bakışta beklendiği gibi değildir. Ancak, öğretmen anketleri ile çocuk raporları arasındaki sonuçların benzerliği, sonuçların güvenilir olduğunu göstermektedir. Farkındalık yaratma (programın ilk aşaması)

sonuçları etkilemiş olabilir ve öğretmenlerin önleme grubundaki zorbalık olaylarının çoğunun farkında olduğu göz önüne alındığında, bu sonuç umut verici görünmektedir. Araştırma sonucunda, önleme programlarının bazı olumlu etkilerini göstermekte, ancak aynı zamanda araştırmacıların, hafifletmek istedikleri sorunları belirlemek için duyarlı çocuklar ve öğretmenlerden oluşan gruplardaki değişiklikleri nasıl ölçebileceklerini ve bunun ne kadar zor olduğunu göstermektedir (Alsaker, 2004).

2.12.2. KiVa anti-zorbalık programı. KiVa programı, Finlandiya'da geliştirilmiş ulusal zorbalıkla mücadele programıdır. Program, zorbalığın zorba ve kurban arasında değil, çok rollü bir grup olayı olduğu yani zorbalığı gerçekleştiren veya zorbalığa maruz kalan çocukları değil, bu davranışlara şahit olanların üzerine odaklanması görüşüne dayanmaktadır. KiVa üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, 6-9 yaş arası çocuklar için tasarlanmıştır. İkinci bölüm, 10-12 yaş arası çocuklar için uygundur. Üçüncü bölüm, 13-16 yaş arasındaki öğrenciler içindir (ortaokuldan liseye geçiş yaptıktan sonra). Program çocuklara zorbalığın ne olduğunu ve neden zorbalığa izin verilmediğini, öğretmen talimatları, bilgisayar oyunları, posterler ve ebeveynlerin de katılabileceği yollarla öğretilmektedir (Salmivalli, Poskiparta, Ahtola ve Haataja 2013).

KiVa programının amacı, zorbalığa karşı açık bir tavır almak ve mağdurlara yardım etmekten çok bu zorbalık davranışlarına şahit onlara yardımcı olmaktır. Bu amaçla, program tüm çocuklar için evrensel eylemler içerir. Bu evrensel davranışların özü, çok çeşitli konuları kapsar (örneğin, zorbalık, akran baskısı ve sonuçlar). Evrensel önlemler öncelikle zorbalığı önlemeyi (kurbanı destekleyici davranışı teşvik etmek gibi) ve grubun süreciyle ilgili farkındalığı artırmayı amaçlar (Vlachou vd., 2011).

KiVa zorbalık önleme programı, zorbalığı ve maruz kalma durumunu azalttığı, mağdur edilen çocuklara yönelik empatiyi ve öz yeterliliği arttırdığı tespit edilmiştir. Okul sevgisi ve okul motivasyonunun artırdığı; stres, kaygı, depresyon ve olumsuz akran ilişkilerini azaltma eğiliminde olduğunu saptamıştır (Salmivalli vd., 2013).

2.12.3. İnanılmaz Yıllar (The Incredible Years) programı. İnanılmaz Yıllar Programı, Amerika'da 1987 yılında Carolyn Webster-Stratton tarafından

geliştirilmiştir (Brotman, Gouley, Huang, Rosenfelt, O'Neal, Klein ve Shrout, 2008). Sosyal duygusal becerileri hedef alan program, okul öncesi çocuklarının sosyal-duygusal becerilerini geliştirerek kişiler arası ilişkileri iyileştirmenin saldırgan davranışları azaltabileceğini vurgulamaktadır. Program, çocuklardaki saldırganlık ve davranış problemlerini azaltmada, evde ve okulda sosyal yetkinliği arttırmada araştırmaya dayalı etkili bir programdır (Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008).

Ebeveynlerle çalışma, çocuklarla olumlu ilişkiler kurma, olumsuz davranışları önleme ve hafifletme, sosyal-duygusal becerileri öğretmeye yönelik modüller içerir. İnanılmaz yıllar programı; kamera modelleme, videolar, rol yapma ve tartışmayı içerir ve katılımcıların kendi durumları içinde beceri ve kavramların kullanımını vurgulayan işbirlikçi bir eğitim modelini izler (Vlachou vd., 2011).

2.12.4. Empatinin Kökleri (Roots of Empathy) programı. Empatinin kökleri programı, Mary Gordon tarafından 1996'da Kanada'da geliştirilmiştir. Sosyal/duygusal yetkinliği ve empati duygusunu arttırarak okul öncesinden 8. sınıfa kadar olan çocuklarda saldırganlık seviyesinde ciddi bir etki göstermiştir (Schonert Reichl, 2005). Bu program doğrultusunda oluşan Empatinin Tohumları yaklaşımı, başkalarının ne hissettiğine yönelik bir anlayış ve karşılıklı sosyal sorumluluk duygusunu geliştirmek amacıyla özellikle 3 ve 5 yaş aralığındaki çocuklara bakış açısı becerilerini öğretmek için tasarlanmıştır. Çocukların empati yeteneğine hâkim olup başkalarının ne hissedeceğini anlamalarını ve karşılıklı sorumluluk duygusu geliştirmelerini desteklemektedir (Vlachou vd., 2011).

2.12.5. Akran şiddetini önleme eğitim programı (AŞÖEP). Akran şiddetini önleme eğitim programı, Türkiye'de Koyutürk Koçer (2020), tarafından okul öncesi dönem çocuklarının akranlarına karşı şiddet davranışlarını önlemek amacıyla bu programı geliştirmek ve geliştirilen programın etkililiğini incelemek için yapılmıştır. Araştırmada ilk olarak 8 okul öncesi öğretmeniyile odak grup görüşmesi yapılmış, ardından örneklem grubu olarak 25 çocuklu deney grubu ile 25 çocuklu kontrol grubu oluşturulmuştur. Haftada 2 günden toplam 12 hafta boyunca Akran Şiddetini Önleme Eğitim Programı uygulanmıştır. Bu programın, kalıcı ve etkili olduğu sonuçlar ortaya

koyduğu belirlenmiştir (Koyutürk Koçer, 2020).

2.13. Konu ile İlgili Araştırmalardan Örnekler

Ural, Gültekin Akduman ve Şepitci-Sarıbaş (2022) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, ebeveynlerin yaşları ve öğrenim durumları, meslekleri ile aile türü değişkenlerinin okul öncesi çocukların akran zorbalığına maruz kalma düzeylerini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Ağrı’da 2017-2018 eğitim-öğretim yılında eğitim gören 48 ay ve üzeri, 155 okul öncesi çocuğu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, çocukların akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin çocuğun aile yapısına ve babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Ancak çocuğun cinsiyeti, yaşı ve kardeş sayısı, annelerin öğrenim durumları, anne-babaların meslekleri ve yaşları ile anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Gün ve Gültekin Akduman (2022) tarafından yapılan çalışmada okul öncesinde eğitim gören çocukların psikolojik sağlamlıkları ve akran zorbalığı davranışları üzerinde yaş ve cinsiyet değişkenlerinin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının ve çocukların psikolojik sağlamlıkları ile akran zorbalığı davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ankara’da 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okul öncesinde eğitim gören 60 ay ve üzeri 366 çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, çocukların psikolojik sağlamlık dereceleri ile akran zorbalığının cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca çocukların psikolojik sağlamlıkları ile akran zorbalığı davranışları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Korkmaz, Erkin ve Atbaşı (2021) tarafından yapılan çalışmada akran zorbalığının lisansüstü tezlerde içerik yönünden incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, akran zorbalığı kavramı ile ilgili olarak Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde erişimine açık olan 46 tez incelenmiştir. Araştırmada; “tezlerin şekil ve içerik açısından incelemesi yapılarak lisansüstü tezinin eğitim düzeyi, yayımlandığı yıl, hangi anabilim dallarında yapıldığı gibi” soruların yanıtları

aranmıştır. Araştırmada lisansüstü tezlerinin %89'unun yüksek lisans düzeyinde %11'inin ise doktora düzeyinde olduğu görülmüştür. Tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında en çok tez üretilen yılın 2018 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kullandıkları yönteme göre tezlere ağırlıklı olarak nicel (%46) ve nitel (%39) yöntemlerin kullanıldığı görülse de deneysel (%4) ve karma (%11) yönteme de yer verdikleri saptanmıştır.

Koyutürk Koçer (2020) okul öncesi çocukları akran şiddetinden korumak için Akran Şiddetini Önleme Eğitim Programı'nı (AŞÖEP) geliştirmiş ve bu programı 25 okul öncesi çocuğa 12 hafta boyunca uygulamıştır. Kontrol gruplu ön test ve son test deneysel desenden ve nitel tekniklerin de kullanıldığı karma araştırma deseninden oluşan bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubunun son test puanları ile kontrol grubunun son test puanları arasında çocuklarda zorbalık davranışının derecesi açısından istatistiksel olarak bir fark olmadığını ancak kurban çocuk ve pasif zorba çocuk puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık çıkmıştır.

Koyutürk Koçer ve Gültekin Akduman (2019) tarafından yapılan çalışmada 164 okul öncesi çocuğun bilgileri öğretmenler vasıtasıyla veriler toplanmıştır. Çalışmada, okul öncesi çocukların toplam zorbalık puanlarının cinsiyete ve yaşa göre önemli ölçüde değiştiğini ve pasif zorbalık için toplam puanların cinsiyete göre önemli ölçüde değiştiği tespit edilmiştir.

Yalçıntaş Sezgin (2018) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem öğretmenlerinin sınıf içi zorbalık davranışları ve zorbalık davranışlarını önlemek için kullandıkları teknikler hakkındaki kararlarını ve görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formatı kullanılmış ve her öğretmenle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler sınıf içinde en çok fiziksel ve sözlü zorbalık davranışlarını gözlemledikleri görülmüştür. Aile faktörleri, zorbalığın nedenleri üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Kırık (2017) tarafından yapılan çalışmada, zorbalıkla mücadele programı, kontrol grubu içeren ön test/son test tasarımı kullanılarak 14 deney ve 12 kontrol grubu olmak üzere toplam 26 okul öncesi çocuğa uygulanmıştır. Bu çalışma, bir zorbalık önleme programının 5-6 yaşındaki okul öncesi çocuklarda zorbalık davranışı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarına yönelik ön test sonuçları, zorbalığın çeşitli biçimlerinin yaygınlığının %33 ile %50 arasında olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçları, bu deneysel sürecin çocukların fiziksel ve kişilerarası ilişkilerini, sözlü zorbalığını, olumlu sosyal davranışlarını ve akran kabulünü olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Yörük (2016) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 215 çocuk için öğretmenleri aracılığıyla “Zorbalık Davranışlarını Belirleme Ölçeği ve Zorbalık Davranışlarına Maruz Kalma Ölçeği” ile veri toplamıştır. Çalışma, 3 ila 6 yaş arası çocuklar arasında zorbalık davranışının ve zorbalığa maruz kalmanın cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, erkeklerin kızlardan daha sık zorbalığa uğradığını ve akranları tarafından zorbalığa uğrama olasılığının daha yüksek olduğunu bulunmuştur. Ayrıca, 3-6 yaş arası çocuklarda zorbalık davranışı ve zorbalık davranışına maruz kalmanın yaş grubuna göre değil, daha çok ebeveyn eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya (2016) tarafından yapılan çalışmada, 52 okul öncesi dönem çocuğundan veriler toplanmıştır. Çalışmada, çocukların akran şiddetine ne ölçüde maruz kaldığına ilişkin dört ölçüm arasında anlamlı olumlu ilişkiler tespit edilmiştir. Akran şiddetine maruz kalma ölçütleri ile akran şiddeti dereceleri arasında benzerlikler bulunurken; kız ve erkek çocuklar akran şiddetine eşit derecede maruz kalmaktadır. Okul yılının başında akran şiddeti kullanımında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, diğer üç ölçümde erkeklerin akran şiddetinde kızlardan istatistiksel olarak daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmışlardır.

Boyacı (2016) yapılan çalışmada okul öncesi dönemde öğrenim gören 60-72 aylık okul öncesi çocuklara psiko-eğitimsel müdahale programı (PMP) uygulayarak, bu programın öğrencilerdeki ilişkisel ve fiziksel saldırgan davranışlar üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu çalışmada ön test, son test ve izleme testinden oluşan karma

bir desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen haftada 30-40 dakikalık bir program uygulanmıştır. Psiko-eğitimsel müdahale programı 8 hafta sürmüştür. Psiko-eğitimsel müdahale programında "çocukların bireysel farklılıkları tanıma ve saygı duyma becerilerini geliştirmek ve oyun ihtiyaçları dikkate alınarak kişilerarası iletişim becerilerini geliştirmek için oturumlar hazırlanmıştır". Çalışmanın sonucuna göre, psiko-eğitimsel müdahale programının öğrencilerin fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puanlarını düşürmede etkili olduğunu göstermiştir.

Metin Aslan (2013) tarafından yapılan çalışmada, fiziksel zorbalık için yüksek puan alan çocuklar arasında fiziksel zorbalık davranışı derecelendirmeleri ile akran kurbanı derecelendirmeleri arasında anlamlı düzeyde olumlu ilişki bulunmuştur. Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların ilişkisel zorbalık zarar puanları ile fiziksel zorbalık puanı yüksek erkek çocukların fiziksel zorbalık ve fiziksel zarar verme davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gültekin Akduman (2012) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemde gözlenen akran zorbalığı davranışları, zorbalık türleri, zorbalığa maruz kalan çocukların özellikleri, zorbalık ve zorbalık durumları incelenmiştir. Araştırma kapsamında 53 eğitimciden açık uçlu görüşme formu ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi çocukların çevrelerindekiilere zorbalık yapma olasılığının daha yüksek olduğunu, akran zorbalığının erkekler arasında fiziksel zorbalığın en yaygın olduğunu ve okul öncesi çocuklar arasında ilişkisel zorbalığın daha yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şen (2009) tarafından yapılan çalışmada, farklı değişkenler kullanarak 3 ila 6 yaş arası okul öncesine devam eden çocuklarda sosyal davranışlarını inceleyen araştırmada, fiziksel saldırganlığın erkeklerde kızlardan daha yaygın olduğunu bulmuştur. Bu farkın yaş grubu, eğitim durumu, anne-baba mesleği, kardeşler ve sosyoekonomik duruma göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca ilişkisel zorbalık kız çocuklarında erkek çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.

McGoey, Dirsmith, Jancart, Vecchiarelli ve Hanchon, (2022) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların akran zorbalığına maruz kalma durumları incelenmiştir. Bu kapsamda 3 ila 6 yaşları arasındaki 79 okul öncesinde eğitim gören çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, yapılan analizlerle ulaşılan bulgular; akran zorbalığına maruz kalan çocukların sosyal becerilerinde anlamlı derecede olumsuzluk ortaya çıktığı görülmüştür

Helgeland ve Lund (2017) tarafından yapılan çalışmada, dört farklı okul öncesi kurumuna devam eden 5 yaşındaki 31 çocukla bireysel ve odak grup görüşmeleri yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda anaokullarında zorbalık davranışının görüldüğü kanaatine varılarak çocuklarla yapılan görüşmelerde zorbalığı "kaba bir şey yapmak ya da söylemek" olarak tanımladıkları ve tüm çocukların en çok "oyunun dışında kalmaktan" korktukları görülmüştür.

Van der Ploeg, Steglich ve Veenstra, (2016), Finlandiya' da KiVa zorbalığı önleme programının uygulanması, yaygın zorbalık durumlarına yönelik kendi kendine yardım grubu yaklaşımının etkililiğini ve bunun zararı azaltmadaki, savunuculukta ve mağdurların refahını düzeylerde ve evrensel düzeyde iyileştirmedeki etkinliğini incelenmiştir. Çalışmada, mağdurların destek grubu yaklaşımının kısa vadeli olumlu bir hasar azaltma etkisi bildirdiklerini, ancak hasardaki bu azalmanın okul yılı boyunca devam etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Vlachou vd. (2011) Yunanistan'daki okul öncesi çocukların zorbalık durumunu niteliksel olarak araştırmak için bir çalışma yürütmüştür. Araştırmayı 4-6 yaş arasında 167 okul öncesi çocuk ile yürütülmüştür. Çalışmayı doğal gözlem yöntemiyle yürüten araştırmacılar, okul öncesi eğitime devam eden çocukları sınıflarda ve okul bahçelerinde 20 dakika gözlemlemiştir ve verileri videoya kaydetmişlerdir. 158 zorbalık olayını kaydeden çalışmada, fiziksel zorbalığın en yaygın olduğunu ve öncelikle oyun sırasında ortaya çıktığını savunmuşlardır.

Humphrey (2013) tarafından yapılan çalışmada, 7 okul öncesi öğretmeniyle yüz yüze görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yoluyla veri toplanmıştır. Anket,

zorbalığın okul öncesi döneme kadar uzandığını, ancak okuldan okula ve hatta öğretmenlerden öğretmene zorbalığın üstesinden gelmek için bir program veya tutarlı bir yaklaşım olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler, özellikle önleyici tedbirler ve müdahaleler sırasında sosyal hizmet uzmanlarının varlığına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Kirves ve Sajaniemi (2012) tarafından yapılan çalışmada, Finlandiya’da 3 ila 6 yaş arası çocuklarla çalışan 1316 personelle görüşerek nicel veriler ve gönüllü ebeveynler ve çocuklarla görüşerek nitel veriler toplanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının %12,6’sının zorbalığa uğradığını, en yaygın zorbalığın akran ilişkilerinden dışlanma olduğunu ve çocukların zorbalığı günlük bir olgu olarak gördüğünü ortaya çıkarmıştır.

Christensen, Fraynt, Neece ve Baker (2012) tarafından yapılan çalışmada, normal gelişim gösteren çocukların anneleri ile zihinsel engelli çocukların annelerinin zorbalığa yönelik tutumları, zorbalığın yaygınlığı ve şiddeti hakkında veri elde etmek için anket yapmaktır. Bu amaçla normal gelişim gösteren çocuğu olan 46 anne ve zihinsel engelli çocuğu olan 91 annesi ile görüşülmüştür. Çalışma, zihinsel engelli çocukların akranları tarafından zorbalığa uğrama olasılığının daha yüksek olduğunu ve annelerin akran zorbalığına ilişkin algılarında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rose, Monda-Amaya ve Espelage (2011) akran zorbalığı ile ilgili alan yazın incelediklerinde, özel eğitimdeki çocukların akran zorbalığına normal gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla maruz kaldıklarını ve akran zorbalığının kurbanı olduklarını göstermiştir. Araştırmaları kapsamında inceledikleri 32-30 araştırmada, bu durumun özel gereksinimli çocuklara yönelik sosyal alanlardaki yetersizliklerden kaynaklandığını vurgulanmıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama aracı ve verilerin analizinden bahsetmektedir.

3.1.Araştırma Modeli

Türkiye’de 2000-2020 yılları arasındaki okul öncesi dönemde akran zorbalığı konusuna ilişkin gerçekleştirilen tezler ve makalelerin incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, belli bir alana yönelik derinlemesine bilgi toplamayı gerektiren araştırma biçimidir (Yıldırım ve Şimşek 2016). Bu çalışma kapsamında, nitel araştırma yöntemi desenlerinden betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Betimsel tarama deseninde, geçmişte veya halen var olan durumu, verilerde herhangi bir değişiklik yapmadan olduğu gibi tanımlamaya çalışılmaktadır. Betimsel tarama deseni geçmiş ya da mevcut durumların açıklanması ve betimlenmesi hususunda uygun bir yöntem olarak kabul edilebilmektedir (Karasar, 2020).

3.2. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma kapsamında araştırma süreci, 30 Haziran-15 Aralık 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de gerçekleştirilmiş, okul öncesi dönem akran zorbalığı konulu tezler ve makaleler incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın verileri, 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de tamamlanmış, okul öncesi dönemdeki akran zorbalığını ele alan tezler ve makalelerle sınırlıdır.
2. Bu çalışma, tezler açısından Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan “okul öncesi dönemde akran zorbalığı” konulu 16 yüksek lisans ve 2 doktora tezi olmak üzere 18 tez ile sınırlıdır. Çalışma kapsamındaki tezlere, “akran zorbalığı”, “zorbalık”, “akran şiddeti”, “okul öncesinde akran

zorbalığı”, “akran zorbalığına maruz kalma” anahtar kelimeleri kullanılarak ulaşılmıştır. Dolayısıyla çalışmadaki tezler, “akran zorbalığı”, “zorbalık”, “akran şiddeti”, “okul öncesinde akran zorbalığı”, “akran zorbalığına maruz kalma” olmak üzere 5 anahtar kelime grubu ile sınırlıdır. Makaleler açısından bu çalışma, Türk Eğitim İndeksi, Acarindeks, TR Dizin ve GOOGLE Scholar indekslerinde yer alan “okul öncesinde akran zorbalığı” konulu 14 makale ile sınırlıdır. Çalışma kapsamındaki makalelere “akran zorbalığı”, “zorbalık”, “akran şiddeti”, “okul öncesinde akran zorbalığı”, “akran zorbalığına maruz kalma” anahtar kelimeleri kullanılarak ulaşılmıştır. Dolayısıyla çalışmadaki makaleler, “akran zorbalığı”, “zorbalık”, “akran şiddeti”, “okul öncesinde akran zorbalığı”, “akran zorbalığına maruz kalma” olmak üzere 5 anahtar kelime grubu ile sınırlıdır.

3. Acarindeks makale tarama sitesinin erişim kısıtlamasından dolayı bu sitedeki verilerin tamamına ulaşamamıştır.
4. Bu araştırma, 18 tez ve 14 makale olmak üzere toplam 32 çalışma ile sınırlıdır.
5. Araştırmanın bulguları, ilgili tez ve makalelerde yer alan bilgilerle sınırlıdır.

3.3.Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmada Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde bulunan okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan yüksek lisans ve doktora tezleri ile Türk Eğitim İndeksi, Acarindeks, TR Dizin ve GOOGLE Scholar indekslerinde yer alan makalelere yer verilmiştir. Elde edilen sonuçların Türkiye’deki 2000-2020 yılları arasında gerçekleştirilen okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu tezleri ve makaleleri kapsadığı varsayılmaktadır.

3.4.Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde bulunan okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu tezler ile Türk Eğitim İndeksi, Acarindeks, TR Dizin ve GOOGLE Scholar indekslerinde yer alan makalelerden oluşmaktadır. Örneklem grubu ise Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde bulunan okul öncesi eğitim alanında 2000-2020 yılları arasında

tamamlanmış akran zorbalığı konusunda hazırlanan tezler ve Türk Eğitim İndeksi, Acarindeks, TR Dizin ve GOOGLE Scholar’da bulunan okul öncesi eğitim alanında 2000-2020 yılları arasında tamamlanmış makaleler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem seçiminde, amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde, olasılığa bakılmaksızın araştırma amacı doğrultusunda örneklem belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde ve Türk Eğitim İndeksi, Acarindeks, TR Dizin, GOOGLE Scholar’da “akran zorbalığı, zorbalık, akran şiddeti, okul öncesinde akran zorbalığı, akran zorbalığına maruz kalma” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Anahtar kelimeler, okul öncesi dönemde akran zorbalığı konusunda çalışmaları olan doktoralı üç öğretim üyesinden alınan uzman görüşler ile belirlenmiştir. Tarama yapılırken tarih aralığı 2000-2020 olarak seçilmiştir. Konuya uygun olarak belirlenen tezler ve makaleler araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Aynı çalışmaya birden fazla kez karşılaşıldığında, çalışmanın ilk belirlendiği anahtar kelimeye dayalı olarak örneklem grubuna dâhil edilmiştir. Örneklem grubundaki tez çalışmalarının makalelerine rastlanıldığında, ilgili çalışma tez grubunda yer aldığı için makale grubunda araştırmaya alınmamıştır. Ayrıca okul öncesi dönem çocukları, okul öncesi dönemde çocuğu olan anne-babalar, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarını kapsamayan akran zorbalığı tezleri kapsam dışı bırakılmıştır. Ek olarak, okul öncesi dönemin yanı sıra ilkokul, ortaokul, lise dönemi çocuklarını, okul öncesi öğretmenlerin yanı sıra farklı branşlardan öğretmenleri, okul öncesi öğretmen adayları ile farklı bölümlerdeki lisans öğrencilerini, okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin yanı sıra daha büyük yaş grubu çocukları olan aileleri kapsayan çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır. Veriler 30 Haziran-15 Aralık 2022 tarihleri arasında toplanmıştır.

Araştırmada beş anahtar kelime kullanılmıştır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde “akran zorbalığı” kelimesi ile 179, “zorbalık” ile 345, “akran şiddeti” kelimesi ile 4, “okul öncesinde akran zorbalığı” ile 1, “akran zorbalığına

maruz kalma” kelime grubu ile 13 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezler araştırma kapsamına göre taranmış ve okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu ilgili tezler belirlenmiştir. Tarama ve kontrol süreci danışman tarafından da gerçekleştirilip, sonuç teyit edilmiştir. Tarama sonucunda, araştırmaya 18 tez dahil edilmiştir. (Tarama yönteminin akış tablosu Tablo 1’de gösterilmiştir.)

Tablo 1

Örneklem grubundaki tezlere yönelik tarama akış tablosu

Anahtar Kelime	Taramada Karşılaşılan Tez Sayısı	Araştırma Kapsamına Uygun Olarak Dâhil Edilen Tez Sayısı
Akran Zorbalığı	179	4
Zorbalık	345	8
Akran Şiddeti	4	4
Okul Öncesinde Akran Zorbalığı	1	1
Akran Zorbalığına Maruz Kalma	13	1
Toplam	542	18

Makalelere yönelik taramada, GOOGLE Scholar’ da “akran zorbalığı” kelimesi ile 14, “zorbalık” ile 35, “akran şiddeti” kelimesi ile 59, “okul öncesinde akran zorbalığı” ile 9, “akran zorbalığına maruz kalma” kelime grubu ile 14 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan makaleler araştırma kapsamına göre taranmış ve akran zorbalığı ile ilgili makaleler belirlenmiştir. Tarama ve kontrol süreci tez danışmanı tarafından da gerçekleştirilip, sonuç teyit edilmiştir. Tarama sonucunda, araştırmaya 5 makale alınmıştır. (Tarama yönteminin akış tablosu Tablo 2’de gösterilmiştir.)

Tablo 2

Örneklem grubundaki makalelere yönelik GOOGLE Scholar tarama akış tablosu

Anahtar Kelime	Taramada Karşılaşılan Makale Sayısı	Araştırma Kapsamına Uygun Olarak Dâhil Edilen Makale Sayısı	Aynı Olan Çalışmalar Çıkarıldıktan Sonra Kalan Makale Sayıları
Akran Zorbalığı	14	1	1
Zorbalık	35	1	1
Akran Şiddeti	59	3	3
Okul Öncesinde Akran Zorbalığı	9	2	0
Akran Zorbalığına Maruz Kalma	14	0	0
Toplam	131	7	5

Türk Eğitim İndeksi'nde "akran zorbalığı" kelimesi ile 7, "zorbalık" ile 68, "akran şiddeti" kelimesi ile 2 makaleye ulaşılırken "okul öncesinde akran zorbalığı" ve "akran zorbalığına maruz kalma" kelime grubuyla herhangi bir makaleye ulaşılmamıştır. Ulaşılan makaleler araştırma kapsamına göre taranmış ve akran zorbalığı ile ilgili makaleler belirlenmiştir. Tarama ve kontrol süreci tez danışmanı tarafından da gerçekleştirilip, sonuç teyit edilmiştir. Tarama sonucunda, araştırmaya 1 makale dâhil edilmiştir. (Tarama yönteminin akış tablosu Tablo 3'de gösterilmiştir.)

Tablo 3

Örneklem grubundaki makalelere yönelik Türk Eğitim İndeksi tarama akış tablosu

Anahtar Kelime	Taramada Karşılaşılan Makale Sayısı	Araştırma Kapsamına Uygun Olarak Dâhil Edilen Makale Sayısı	Aynı Olan Çalışmalar Çıkarıldıktan sonra Kalan Makale Sayıları
Akran Zorbalığı	7	1	1
Zorbalık	68	1	0
Akran Şiddeti	2	2	0
Okul Öncesinde Akran Zorbalığı	0	0	0
Akran Zorbalığına Maruz Kalma	0	0	0
Toplam	77	4	1

TR Dizin 'de “akran zorbalığı” kelimesi ile 72, “zorbalık” ile 256, “akran şiddeti” kelimesi ile 11, “okul öncesinde akran zorbalığı” ile 6, “akran zorbalığına maruz kalma” kelime grubuyla ilgili 8 makaleye ulaşılmıştır. Makaleler araştırma kapsamına göre taranmış ve akran zorbalığı ile ilgili makaleler belirlenmiştir. Tarama ve kontrol süreci tez danışmanı tarafından da gerçekleştirilip, sonuç teyit edilmiştir. Tarama sonucunda, araştırmaya 3 makale örneklem grubuna alınmıştır. (Tarama yönteminin akış tablosu Tablo 4’te gösterilmiştir.)

Tablo 4

Örneklem grubundaki makalelere yönelik TR Dizin tarama akış tablosu

Anahtar Kelime	Taramada Karşılaşılan Makale Sayısı	Araştırma Kapsamına Uygun Olarak Dâhil Edilen Makale Sayısı	Aynı Olan Çalışmalar Çıkarıldıktan sonra Kalan Makale Sayıları
Akran Zorbalığı	72	3	0
Zorbalık	256	2	1
Akran Şiddeti	11	2	1
Okul Öncesinde Akran Zorbalığı	6	1	1
Akran Zorbalığına Maruz Kalma	8	0	0
Toplam	353	8	3

Acarindeks'te “akran zorbalığı” kelimesi ile 244, “zorbalık” kelimesi ile 74, “akran şiddeti” kelimesi ile 477, “okul öncesinde akran zorbalığı” kelimesi ile 3937, “akran zorbalığına maruz kalma” kelimesi ile 707 makaleye ulaşılmıştır. Bütün ulaşılan makaleler araştırma kapsamına göre taranmış ve akran zorbalığı ile ilgili makaleler belirlenmiştir. Tarama ve kontrol süreci tez danışmanı tarafından da gerçekleştirilip, sonuç teyit edilmiştir. Tarama sonucunda, araştırmaya 5 makale dâhil edilmiştir. (Tarama yönteminin akış tablosu Tablo 5 de gösterilmiştir.)

Tablo 5

Örneklem grubundaki makalelere yönelik Acarindeks tarama akış tablosu

Anahtar Kelime	Taramada Karşılaşılan Makale Sayısı	Araştırma Kapsamına Uygun Olarak Dâhil Edilen Makale Sayısı
Akran Zorbalığı	244	0
Zorbalık	74	0
Akran Şiddeti	477	1
Okul Öncesinde Akran Zorbalığı	3937	0
Akran Zorbalığına Maruz Kalma	707	4
Toplam	5439	5

3.6. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu tezler ve makaleler bazı kriterler (tür, yıl, üniversite, il, yazılan dil, anahtar kelimeler, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, örneklem grubu, örneklem grubunun sayı aralığı, örneklem seçimi, veri toplama aracı sayısı, veri toplama aracı çeşidi, veri toplama zamanları, konular) doğrultusunda incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada betimsel içerik analiz incelenmesi yapılmıştır. Betimsel içerik incelenmesi, bilgiye ulaşmada geçmişten günümüze yazılı kaynakların tek başına veya diğer araştırma yöntemleriyle birlikte bilginin geçerliliğini artıran analiz yöntemidir. Araştırmacıların bilgiye daha az zamanda ulaşmasına ve paradan ve zamandan tasarruf etmesine, mekân ve zamandan bağımsız olarak araştırmacının yetkili kurum ve kuruluşlara, öğretmenlere, çocuklara, velilere doğrudan ulaşamayan zamanlarda bilgiye ulaşmada yardımcı olması açısından içerik analiz yöntemini kullanmakta fayda vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Yapılan araştırmada, araştırmacı tarafından akran zorbalığı konulu tezleri ve makaleleri İçerik Analiz Formu kullanılmıştır. Araştırma bünyesindeki tez ve

makaleler, çalışma kapsamındaki kriterler (tür, yıl, üniversite, il, yazılan dil, anahtar kelimeler, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, örneklem grubu, örneklem grubunun sayı aralığı, örneklem seçimi, veri toplama aracı sayısı, veri toplama aracı çeşidi, veri toplama zamanları, konular) doğrultusunda Microsoft Excel uygulamasında belirtilmiştir.

3.7.Verilerin Analizi

Araştırma amaçlarına göre ortaya konulan verilerin analizi betimsel analiz ile yapılmıştır. Araştırmada verilerin analizi için Microsoft Excel programında İçerik Analiz Formu oluşturulmuştur. Bu formda, her çalışma için tür, yıl, üniversite, il, yazılan dil, anahtar kelimeler, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, örneklem grubu, örneklem grubunun sayı aralığı, örneklem seçimi, veri toplama aracı sayısı, veri toplama aracı çeşidi, veri toplama zamanları, konular belirlenmiştir. Bazı tez ve makalelerde kriterler doğrultusundaki bilgilerin verilmediği belirlenmiş ve bu durum tablodaki sütuna “belirtilmemiş” ifadesi ile not düşülmüştür. Tezler ve makaleler, belirlenen temalar başlıklarıyla analiz edilmiş, bulgular frekans ve yüzde değerleri verilerek sunulmuştur.

Bölüm 4

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de 2000-2022 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığı konusuna ilişkin tezlerin ve makalelerin çeşitli değişkenleri, araştırmanın alt amaçlarına göre yüzde ve frekans değerleri ile tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 6

Tezlerin Türlerine ve Yıllarına Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
2000	0	0.0	0	0.0
2001	0	0.0	0	0.0
2002	0	0.0	0	0.0
2003	0	0.0	0	0.0
2004	0	0.0	0	0.0
2005	0	0.0	0	0.0
2006	0	0.0	0	0.0
2007	0	0.0	0	0.0
2008	0	0.0	0	0.0
2009	0	0.0	0	0.0
2010	0	0.0	0	0.0
2011	1	6.3	0	0.0
2012	0	0.0	0	0.0
2013	0	0.0	1	50.0
2014	0	0.0	0	0.0
2015	1	6.3	0	0.0
2016	1	6.3	0	0.0
2017	4	25.0	0	0.0
2018	2	12.5	0	0.0

Tablo 6 (devam)

Yıl	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
2019	4	25.0	0	0.0
2020	3	18.8	1	50.0
Toplam	16	100.0	2	100.0

Tablo 6 incelendiğinde, 2000 ve 2020 tarihleri arasında tamamlanmış, okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara göre yüzde ve frekans dağılımlarına yer verilmiştir. Tablo 6'ya göre 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan 16 yüksek lisans tezi tamamlanmıştır. Tezlerin yıllara göre dağılımında, 2011'de 1, 2015'te 1, 2016'da 1, 2017'de 4, 2018'de 2, 2019'da 4, 2020'de 3 tez hazırlanmıştır. Yirmi yıllık süre zarfında 2013'te 1, 2020'de 1 olmak üzere iki doktora çalışması gerçekleştirilmiştir. Tezlerin hazırlandığı üniversitelere göre dağılımı Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7

Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
Ankara Üniversitesi	1	6.3	0	0.0
Atatürk Üniversitesi	1	6.3	0	0.0
Ege Üniversitesi	1	6.3	0	0.0
Gazi Üniversitesi	4	25.0	1	50.0
Gaziantep Üniversitesi	1	6.3	0	0.0
İstanbul Medipol Üniversitesi	1	6.3	0	0.0
Hacettepe Üniversitesi	0	0.0	1	50.0
Karabük Üniversitesi	1	6.3	0	0.0
Kastamonu Üniversitesi	1	6.3	0	0.0
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	12.5	0	0.0
Trakya Üniversitesi	1	6.3	0	0.0

Tablo 7 (devam)

Üniversite	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
Toros Üniversitesi	1	6.3	0	0.0
Uludağ Üniversitesi	1	6.3	0	0.0
Toplam	16	100.0	2	100.0

Tablo 7’de 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan yüksek lisans ve doktora tezlerinin, hazırlandığı üniversitelere göre yüzde ve frekans dağılımına ait bulgulara yer verilmiştir. Tablo 7’ye bakıldığında, Ankara Üniversitesi’nde 1, Atatürk Üniversitesi’nde 1, Ege Üniversitesi’nde 1, Gazi Üniversitesi’nde 4, Gaziantep Üniversitesi’nde 1, İstanbul Medipol Üniversitesi’nde 1, Karabük Üniversitesi’nde 1, Kastamonu Üniversitesi’nde 1, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nde 2, Trakya Üniversitesi’nde 1, Toros Üniversitesi’nde 1, Uludağ Üniversitesi’nde 1 tezin tamamlandığı saptanmıştır. Aynı tabloda Gazi Üniversitesi’nde 1, Hacettepe Üniversitesi’nde 1 doktora tezinin tamamlandığı görülmektedir. Tezlerin gerçekleştirildiği illere göre dağılımı Tablo 8’te belirtilmiştir.

Tablo 8

Tezlerin Gerçekleştirildiği illere Göre Dağılımı

İl	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
Ağrı	1	5.6	0	0.0
Ankara	5	27.8	1	50.0
Antalya	1	5.6	0	0.0
Burdur	1	5.6	0	0.0

Tablo 8 (devam)

İl	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
Bursa	1	5.6	0	0.0
Edirne	1	5.6	0	0.0
Gaziantep	1	5.6	0	0.0
Isparta	1	5.6	0	0.0
İstanbul	1	5.6	1	50.0
İzmir	1	5.6	0	0.0
Karabük	1	5.6	0	0.0
Kastamonu	1	5.6	0	0.0
Manisa	1	5.6	0	0.0
Mersin	1	5.6	0	0.0
Toplam	18	100.0	2	100.0

Tablo 8’de 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan yüksek lisans ve doktora tezlerinin gerçekleştirildiği illere göre yüzde ve frekans dağılımına yer verilmiştir. Yüksek lisans tezleri incelendiğinde Ağrı’da 1, Ankara’da 5, Antalya’da 1, Burdur’da 1, Bursa’da 1, Edirne’de 1, Gaziantep’te 1, Isparta’da 1, İstanbul’da 1, İzmir’de 1, Karabük’te 1, Kastamonu’da 1, Manisa’da 1 ve Mersin’de 1 tezin gerçekleştirildiği görülmektedir. Doktora tezleri açısından Ankara’da 1 ve İstanbul’da 1 tezin tamamlandığı belirlenmiştir. Tezlerin yazıldığı illere göre dağılımı Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Tezlerin Yazıldığı Dile Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Tezlerin Yazıldığı Diller	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
Türkçe	16	100.0	2	100.0
Toplam	16	100.0	2	100.0

Tablo 9’da 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan tezlerin hazırlandığı dillere göre dağılımına ait bulguların yüzde ve frekans değerlerine yer verilmektedir. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin tamamının Türkçe yazıldığı saptanmıştır. Tezleri taramada kullanılan anahtar kelimeler Tablo 10’da belirtilmiştir.

Tablo 10

Tezleri Taramada Kullanılan Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı

Anahtar Kelimeler	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
Akran Şiddeti	3	18.8	1	50.0
Akran Zorbalığı	4	25.0	0	0.0
Akran Zorbalığına Maruz Kalma	1	6.3	0	0.0
Okul Öncesi Akran Zorbalığı	1	6.3	0	0.0
Zorbalık	7	43.8	1	50.0
Toplam	16	100.0	2	100.0

Tablo 10’da 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan tezlerin anahtar kelimelere göre yüzde ve frekans dağılımına yer verilmiştir. Yüksek lisans tezlerinden 3’ü “akran şiddeti”, 4’ü “akran zorbalığı”, 1’i “akran zorbalığına maruz kalma”, 1’i “okul öncesi akran zorbalığı”, 7’si “zorbalık” anahtar kelimesiyle taranmaktadır. Doktora tezlerinin 1’i “akran şiddeti”, 1’i “zorbalık” anahtar kelimesi ile taranmaktadır. Tezlerin araştırma yaklaşımına göre dağılımına ait bilgiler Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11

Tezlerin Araştırma Yaklaşımına Göre Dağılımı

Araştırma Yaklaşımları	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
Nicel	9	56.3	1	50.0
Nitel	4	25.0	0	0.0
Karma	3	18.8	1	50.0
Toplam	16	100.0	2	100.0

Tablo 11'e göre 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan tezlerde kullanılan araştırma yaklaşımlarının yüzde ve frekans dağılımına yer verilmiştir. Yüksek lisans tezlerinin 9'unda nicel, 4'ünde nitel, 3'ünde karma araştırma yaklaşımının yer aldığı görülmektedir. Doktora tezlerinin 1'inin nicel, 1'inin ise karma araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Tezlerde kullanılan araştırma deseninin dağılımı Tablo 12'de belirtilmiştir.

Tablo 12

Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	Yüksek Lisans						Doktora					
	Nicel		Nitel		Karma		Nicel		Nitel		Karma	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Açıklayıcı Desen	0	0.0	0	0.0	1	50.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Betimsel Model	4	40.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Betimsel Tarama Modeli	1	10.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0

Tablo 12 (devam)

Araştırma Deseni	Yüksek Lisans						Doktora					
	Nicel		Nitel		Karma		Nicel		Nitel		Karma	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Deneyssel Model	1	10.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Doküman Analizi	0	0.0	1	20.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Durum Çalışması	0	0.0	1	20.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Görüşme	0	0.0	2	40.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
İlişkisel Tarama Modeli	3	30.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	0	0.0
Keşfedici Sıralı	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100.0
Olgu Bilim	0	0.0	1	20.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Tarama Modeli	1	10.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Yakınsayan Paralel	0	0.0	0	0.0	1	50.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Toplam	10	100.0	5	100.0	2	100.0	1	100.0	0	100.0	1	100.0

Tablo 12’de 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan tezlerdeki araştırma desenlerinin yüzde ve frekans dağılımına yer verilmiştir. Yüksek lisans tezlerinin 1’inde açıklayıcı desen, 4’ünde betimsel model, 1’inde betimsel tarama modeli, 1’inde deneyssel model, 1’inde doküman analizi, 1’inde durum çalışması, 2’sinde görüşme, 3’ünde ilişkisel tarama, 1’inde olgu bilim, 1’inde

tarama modeli, 1'inde yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Doktora tezlerinin 1'inde ilişkisel tarama modeli, diğerinde keşfedici sıralı desenin kullanıldığı görülmektedir. Tezlerdeki örneklem grubunun dağılımına ait bilgiler Tablo 13'te belirtilmiştir.

Tablo 13

Tezlerin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem Grubu	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
Okul Öncesi Dönem Çocukları	7	43.8	1	50.0
Okul Öncesi Öğretmenleri	3	18.8	0	0.0
Okul Öncesi Dönem Çocukları ile Anne ve Babaları	1	6.3	0	0.0
Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Özel Gereksinimli Çocuklar ile Normal Gelişim Özelliği Gösteren Çocuklar	1	6.3	0	0.0
Korunmaya Muhtaç Olan Çocuklar ile Aileleriyle Yaşayan Çocuklar	1	6.3	0	0.0
Resimli Çocuk Kitapları	1	6.3	0	0.0
Okul Öncesi Dönem Çocukları ve Öğretmenleri	1	6.3	1	50.0
Okul Öncesi Öğretmenleri, Kurum Yöneticileri ile Anne ve Babaları	1	6.3	0	0.0
Toplam	16	100.0	2	100.0

Tablo 13'te 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan tezlerin örneklem grubuna ilişkin yüzde ve frekans dağılımına yer verilmiştir. Yedi yüksek lisans tezindeki örneklem grubunda okul öncesi dönem çocuklarının, 3 tezde okul öncesi öğretmenlerinin, 1 tezde okul öncesi dönem çocukları ile anne ve babalarının, 1 tezde okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim özelliği gösteren çocukların, 1 tezde korunmaya muhtaç olan çocuklar ile aileleriyle yaşayan çocukların, 1 tezde resimli çocuk kitaplarının, 1 tezde okul öncesi dönem çocukları ve öğretmenlerinin, 1 tezde

okul öncesi öğretmenleri, kurum yöneticileri ile anne ve babalarının yer aldığı görülmektedir. Ayrıca 1 doktora tezinde örneklem grubunda okul öncesi dönem çocuklarının, 1 tezde ise okul öncesi dönem çocukları ve öğretmenlerinin yer aldığı belirlenmiştir. Tezlerin örneklem grubundaki sayı aralığına göre dağılımı Tablo 14’te belirtilmiştir.

Tablo 14

Tezlerin Örneklem Grubundaki Sayı Aralığına Göre Dağılımı

Örneklem Grubu Sayı Aralığı	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
0 - 50	4	25.0	0	0.0
51 - 100	2	12.5	2	100.0
101 - 150	4	25.0	0	0.0
151 - 200	1	6.3	0	0.0
201 - 250	1	6.3	0	0.0
251 - 300	1	6.3	0	0.0
301 - 350	0	0.0	0	0.0
351'den fazla	3	18.8	0	0.0
Toplam	16	100.0	2	100.0

Tablo 14’de 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan tezlerin örneklem grubu sayı aralığına ilişkin yüzde ve frekans dağılımı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinden 4’ünün örneklem grubunun 0-50 aralığında, 2’sinin 51-100 aralığında, 4’ünün 101-150 aralığında, 1’inin 151-200, 1’inin 201-250, 1’inin 251-300, 3’ünün 351’den fazla olduğu görülmektedir. Doktora tezlerinin tamamının 51-100 aralığında örneklem grubu sayısına sahip olduğu belirlenmiştir. Tezlerin örneklem seçimine göre dağılımı Tablo 15’te belirtilmiştir.

Tablo 15

Tezlerin Örneklem Seçimine Göre Dağılımı

Örneklem Seçim Yöntemi	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
Amaçsal Örneklem	4	23.5	1	50.0
Basit Rastgele Örneklem	3	17.6	0	0.0
Kolay Örneklem	2	11.8	1	50.0
Küme Örneklem	1	5.9	0	0.0
Ölçüt Örneklem	1	5.9	0	0.0
Seçkisiz Olmayan Örneklem	1	5.9	0	0.0
Uygun Örneklem	3	17.6	0	0.0
Belirtilmemiş	2	11.8	0	0.0
Toplam	17	100.0	2	100.0

Tablo 15’de 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan tezlerin örneklem seçimine ilişkin yüzde ve frekans dağılımına yer verilmiştir. Yüksek lisans tezlerinin 4’ü amaçsal örneklem, 3’ü basit rastgele örneklem, 2’si kolay örneklem, 1’i küme örneklem, 1’i ölçüt örneklem, 1’i seçkisiz olmayan örneklem, 3’ü uygun örneklem yönteminden yararlanırken 2 tezde kullanılan örneklem seçimi yöntemi belirtilmemiştir. Doktora tezlerinin 1’i amaçsal örneklem, 1’i kolay örneklem yönteminden yararlanmıştır. Tezlerin veri toplama aracı sayısına göre dağılımına ait bilgiler Tablo 16’da belirtilmiştir.

Tablo 16

Tezlerin Veri Toplama Aracı Sayısına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı Sayısı	Yüksek Lisans						Doktora					
	Nicel		Nitel		Karma		Nicel		Nitel		Karma	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	0	0.0	3	75.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
2	2	22.2	1	25.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0

Tablo 16 (devam)

Veri	Yüksek Lisans						Doktora					
Toplama												
Aracı Sayısı												
	Nicel		Nitel		Karma		Nicel		Nitel		Karma	
3	4	44.4	0	0.0	2	66.7	1	100.0	0	0.0	1	100.0
4	2	22.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
6	1	11.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
9	0	0.0	0	0.0	1	33.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Toplam	9	100.0	4	100.0	3	100.0	1	100.0	0	0.0	1	100.0

Tablo 16’da 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının sayısına ilişkin yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir. Yüksek lisans tezlerinden 3’ünde 1 veri toplama aracı, 3’ünde 2 veri toplama aracı, 6’sında 3 veri toplama aracının, 2’sinde 4 veri toplama aracının, 1’inde 6 veri toplama aracının, 1’inde 9 veri toplama aracının kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca doktora tezlerinin ikisinde de 3 veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Tezlerin veri toplama aracı çeşidine göre dağılımı Tablo 17’de belirtilmiştir.

Tablo 17

Tezlerin Veri Toplama Aracı Çeşidine Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Yüksek Lisans						Doktora					
	Nicel		Nitel		Karma		Nicel		Nitel		Karma	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Anekdot Kaydı	0	0.0	1	8.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Anket	0	0.0	0	0.0	1	16.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Basit Katılım Çizelgesi	0	0.0	1	8.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Bilgi Formu	9	28.1	1	8.3	1	16.7	1	33.3	0	0.0	1	33.3
Form	4	12.4	1	8.3	2	33.3	0	0.0	0	0.0	1	33.3
Görüşme Formu	0	0.0	4	33.3	1	16.7	0	0.0	0	0.0	1	33.3
Gözlem	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	33.3	0	0.0	0	0.0
Kontrol Listesi	0	0.0	1	8.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Olay Örnekleme	0	0.0	1	8.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Ölçek	19	59.4	0	0.0	1	16.7	1	33.3	0	0.0	0	0.0
Süre Kaydı	0	0.0	1	8.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Zaman Örnekleme	0	0.0	1	8.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Toplam	32	100.0	12	100.0	6	100.0	3	100.0	0	0.0	3	100.0

Tablo 17’de 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının türlerine ait yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir. Yüksek lisans tezlerinin 1’inde anekdot kaydı, 1’inde anket, 1’inde basit katılım çizelgesi, 11’inde bilgi formu, 7’sinde form, 5’inde görüşme formu, 1’inde kontrol listesi, 1’inde olay örnekleme, 20’sinde ölçek, 1’inde süre kaydı ve 1’inde zaman örnekleminin kullanıldığı görülmektedir. Doktora tezlerinin tamamında bilgi formlarının kullanıldığı, 1’inde form, 1’inde görüşme formu, 1’inde gözlem, 1’inde ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Tezlerin veri toplama zamanlarına göre dağılımı Tablo 18’de belirtilmiştir.

Tablo 18

Tezlerin Veri Toplama Zamanlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Zamanları	Yüksek Lisans						Doktora					
	Nicel		Nitel		Karma		Nicel		Nitel		Karma	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Boylamsal	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Kesitsel	9	100.0	4	100.0	3	100.0	1	0.0	0	0.0	1	100.0
Toplam	9	100.0	4	100.0	3	100.0	1	0.0	0	0.0	1	100.0

Tablo 18’de 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan tezlerde veri toplama zamanlarına ilişkin yüzde ve frekans dağılımına yer verilmiştir. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin tamamında kesitsel veri toplama zamanı kullanılmıştır. Tezlerin konularına göre dağılımları Tablo 19’da belirtilmiştir.

Tablo 19

Tezlerin Konularına Göre Dağılımları

Okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu tezlerde ele alınan değişkenler	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
Akran ilişkileri	0	0.0	1	20.0

Tablo 19 (devam)

Okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu tezlerde ele alınan değişkenler	Yüksek Lisans		Doktora	
	n	%	n	%
Çocukların zorbalık algıları, zorbalıkla baş etme stratejileri	2	8.0	0	0.0
Çocukların zorba, zorba-kurban, kurban olma durumları ve yaptıkları/uğradıkları zorbalık türleri/davranışları	1	4.0	0	0.0
Demografik değişkenler	8	32.0	1	20.0
Duygusal zekâ	1	4.0	0	0.0
Mizaç ve empati	1	4.0	0	0.0
Oyun sırasındaki zorbalık davranışları	0	0.0	1	20.0
Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri, algıları, tutumları	2	8.0	1	20.0
Ölçek geliştirme	1	4.0	0	0.0
Öz düzenleme	2	8.0	0	0.0
Program geliştirme	1	4.0	1	20.0
Resimli çocuk kitaplarının zorbalık açısından incelenmesi	1	4.0	0	0.0
Risk altındaki çocuklarda akran zorbalığı	3	12.0	0	0.0
Siber zorbalık, siber kurban olma	1	4.0	0	0.0
Sosyal beceriler	1	4.0	0	0.0
Toplam	25	100.0	5	100.0

Tablo 19’da 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan tezlerin konularına ilişkin yüzde ve frekans dağılımına yer verilmiştir. Yüksek lisans tezlerinin 2’sinde çocukların zorbalık algıları, zorbalıkla baş etme stratejileri, 1’inde çocukların zorba, zorba-kurban, kurban olma durumları ve yaptıkları/uğradıkları zorbalık türleri/davranışları, 8’inde demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, kardeş değişkenleri, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim

durumu, beden kitle indeksi, anne-baba yaşı, anne-baba mesleği, aile tipi, okul öncesi eğitime devam etme süresi, sosyoekonomik düzey, anne-babanın evlilik durumu, aile yapısı, öğretmenlerin mesleki deneyimleri), 1'inde duygusal zekâ, 1'inde mizaç ve empati, 2'sinde öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri, algıları, tutumları, 1'inde ölçek geliştirme, 2'sinde öz düzenleme, 1'inde program geliştirme, 1'inde resimli çocuk kitaplarının zorbalık açısından incelenmesi, 3'ünde risk altındaki çocuklar (özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, korunmaya muhtaç çocuklar), 1'inde siber zorbalık, siber kurban olma ve 1'inde sosyal beceriler konusu yer almaktadır. Doktora tezlerinin 1'inde akran ilişkileri, 1'inde demografik değişkenler, 1'inde oyun sırasındaki zorbalık davranışları, 1'inde öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri, algıları, tutumları, 1'inde program geliştirme konusu yer almaktadır.

Tablo 20

Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	n	%
2000	0	0.0
2001	0	0.0
2002	0	0.0
2003	0	0.0
2004	0	0.0
2005	0	0.0
2006	0	0.0
2007	0	0.0
2008	0	0.0
2009	1	7.1
2010	0	0.0
2011	1	7.1
2012	1	7.1
2013	0	0,0
2014	2	14.3

Tablo 20 (devam)

Yıl	n	%
2015	0	0.0
2016	1	7.1
2017	0	0.0
2018	2	14.3
2019	3	21.4
2020	3	21.4
Toplam	14	100.0

Tablo 20 incelendiğinde, 2000 ve 2020 tarihleri arasında tamamlanmış, okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan makalelerin yıllara göre yüzde ve frekans dağılımlarına yer verilmiştir. Tablo 20'ye göre 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan 14 makale tamamlanmıştır. Makalelerin yıllara göre dağılımında, 2009'da 1, 2011'de 1, 2012'de 1, 2014'te 2, 2016'da 1, 2018'de 2, 2019'da 3, 2020'de 3 makalenin tamamlandığı görülmektedir. Makalelerin gerçekleştiği illere göre dağılımı Tablo 21'de belirtilmiştir.

Tablo 21

Makalelerin Gerçekleştiği İllere Göre Değerleri

Dergi	n	%
Ankara	2	14.3
Balıkesir	1	7.1
Bursa	1	7.1
Bingöl	1	7.1
Denizli	3	21.4
Diyarbakır	1	7.1
İzmir	1	7.1
Trabzon	1	7.1
Yozgat	1	7.1

Tablo 21 (devam)

Dergi	n	%
Belirtilmemiş	2	14.3
Toplam	14	100.0

Tablo 21’de 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan makalelerin gerçekleştirildiği illere göre yüzde ve frekans dağılımına yer verilmiştir. Makaleler incelendiğinde Ankara’da 2, Balıkesir’de 1, Bursa’da 1, Bingöl’de 1, Denizli’de 3, Diyarbakır’da 1, İzmir’de 1, Trabzon’da 1 ve Yozgat’ta 1 makalenin gerçekleştirildiği görülmüştür. İki makalenin ise gerçekleştirildiği il belirtilmemiştir. Makalelerin yazıldığı dillere göre dağılımı Tablo 22’de belirtilmiştir.

Tablo 22

Makalelerin Yazıldığı Dile Göre Dağılımı

Dil	n	%
Türkçe	13	92.9
İngilizce	1	7.1
Toplam	14	100.0

Tablo 22’de, 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan makalelerin hazırlandığı dillere göre dağılımına ait bulguların yüzde ve frekans değerlerine yer verilmektedir. Makalelerin 13’ünün Türkçe, 1’nin İngilizce yazıldığı saptanmıştır. Makaleleri taramada kullanılan anahtar kelimeler tablo 23’te belirtilmiştir.

Tablo 23

Makaleleri Taramada Kullanılan Anahtar Kelimeler Göre Dağılımı

Anahtar Kelimeler	n	%
Akran Şiddeti	5	35.7
Akran Zorbalığı	2	14.3
Akran Zorbalığına Maruz Kalma	4	28.6
Okul Öncesi Akran Zorbalığı	1	7.1

Tablo 23 (devam)

Anahtar Kelimeler	n	%
Zorbalık	2	14.3
Toplam	14	100.0

Tablo 23’te 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan makalelerin anahtar kelimelere göre yüzde ve frekans dağılımına yer verilmiştir. Makalelerden 5’i “akran şiddeti”, 2’si “akran zorbalığı”, 4’ü “akran zorbalığına maruz kalma”, 1’i “okul öncesi akran zorbalığı”, 2’si “zorbalık” anahtar kelimesiyle taranmaktadır. Makalelerin araştırma yaklaşımına göre dağılımına ait bilgiler Tablo 24’te belirtilmiştir.

Tablo 24

Makalelerin Araştırma Yaklaşımına Göre Dağılımı

Araştırma Yaklaşımı	n	%
Nicel	10	71.4
Nitel	4	28.6
Karma	0	0.0
Toplam	14	100.0

Tablo 24’e göre 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan makalelerde kullanılan araştırma yaklaşımlarının yüzde ve frekans dağılımına yer verilmiştir. Makalelerin 10’u nicel, 4’ü nitel araştırma yaklaşım ile hazırlanmıştır. Konu ile ilgili makalelerde karma araştırma yaklaşımının yer almadığı belirlenmiştir. Makalelerde kullanılan araştırma deseninin dağılımı Tablo 25’te belirtilmiştir.

Tablo 25

Makalelerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	Nicel		Nitel	
	n	%	n	%
Betimsel Tarama Modeli	1	10.0	0	0.0
Durum Çalışması	0	0.0	2	50.0
İlişkisel Tarama Modeli	9	90.0	0	0.0
Özel Durum Çalışması	0	0.0	1	25.0
Temel Nitel Araştırma	0	0.0	1	25.0
Toplam	10	100.0	4	100.0

Tablo 25’te 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan makalelerdeki araştırma desenlerinin yüzde ve frekans dağılımına yer verilmiştir. Makalelerin 1’inde betimsel tarama modeli, 2’sinde durum çalışması, 9’unda ilişkisel tarama modeli, 1’inde özel durum çalışması, 1’inde temel nitel araştırma deseninin kullanıldığı görülmektedir. Makalelerde tercih edilen örneklem grubunun dağılımına ait bilgiler Tablo 26’te belirtilmiştir.

Tablo 26

Makalelerin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem Grubu	n	%
Okul Öncesi Dönem Çocukları	8	57.1
Okul Öncesi Öğretmenleri	3	21.4
Okul Öncesi Dönem Çocukları ve Öğretmenleri	1	7.1
Okul Öncesi Dönem Çocukları ve Anneleri	2	14.3
Toplam	14	100.0

Tablo 26’da 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan makalelerin örneklem grubuna ilişkin yüzde ve frekans dağılımına yer verilmiştir. Sekiz makaledeki örneklem grubunda okul öncesi dönem çocuklarının, 3 makalede okul öncesi öğretmenlerinin, 1 makalede okul öncesi dönem çocukları ve öğretmenlerinin, 2 makalede okul öncesi dönem çocukları ve annelerinin yer aldığı

belirlenmiştir. Makalelerin örneklem grubundaki sayı aralığına göre dağılımı Tablo 27’de belirtilmiştir.

Tablo 27

Makalelerin Örneklem Grubundaki Sayı Aralığına Göre Dağılımı

Örneklem Grubu Sayı Aralığı	n	%
0 - 50	3	21.4
51 - 100	3	21.4
101 - 150	0	0.0
151 - 200	3	21.4
201 - 250	3	21.4
251 - 300	1	7.1
301 - 350	0	0.0
351'den fazla	1	7.1
Toplam	14	100.0

Tablo 27’de 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan makalelerin örneklem grubu sayı aralığına ilişkin yüzde ve frekans dağılımı görülmektedir. Makalelerden 3’ünün 0-50 sayı aralığında, 3’ünün 51-100 aralığında, 3’ünün 101-150 aralığında, 3’ünün 151-200 aralığında, 3’ünün 201-250 aralığında, 1’inin 251-300 aralığında, 1’inin 301-350 aralığında, 1’inin 351’den fazla olduğu görülmektedir. Makalelerin örneklem seçimine göre dağılımı Tablo 28’de belirtilmiştir.

Tablo 28

Makalelerin Örneklem Seçimine Göre Dağılımı

Örneklem Seçim Yöntemi	n	%
Amaçsal Örneklem	2	14.3
Basit Rastgele Örneklem	6	42.9
Uygun Örneklem	2	14.3
Belirtilmemiş	4	28.6
Toplam	14	100.0

Tablo 28’de 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan makalelerin örneklem seçimine ilişkin yüzde ve frekans dağılımına yer verilmiştir. Makalelerin 2’si amaçsal örnekleme, 6’sı basit rastgele örnekleme, 2’si uygun örnekleme yararlanırken 4 makalenin örneklem seçimi yöntemi belirtilmemiştir. Makalelerin veri toplama aracı sayısına göre dağılımına ait bilgiler Tablo 29’da belirtilmiştir.

Tablo 29

Makalelerin Veri Toplama Aracı Sayısına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı Sayısı	Nicel		Nitel	
	n	%	n	%
1	1	10.0	1	25.0
2	1	10.0	3	75.0
3	5	50.0	0	0.0
4	3	30.0	0	0.0
Toplam	10	100.0	4	100.0

Tablo 29’da 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan makalelerde kullanılan veri toplama araçlarının sayısına ilişkin yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir. Makalelerden 2’sinde 1 veri toplama aracı, 4’ünde 2 tane veri toplama aracı, 5’inde 3 tane veri toplama aracı, 3’ünde 4 tane veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Makalelerin veri toplama aracı çeşidine göre dağılımı Tablo 30’da belirtilmiştir.

Tablo 30

Makalelerin Veri Toplama Aracı Çeşidine Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Nicel		Nitel	
	n	%	n	%
Bilgi Formu	5	16.7	2	28.6
Form	8	26.7	0	0.0
Görüşme Formu	1	3.3	4	57.1
Gözlem Formu	0	0.0	1	14.3

Tablo 30 (devam)

Veri Toplama Araçları	Nicel		Nitel	
	n	%	n	%
Sosyometri Tekniği	2	6.7	0	0.0
Ölçek	14	46.7	0	0.0
Toplam	30	100.0	7	100.0

Tablo 30’da 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan makalelerde kullanılan veri toplama araçlarının türlerine ait yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir. Makalelerin 7’sinde bilgi formu, 8’inde form, 5’inde görüşme formu, 1’inde gözlem formu, 2’sinde sosyometri tekniği, 14’ünde ölçek kullanıldığı görülmektedir. Makalelerin veri toplama zamanlarına göre dağılımı Tablo 31’de belirtilmiştir.

Tablo 31

Makalelerin Veri Toplama Zamanlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Zamanları	Nicel		Nitel	
	n	%	n	%
Boylamsal	1	10.0	0	0.0
Kesitsel	9	90.0	4	100.0
Toplam	10	100.0	4	100.0

Tablo 31’de 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan makalelerde veri toplama zamanlarına ilişkin yüzde ve frekans dağılımına yer verilmiştir. Makalelerin 1’inde boylamsal, 13’ünde kesitsel veri toplama zamanı kullanılmıştır. Makalelerin konularına göre dağılımları Tablo 32’de belirtilmiştir.

Tablo 32

Makalelerin Konularına Göre Dağılımları

Okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu makalelerde ele alınan değişkenler	n	%
Akran etkileşimleri ve akran sorunlarında öğretmen müdahaleleri	1	4.8
Akran ilişkileri değişkenleri	3	14.3
Akran şiddetine maruz kalma ve akran şiddetini uygulama düzeylerinin boylamsal izlenmesi	1	4.8
Anne baba tutumları	2	9.5
Annelerin duygusal zekâları	1	4.8
Demografik değişkenler	7	33.3
Mizaç	1	4.8
Okula uyum	1	4.8
Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri, algıları, tutumları	3	14.3
Şiddete tanık olup olmama, aile içi şiddete maruz kalıp kalmama	1	4.8
Toplam	21	100.0

Tablo 32’de 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığını konu alan makalelerin konularına ilişkin yüzde ve frekans dağılımına yer verilmiştir. Makalelerin 1’inde akran etkileşimleri ve akran sorunlarında öğretmen müdahaleleri, 3’ünde akran ilişkileri değişkenleri (akranlar tarafından sevilme ve saldırganlık, olumlu sosyal davranış, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik), 1’inde akran şiddetine maruz kalma ve akran şiddetini uygulama düzeylerinin boylamsal izlenmesi, 2’sinde anne baba tutumları, 1’inde annelerin duygusal zekâları, 7’sinde demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, anne yaşı, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, aile tipi, anne-baba tutumları, sosyoekonomik düzey, okul öncesi eğitim alma şekli, okula devam süresi, doğum sırası, anne-babanın evlilik durumu), 1’inde mizaç, 1’inde okula uyum, 3’ünde öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri, algıları, tutumları, şiddete tanık olup olmama, 1’inde aile içi şiddete maruz kalıp kalmama konusu yer almaktadır.

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de tamamlanmış, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi ve Türk Eğitim İndeksi, Acarindeks, TR Dizin ve GOOGLE Scholar indekslerinde yer alan okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu tezlerin ve makalelerin bulgularına ait sonuçlara yer verilmektedir. Elde edilen bulgulara göre benzerlik gösteren çalışmalar incelenerek okul öncesi akran zorbalığı araştırmalar üzerinde çalışılmıştır. Son bölümde araştırmacılara ve eğitimcilere öneriler verilmektedir.

Araştırmada yer alan tezler incelendiğinde yüksek lisans tez sayılarının (f=16), doktora tezlerinden (f=2) daha fazla olduğu tespit edilmektedir. Yüksek lisans tez sayısının daha fazla olmasının nedeni doktora programında okuyan öğrencilerin sayısının az olması, yüksek lisans programlarının sayısının doktora programlarına göre daha fazla olması ve doktora eğitim sürecinin uzun olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bulguyla örtüşen bir çalışmada Korkmaz vd. (2021), araştırma kapsamında belirledikleri akran zorbalığı kavramının %89’unun yüksek lisans, %11’inin doktora tezlerinde yer aldığını belirlemişlerdir. Gülay Ogelman ve Güngör (2022) tarafından 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri ile ilgili 63 tezin incelendiği çalışmada da benzer bir sonuç olarak yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Gülay Ogelman ve Güngör (2015) tarafından Türkiye’deki okul öncesi dönemde çevre eğitimi konulu çalışmalarının incelendiği araştırmanın sonucunda, özellikle doktora olmak üzere tez ve makale çalışmalarının arttırılması gerekliliği belirtilmiştir.

Çalışmalara göre 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012 ve 2014 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığı alanında yüksek lisans ve doktora tezlerinin yayınlanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tez çalışmalarının yıllara göre dağılımına bakıldığında en çok tezin 2017 (f=4) ve 2019 (f=4) yıllarında yazıldığı görülmektedir. Çalışmalara göre 2000, 2001, 2002, 2003,

2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2010, 2013, 2015, 2017 yıllarında okul öncesi dönemde akran zorbalığı alanında makale yayınlanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Makalelerin yıllara göre dağılımında en fazla makale 2019 (f=3) ve 2020 (f=3) yıllarında yazıldığı görülmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemde akran zorbalığı konusunda 2015-2020 yılları arasında düzenli olarak yüksek lisans tezlerinin ve makalelerin hazırlandığı görülmektedir. Küçük çocukların akran zorbalığına ilişkin çalışmaların özellikle son yıllarda artmasının bir nedeni olarak akran zorbalığının yaygınlaşması olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Doğan (2022), konu ile ilgili derleme çalışmasında akran zorbalığının son yıllarda Türkiye genelinde artış gösterdiğine dikkat çekerek önleyici programları ele almıştır. Ergül Topçu (2018) çalışmasında, Türkiye'deki akran zorbalığı oranlarında artış olduğunu belirtmiştir. Benzer olarak Kılınç (2023) Türkiye'de akran zorbalığı yapılan çalışmanın sistematik analizi konusunda yıllara göre hakemli dergilerde yayınlanan makale sayıları incelendiğinde 2010'da 2, 2011'de 2, 2016'da 2, 2017'de 2, 2018'de 3, 2019'da 4 ve 2020'de 5 makale olduğu ve konu ile ilgili çalışmalarda son yıllarda artış olduğu görülmektedir.

Araştırma çerçevesinde incelenen tezlerin üniversitelere dağılımına bakıldığında, yüksek lisans tezleri içerisinde en çok tezin Gazi Üniversitesi'nde (f=4) gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Gülay Ogelman ve Güngör (2022) çalışmasında da en çok yüksek lisans tezlerinin Gazi Üniversitesinde tamamlandığı belirlenmiştir. Çalışma kapsamına alınan iki doktora tezinden biri Gazi diğeri Hacettepe Üniversitesi'nde tamamlanmıştır. Tezlerin illere göre dağılımına bakıldığında ise konu ile ilgili en çok yüksek lisans tezinin tamamlandığı il Ankara'dır (f=6). Doktora tezlerinin biri Ankara'da, diğeri İstanbul'da tamamlanmıştır. Araştırma çerçevesinde makalelerin illere göre dağılımına bakıldığında en fazla Denizli'de (f=3) konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştiği belirlenmiştir. Bulgulardan yola çıkarak okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu tezlerin en fazla büyükşehirlerde yapıldığı söylenebilir. Bulgulara göre incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin tamamının Türkçe (f=18) yazıldığı saptanmıştır. Bu durumun Türkiye'deki üniversitelerde yüksek lisans ve doktora programlarının çoğunlukla Türkçe olmasından kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Bulgulara göre incelenen makalelerin en fazla Türkçe (f=13) olduğu görülmektedir. Ek olarak bir makalenin İngilizce hazırlandığı belirlenmiştir.

Benzer olarak Toksöz Barlas (2022) Türkiye’de yapılan okul öncesi eğitim alanındaki çevre eğitimi ile ilgili tezleri incelediği çalışmasında, çalışmaların çoğunluğunun Türkçe hazırlandığını ifade etmiştir. Bu noktada, iki çalışma bulgusunun benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmada yer alan yüksek lisans tezlerinde en fazla kullanılan anahtar kelimenin “zorbalık” (f=7) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca “akran zorbalığı” anahtar kelimesi ile 4, “akran şiddeti” anahtar kelimesi ile 3 teze ulaşılmıştır. Doktora tezlerinde ise “akran şiddeti” ve “zorbalık” anahtar kelimeleriyle birer tez hazırlandığı ortaya konulmuştur. Makaleler incelendiğinde en fazla kullanılan anahtar kelimenin “akran şiddeti” (f=5) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca “akran zorbalığına maruz kalma” anahtar kelimesi ile 4 makaleye, “akran zorbalığı” anahtar kelimesi ile 2 makaleye, “zorbalık” anahtar kelimesi ile 2 makaleye ulaşılmıştır. Bulgular doğrultusunda, konu ile ilgili tezlerin ve makalelerin artmasıyla birlikte anahtar kelimelerde de artış olabileceği düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre incelenen yüksek lisans tezlerinin çoğunluğunun nicel desende olduğu, en az tercih edilen desenin karma olduğu belirlenmiştir. Doktora tezlerinin biri nicel, diğeri karmadır. Dolayısıyla konu ile ilgili doktora tezlerinde nitel yaklaşımın tercih edilmediği görülmektedir. Tezler genel olarak incelendiğinde de, nicel yöntemin daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Korkmaz vd. (2021)’nin çalışmasında da akran zorbalığı temalı tezler içerisinde nicel ve nitel yöntemlerin daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. İncelenen makalelerin de çoğunun nicel araştırma yaklaşımına (f=10) göre hazırlandığı saptanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımına (f=4) göre yazılan makalelerin olduğu görülürken, karma araştırma yaklaşımına göre yazılan makalenin tercih edilmediği görülmektedir. Kılınç (2023) yaptığı araştırmada da genel olarak nicel yöntemlerden yararlanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda daha fazla yöntem kullanılarak farklı araştırmalarla alan yazının zenginleştirilebileceği düşünülmektedir. Nitel araştırmalarla birlikte karma yöntemlere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Nicel araştırma yapan araştırmacılar çalışmalarını genelde; duyguları ile gerçekleri birbirinden ayrılabilirdiği, değişkenler arasında ilişkilerin kanıtlamaya çalışıldığı, genellemelerin yapıldığı, tahminlerde bulunduğu ve nedensellik ilişkisini açıklamak gibi amaçları vardır (Büyüköztürk, 2007). Nitel

araştırma yapan araştırmacılar çalışmalarını ise; olayları ve durumları katılımcıların bakış açısıyla anlamaya çalıştığı, genellemelerin oldukça sınırlı olduğu, uygulanabilirliğini ölçmek üzere okuyucuya bıraktığı, aynı durumla ilgili farklı kişisel görüşlerin olabileceği ve gerçeklerin sosyal ortamlarda yapılandığını temel almak gibi amaçları vardır (Karasar, 2020). Karma araştırma yapan araştırmacılar ise çalışmalarını; hem nitel ve hem nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanarak gerçekleştirirler (Karagöz, 2019). Karma araştırma yaklaşımı daha bütüncül ve daha fazla bilgilendirilmiş eğitim politikaları oluşturarak, çalışılan olayın çeşitli özelliklerini açıklayıp yardımcı olduğunu söylemektedir. Tek bir araştırmacı için nitel ve nicel araştırmayı bir arada kullanmanın diğer yaklaşımlara göre daha zor, masraflı olabileceği, zaman alabileceğinden (Baki ve Gökçek, 2012) dolayı karma araştırma yaklaşımının daha az tercih edileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde ve makalelerde araştırma modellerinde ve sınıflandırmalarında farklılık olduğu görülmektedir. Bulguların sınıflandırılması yapılırken; çalışmalarda verilen beyanlar dikkate alınmıştır. Fraenkel ve Wallen (2006) bilimsel araştırma yöntemlerindeki modelleri; betimsel, ilişkisel ve müdahaleli olarak üçe ayırarak tanımlanabileceğini ifade etmiştir. Eğitim konusunda yapılan araştırma modellerinde bu üç modelin birlikte de kullanıldıkları görülmektedir. Buna göre betimsel model; eğitim alanında en yaygın olanı tarama çalışmasıdır. Dolayısıyla betimsel, tarama ve betimsel tarama modelleri aynı olmalarına rağmen farklı araştırmalarda farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı konulu yüksek lisans tezleri incelendiğinde en fazla kullanılan araştırma modelinin betimsel model (f=4) olduğu görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde betimsel modelin ardından en fazla tercih edilen araştırma modeli ilişkisel tarama modelidir (f=3). Açıklayıcı desen, betimsel tarama modeli, deneysel model, doküman analizi, görüşme, keşfedici sıralı, olgu bilim, tarama modeli, yakınsayan paralel diğer tercih edilen araştırma modelleridir. Doktora tezleri incelendiğinde 1 tezin ilişkisel tarama modeli ile 1 tezin de keşfedici sıralı model ile yazıldığı belirlenmiştir. Araştırmada makaleler incelendiğinde en fazla kullanılan araştırma modelinin ilişkisel tarama modeli (f=9) olduğu görülmektedir. Betimsel tarama modeli, durum çalışması, özel

durum çalışması, temel nitel araştırma deseni tercih edilen diğer araştırma modelleridir. Gülay Ogelman (2014) 2000-2013 yılları arasında yapılan okul öncesi dönemde sosyal beceriler konulu 23 yüksek lisans tezini incelediği çalışmasında, tezlerin büyük bir çoğunluğunun tarama modeli olduğunu ifade etmiştir.

Çalışma kapsamına dahil edilen tezler incelendiğinde yüksek lisans tezleri içinde en çok tercih edilen örneklem grubunun okul öncesi dönem çocukları olduğu ardından okul öncesi öğretmenlerinin geldiği belirlenmiştir. Doktora tezlerinden biri okul öncesi dönem çocuklarını, diğeri okul öncesi dönem çocukların ve öğretmenlerini kapsamaktadır. İncelenen makalelerde de örneklem grubunda en fazla tercih edilen okul öncesi dönem çocukları olduğu belirlenmiştir. Gülay Ogelman ve Güngör (2022) çalışmasında da en fazla örneklem grubu okul öncesi dönem çocuğunun yer aldığı görülmektedir. En fazla tercih edilen örneklem grubunun okul öncesi dönem çocukları olması, birçok örneklem grubuna göre ulaşılabilir grup türü olarak değerlendirilmesinden kaynaklı olabilir. Ayrıca okul öncesi dönemdeki akran zorbalığını ortaya koymak için en elverişli grup olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Ardından okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi dönem çocukları ve anneleri, okul öncesi dönem çocukları ve öğretmenleri örneklem grupları gelmektedir. Yüksek lisans tezlerinin örneklem gruplarında çeşitlilik görüldüğü saptanmıştır. Doktora tezlerinde örneklem seçimi daha az çeşitlilik göstermektedir. Tezlerin örneklem grubundaki sayı aralığına göre dağılımı incelendiğinde yüksek lisans tezlerinde 0-50, 101-150 örneklem grubu sayı aralıklarının en sık yer alan sayı aralığı olduğu belirlenmiştir. Doktora tezlerinin tamamı 51-100 sayı aralığında örneklem grubuna sahiptir. Makalelerin örnek grubundaki sayı aralığına göre dağılımı incelendiğinde 0-50, 51-100, 151-200, 201-250 örneklem grubu sayı aralıklarının 3'er kez ile en çok makalelerde en sık yer alan sayı aralığı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, makalelerin, tezlere göre örneklem grubu sayı aralıkları açısından daha çeşitli olduğu, daha kalabalık örneklem gruplarına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, makalelerin genellikle birden fazla yazarlı olmasının daha kalabalık örneklem gruplarına ulaşılması açısından avantaj sağlamış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde ve makalelerde örneklem yöntemlerinde ve sınıflandırmalarında farklılık olduğu görülmektedir. Veri analizinde,

çalışmalarda hangi örneklem yöntemi belirtildiyse o şekilde araştırmaya dâhil edilmiştir. Alan yazında örnekleme yöntemlerinin sınıflandırılmasında bazı farklılıklar olabileceği belirtilmekle birlikte örnekleme belirlemede olasılıklı olma ve olasılıklı olmama durumunun sıklıkla kullanılan bir ölçüt olduğu görölmektedir (Anderson, 1990; Çıngı, 1994; İşçil, 1977; Cohen ve Manion, 2007). Fraenkel ve Wallen (2006) tarafından benimsenen evren birimlerinin örneklem için eşit seçilme şanslarının aynı olması olarak tanımlanan “seçkisiz” ölçüt olarak ele alınmıştır. İki boyutta ele alınmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemleri; tabakalı örnekleme yöntemi ile basit seçkisiz örnekleme yöntemi; seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri ise amaçsal örnekleme yöntemleri, sistematik örnekleme yöntemleri ve uygun örnekleme yöntemini olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır. Yapılan araştırma kapsamında örneklem seçimlerinde yüksek lisans tezlerinde en sık amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (f=4). Amaçsal örnekleme yöntemini basit rastgele örnekleme (f=3) ve uygun örnekleme (f=3) yöntemleri izlemektedir. Doktora tezlerinin birinde amaçsal örnekleme, diğlerinde kolay örnekleme ile yöntemi ile örneklem seçimi gerçekleştirilmiştir. Balcı (2016), amaçsal örnekleme yönteminin araştırmacının kendi tercihini kullanarak araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alındığını açıklamaktadır. Bu durum tezlerde amaçsal örnekleme yönteminin daha fazla kullanılmasının sebeplerinden biri olabilir. Makalelerde, en sık tercih edilen örneklem seçim yöntemi, basit rastgele örnekleme yöntemi olmuştur. Örneklem seçimi belirtilmeyen 4 makale vardır. Sırasıyla amaçsal örnekleme seçim yöntemi ile 2 makale ve uygun örnekleme seçim yöntemi ile 2 makale yer almaktadır. Gülay Ogelman ve Güngör (2022) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç olarak en fazla basit seçkisiz örneklem seçim yöntemi kullanıldığı görölmektedir.

Yüksek lisans tezlerin veri toplama aracı sayısına göre dağılımı incelendiğinde en fazla 3 veri toplama aracı (f=6) kullanıldığı görölmektedir. Doktora tezlerinin ikisinde de 3 veri toplama aracı kullanılmıştır. Makalelerin veri toplama aracı sayısına göre dağılımı incelendiğinde de en fazla 3 veri toplama aracı (f=5) birlikte kullanılmıştır. Araştırmalarda 1’ den fazla yöntemin tercih edilmesi çalışmanın güvenilirlik ve geçerliliği açısından destekleyici olabilmektedir. Tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla tercih edilen aracın ölçek (f=20) olduğu tespit edilmiştir.

Makalelerde de veri toplama aracı olarak en fazla tercih edilen ölçek (f=14) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından en fazla tercih edilen ölçek yönteminin olması hızlı, kolay ve ulaşılabilir olmasından kaynaklanabilir olmasıdır. Gülay Ogelman ve Güngör (2022)'ün çalışmasında benzer veri toplama araçlarından ölçek olduğu bu çalışmayı desteklemektedir. Nitel araştırmalarda en fazla görüşme formu (f=4) kullanıldığı görülmektedir. Karasar (2020) görüşme formlarının özneliği korunduğunu, bilgiye derinlemesine ulaşılabilirdiğini, araştırmaya katılanların araştırma sorularına daha çok cevaplar verdiğini, farklı koşullarda uygulanabildiğini, uygulama alanının geniş olması gibi avantajlı özelliklerinin olduğunu ifade etmektedir. Verilere hızlı ulaşılabilirliği görüşme tekniğinin tercih edilen bir yöntem olduğunu düşündürmektedir. Tezlerin nicel araştırmalarında en fazla ölçek (f=20), karma araştırmalarda en fazla form (f=3) kullanıldığı görülmektedir. Makalelerde ise nicel araştırmalarda en fazla ölçek (f=14), nitel araştırmalarda en fazla görüşme formu (f=4) kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan yüksek lisans ve doktora tezlerinin veri toplama zamanlarına göre tamamının kesitsel yöntem ile hazırlandığı belirlenmiştir. Makalelerin büyük çoğunluğunda, kesitsel (f=13) yöntemden yararlanılmış olup, bir makale boylamsal yöntemle gerçekleştirilmiştir. Gülay Ogelman ve Güngör (2022) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç olarak yüksek lisans tezleri ile doktora tezlerinin veri toplama zamanı açısından en sık kesitsel yöntemden yararlanıldığı belirlenmiştir. Kesitsel veri toplama zamanı ile yapılan araştırmaların daha kısa sürede, düşük maliyetle veriler toplanabildiği için daha çok tercih edilmiş olabilir. Gülay Ogelman (2014), çalışmasında ele aldığı tezlerin sonucunda deneysel ve boylamsal yöntemde, 3-4 yaşı kapsayan sosyal beceri tezlerinin yapılmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Başaran ve Aksoy (2020)'un, 2014-2018 yılları arasındaki okul öncesi dönemde okul hazır bulunuşluğu konulu 58 araştırma makalesini inceledikleri çalışmada da boylamsal ve deneysel çalışmaların arttırılmasını ve tek bir gelişim alanı yerine bütünsel gelişimi hedefleyen planların yapılmasını önerilmiştir. Boylamsal veri toplama zamanı ile yapılan araştırmaların daha uzun sürede veriler toplanabildiği için daha az tercih edilmiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada yer alan tezlerin konularına göre dağılımlarında en sık tercih edilen konunun “demografik değişkenler” (yaş, cinsiyet, kardeş değişkenleri, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu, beden kitle indeksi, anne-baba yaşı, anne-baba mesleği, aile tipi, okul öncesi eğitime devam etme süresi, sosyoekonomik düzey, anne-babanın evlilik durumu, aile yapısı, öğretmenlerin mesleki deneyimleri) olduğu belirlenmiştir. Demografik değişken konusu ile ilgili araştırmaya dahil edilen tez çalışmalarından örnek verilecek olursa, Yörük (2016)’ün 215 çocuk ile yaptığı çalışmada, kız ve erkek çocuklar arasında erkek çocukların kızlara göre daha fazla zorbalık yaptığı belirlenmiştir. Aynı çalışmada; çocukların anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre çocukların zorbalık davranışı gösterip göstermeme durumu incelendiğinde, öğrenim düzeyinin artması ile zorbalık davranışının azaldığı belirlenmiştir. Ergül Topçu (2018), okul öncesi akran zorbalığı konusunun bütüncül bir anlayışla ele alınması gerektiği ailesel birçok nedenin akran zorbalığı konusunda etkili olabileceğini vurgulamaktadır. Araştırmada yer alan tezlerin konularına göre dağılımlarında “risk altındaki çocuklarda akran zorbalığı” ($f=3$) ve “öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri, algıları, tutumları” ($f=2$) değişkenleri ikinci ve üçüncü sırada yer alan değişkenlerdir. Risk altındaki çocuklarda akran zorbalığı konusu ile ilgili araştırmaya dâhil edilen tez çalışmalarından örnek verilecek olursa, Yüce (2015)’in 60 özel gereksinimli, 60 normal gelişim gösteren çocuk ile yaptığı çalışmada, çocukların özel gereksinimli olup olmama durumlarının akranlarına karşı saldırganlıklarına ve akran şiddetine etkisi olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri, algıları, tutumları konusu ile ilgili araştırmaya dahil edilen tezlerden örnek verilecek olursa, Pasin (2017)’in 14 okul öncesi öğretmeniyle yapılan görüşmelerinde, öğretmenlerin çoğu akran zorbalığını fiziksel ve psikolojik baskı yapmak olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler zorbalığın, güçlü olan çocuğun zayıf olarak değerlendirdiği çocuğa, istediklerini yaptırmak amacıyla amaçlı ve güç dengesizliğini belirterek zorbalık davranışını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise zorbalık davranışının çocuğun yaşının getirdiği özellik olduğunu ve kendini ifade etme şekli olarak değerlendirmişlerdir. Doktora tezlerinin konularına göre en çok sırayla akran ilişkileri, demografik değişkenler, oyun sırasında zorbalık davranışları, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri, algıları, tutumları ve program geliştirme gelmektedir. Metin Aslan (2013)’in okul öncesi eğitime devam

eden 55 çocuk ile yaptığı çalışmada demografik değişkenlere göre farklılaştığı gözlenmiştir. Buna göre; fiziksel zorbalık davranışlarının, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek çocuklarda daha fazla görüldüğü tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, zorbalık davranışlarının oyun davranışları ve akran ilişkilerinin zorbalık davranışları ile anlamlı düzeyde ilişki ortaya konmuştur. Koyutürk Koçer (2020)'in okul öncesi eğitime devam eden 50 çocuk ve 8 öğretmen ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğu şiddet davranışlarının serbest oyun etkinliklerinde gözlediklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada, çocukların bir kısmına hazırlanan eğitim programı uygulanmıştır. Bunun sonucunda çocukların zorbalık davranışlarının eğitim programının sonrasında azaldığı gözlenmiştir. Bulgular incelendiğinde araştırmada yer alan makalelerin konularına göre en çok “demografik değişkenler” (yaş, cinsiyet, kardeş değişkenleri, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu, beden kitle indeksi, anne-baba yaşı, anne-baba mesleği, aile tipi, okul öncesi eğitime devam etme süresi, sosyoekonomik düzey, anne-babanın evlilik durumu, aile yapısı, öğretmenlerin mesleki deneyimleri) (f=7) kullanılmıştır. Demografik değişken konusu ile ilgili araştırmaya dâhil edilen makale çalışmalarından örnek verilecek olursa; Seçer vd. (2014)'nin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 200 çocuk ile yaptığı araştırmada akran şiddetinin kız çocuklarının ve erkek çocuklarının okula uyumlarını farklı şekillerde etkilediği gözlemlenmiştir. Kız çocuklarının okula katılımı ile ilgili sorunlara neden olurken; erkek çocuklarda hem okula katılım hem de okul performansları ile ilgili sorunlara neden olduğu düşünülmektedir. Araştırmada yer alan tezlerin makalelerin konularına göre dağılımlarında ikinci sırada “akran ilişkileri değişkenleri” (f=3) ve “öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri, algıları, tutumları” (f=3) gelmektedir. Akran ilişkileri değişkenleri konusu ile ilgili araştırmaya dâhil edilen makale çalışmalarından örnek verilecek olursa; Salı (2014)'nin 5-6 yaşlarında 243 çocuk ile yapılan araştırmada akran şiddeti arttıkça olumsuz akran ilişkileri artmış, akran şiddeti azaldıkça yardımı amaçlayan sosyal davranışlarda artış gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri, algıları, tutumları konusu ile ilgili araştırmaya dâhil edilen makale çalışmalarından örnek verilecek olursa; Yalçıntaş Sezgin (2018)'nin 21 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı görüşmelerde; öğretmenlerin, fiziksel olarak büyük olan, hareketli olan, kardeşi olmayan ve aşırı izin verici anne baba tutumu ile yetiştirilmiş çocukların zorbalık davranışlarında

bulunduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Sonuçlara genel olarak bakıldığında; bazı yıllarda okul öncesi dönemde akran zorbalığı alanında yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makalelerin hazırlanmadığı görülmektedir. Ek olarak, son yıllarda konu ile ilgili tez ve makalelerin düzenli olarak gerçekleştirildiği söylenebilir. Devlet ve vakıf üniversiteleri olmak üzere toplam 13 üniversitede okul öncesi akran zorbalığı konulu yüksek lisans ve doktora tezleri hazırlanmıştır. Geneli büyük şehirler olmak üzere tezlerin 14 ilde tamamlandığı ve tamamının Türkçe yazıldığı görülmektedir. Makalelerin 9 ilde tamamlandığı ve çoğunun Türkçe yazıldığı belirlenmiştir. İncelenen tez ve makalelerde 5 anahtar kelime tercih edilmiştir. Yüksek lisans tezlerinde 3 (nicel, nitel, karma) araştırma yaklaşımının da tercih edildiği görülürken, doktora tezlerinde nitel araştırma yaklaşımına, makalelerde ise karma araştırma yaklaşımına rastlanılmamaktadır. Araştırma desenine göre yüksek lisans tezlerinde nicel araştırma yaklaşımıyla 5 desenin, nitel araştırma yaklaşımıyla 4 desenin, karma araştırma yaklaşımıyla ise 2 desenin tercih edildiği saptanmıştır. Doktora tezleri araştırma desenine göre nicel araştırma yaklaşımıyla 1, karma araştırma yaklaşımıyla 1 desenin tercih edildiği belirlenmiştir. Makaleler araştırma desenine göre nicel araştırma yaklaşımıyla 2, nitel araştırma yaklaşımıyla 3 desenin tercih edilmiştir. Yüksek lisans tezlerinde örneklem gruplarının 8 türde, doktora tezlerinde 2 türde, makalelerde 4 türde olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmalara katılan örneklem grubu sayısı ise çoğunlukla 151'den az olduğu, yüksek lisans tezlerinde 7, doktora tezlerinde 2, makalelerde 3 örneklem seçim yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Bazı tez ve makalelerde örneklem seçim yöntemleri belirtilmemiştir. Tez ve makalelerde en fazla 3 veri toplama aracının kullanıldığı çalışmalar olduğu sonucuna varılmıştır. Veri toplama aracı sayısına göre yüksek lisans tezlerinde en fazla 9, doktora tezlerinde 3, makalelerde 4 ölçme aracı ile çalışıldığı belirlenmiştir. Veri toplama aracı çeşitliliğine göre yüksek lisans tezlerinde en fazla 10, doktora tezlerinde 5, makalelerde 6 ölçme aracı ile çalışıldığı belirlenmiştir. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin tamamı, makalelerin büyük çoğunluğu kesitsel yöntem ile hazırlanmıştır.

İncelenen çalışmalar sonucunda akran zorbalığı konusunun son yıllarda daha çok çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte okul öncesi dönemde akran zorbalığı

araştırmalarına son yıllarda ağırlık verilmesinin nedenlerinden birinin okullardaki akran zorbalığında artış olabileceği düşünölmektedir. Korkmaz vd. (2021), akran zorbalığı konusuna 2010 yılından sonra ağırlık verildiğini ifade ederek, akran zorbalığı çalışmalarının yaygınlaşmasını, akran zorbalığının artmasına ve sonuçlarının daha geniş bir etki alanına yayılmasına bağlamışlardır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen çıkarımlar ve bulgular sonucunda okul öncesinde akran zorbalığı konusunda yapılacak çalışmalar için araştırmacılara öneriler:

- Akran zorbalığı araştırmalarının belirli üniversitelerde daha yoğun çalışıldığı, Türkiye genelindeki üniversitelerin lisansüstü programlarında akran zorbalığı konusuna daha çok ağırlık verilmesi önerilebilir.
- Akran zorbalığı konusunda hazırlanan çalışmaların ülke genelinde analiz edebilmek için daha fazla şehirde akran zorbalığı konulu araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Akran zorbalığını konu alan doktora tezlerinin arttırılması önerilebilir.
- Araştırmada incelenen bazı tez ve makalelerde örneklem seçiminin yönteminin adının ve örneklemin nasıl belirlendiğine yönelik detaylı açıklamanın yapılmadığı belirlenmiştir. Bu neddenle tez ve makalelerin yöntem bölümlerinde yöntem, örneklem grubu seçim yöntemi gibi başlıkların daha detaylı ve belirgin yazılması önerilmektedir.
- Akran zorbalığı çalışmalarında derinlemesine daha kapsamlı çalışmalar yapılması için karma ve nitel araştırma yaklaşımları ile hazırlanan çalışmaların arttırılması önerilmektedir.
- Araştırmalarda daha çok okul öncesi çocukları ve okul öncesi öğretmenleri ile çalışılmıştır. Ek olarak okul öncesi dönemde çocuğu olan anne ve babalar, okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi eğitim kurum yöneticileri gibi farklı ve çeşitli örneklem gruplarının yer aldığı çalışmaların yaygınlaştırılması önerilebilir.
- Okul öncesi dönemde akran zorbalığına ilişkin boylamsal boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir.

- Okul öncesi dönemde akran zorbalığının demografik değişkenlerin yanı sıra farklı gelişim alanları ve konu başlıkları ile ele alındığı çalışmaların artırılması önerilebilir.

Araştırma kapsamında incelenenler doğrultusunda öğretmenlere yönelik öneriler:

- Birçok öğretmenin akran zorbalığı hakkında bilgisi olmasına rağmen bazı öğretmenlerin zorbalığı iyi tanımlanması gerektiği düşüncesinden yola çıkarak öğretmenlere akran zorbalığına yönelik hizmetiçi eğitimler verilmesi önerilmektedir.
- Akran zorbalığı ile başa çıkmak adına gerekli önlemleri barındıran sınıf ve okul içi uygulanması gereken kuralların geliştirilmesi ve bu süreçte de okul öncesi çocukların da katılım sağlaması önerilebilir.
- Öğretmenler akran zorbalığı konusu hakkında ebeveynleri bilinçlendirmeleri, okul ile aile işbirliği içerisinde müdahale sürecine anne ve babaların katılımını sağlamaları önerilmektedir.
- Zorbalık türlerinden hangisi olursa olsun bu tarz olumsuz davranışların okul ortamında kabul edilemeyeceği çocuklara sık sık tekrar edilip vurgulanması, bu sorunla etkin bir şekilde baş edebilmek için önleme programlarına yer verilmesi önerilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin dönem başlarında olumlu akran ilişkilerini geliştirmek ve grup etkinlikleri ile sosyal beceri kazandırması adına grup oyunlarına üzenli olarak yer vermesi önerilebilir.
- Sınıf içinde olumlu davranışlar ile çocuklara rol model olunup, zorbalık davranışlarına anında müdahale edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. L. (2008). *Preschool aggression within the social context: a study of families, teachers, and the classroom environment*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Florida State University, Florida, USA.
- Aktaş, V. (2001). *Çocuklarda saldırganlık ile olumsuz niyet yükleme eğilimleri arasındaki ilişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alink, L. R., Mesman, J., van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., ve Van Ijzendoorn, M. H. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50-month old children. *Child Development*, 77(4), 954-966.
- Alp, H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların saldırgan davranışları ve sosyalleşme süreçlerine akran eğitimi ve oyun etkinliklerinin etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(2), 788-813.
- Alsaker, F. D. ve Valkanover, S. (2012). The Bernese program against victimization in kindergarten and elementary school. *New Directions for Youth Development*, (133), 15-28.
- Alsaker, F. D. (2004). Bernese programme against victimisation in kindergarten and elementary school. In P. K. Smith, D. Pepler ve K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (ss. 289-306). Cambridge: Cambridge University Press.
- Alsaker, F. D. ve Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer ve D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of school bullying: An international perspective* (ss. 87-99). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Analitis, F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., Berra, S., Alonso, J., Rajmil, L. ve European Kidscreen Group (2009). Being bullied: associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics*, 123(2), 569–577.
- Anderson, C. A. ve Huesmann, L. R. (2003). Human aggression: A social cognitive view. M. A. Hogg ve J. Cooper (Ed.) (ss.296- 323). *The Sage Handbook of Social Psychology*. CA: Sage, Thousand Oaks.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational reserch*. London: The Falmer Press.
- Arseneault, L., Bowers, L. ve Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'much ado about nothing'?. *Psychological medicine*, 40(5), 717–729.
- Asher, S. R. ve Paquette, J. A. (2003). Loneliness and Peer Relations in Childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 75-78.
- Avşaroğlu, S. (2021). Eğitim Psikolojisi. M. Engin Deniz (Ed.), *Sosyal-bilişsel öğrenme kuramı* (13.baskı) (ss.341-362). Ankara: Pegem Akademi.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 11(42), 1-21.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Başaran, M. ve Aksoy, A. B. (2020). Okul öncesi dönemde okul hazır bulunuşluğu: sistematik bir derleme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1122-1166.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-908.

- Beale, A. V. ve Scott, P. C. (2001). "Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300–306.
- Berger, C., Karimpour, R. ve Rodkin, P. C. (2008). Bullies and victims at school: Perspectives and strategies for primary prevention. In T. W. Miller (ed.), *School Violence and Primary Prevention*, (ss. 295-322), Springer.
- Besag, V.E. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-187.
- Bobadilla, L., Wampler, M. ve Taylor, J. (2012). Proactive and reactive aggression are associated with different physiological and personality profiles. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(5), 458-48.
- Bogart, L. M., Elliott, M. N., Klein, D. J., Tortolero, S. R., Mrug, S., Peskin, M. F., Davies, S. L., Schink, E. T. ve Schuster, M. A. (2014). Peer victimization in fifth grade and health in tenth grade. *Pediatrics*, 133(3), 440–447.
- Boulton, M. J. ve Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 315–329.
- Boulton, M. J. ve Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73–87.
- Bowers, L., Smith, P. K. ve Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215- 232.
- Bowers, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A. ve 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.
- Boyacı, M. (2016). Psikoeğitsel müdahale programının okul öncesi (60-72 ay) çocukların saldırgan davranışlarına etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 573-588.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. ve O'Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43(3-4), 204-220.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brotman, L. M., Gouley, K. K., Huang, K., Rosenfelt, A., O'Neal, C., Klein, R. G. ve Shrout, P. (2008). Preventive intervention for preschoolers at high risk for antisocial behavior: long-term effects on child physical aggression and parenting practices. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(2), 386-396.
- Bushman, B. J. (2017). *Aggressive cues: weapons and violent media in Aggression and Violence: a Social Psychological Perspective*, B. J. Bushman (Ed.). (184-198) New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayınları

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A. ve Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(2), 266–277.
- Carney, A. G. ve Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364–382.
- Christensen, L. L., Fraynt, R. J., Neece, C. L. ve Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5(1), 49-65.
- Cohen, L. ve Manion, L. (2007). *Research methods in education*. Fourth edition. London and New York: Routledge.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander: from preschool to high school: how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: Harper Resource.
- Connolly, J., Pepler, D., Craig, W. ve Taradash, A. (2000). Dating Experiences of Bullies in Early Adolescence. *Child Maltreatment* 5(4). 299-310
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. ve Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A. ve Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70, 419-26.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M. ve Matos, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among

adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-24.

Crick, N. R., Casas, J. F. ve Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35(2), 376-385

Cullerton-Sen, C. ve Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting socialemotional adjustment. *School Psychology Review*, 34(2), 147-160.

Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (ikinci baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Dahlberg, G., Moss, P. ve Pence, A. (1995). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Routledge

Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 71-92.

Dodge, K. A., Coie, J. D. ve Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. W. Damon ve N. Eisenberg (Ed.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, (6. Baskı)(ss. 719-788). New York: Wiley.

Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi., *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*. 17(3), 149-162.

Doğan, Ş. (2022). Okul temelli zorbalık önleme programlarının incelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 8(16), 661-679.

Dunsmuir, S., Dewey J. ve Birch S. (2022). *Arkadaşları anlamak. Akran Zorbalığı*, (ss.12-13). İstanbul: Kuraldışı yayıncılık.

- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ensor, R., Marks, A., Jacobs, L. ve Hughes, C. (2010). Trajectories of antisocial behaviour towards siblings predict antisocial behaviour towards peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1208– 1216.
- Ergül Topçu, A. (2018). Okullarda akran zorbalığının yaygınlığı ve doğası üzerine bir derleme. *Kriz Dergisi*, 26 (2) ,0-0
- Ergül, A. (2009). *Bir grup süreci olarak akran zorbalığı: Katılımcı rolü gruplarında tepkisel-amaçlı saldırganlık ve toplumsal konum*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E. ve Swearer, S. M. (2004). Gender Differences in Bullying: Moving Beyond Mean Level Differences. In D. L. Espelage ve S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (ss. 15–35). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Farmer, T. W. ve Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology*. 45, 461-478
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. M. Tonny ve N. Morris (Eds.), *Crime and justice*, 17. Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D. ve Ttofi, M. (2009). What works in preventing bullying: effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13–24.
- Finkelhor, D., Ormrod, R., Turner, H., ve Hamby, S. (2005). The victimization of children and youth: A comprehensive, national survey. *Child Maltreatment*. 10, 5-25.

- Fisher, H. L. , Moffitt, T. E. , Houts, R. M. , Belsky, D. W. , Arseneault, L. ve Caspi, A. (2012). Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: Longitudinal cohort study. *BMJ*, 344, e2683.
- Fleming, L. C. ve Jacobsen, K. H. (2009). Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students. *Journal of School Health*. 79, 130- 137.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6.baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: it's not a crime – is it? *Education and The Law*, 12(1), 9-29.
- Gençtanırım, D. (2020). Eğitim Psikolojisi. Ş. Işık (Ed.), *Bireysel Farklılıklar* (ss.251-284). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gentile, D. A., Coyne, S. ve Walsh, D. A. (2011). Media violence, physical aggression, and relation aggression in school age children: A short-term longitudinal study. *Aggressive Behavior*, 37(2), 193-206.
- Gillies Rezo, S. ve Bosacki, S. (2003). Invisible Bruises: Kindergartners' perceptions of bullying. *International Journal of Children s Spirituality*, 8(2), 163-177.
- Gimenez, C., ve Blatier, C. (2004). Etude de l'agressivite physique chez le jeune enfant: Comparaison d'une population française et d'une population canadienne: Comparison of French and a Canadian population. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l' Adolescence*, 52, 104-111.
- Gini G. (2008). Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 44(9), 492–497.
- Gini, G. ve Pozzoli, T. (2009). Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*. 123. 1059-65.

- Gizir, Z. ve Baran, G. (2003). Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 118-133.
- Goldstein, L. S. (1999) The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36, 647-673.
- Gordon, G., Dalton, S., Kolbert, J. B., Kanyongo, G. Y. ve Crothers, L. M. (2014). Proactive and reactive aggression and cognitive and affective empathy among student in middle childhood. *Int J Sch Cog Psychol* 1(2) 1000105.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Green, L. R., Richardson, D. R. ve Lago, T. (1996). How do friendship, indirect and direct aggression relate?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(2), 81-86.
- Griffin, R. S. ve Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400.
- Guay, F., Boivin, M. ve Hodges, E. V. E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 105–115.
- Gülay Ogelman, H. (2014). Türkiye’deki okul öncesi dönem sosyal beceri araştırmaları: 2000-2013 yılları arasındaki tezlerin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 41-65.
- Gülay Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. (3. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gülay Ogelman, H. (2020). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı. G. Ekici (Ed.). *Öğrenme-Öğretmen Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları*. (ss. 111-145) (2. Baskı). Ankara: Vizetek Yayınları.

- Gülay Ogelman, H. ve Erten Sarıkaya, H. (2016). 5 yaş altı çocukların akran şiddetine maruz kalma ve akran şiddetini uygulama düzeyinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 187-203.
- Gülay Ogelman, H. ve Güngör, H. (2015). Türkiye’deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 Yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 180-194.
- Gülay Ogelman, H. ve Güngör, H. (2022). Okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4(3), 658-680.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülay, H. ve Önder, A. (2011). Annelerin tutumlarına göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). 89-105.
- Gültekin Akduman, G. (2007). *Suçla karışan 12-15 yaş grubundaki çocuklarda akran istismarı ve kendilik algısının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 107-120.
- Gültekin, M. (2006). *Okul Öncesinde Duygu ve Davranış Sorunları*. İstanbul: Nesil Yayınları.

- Gün, R. Ş. ve Gültekin Akduman, G. (2022). Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 107-123.
- Gürhan N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri J Psikiyatr Nurs-Special Topics* 3(2):175-81.
- Güven, G. (2011). Okulöncesi Eğitim Programı, G. Uyanık Balat (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güvenir, T. (2010). *Okulda akran istismarı*. Ankara: Kök yayınları.
- Haller, J. (2014). *Neurobiological bases of abnormal aggression and violent behaviour*. Springer-Verlag Publishing.
- Hawker, D. S. J. ve Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Hay, D. F., Payne, A. ve Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K. ve Simons Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Hazler, R. J. (1996) *Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization*, Washington, DC: Accelerated Development.
- Heinemann, P.P. (1972). *Gruppvåld bland barn och vuxna* [Group violence among children and adults]. Stockholm: Naturoch Kultur.
- Heinrich, M. I. (2017) *Precursors and outcomes of sibling bullying* (Doctoral dissertation), Kingston University, London.

- Helgeland, A. ve Lund, I. (2017). Children's voices on bullying in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 133-141.
- Humphrey, L. (2013). *Preschool Bullying: Does it Exist, What Does it Look Like, and What Can be Done?* (Master of Social Work Clinical Research Papers) St. Catherine University, Sophia.
- İkiz, S. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- İşçil, N. (1977). *Örnekleme yöntemleri*. Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayını.
- Juvonen, J., Graham, S. ve Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237
- Kanak, M. ve Pekdoğan, S. (2015). Ergenlerin utangaçlık düzeylerinin anne-baba tutumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 513-525.
- Karagöz Y. (2019). *SPSS AMOS META Uygulamalı Nicel-Nitel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*, (ss. 979-989), (2. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karataş, H. ve Öztürk, C. (2009). Sosyal bilişsel teori ile zorbalığa yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(2), 61-74.
- Kenrick, D. T., Neuberg, S. L. ve Cialdini, R. B. (1999). *Social psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

- 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.
- Kırık, E. (2017). *Beş-altı yaş çocuklarına yönelik zorbalığı önleme programının çocukların zorbalık davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kim, Y. S., Koh, Y.J. ve Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*, 115(2), 357-363.
- Kirves, L. ve Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 383-400.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S. ve Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Knafo A. (2003). Authoritarians, the next generation: Values and bullying among adolescent children of authoritarian fathers, *Analyses of Social Issues and Public Policy (ASAP)*, 31(1), 199-204.
- Kochenderfer, B. ve Skinner, J., (2002). Childrens coping strategies: moderators of the effects of peer victimization. *Developmental Psychology*, 38(2), 267-278.
- Korkmaz, T., Erkin, M. ve Atbaşı, Z. (2021). Akran zorbalığı kavramının lisansüstü tezlerde incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(1), 1-19.
- Korkut, E. S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların zorba-kurban davranışları ile sosyal becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Koyutürk Koçer, N. (2020). *Okul öncesi dönemde akran şiddetini önleme eğitim programının etkililiğinin incelenmesi* (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Koyutürk Koçer, N. ve Gültekin Akduman, G. (2019). Examination of peer bullying during (bully-victimpassive bully) preschool period. *Educational Research International*, 8(4), 1-10.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuntsche, E., Pickett, W., Overpeck, M., Craig, W., Boyce, W. ve Matos, M. G. (2006). Television viewing and forms of bullying among adolescents from eight countries. *Journal of Adolescent Health*, 39(6), 908-915.
- Kuzgun, Y. (1991). *Ana Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi, Aile Yazıları*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Ladd, G. W. ve Ettekal, I. (2013). Peer-related loneliness across early to late adolescence: normative trends, intra-individual trajectories, and links with depressive symptoms. *Journal of adolescence*, 36(6), 1269–1282.
- Lee, C. H. (2011). An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*. 26(8). 1664-93.
- Lodge, J. ve Frydenberg. E. (2005). The role of peer by standers in school bullying: positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory Into Practice*, 44 (4), 329-336.
- Lyznicki, J. M., McCaffree, M. A. ve Robinowitz, C. B. (2004). Childhood bullying: implications for physicians. *American Family Physician*, 70(9), 1723-1728.
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L. ve Cura, Y. L. C. (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32(6), 551-569.
- Marsh, V. L. (2018). Bullying in school: Prevalence, contributing factors and interventions. *Center for urban education success*. The Warner School of Education at the University of Rochester.

- McDougall, P. ve Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300–310.
- McGoey, K. E., Dirsmith, J., Jancart, K. L., Vecchiarelli, J., ve Hanchon, T. (2022). Early Childhood Educators: The Forgotten Tier, *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 6(2), Article 4.
- McGuire, W. J., McGuire, C. V. ve Cheever, J. (1986). The self in society: Effects of social contexts on the sense of self. *British Journal of Social Psychology*, 25(3), 259–270.
- Metin Aslan, Ö. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi* (Doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Metin Aslan, Ö. ve Tuğrul, B. (2014). The content analysis of preschool children's bullying and victimization behaviors in play. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 60-77.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: double jeopardy. *Journal of learning disabilities*, 36(4), 336–347.
- Monks, C. P., Palermi, A., Ortega, R. ve Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims and defenders in preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 133-144.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. ve Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors among US Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Neuman, J. H. ve Baron, R. A. (2005). Aggression in the workplace: A socialpsychological perspective. S. Fox ve P. E. Spector (Ed.),

Counterproductive work behavior: investigations of actors and targets, Washington, DC, US: American Psychological Association.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford, England: Hemisphere Press.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (ss. 97–130). Plenum Press.

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.

Olweus, D. (1999). Sweden. P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano ve P.Slee (Eds.), *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (ss.7- 27). London and New York: Routledge.

Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen ve S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 3–20). New York: Guilford.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60 (6), 12-17.

Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 151-156.

Olweus, D. ve Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134.

- O'Moore, A. M. ve Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 10(3), 426-441.
- Ortega, R. ve Lera, M. J. (2000). The seville anti-bullying in school project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.
- Özabacı, N. Ş. (2021). Zorbalık, Özabacı, N. Ş. (Ed.), *Çağımızın çözüm arayan sorunu şiddet*, (2. Baskı) (ss. 61-75), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özbilen, F. M., Canbulat, T. ve Soylu, Y. (2017). Okul zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 7(47), 1-15.
- Özdemir, A. N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyi, mizaç tarzı ve empatik becerileri incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S. ve Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 51-70.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özyürek, A. ve Kurnaz, F. B. (2019). Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu: Güvenilirliği ve Geçerliliği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 246-261.
- Papatraianou, L. H., Levine, D. ve West, D. (2014). Resilience in the face of cyberbullying: an ecological perspective on young people's experiences of online adversity. *Pastoral Care in Education*. 32(4), 264-283.
- Pasin, S. (2017). *Okul öncesi 3-6 yaş arasında görülen akran zorbalığı konusunda öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Mersin.

- Patterson, G. R., Dishion, T. J. ve Bank, L. (1984). Family interaction: A process model of deviancy training. *Aggressive Behavior*, 10(3), 253–267.
- Pekel Uludağlı, N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77-95.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı tanımı, türleri, ilişkili faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 531-562.
- Ramirez, J. M. ve Andreu J. M. (2003). Aggression's Typologies. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 16(3), 125-141.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. ve Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: a meta-analysis of longitudinal studies. *Child abuse & neglect*, 34(4), 244–252.
- Reitmann, D. ve Villa, M. (2004). Verbal Aggression: Coping Strategies for Teachers (A Handout for Parents and Teachers). *Helping Children at Home and School II: Handouts for Families and Educators*. Bethesda: National Association of School Psychologists
- Richardson, D. S. ve Green, L. R. (2006). Direct and indirect aggression: Relationships as social context. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(10), 2492-2508.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. Aust Council for Ed Research.
- Rivers, I. ve Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368.
- Roland, E., ve Munthe, E. (1989). *Bullying, an International Perspective*. London: David Fulton.

- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. ve Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: *A Review of The Literature. Remedial and Special Education, 32*(2), 114-130.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L. ve Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The children's behavior questionnaire. *Child Development, 72*, 1394-1408.
- Rubin, K. H. ve Coplan, R. J. (1998). Social and non-social play in childhood: An individual differences perspective. In O. N. Saracho ve B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (ss. 144–170). Albany: State University of New York Press.
- Salı, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(2), 195-216.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., ve Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the kiva antibullying program in Finland. *European Psychologist, 18*(2), 79–88.
- Santrock, J. W. (2017). *Educational psychology*. McGraw-Hill Education.
- Sapouna, M. ve Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse & Neglect, 37*(11), 997–1006.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. ve Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences and correlates. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 32*(3), 261-275.
- Schonert Reichl, K. A. (2005). Effectiveness of the “Roots of Empathy” program in promoting children's emotional and social competence. M. Gordon (Ed.),

Roots of empathy: Changing the Word child by child (ss.239-252). Thomas Allen.

Seçer, Z., Gülay Ogelman, H., Şimşek, H., Önder, A. ve Bademci, D. (2014). Akran şiddetine maruz kalan ve kalmayan 5-6 yaş okul öncesi çocukların okula uyumlarının analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 351-375.

Semiz S. ve Lindberg E. N. (2022). Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının duygusal zekâ ve aile değişkenleri temelinde incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 764-781.

Sevinç, M. (2009). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun. Okul Öncesi Eğitimcilerin Oyunla İlgili Görüşleri*, 45-54. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Sharp, S., ve Smith, P. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.

Sherman, A. M., Lansford, J. E. ve Volling, B. L. (2006). Sibling relationships and best friendships in young adulthood: Warmth, conflict, and well-being. *Personal Relationships*, 13(2), 151–165.

Smith, P. K. ve Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *aggressive behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 1-9.

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. ve Liefhoghe, A. P. D. (2002) Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.

Smith, P. K., Madsen, K. C. ve Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267–285.

- Smorti, A., Menesini, E. ve Smith, P. K. (2003). Parents' definitions of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(4), 417–432.
- Solberg, M. E. ve Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*. 29. 239 - 268
- Solberg, M. E., Olweus, D. ve Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: are they the same pupils?. *The British journal of educational psychology*, 77(2), 441–464.
- Sourander, A., Jensen, P., R nning, J. A., Niemel , S., Helenius, H., Sillanm ki, L., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I. ve Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" study. *Pediatrics*, 120(2), 397–404.
- Sourander, A., Ronning, J., Brunstein Klomek, A., Gyllenberg, D., Kumpulainen, K., Niemel , S., Helenius, H., Sillanm ki, L., Ristkari, T., Tamminen, T., Moilanen, I., Piha, J. ve Almqvist, F. (2009). Childhood Bullying Behavior and Later Psychiatric Hospital and Psychopharmacologic Treatment. *Archives of General Psychiatry*. 66(9):1005-12.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. F.  ok ( ev. Ed.). Ankara:  mge Kitabevi.
- Sweeting, H., Young, R., West, P. ve Der, G. (2006) Peer victimization and depression in early-mid adolescence: a longitudinal study. *British Journal of Education Psychology*, 76, 577-594.
-  ahan Aktan, B. ve  nder, A. (2018). Okul  ncesi Dönemde Psikolojik Dayanıklılık. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2) , 20-30.
-  ahin, M. (2013). Anasınıfı   retmenlerinin Akran Zorbalığı ile İlgili Algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 1-16.

- Şahin, S. ve Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1399-1415.
- Takizawa, R., Maughan, B., ve Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *The American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777-784.
- Taner Derman, M. (2022). Kavramsal açıdan saldırganlık ve zorbalık. H. Gülay Ogelman (Ed.). *Küçük Çocuklara Saldırganlık ve Zorbalık (ss. 1-44)*. Nobel Yayıncılık.
- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.
- Taylor, J., Roehrig, A. D., Soden Hensler, B., Connor, C. M., ve Schatschneider, C. (2010). Teacher quality moderates the genetic effects on early reading. *Science (New York, N.Y.)*, 328(5977), 512-514
- Tippett, N., ve Wolke, D. (2015). Aggression between siblings: Associations with the home environment and peer bullying. *Aggressive behavior*, 41(1), 14-24.
- Toksöz Barlas, F. (2022). *2005-2020 Yılları Arasında Türkiye 'de Yapılan Okul Öncesi Eğitim Alanındaki Çevre Eğitimi Tezlerinin Yöntem Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Pérusse, D. ve Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), 43-50.

- Ttofi, M. M. ve Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56.
- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G. ve Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.
- Tuzcuoğlu, N. (2004). *Bir Aile Olmak: Anne Baba Olmanın Altın Kuralları*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A. ve Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics : JDBP*, 31(1), 1–8.
- Ural, G., Gülümser Gültekin, G., ve Şepitci Sarıbaş, M. (2022). Okul öncesi çocuklarının akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 313-337.
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Van der Ploeg, R., Steglich, C. ve Veenstra, R. (2016). The support group approach in the Dutch KiVa anti-bullying programme: Effects on victimisation, defending and well-being at school. *Educational Research*, 58(3), 221–236.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., Winter, A. F., Verhulst, F. C. ve Ormel, C. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.

- Vespo, J. E., Pedersen, J. ve Hay, D. F. (1995). Young children's conflicts with peers and siblings: Gender effects. *Child Study Journal*, 25(3), 189–212.
- Vieno, A., Gini, G. ve Santinello, M. (2011). Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behavior in Italian adolescents. *The Journal of School Health*, 81(7), 393–399.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. ve Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329–358.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. ve Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.
- Whitney, I. ve Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3–25.
- Whitted, K. S. ve Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children and Schools*, 27(3), 167-175.
- Winsper, C., Lereya, T., Zanarini, M. ve Wolke, D. (2012). Involvement in bullying and suicide-related behavior at 11 years: a prospective birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(3), 271–282.
- Wolke, D. ve Lereya, S. T. (2015) Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885.
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A. ve Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958–1970.

- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. ve Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92(4), 673–696.
- Yalçıntaş Sezgin, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algı ve görüşleri: Zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 85-104.
- Yavuzer, H. (2001). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeh, H.-C. ve Lempers, J. D. (2004). Perceived sibling relationships and adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(2), 133–147.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yoon, J. S. ve Barton, E. (2008). The role of teachers in school violence and bullying prevention. In T.W. Miller (ed.), *School Violence and Primary Prevention*, (ss. 249-275), Springer.
- Yörük, M. (2016). *3-6 yaş çocuklarının zorbalık davranışları ve zorbalığa maruz kalma durumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.
- Yüce, G. (2015). *Okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerine belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.



A. Tez Kapsamında İncelenen Tezler

- Akçay, H. N. (2020). *36-72 Aylık çocukların ebeveyn, öğretmen ve yöneticilerinin siber zorbalık farkındalıkları, siber zorba/ kurban olma durumları ve mücadele stratejilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Besnili, Z.N. (2019). *Okul öncesi akran zorbalığı ölçeği öğretmen formu: bir ölçek geliştirme çalışması* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Beşer, R. (2019). *Resimli çocuk kitaplarının zorbalık olgusu açısından doküman analizi ile incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Erdem, M. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının zorbalık algıları ve zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kırık, E. (2017). *Beş-altı yaş çocuklarına yönelik zorbalığı önleme programının çocukların zorbalık davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Korkut, E. S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların zorba-kurban davranışları ile sosyal becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Koyutürk Koçer, N. (2020). *Okul öncesi dönemde akran şiddetini önleme eğitim programının etkililiğinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Mercan, H. (2020). *60- 72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- Metin Aslan, Ö. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Özdemir, A. N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyi, mizaç tarzı ve empatik becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pasin, S. (2017). *Okul öncesi 3-6 yaş arasında görülen akran zorbalığı konusunda öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Mersin.
- Sayan Korkutata, F. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Semiz, S. (2018). *Erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığının duygusal zekâ ve aile değişkenleri temelinde incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yorgun, E. (2017). *Korunmaya muhtaç olan ve aileleri ile birlikte yaşayan 61-72 aylık çocukların ahlaki değerleri ile akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yörük, M. (2016). *3-6 Yaş çocuklarının zorbalık davranışları ve zorbalığa maruz kalma durumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Yüce, G. (2015). *Okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerine belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

B. Tez Kapsamında İncelenen Makaleler

- Avcı, D., Tarı Selçuk, K. ve Kaynak, S. (2018). Anaokuluna devam eden çocukların akran şiddetine maruz kalma, akran şiddeti uygulama düzeyleri ve ilişkili etmenler. *Kocaeli Med J*, 7(3), 199-207.
- Erol, A. ve Gülay Ogelman, H. (2020). Çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin akranları tarafından sevilme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Adanan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 14-21.
- Ezmeci, F., Akgül, E. ve Akman, B. (2020). Çocukların oyunlarındaki akran etkileşimleri ve ortaya çıkan sorunlarda öğretmen müdahalelerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-85.
- Gülay, H. (2011). Annelerin tutumları ile 5-6 yaş çocuklarının saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 31-48.
- Gülay Ogelman, H. ve Erten Sarıkaya, H (2016). Beş yaş çocuklarının akran şiddetine maruz kalma ve akran şiddetini uygulama düzeylerinin izlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 187-203.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 23 (1), 121-137.
- Koyutürk Koçer, N. ve Gültekin Akduman, G. (2019). Examination of peer bullying during (bully-victimpassive bully) preschool period. *Educational Research International*, 8(4), 1-10.
- Özözen Danacı, M. ve Çetin, Z. (2019). 48-60 aylık çocukların okul zorbalığına yönelim düzeylerinin değerlendirilmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 8(2), 21-29.
- Pektane Gülmez, A., Gültekin Akduman, G. ve Gündüz, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çocuklarının akran zorbalığı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 605-611.

- Sakarya, S. ve Pekdoğan, S. (2020). Mizaç özelliklerinin çocuğun zorba ve kurban davranışlarını yordama gücü. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 311-324.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.
- Seçer, Z., Gülay Ogelman, H., Şimşek, H., Önder, A. ve Bademci, D. (2014). Akran şiddetine maruz kalan ve kalmayan 5-6 yaş okul öncesi çocukların okula uyumlarının analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 351-375.
- Şahin, M., Demirağ, S. ve Aykaç, F. (2009). Anasınıfı öğretmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili algılar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 1-16.
- Yalçıntaş Sezgin, E. (2018). Okulöncesi öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algı ve görüşleri: zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 85-104.