

OKUL ÖNCESİNDE AKRAN ZORBALIĞINI ELE ALAN ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK LİTERATÜR İNCELEMESİ: ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI BAĞLAMINDA ÇIKARIM

SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW OF STUDIES ON PEER BULLYING IN PRESCHOOL: INFERENCE IN THE CONTEXT OF PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Dr. Yusuf GEZER¹

Yayın Tarihi: 24.04.2025

ÖZ

Çalışmada akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezlerin sistematik literatür taramasının yapılması amaçlanmıştır. Yapılan inceleme neticesinde özel öğretim kurumları bağlamında çıkarımlar yapılması da amaçlanmıştır. Araştırmada ifade edilen amaçların yanında akran zorbalığı konu alan lisansüstü tezler yayın türlerine, yayımlandıkları yıllara, yayımlandıkları üniversitelere, tezlerde tercih edilen araştırma yöntemlerine, araştırma desenlerine, örneklem türlerine, örneklem büyüklüklerine, kullanılan veri kaynaklarına, kullanılan veri toplama araçlarına ve veri analiz tekniklerine göre dağılımların ne şekilde olduğunun belirlenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmada model olarak doküman incelemesi tercih edilmiştir. Örneklem, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 22 çalışmadan oluşmaktadır. Araştırma sırasında toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada, akran zorbalığı konusundaki lisansüstü çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezleri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, en fazla yayının son beş yıl içinde gerçekleştirildiği, çoğu çalışmada nicel araştırma yöntemleri ve tarama deseni tercih edildiği görülmüştür. Bununla birlikte çalışmalarda, akran zorbalığı konu başlığında yoğun olarak örneklem türü olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı saptanmıştır. Örneklem büyüklüğü olarak 300 ve altı aralığında örneklem büyüklüğünün daha çok tercih edildiği, örnekleme daha çok öğrenci ve öğretmenlerin dahil olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, akran zorbalığı konu başlığında yapılan çalışmalarda nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan ölçekler kullanıldığı, veri analiz tekniği olarak betimsel istatistiklerin yanı sıra yoğun olarak t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon ve regresyon analizinin kullanıldığı saptanmıştır. Araştırmada akran zorbalığı konu başlığında yapılan çalışmalarda akran zorbalığının 15 farklı konu ile ilişkili olarak ele alındığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, akran zorbalığı, sistematik literatür incelemesi, özel öğretim kurumları

ABSTRACT

The aim of the study was to conduct a systematic literature review of postgraduate theses on peer bullying at the preschool education level. In addition to the stated purpose of the study, it was also aimed to determine how postgraduate theses on peer bullying were distributed according to their publication types, years they were published, universities they were published at, research methods preferred in theses, research designs, sample types, sample sizes, data sources used, data collection tools used and data analysis techniques. Document review was preferred as a model in the study. The sample consisted of 22 studies determined by the purposeful sampling method. The data collected during the study was examined by the content analysis method. In the study, it was determined that the majority of postgraduate studies on peer bullying were master's theses. In addition, it was seen that the most publications were made in the last five years, and quantitative research methods and screening designs were preferred in most studies. In addition, it was determined that purposeful sampling methods were used intensively as a sample type in the studies under the title of peer bullying. It was determined that a sample size of 300 and below was preferred, and that more students and teachers were included in the sample. In addition, it was determined that scales commonly used in quantitative research were used in studies conducted on the subject of peer bullying, and that descriptive statistics, as well as t-test, ANOVA, Pearson correlation and regression analysis were used intensively as data analysis techniques. It was determined that peer bullying was addressed in relation to 15 different topics in studies conducted on the subject of peer bullying.

Keywords: Preschool, peer victimization, systematic literature review, private educational institutions

¹ Özel Okul Yöneticisi, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ygezerx@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8244-0541>

1. GİRİŞ

Çocuğun doğduğu andan itibaren aile ortamı, onlar için ilkökul gibidir ve ebeveynleri çocuklar için ilk öğretmenleri konumundadır (Anderson ve Minke, 2007). Ebeveynler, çocukların davranışları ve sosyal konumları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Gülay, 2011). Çocukların ilk rol modeli olan ebeveynlerin, sadece davranışları değil aynı zamanda çocuklarına karşı tutumları da çok önemlidir. Yavuzer (2008), her ailenin farklı ebeveyn tutumlarına sahip olduğunu ve bu tutumların çocuğun temel davranış ve kişilik özelliklerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Olumlu, dengeli ve demokratik yaklaşımların hâkim olduğu ailelerde büyüyen çocukların daha olumlu kişilik özelliklerine ve davranış kalıplarına sahip olduğu gözlemlenirken olumsuz davranışların hâkim olduğu ailelerde yetişen çocukların ise olumsuz kişilik özelliklerine ve davranış kalıplarına sahip olduğu belirtilmektedir (Erdinç, 2009).

Okul öncesi eğitime başlamak bir çocuğun hayatındaki önemli gelişim adımlarındandır. Bu doğrultuda çocuğun aile ile başlayan sosyalleşme sürecinin okulda devam ettiğini ve okulların, çocuğun sosyal gelişimini aileden sonra sürdüren kurumlar olduğunu söylemek mümkündür (Karataştan ve Akcan, 2023). Çocuğun okul hayatında başarılı olması, aidiyet duygusunu sağlıklı bir şekilde hissetmesi ve olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi ancak okulu güvenli bir ortam olarak görmesiyle mümkündür. Bunun önemli nedeni okulun, birçok öğrencinin evlerinden sonra zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri ve kendilerini güvende hissetmeleri gereken yerlerden biri olması olarak gösterilmektedir (Saracho, 2017). Bu güvenli ortam, okulun bahçesinden kantinine, sınıftan koridoruna, kütüphanesinden tuvaletine kadar her alanda sağlanmalıdır (Genç, 2007; Küpeli, 2020). Çünkü her çocuğun kendini güvende hissettiği bir okul ortamında eğitim almaya hakkı olduğu vurgulanmaktadır (Bulgurcu, 2011).

Çocuklar okulda eğitim almaya başladıkları süreçte akran ilişkilerini de tecrübe etmeye başlarlar ve bu süreçte bazı zorluklarla karşılaşabilirler (Saracho, 2017). Akran ilişkileri, kabul görme, reddedilme, ikili ilişkiler, paylaşma, izin isteme, iletişim kurabilme ve zorbalık gibi çeşitliliklere sahiptir (Erdem vd., 2018). Ancak bu süreçte çocuklar akranlarıyla her zaman olumlu ilişkiler kuramayabilir zaman zaman problem ve çatışma yaşayabilirler. Bu gibi durumlarda okullarda sık görülen davranış problemlerinden biri de akran zorbalığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Akran zorbalığı, okullarda çocuklar arasında gerçekleşen en yaygın şiddet ve saldırganlık içeren davranış çeşidi olarak tanımlanmaktadır (Pişkin, 2002; Ayas ve Pişkin, 2011).

Okullarda yaşanan zorbalık olayları öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve ebeveynler başta olmak üzere toplumun her kesimini yakından ilgilendirmektedir (Altun, Güneri ve Baker, 2006). Ancak bu zorbaca davranışlarla mücadele etmek, problemlerle baş edebilme becerisi, öğrencilerin özgüvenlerini kazanmaları okulun en önemli temel taşlarından birisi olan öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla yakından ilişkili gösterilmektedir (Çapri vd., 2010).

Yapılan araştırmalarda öğrenciler akran zorbalığına uğradıklarında öğretmenlerinden yardım isteyebildiklerini ancak öğretmenlerin önemli bir kısmının akran zorbalığının farkında olmadıkları, öğretmenden yardım istemenin arkadaş ve aileden

yardım istemekten daha sonra geldiği ve bunun en az sıklıkta yaşandığı belirtilmiştir (Fekkes, Pijpers ve Verloove- Vanhorick, 2005). Aynı zamanda akran zorbalığının önlenmesinde öğretmenlerin sürece katılmalarının önemi vurgulanmıştır. Çünkü karşılaşılan akran zorbalığı davranışında öğretmenlerin gözlemleri, farkındalıkları akran zorbalığına engel olmada büyük rol oynamaktadır ve öğretmenlerin zorbalık konusundaki görüşlerinin belirlenmesi ile farklı bir bakış açısı yakalanacağı düşünülmektedir (Pasin, 2017; Karademir, 2021). Ayrıca problemin temeline inmek ve öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanmakta doğru bir yol haritası çizebilmek için önemlidir (Sayan Korkutata, 2020).

Son yıllarda akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmalarda düzenli bir artış olduğu gözlemlenmektedir (Doğan, 2022). Ancak bu çalışmaların çoğunlukla ilköğretim ve ortaokul düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde bu durumun nasıl olduğunun belirlenmesi alanyazın açısından bir ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Bu ihtiyacın karşılanması için yapılan araştırmada okul öncesi dönem temelinde akran zorbalığı ele alınmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Çalışmada akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezlerin sistematik literatür taramasının yapılması amaçlanmıştır. Araştırmada ifade edilen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezler yayın türlerine göre ne şekilde dağılmaktadır?
2. Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezler yayımlandıkları yıllara göre ne şekilde dağılmaktadır?
3. Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezler yayımlandıkları üniversitelere göre ne şekilde dağılmaktadır?
4. Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezlerde tercih edilen araştırma yöntemlerine göre dağılımı ne şekildedir?
5. Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezlerde tercih edilen araştırma desenlerine göre dağılımı ne şekildedir?
6. Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezlerde tercih edilen örneklem türlerine göre dağılımı ne şekildedir?
7. Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezlerde örneklem büyüklüklerine göre dağılımı ne şekildedir?
8. Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezlerde kullanılan veri kaynaklarının dağılımı ne şekildedir?
9. Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı ne şekildedir?
10. Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz tekniklerinin dağılımı ne şekildedir?
11. Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezler ile birlikte ele alınan konuların dağılımı ne şekildedir?

2. Literatür

2.1. Akran Zorbalığı

Zorbalığın yaygınlığının ve doğasının sistematik bir şekilde araştırılması, 1970’lerde Olweus’un çalışmaları ile başlamış ve o tarihlerden itibaren zorbalığın nasıl gerçekleştiği konusunda çeşitli açıklamalar yapılmış olmasına rağmen, zorbalığın evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı yoktur (Balak, 2017). Saldırganlığın bir alt boyutu olan akran zorbalığı; saldırgan davranışlar gösteren kişiyle bu davranışlara maruz kalan kişi arasında geçmekte ve zorbalık, bir kişinin başka birine sistematik olarak zarar verme, kontrol etme veya korkutma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Özbek Baştuğ ve Taneri, 2023).

Marshall (2012) tarafından zorbalığın etkileri üzerine yapılan araştırmalara göre, zorbalığa maruz kalan öğrenciler (zorba, mağdur, zorba-mağdur ve izleyiciler) üzerinde kısa ve uzun vadede davranışsal, fiziksel, sosyal-duygusal ve zihinsel sağlık sorunları gibi birçok olumsuz sonuç ortaya çıkmaktadır. Zorbalığa maruz kalan çocuklar, yırtılmış veya zarar görmüş kıyafetler ve kitaplarla eve dönerler. Vücutlarında çizikler, kesikler veya morluklar bulunur. Sosyal çevreleri genellikle sınırlıdır ve az sayıda arkadaşları vardır. Okula gitmek onlar için korkutucudur ve ders çalışmak ya da ödev yapmak istemezler. Fiziksel olarak baş ağrısı veya mide ağrısı yaşayabilirler. Uyku sorunları, sık sık kâbus görme, mutsuzluk, tedirginlik ve sessizlik gibi belirtiler gösterebilirler (Fleming vd., 2002). Ayrıca, dışlanma, kaygı, düşük özsaygı, depresyon, akademik başarısızlık, yalnızlık, intihara meyil, korku, kâbuslar ve uyku problemleri, okul fobisi, dikkat eksikliği ve stres gibi içselleştirme bozuklukları da görülmektedir (Gökler, 2009). Bu zararlar, çocuğun bireysel durumuna ve maruz kaldığı zorbalık türüne bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Ayrıca araştırmacılar, akran zorbalığının etkilerinin yetişkinlik dönemine kadar sürebildiğini de ifade etmektedir (Gökler, 2009; Gürhan, 2017).

2.2. Akran Zorbalığının Türleri

Okul öncesi dönemde araştırmacılar tarafından zorbalık davranışlarının farklı türleri belirlenmiş ve tanımlanmıştır. Yapılan alan yazın incelemesi sonucunda zorbalık eyleminin gerçekleştirilme biçimi açısından doğrudan ve dolaylı; gerçekleştirilme şekli açısından fiziksel, ilişkisel ve sözel; gerçekleştirilme amacı açısından tepkisel ve kasıtlı olarak ele alındığı saptanmıştır. Aynı zamanda araştırmacılar çalışmalarında, çocukların da zorbalık türlerinde bazı rolleri üstlendiklerine dikkat çekmişler ve bunları zorba, mağdur, zorba-mağdur ve izleyici rolleri olarak kategorilere ayırmışlardır (Erbay Durmuşoğlu ve Saltalı, 2022).

2.2.1. Fiziksel Zorbalık

Bir veya bir grup öğrencinin, başka bir öğrenciye ya da başka öğrencilere zarar vermeyi amaçlayarak, doğrudan fiziksel güç uygulaması şeklinde gerçekleştirilen zorbalık türü, fiziksel zorbalık olarak adlandırılmaktadır (Uysal ve Dinçer, 2012). Fiziksel zorbalık; vurma, ısırma, tekmeleme, bir nesneyi kapma, tükürme, itme, çimdikleme, tokat atma, yumruklama, saç çekme ve bir nesneyi fırlatma olarak gerçekleşmektedir (Tanrıkulu,

2018). Fiziksel zorbalık, şiddet eylemi içerdiğinden ve mağdurun vücudu ile ev eşyalarında belirgin izler bıraktığından, diğer zorbalık türlerine göre daha kolay fark edilebilmektedir (Şimşek, 2023).

2.2.2. Sözel Zorbalık

Sözel zorbalık, görünürde yara izleri olmasa da, yıkıcı etkileri daha fazla olan bir zorbalık türüdür. Bu tür zorbalık, hoşlanmadığı isimlerle hitap etmek, küfretmek, kültürü ve aile bireylerini aşağılama, kişinin eşyalarını ve paralarını zorla almak, gözdağı vererek korkmasına neden olmak gibi rencide edici davranışları içerir (Beale ve Scott, 2001). Sözel zorbalık, fiziksel zorbalık gibi belirgin izler bırakmadığı ve genellikle yetişkinlerin olmadığı ortamlarda gerçekleştiği için kolayca fark edilemeyen bir zorbalık türüdür. Tespit edilse bile, etkilerinin daha az olduğu varsayımıyla çoğu zaman göz ardı edilir. Sözel zorbalıkta, zorba mağdur üzerinde güç ve kontrol sağlamak amacıyla sözel saldırılar kullanır. Genellikle özel ihtiyaçları olan, fiziksel özellikleri belirgin (çok uzun ya da çok kısa boy, aşırı kilolu ya da zayıf vb.), öğrenme güçlüğü çeken, sosyo-ekonomik statüsü düşük veya göçmen çocukların hedef alındığı açıklanmaktadır. Sözel zorbalık depresyondan intihara kadar ciddi sonuçlar doğurabildiği ve ömür boyu sürebilecek derin duygusal izler bırakabildiği belirtilmektedir (Kodish vd., 2016; Serra-Negra vd., 2017; Baldo Moraes vd., 2021).

2.2.3. İlişkisel Zorbalık

İlişkisel zorbalık, manipülasyona dayalı ve anlaşılması zor bir zorbalık türüdür. Zorba, mağduru kontrol ederek veya ona zorbalık yaparak kendi sosyal konumunu yükseltir (Wang, Iannotti ve Nansel, 2009).

2.3. Akran Zorbalığının Roller ve Özellikleri

Akran zorbalığını uygulayan, diğer çocuğa bilinçli olarak zarar veren ve saldırgan davranışlarda bulunan çocuklara zorba denir. Zorba çocuklar genellikle kendilerini üstün görürler ve zorbalık yaptıkları çocuğa göre daha güçlü olduklarına inanırlar (Gillies Rezo ve Bosacki, 2003). Zorbalık yapan çocuklar, akran gruplarında genellikle aktif, dışa dönük, popüler ve düşmanca davranışlar sergilerler. Ayrıca saldırgan, tartışmacı olabildikleri gibi, düşük benlik saygısına ve zayıf sosyal becerilere de sahip olabilirler (Gülay-Ogelman ve Erten-Sarıkaya, 2016).

Zorbalık davranışı gösteren çocukların ortak özellikleri şunlardır (Gürhan, 2017):

- Başkalarına karşı hâkimiyet kurmayı severler ve üstünlük hissinden hoşlanırlar.
- Sürekli mutsuz hissederler.
- Kendilerini sevmezler ve beğenmezler.
- Başkaları tarafından sevgi, beğeni ve kabul görme ihtiyacı ile popüler olma arzusu duyarlar.
- Başarı duygusunu hissetmeye ihtiyaç duyarlar.
- Hakkı olmamasına rağmen daha fazlasını isterler.
- Öfke kontrolünü sağlamakta zorluk yaşarlar.

- Düşünmeden hareket ederler ve tepkisel ve fevri davranırlar.
- Yaptıklarından dolayı pişmanlık duymazlar.
- Sorunlarını şiddet ile çözmeye daha eğilimlidirler.

Genel olarak, zorbaca davranışlara tanık olan (örn: akran, ebeveyn, öğretmen, okul yöneticisi vb.) ve bu davranışlara müdahale etmeyen ya da edemeyen grup izleyici olarak tanımlanır (Gökler, 2007). Zorba/mağdur çocukların akran zorbalığı sürecinde hangi durumlarda zorba hangi durumlarda mağdur konumunda olacağını tahmin etmek zordur. Bu nedenle zorbalık sürecindeki akran rolleri arasındaki en riskli grup zorba-mağdur grubudur (Uysal ve Dinçer, 2012).

2.4. Akran Zorbalığının Nedenleri

Çocuklar, okul ortamında çeşitli sebeplerle akran zorbalığına maruz kalabilmektedir (Açıkgöz, 2017). Farklı araştırmacılar, akran zorbalığının nedenlerini çeşitli faktörlere dayandırmışlardır. Keskin (2010), aile içi ilişkilerin zayıf olduğu ve ebeveyn ilgisinin az olduğu ailelerde zorbalık davranışlarının arttığını savunmaktadır. Palancı ve Şimşek (2014), akran grup normları ve cesaretlendirmesinin zorbalığı desteklediğini, mağdurların ise güç eşitsizliğine boyun eğme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Vandebosch ve Van Cleemput (2008), zorbalığın eğlenmek, keyif almak veya korkutmak amaçlı yapıldığını ifade ederken, Küpeli (2020) öğrencilerin kendilerini güçsüz hissetmeleri ve yalnızlık duygusuyla bir gruba ait olma isteğinin akran zorbalığına neden olabileceğini belirtmiştir. Alkaya ve Avşar (2018), sosyalleşme sürecinde yaşanan iletişim sorunlarının ve sınıf ortamında öğretmenlerin sık sık değişmesinin ile davranış beklentilerinin yeterince aktarılmamasının akran zorbalığının nedenleri arasında olduğunu göstermiştir. Bundan dolayı, zorbalıkla mücadelede çok yönlü bir yaklaşım benimsemek ve bu faktörleri göz önünde bulundurmak önemlidir (Açıkgöz, 2017).

Birçok araştırmacı, yaş ile zorbalık arasındaki ilişkiyi incelemiş ve önemli bulgular elde etmiştir. Bazı araştırmalar, zorbalığın okul öncesi dönemde başlayıp ortaokul çağına kadar artma eğiliminde olduğu ancak daha sonraki yıllarda okullardaki zorba ve mağdur sayısının yaşla birlikte azaldığını göstermektedir (Rigby, 1997).

Kızlar ve erkekler tarafından kullanılan saldırganlık türlerindeki farklılıklar, dil becerileri ve sosyal yeterlikteki cinsiyet farklılıklarından kaynaklanıyor olabileceği ifade edilmektedir (Alink vd., 2006).

Okul öncesi dönemde yapılan araştırmalar zorbalık türleri açısından ayrıntılı incelendiğinde, fiziksel saldırganlık türünde pek çok çalışmada erkek çocukların kız çocuklarına oranla fiziksel saldırganlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Alink vd., 2006; Erdinç, 2009; Metin-Aslan, 2018).

Her çocuk bir gruba ait olma ve kabul görme ihtiyacı duyar. Bu ihtiyaç akran ilişkileriyle karşılanamadığında, çocuk akranlarına karşı saldırgan ve zorba davranışlar sergileyebilir (Koyutürk-Koçer ve Gültekin-Akduman, 2016).

Okul öncesi eğitimde akran ilişkilerinin düzenli olarak gözlemlenmesi gereklidir. Öğretmenler, çocukların akran ilişkileri dinamiklerini ortaya koymalı, akran grubunda önemsenen faktörlerin, reddedilmeye yol açan davranışların farkında olmalıdırlar. Böylece

olumsuz davranışları başlangıç noktasında fark edebilirler. Öğretmenin, akran ilişkilerinin dinamiklerine hâkim olması, akran ilişkilerindeki sorunları da azaltabilecek faktörlerden biridir (Ogelman ve Arat, 2022).

Öğretmenler, okulda günün büyük bir bölümünü öğrencilerle geçirir ve sınıfta meydana gelen zorbalığın yönetilmesinde kritik bir rol oynarlar. Çocukları destekleme, disipline etme, sınıfı düzenleme ve sınıf iklimini belirleme konusunda öğretmenler önemli bir yetkiye sahiptirler. Öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimleri ve zorbalık olaylarını ele alış biçimleri, öğrencilerin okulda yaşadığı zorbalık deneyimlerini önemli ölçüde etkiler (Yoon ve Bauman, 2014). Zorbalığı daha ciddi algılayan, daha yüksek öz-yeterlik ve daha fazla empatiye sahip olan öğretmenlerin müdahale etme olasılıkları daha yüksek bulunmuştur (Yoon, 2004). Bununla birlikte, zorbalık genellikle öğretmenlerin görüş alanı dışında gerçekleşir. Şiddet artana kadar veya bir öğrenci ya da veli durumu okula bildirene kadar öğretmenler genellikle zorbalık davranışının farkında olmazlar. Ayrıca, öğretmenler genellikle zorbalığın doğası hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler ve sürekli zorbalığa karışan çocuklarla yeterince ilgilenmek için gerekli beceri ve zamandan yoksundurlar. Öğretmenler, okulda zorbalığa karşı geliştirdikleri çözümleri kabul etmeyen velilerle başa çıkmakta da zorluk yaşarlar (van Verseveld, Fekkes, Fekkink ve Oostdam, 2020). Ayrıca, zorbalık oyun içi kavgada kullanılan saldırgan davranışlarla benzerlik gösterebildiğinden, öğretmenler bu iki senaryoyu her zaman ayırt edemeyebilirler. Hem yetişkinler hem de akranlar için saldırgan davranışlar tehdit edici olabilir ve öğretmenleri nasıl müdahale edecekleri konusunda kararsız bırakabilir (Beran, 2006).

Öğretmenler zorbalıkla karşılaştıklarında çok farklı şekillerde tepki verebilirler. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde zorbalık olayını görmezden gelme (Bauman ve Del Rio, 2006), otorite temelli bir yaklaşımlar (Brophy ve McCaslin, 1992), cezalandırıcı olmayan yaklaşımlar (Morrison, 2007), mağdurların özgüvenlerini artırarak onları güçlendirme ve desteklemeye yönelik yaklaşımlar (Field, 2003), zorbalık olayını önlemede diğer öğretmenleri, psikolojik danışmanı, okul yöneticilerini, ebeveynleri veya velileri dahil ederek ekip çalışması temele alan (Ttofi ve Farrington, 2011) çeşitli stratejilerin öğretmenler tarafından kullanıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin esnek ve uyarlanabilir bir şekilde müdahale edebilmeleri için farklı stratejilere sahip olmaları önemlidir. Okullarda zorbalığı azaltmak için zorbalık olaylarını etkin bir şekilde ele almak önemli bir faktördür. Süzük ve Akıncı (2022) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğrencilerini dikkatlice gözlemleyen ve ihtiyaç duyduklarında destek sağlayabilen, sorunlarını dinleyerek çözüm bulmalarına yardımcı olan ve sınıf disiplinini sağlayabilen öğretmenlerin sınıflarında zorbalık davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5. Akran Zorbalığının Sonuçları

Okul öncesi dönemde akran zorbalığı, zorba ve mağdur çocukların akademik başarılarını, bilişsel becerilerini, psikolojik durumlarını, sosyal ilişkilerini ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Akran zorbalığına maruz kalmak, bu durumu yaşayan herkes için hem kısa hem de uzun vadede olumsuz sonuçlara yol açabilir ve bu etkiler yetişkinlik döneminde de kendini gösterebilir (Güvenir, 2010). Zorba, mağdur ve izleyici

rollerindeki çocuklar akran zorbalığından farklı şekillerde etkilenirler.

Zorbalık yapan çocuklar, arkadaşları tarafından dışlanma riskiyle karşı karşıya kalabilirler. Akranları tarafından reddedilen bu çocuklar, olumsuz ilişkiler karşısında saldırgan davranışlarını sürdürebilirler ve bu dışlanmanın uzun vadeli devam etmesine neden olabilirler (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Zorbalık davranışı gösteren çocuklar, olumsuz ilişkiler nedeniyle akran ilişkilerindeki öğrenme fırsatlarından yoksun kalabilirler (Ogelman ve Sarıkaya, 2022).

2.6. Çocuk Hakları Temelinde Akran Zorbalığı

21. yüzyıl, hem ülkemizde hem de dünya genelinde çocukların hak ihlallerinde ön sıralarda yer aldığı bir dönemdir (Ezer ve Öteleş, 2020). Dünyada ve ülkemizde, çocuk olarak kabul edilen bireylerin korunması için çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Çocuk haklarına yönelik ilk çalışma, 15. yüzyılda İspanya'da "Çocuk İlkeleri" adı altında yapılmıştır. Daha sonra çocukların karşılaştığı sorunlar ve sahip oldukları haklar, 18. yüzyılda İsviçreli bilim insanı Pestalozzi tarafından ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır (Akyüz, 2000). 1989 yılında ise Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi kabul edilmiştir. Bu sözleşmeyle birlikte, ırk, dil, din ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin bütün çocukların aynı haklara sahip olduğu, sözleşmeyi imzalayan tüm devletler tarafından onaylanmıştır (Akyüz, 2013). Türkiye, ilgili sözleşmeyi 1990 yılında kabul etmiş ve sözleşme 1995 yılında yürürlüğe girmiştir (Aras, Birinci ve Uluç, 2001).

Uluslararası bir düzenleme olan ÇHS, çocukların yaşama, gelişim, katılım ve korunma hakkı olmak üzere dört temel hakka sahip olduğunu belirtir (Polat, 2000; Uçuş, 2009; Akyüz, 2010; Karaman-Kepenekçi, 2010). Bu haklardan yaşama hakkı, çocukların beslenme, sağlık, barınma, giyinme, yetiştirilme ve eğitim gibi temel ihtiyaçlarını kapsar. Gelişim hakkı ise, çocukların dinlenme, boş zaman değerlendirme, oyun oynama, yaşlarına uygun eğlence etkinliklerine katılma ve kültürel ile sanatsal yaşama dâhil olma haklarını içerir (Akyüz, 2012). Katılım hakkı, çocuğun aile ve toplum içinde görüşlerini dile getirme, kendisini ilgilendiren konularda karar süreçlerine katılma, düşüncelerini ifade etme haklarını kapsamaktadır. Korunma hakkı ise çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal, ahlaki, ekonomik ve kültürel alanlarda koruma altında olmasını kapsamaktadır (Tuna, 2020). Franklin (1993), korunma hakkını, çocukların yetersiz ilgi ve sevgiden, aile içindeki ihmallerden ve bedensel veya duygusal kötü muamelelerden korunmasını sağlayan haklar olarak tanımlamaktadır. Korunma hakkı, çocukları her türlü sömürü, ihmal ve istismardan korumayı amaçlamaktadır (Şimşek, 2016; Akyüz, 2020).

Günümüzde yapılan uluslararası araştırmalar, çocukların evde, okulda ve çeşitli ortamlarda hak ihlallerine uğradığını göstermektedir. Bu ihlaller fiziksel, cinsel ve duygusal boyutlarda olabilir (Çakmak vd., 2017). Çocukları bu tür ihlal ve istismarlardan korumak amacıyla Çocuk Hakları Sözleşmesi, devletlere, hükümetlere, yerel yönetimlere, ebeveynlere, eğitimcilere, hukukçulara, sağlık personeline, polis ve genel olarak toplumun her kesimine çeşitli sorumluluklar yüklemiştir (Kaya, 2011). İlk olarak çocuğun dünyaya geldiği anda gözlemlemeye başladığı ve her şeyini örnek aldığı ailesi bu sorumluluğu üstlenir (Shumba, 2003). Aile içinde çocuk haklarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi

için ebeveynlerin çocuk haklarının bilincinde olmaları ve çocukların haklarına saygı göstermeleri gerekmektedir (Howe ve Covell, 2005). Çocukların haklarına saygı gösterilen bir ortamda büyümeleri, aile içinde bu hakların farkında olmalarını ve sosyal hayatta da bu hakları kullanabilmelerini teşvik edebilir. Bu nedenle, başta ebeveynler olmak üzere herkesin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan çocuk haklarını öğrenmesi ve çocuklarına bu hakları kullanabilecekleri uygun ortamlar sağlaması önemlidir (Osler ve Starkey, 1998). Ebeveynlerin çocuklara haklarını öğretmedeki rolü kritiktir; çünkü bilinçli bir ebeveyn, çocuğun haklarını korumasında ve bu hakları hayatları boyunca anlamlandırmalarında büyük etki sağlayabilir.

Çocuk haklarının okullarda uygulanmasını sağlayacak ve çocuklara iyi birer rol model olacak bir diğer kişiler ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin düşünce ve davranışlarının çocukların tutum ve davranışları üzerindeki etkisi, Gözütok (2007) tarafından yapılan çalışma ile ortaya konulmuştur. Howe ve Covell (2005), çocukların okulda bir grup üyesi olarak ne anlama geldiğini, akranlarıyla anlaşmazlıkları nasıl çözeceklerini öğreneceklerini, kendi fikirlerini ilk kez ifade edip haklarını kullanacaklarını ve vatandaşlık sorumluluklarını öğreneceklerini belirtmektedir. Bu sürecin başarısı için öncelikle öğretmenlerin konuya hakim olması ve ardından müfredatın çocuk haklarına uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Çocuklar, hakları konusunda öğretmenlerinden bilgi edinirler ve öğretmenlerin bu konudaki tutumu ile sahip oldukları bilgi, çocukların haklarını anlamaları ve kullanmaları açısından kritik bir rol oynar (Ezer ve Ulukaya-Öteleş, 2020). Sheridan ve Samuelsson (2001) ise çalışmalarında, çocukların öğretmenlerinin çocuk haklarını bilme ve uygulama konusunda yetersiz olduklarını ve kendilerinden hiç fikir alınmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda yeterince eğitim almadıklarını ve bu durumun nedenlerini bu eksikliğe bağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin çocuk hakları konusunda bilinçli, eğitimli ve çocukların haklarını koruma konusunda yeterli olmalarının önemli olduğu ortaya konulmaktadır (Pilatin ve Ahmetoğlu, 2020).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Türkiye'de 1 Kasım 2024 tarihine kadar "Akran Zorbalığını" ve "Okul Öncesi Eğitim" terimi ile taranan lisansüstü tezler doküman inceleme yöntemiyle ele alınmıştır. Doküman incelemesi, belirli bir olayın zaman içerisindeki değişimlerini veya belirli dönemlerdeki durumunu açıklamayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntem, belirli bir amaca hizmet ederek çalışma alanına bilgi sağlar ve belirli olayların anlaşılmasına katkıda bulunur (Best ve Kahn, 2017).

3.2. Araştırmanın Veri Kaynakları

Çalışmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemi esas alınarak seçilen çalışmalardan oluşmaktadır. Bu yöntem, çalışmanın amacına uygun yayınlara ulaşmak ve farklı disiplinlerdeki çalışmaları kapsam dışında bırakmak amacıyla başvurulmuştur.

Belirlenen kapsam doğrultusunda, akran zorbalığının okul öncesi eğitim kademesinde incelendiği 22 çalışma veri kaynağı olarak seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra, benzer çalışmalardan faydalanarak bu çalışmanın problemlerine uygun olarak Microsoft Word dosyasında on bir kategoriden oluşan bir kriter seti hazırlanmıştır. Bu kriterler aşağıdaki gibidir:

- Yayın türü,
- Yayın yılı
- Yayınlandıkları üniversite,
- Kullanılan yöntem,
- Araştırma deseni,
- Örneklem türü,
- Örneklem büyüklüğü,
- Veri kaynakları,
- Veri toplama araçları,
- Veri analiz teknikleri,
- İlişkili konu.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada incelenecek tezlerin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi uygulanmış ve bu süreçte şu ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

- YÖK Tez Merkezi veri tabanında yer alması,
- Akran zorbalığı içermesi,
- Okul öncesi eğitim kademesinin odak alınması
- Eğitim-Öğretim alanında olması,
- Kullanılan tezlere erişim izni bulunması,
- Türkçe dilinde yayımlanmış olması,
- En son 2024 yılına kadar yayınlanmış olması.

Bu kapsamda, son tarama işlemi 1 Kasım 2024 tarihinde yapılmış ve araştırma bulguları bu ölçütleri karşılayan 22 lisansüstü tezdten elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, toplanan verilerin analizi için içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem aracılığıyla, araştırma sorularına karşılık gelen verilerin elde edilmesi hedeflenmiştir. Gerçekleştirilen süreç, benzer verilerin belirli terimler ve temalar etrafında toplanması, ardından bu verilerin anlaşılır bir şekilde düzenlenip yorumlanması ve nihayetinde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Elde edilen verilerin incelenmesinde, araştırma sorularına göre oluşturulan kategoriler kullanılmış, bu

kategorilere dayalı olarak frekanslar ve yüzdeler hesaplanmış ve son olarak hesaplanan bu değerler doğrultusunda veriler yorumlanmıştır.

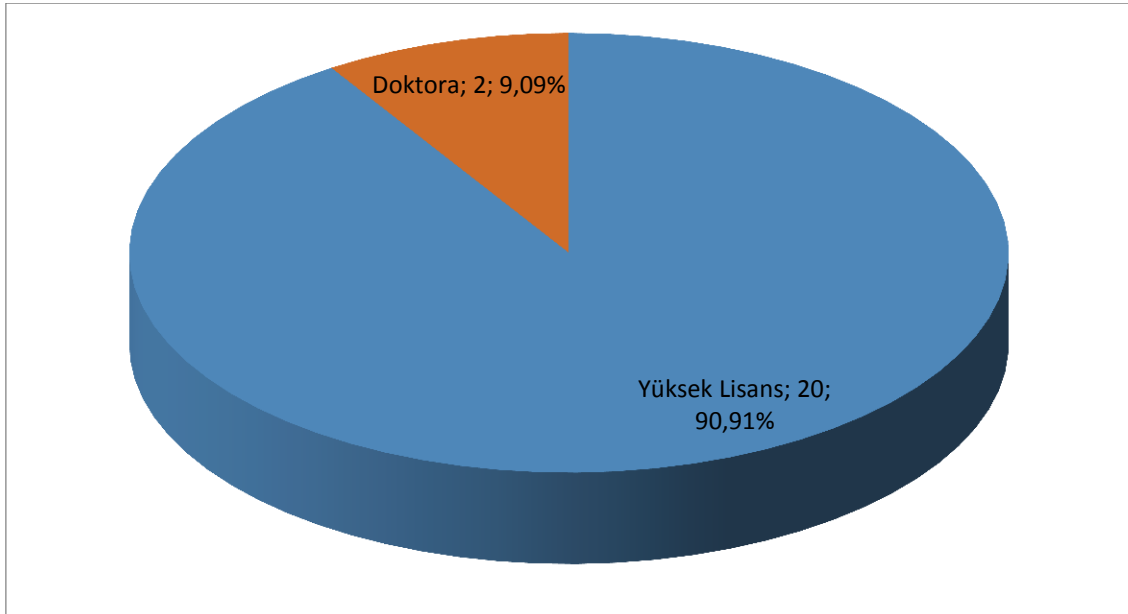
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu araştırmada güvenilirlik kavramı; aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kriterleriyle yerine getirilmeye çalışılmıştır. Bu kavramlardan ilki olan aktarılabirliği sağlamak için çalışmaya dâhil edilen tezlerin dâhil edilme süreçleri ayrıntılı olarak betimleme yöntemi kullanılarak açıklanmıştır. Diğer bir kavram olan tutarlılık için veriler, çalışmalarda bulunduğu biçimde, herhangi bir yorum katılmadan sunulmuştur. Verilerin analizinde yanlış davranmaktan kaçınmak için literatürdeki benzer çalışmalardan yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucu çalışmalardan elde edilen veriler frekans ve yüzde değeri olarak her bir kategori için sayısallaştırılmıştır. Verilerin sayısallaştırılması, çalışmanın tekrar edilmesi durumunda bulgular arasında karşılaştırma olanağı vermesi bakımından önemli olduğu kadar, çalışmanın güvenilirliği bakımından da önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Literatürde tavsiye edildiği biçimde analizlere, sürece tam anlamıyla hâkim olmayan, bağımsız bir uzmanı katmaktansa veriler tekrarlı olarak farklı bir zamanda aynı araştırmacı tarafından yeniden incelenmiştir (Taşkın, 2021). Yapılan çalışmada değerlendirmeye alından lisansüstü tezler, farklı bir zamanda ve mekânda yeniden analiz edilmiş ve analiz neticesinde elde edilen verilerle ilgili notlar çıkarılmıştır. Araştırmaların bu çalışmada kullanılacak verileri, önce kategori haline getirilmiş, sonrasında ise ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Yayın Türlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın “Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezler yayın türlerine göre ne şekilde dağılmaktadır?” şeklindeki birinci alt problemine ait veriler Şekil 1’de yer almaktadır.

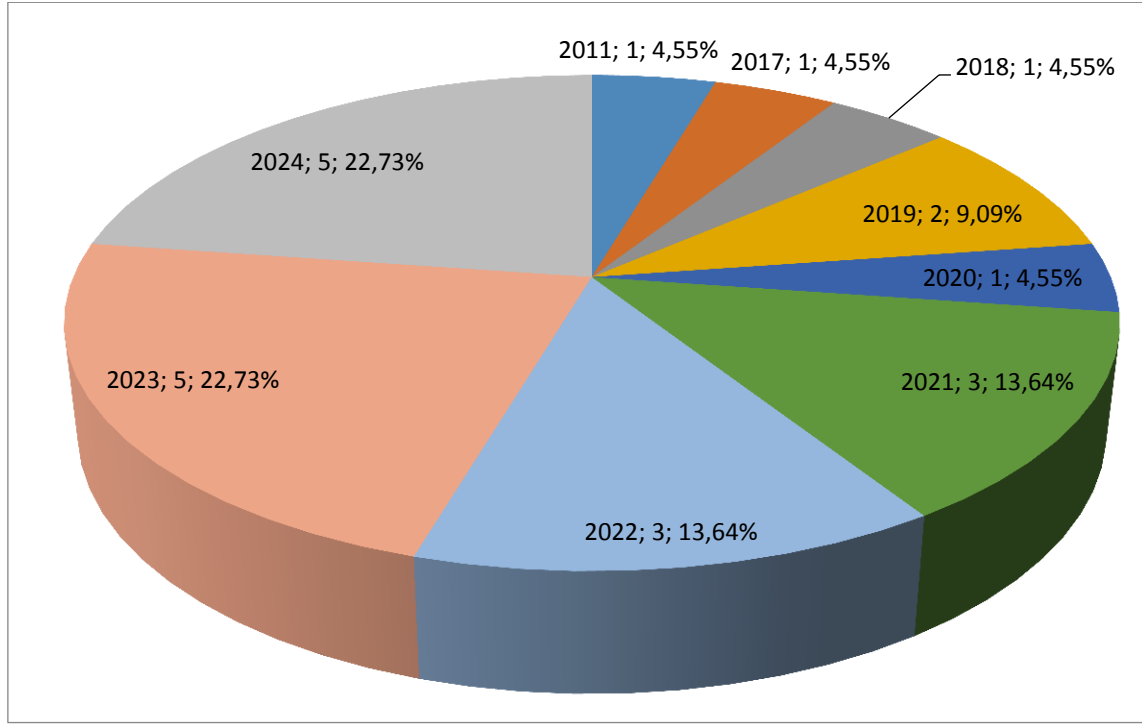


Şekil 1. İncelenen lisansüstü çalışmaların tez türüne ilişkin dağılım

Şekil 1’de yer alan veriler incelendiğinde, okul öncesinde akran zorbalığını ele alan 22 lisansüstü tezin 2’sinin (%9,09) doktora tezi olduğu geriye kalan 20 tezin (%90,91) ise yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir.

4.2. Yayın Yıllarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın “Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezler yayınlandıkları yıllara göre ne şekilde dağılmaktadır?” şeklindeki ikinci alt problemine ait veriler Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. İncelenen lisansüstü çalışmaların yayınlanmış oldukları yıllara göre dağılım

Şekil 2’de yer alan veriler incelendiğinde, okul öncesinde akran zorbalığını ele alan 22 lisansüstü tezin %4,55’inin 2011’de (n=1), %4,55’inin 2017’de (n=1), %4,55’inin 2018’de (n=1), %9,09’unun 2019’da (n=2), %4,55’inin 2020’de (n=1), %13,64’ünün 2021’de (n=3), %13,64’ünün 2022’de (n=3), %22,73’ünün 2023’te (n=5), %22,73’ünün 2024’te (n=5) yapıldığı görülmektedir.

4.3. Yayınlanan Üniversiteye İlişkin Bulgular

Çalışmanın “Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezler yayınlandıkları üniversitelere göre ne şekilde dağılmaktadır?” şeklindeki üçüncü alt problemine ait veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

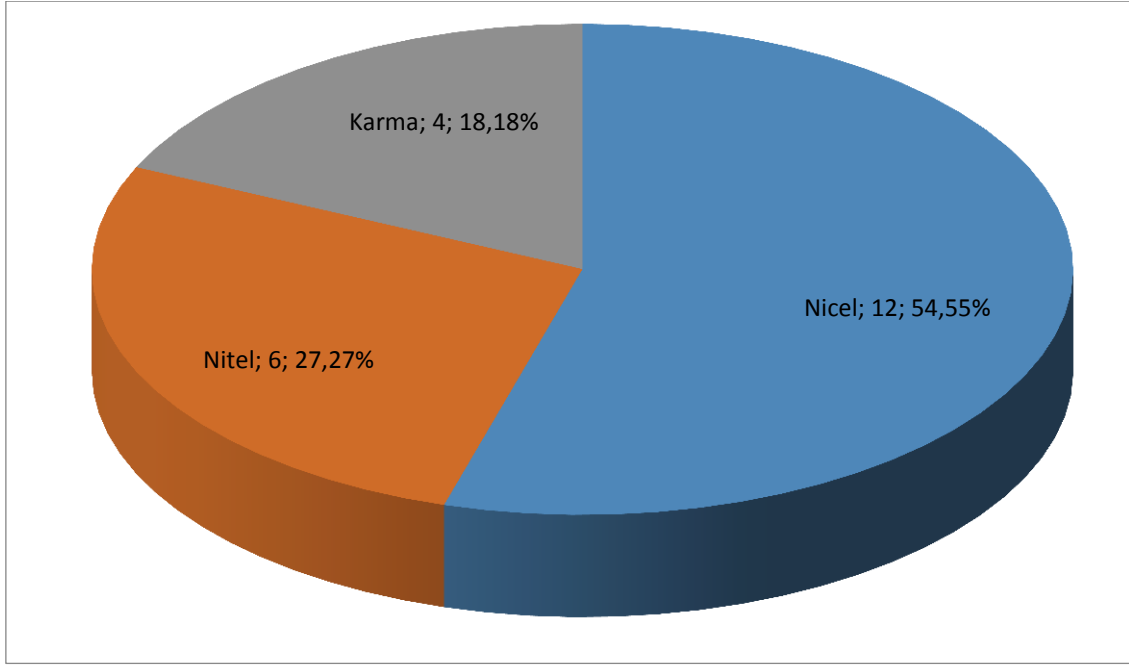
Tablo 1. İncelenen lisansüstü çalışmaların yayınlandıkları üniversitelere göre dağılım

No	Üniversite	n	%
1	Gazi Üniversitesi	3	13,64
2	Gaziantep Üniversitesi	3	13,64
3	İnönü Üniversitesi	2	9,09
4	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	1	4,55
5	Giresun Üniversitesi	1	4,55
6	Anadolu Üniversitesi	1	4,55
7	Fırat Üniversitesi	1	4,55
8	Bahçeşehir Üniversitesi	1	4,55
9	Ufuk Üniversitesi	1	4,55
10	İstanbul Okan Üniversitesi	1	4,55
11	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	1	4,55
12	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	1	4,55
14	Üsküdar Üniversitesi	1	4,55
14	Atatürk Üniversitesi	1	4,55
15	Kastamonu Üniversitesi	1	4,55
16	Toros Üniversitesi	1	4,55
17	Ankara Üniversitesi	1	4,55

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde, okul öncesinde akran zorbalığını ele alan 22 lisansüstü tezin %13,64’ünün Gazi Üniversitesi (n=3), benzer şekilde %13,64’ünün Gaziantep Üniversitesi’nde (n=3), %9,09’unun İnönü Üniversitesi’nde (n=2), kalan tezler %4,55 ile tablodaki diğer üniversitelerin bünyesinde yürütüldüğü görülmektedir. Akran zorbalığını ele alan 22 lisansüstü tez, 17 farklı üniversite bünyesinde yayınlandığı görülmektedir.

4.4. Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın “Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezlerde tercih edilen araştırma yöntemlerine göre dağılımı ne şekildedir” şeklindeki dördüncü alt problemine ait veriler Şekil 3’te yer almaktadır.

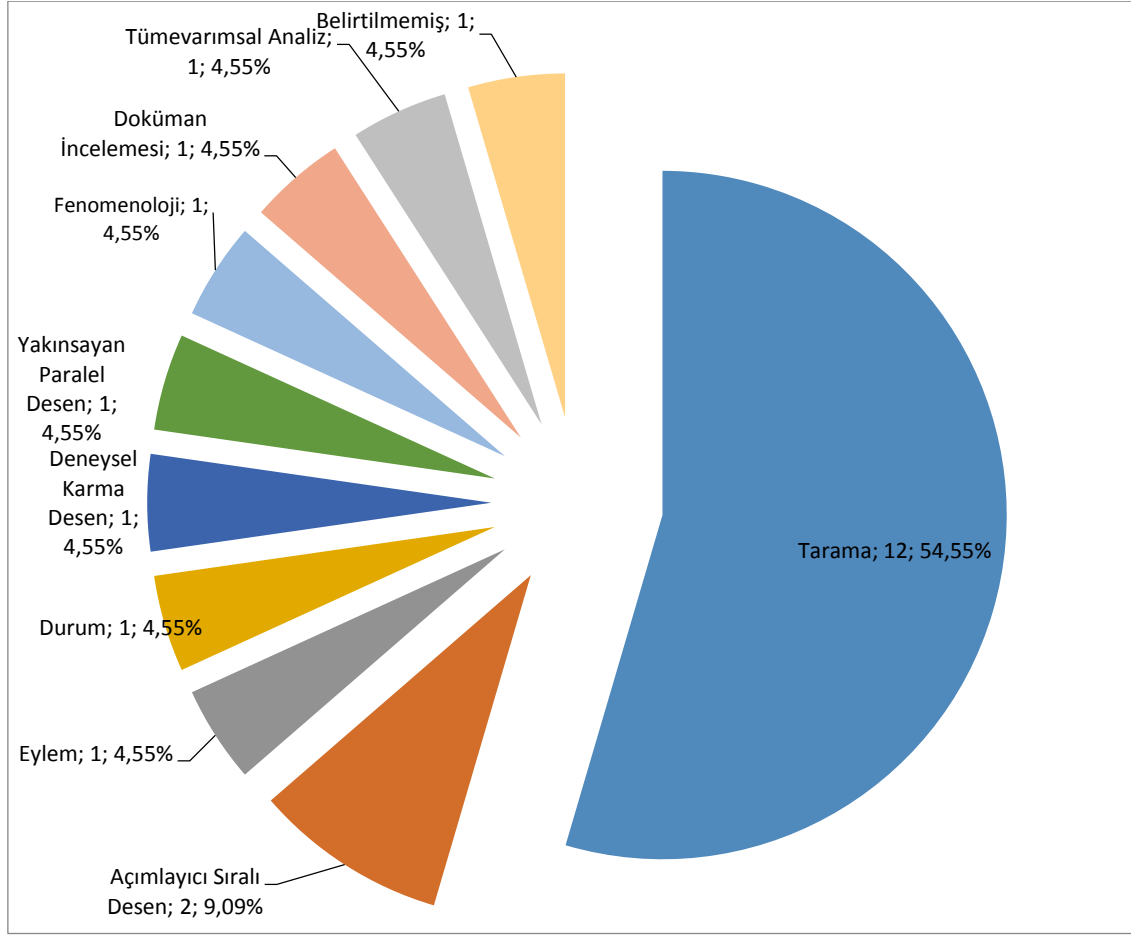


Şekil 3. İncelenen lisansüstü çalışmalarda tercih edilen yöntemlere göre dağılım

Şekil 3 incelendiğinde, okul öncesinde akran zorbalığını ele alan 22 lisansüstü tezin %54,55'inin nicel araştırma (n=12), %27,27'sinin nitel araştırma (n=6) yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca çalışmaların %18,18'inde ise karma yöntemin (n=4) tercih edildiği görülmektedir.

4.5. Araştırma Desenlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın “Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezlerde tercih edilen araştırma desenlerine göre dağılımı ne şekildedir?” şeklindeki beşinci alt problemine ait veriler Şekil 4'te yer almaktadır.

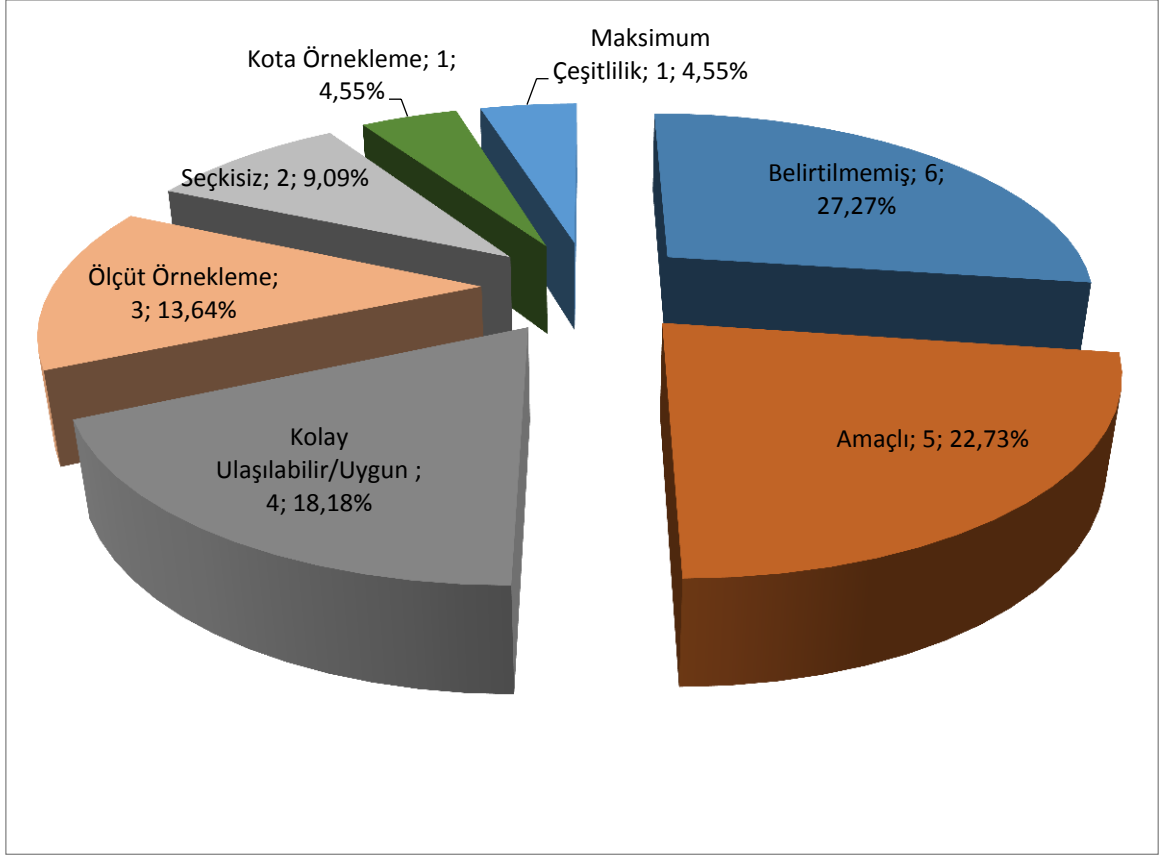


Şekil 4. İncelenen lisansüstü çalışmalarda tercih edilen araştırma desenlerine göre dağılım

Şekil 4 incelendiğinde, okul öncesinde akran zorbalığını ele alan 22 lisansüstü tezin %54,55’inde tarama (n=12), %9,09’unda açımlayıcı sıralı desen (n=1), %4,55’inde eylem araştırması (n=1), %4,55’inde durum çalışması (n=1), %4,55’inde deneysel karma desen (n=1), %4,55’inde yakınsayan paralel desen (n=1), %4,55’inde fenomenoloji (n=1), %4,55’inde doküman incelemesi (n=1), %4,55’inde tümevarımsal analiz (n=1) ile yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca çalışmaların %4,55’inde (n=1) herhangi bir desen kullanıldığına ilişkin bilgi olmadığı belirlenmiştir.

4.6. Örneklem Türlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın “Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezlerde tercih edilen örneklem türlerine göre dağılımı ne şekildedir?” şeklindeki altıncı alt problemine ait veriler Şekil 5’te yer almaktadır.

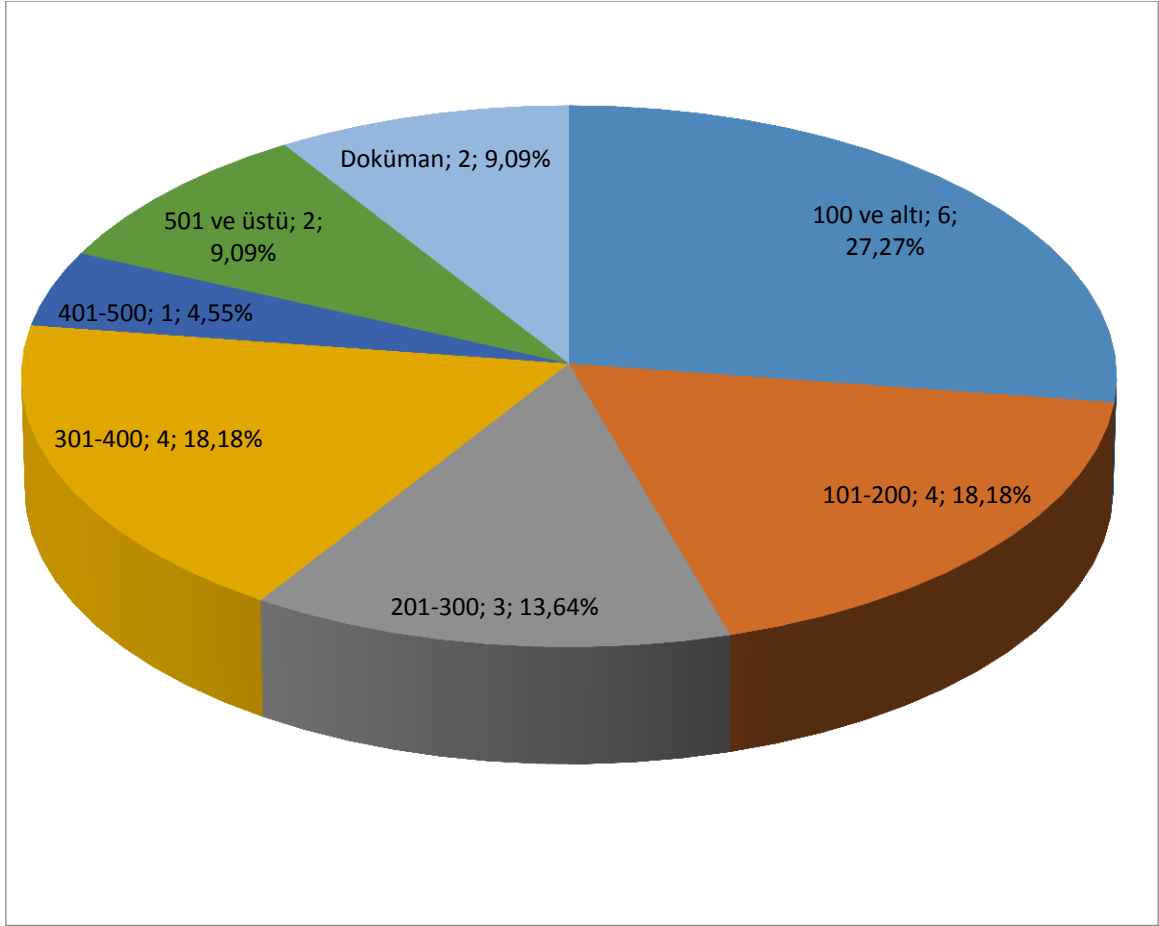


Şekil 5. İncelenen lisansüstü çalışmalarda tercih edilen örneklem türüne göre dağılım

Şekil 5 incelendiğinde, okul öncesinde akran zorbalığını ele alan 22 lisansüstü tezin %22,73'ünde amaçlı örneklem (n=15), %18,18'inde kolay ulaşılabilir/uygun örneklem (n=4), %13,64'ünde ölçüt örneklem (n=3), %9,09'unda seçkisiz örneklem (n=2), %4,55'inde kota örneklem (n=1), %4,55'inde maksimum çeşitlilik örneklem (n=1) tercih edilmiştir. İncelenen çalışmaların %27,27'sinde tercih edilen örneklemin belirtilmediği (n=6) görülmektedir.

4.7. Örneklem Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın “Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezlerde örneklem büyüklüklerine göre dağılım ne şekildedir?” şeklindeki yedinci alt problemine ait veriler Şekil 6’da yer almaktadır.

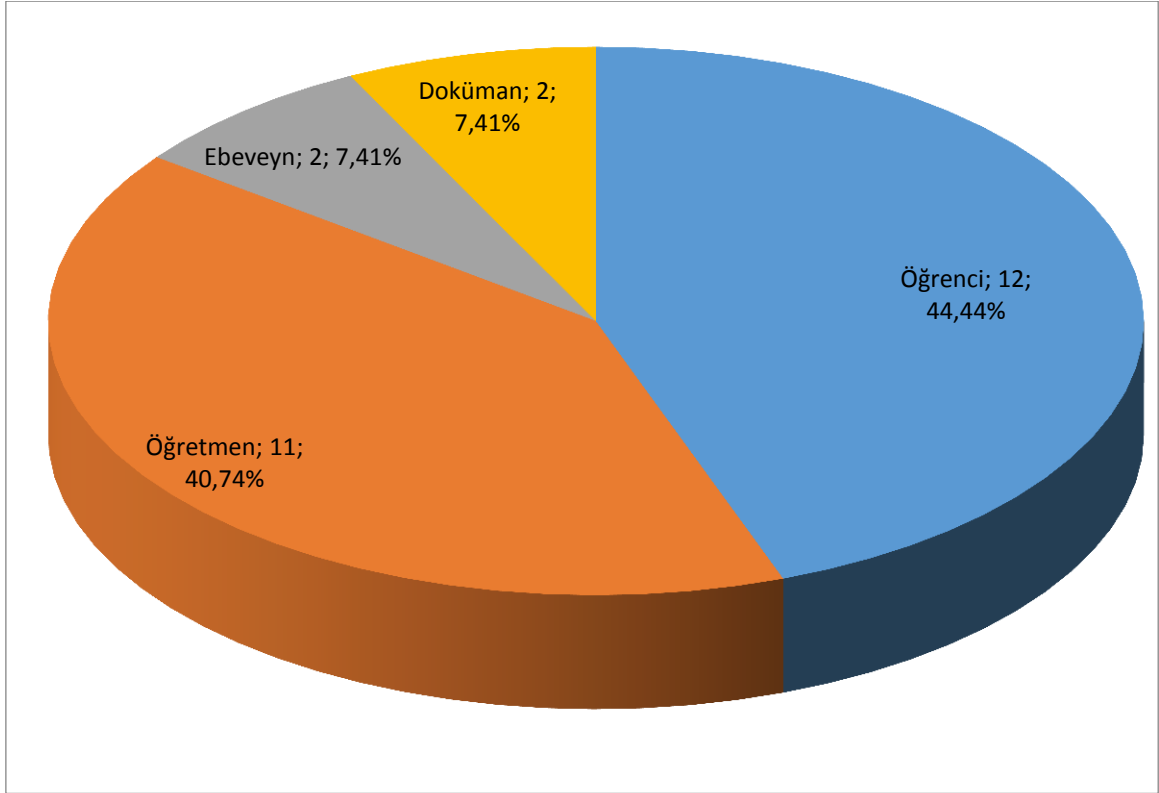


Şekil 6. İncelenen lisansüstü çalışmalarda örnekleme dâhil edilen katılımcı sayılarına göre dağılım

Şekil 6 incelendiğinde, okul öncesinde akran zorbalığını ele alan 22 lisansüstü tezin % 27,27'sinde 100 ve altı (n=6), % 18,18'inde 101-200 (n=4), % 13,64'inde 201-300 (n=3), % 18,18'inde 301-400 (n=4), % 4,55'inde 401-500 (n=1), % 9,09'unda 501 ve üstü (n=2) örneklem büyüklüğü ile yapıldığı görülmektedir. Tezlerin % 9,09'unda doküman (n=2) kullanıldığı belirlenmiştir.

4.8. Veri Kaynaklarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın “Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezlerde kullanılan veri kaynaklarının dağılımı ne şekildedir?” şeklindeki sekizinci alt problemine ait veriler Şekil 7’de yer almaktadır.

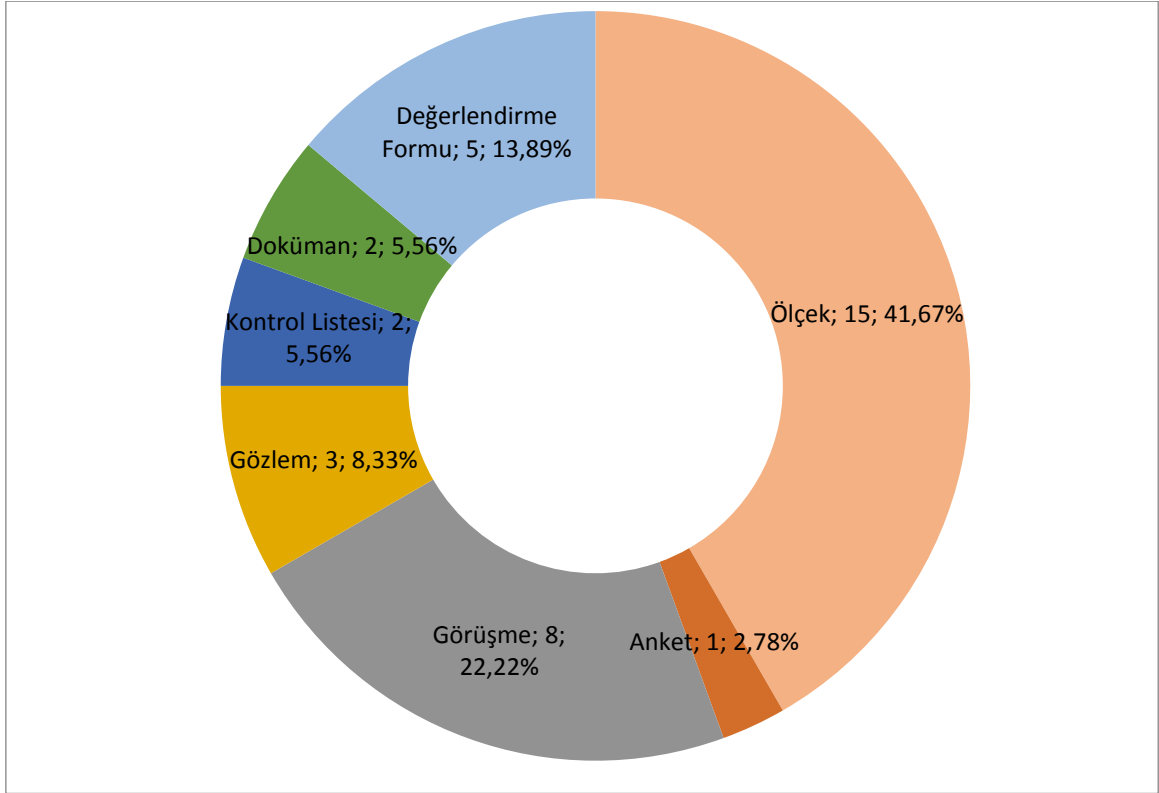


Şekil 7. İncelenen lisansüstü çalışmalarda örnekleme dâhil edilenlerin sayılarına göre dağılım

Şekil 7 incelendiğinde, okul öncesinde akran zorbalığını ele alan 22 lisansüstü tezin % 44,44'ünde veri kaynağı olarak öğrencilerin ($f=12$), % 40,74'ünde öğretmenlerin ($f=11$), % 7,41'inde ebeveynlerin ($f=2$), % 7,41'inde ise dokümanlardan ($f=2$) veri kaynağı olarak yararlanıldığı belirlenmiştir.

4.9. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın “Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı ne şekildedir?” şeklindeki dokuzuncu alt problemine ait veriler Şekil 8’de yer almaktadır.

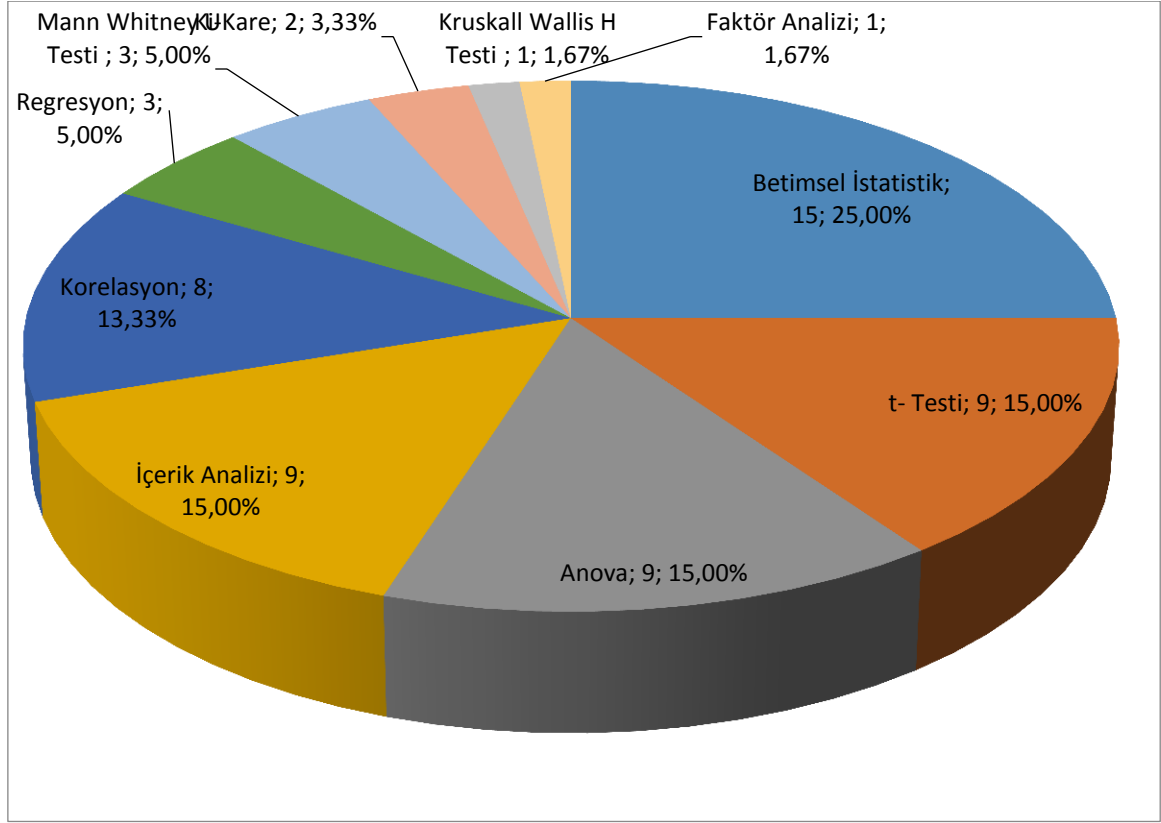


Şekil 8. İncelenen lisansüstü çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının sayılarına göre dağılım

Şekil 8 incelendiğinde, okul öncesinde akran zorbalığını ele alan 22 lisansüstü tezin %41,67'sinde veri toplama aracı olarak ölçeklerden (f=15) yararlanıldığı, %2,78'inde anketlerden (f=1), % 22,22'sinde görüşmelerden (f=8), % 8,33'ünde gözlem formunda (f:3), % 5,56'sında kontrol listelerinden (f:2), % 5,56'sında dokümanlardan (f:2), %13,89'unda ise değerlendirme formundan (f:5) yararlanılmıştır.

4.10. Veri Analiz Tekniklerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın “Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz tekniklerinin dağılımı ne şekildedir?” şeklindeki onuncu alt problemine ait veriler Şekil 9’da yer almaktadır.



Şekil 9. İncelenen lisansüstü çalışmalarda tercih edilen veri analiz tekniklerine göre dağılım

Şekil 9 incelendiğinde, okul öncesinde akran zorbalığını ele alan 22 lisansüstü tezin %25'inde veri analiz tekniği olarak betimsel istatistik ($f=15$) yararlanıldığı, %15'inde t-Testi'nden ($f=9$), %15'inde Anova'dan ($f=9$), %15'inde içerik analizinden ($f=9$), %13,33'ünde korelasyondan ($f=8$), %5'inde regresyondan ($f=3$), %5'inde Mann Whitney U Testinden ($f=3$), %3,33'ünde ki-kareden ($f=2$), %1,67'sinde Kruskall Wallis H-Testinden ($f=1$), %1,67'sinde faktör analizinden ($f=1$) yararlanılmıştır.

4.11. İlişkili Konuların Analizine Ait Bulgular

Çalışmanın “Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesinde konu alan lisansüstü tezler ile birlikte ele alınan konuların dağılımı ne şekildedir?” şeklindeki on birinci alt problemine ait veriler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Akran zorbalığı ile birlikte ele alınan konuların dağılımı

No	İlişkili Konu	f
1	Akran Zorbalığı Farkındalığı	2
2	İstenmeyen Davranışlar	2
3	Dikkat Eksikliği	2
4	Hiperaktivite Bozukluğu	2
5	Sosyal Yetkinlik	1
6	Akran Zorbalığı Eğitimi	1
7	Medya Kullanımı	1
8	Yaratıcı Drama	1
9	Oyun Temelli Önleme Programı	1
10	Duygu Düzenleme	1
11	Sosyal Anksiyete	1
12	Psikolojik Sağlamlık	1
13	Öz Düzenleme Becerileri	1
14	Duygusal Zekâ	1
15	Aile Faktörü	1

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesinde akran zorbalığını ele alan 22 lisansüstü tezde iki çalışma ile Akran Zorbalığı Farkındalığı, İstenmeyen Davranışlar, Hiperaktivite Bozukluğu, Dikkat Eksikliği konularının ilişkisel olarak birarada incelendiği görülmektedir. Bu dört konunun yanında birer çalışma ile “Sosyal Yetkinlik, Akran Zorbalığı Eğitimi, Medya Kullanımı, Yaratıcı Drama, Oyun Temelli Önleme Programı, Duygu Düzenleme, Sosyal Anksiyete, Psikolojik Sağlamlık, Öz Düzenleme Becerileri, Duygusal Zekâ, Aile Faktörü” konuları ilişkisel olarak ele alınmıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmada, akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesi bağlamında inceleyen tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun, ülkemizdeki yüksek lisans programlarının sayısının fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, yüksek lisans programlarının fazlalığı, doktora programlarına kıyasla daha fazla öğrencinin yüksek lisans seviyesinde öğrenim görmesiyle de ilişkilidir.

Araştırmada, akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesi bağlamında inceleyen tezlerin büyük çoğunluğunun son beş yıl içinde (n: 19) yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durumun, son yıllarda üniversitelerde açılan lisansüstü program sayısındaki artışla ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, akran zorbalığının öneminin son dönemlerde daha iyi anlaşılması da bu artışta önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmada, akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesi bağlamında inceleyen tezlerin herhangi bir üniversite bünyesinde yoğunlaşmadığı, 17 üniversitede üçer çalışma ile Gazi ve Gaziantep üniversitelerinde, iki çalışma ile İnönü Üniveristesi kalan 12 tez ise diğer 14 üniversitenin bünyesinde 1 çalışma şeklinde dağıldığı belirlenmiştir. Toplamda 17 farklı üniversite bünyesinde 22 lisansüstü tezin yürütüldüğü tespit edilmiştir.

Araştırmada, akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesi bağlamında inceleyen tezlerin yarıdan fazlasında nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, nitel araştırma yöntemlerini kullanan çalışma sayısının da olduğu fakat bu çalışmaların sayısının nicel çalışmalara göre yarı oranında az olduğu belirlenmiştir. Karma yöntem temelli çalışmaların sayısının da az olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, akran zorbalığı konusunun araştırılmasında bazı sınırlamalar oluşturduğu söylenebilir. Nitekim nitel araştırmaların süreçlere dâhil edilmesi, akran zorbalığı hakkında derinlemesine bilgi elde edilmesine yardımcı olacaktır. Ancak, bu durum mevcut çalışmalara yeterince yansımamaktadır.

Araştırmada, akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesi bağlamında inceleyen tezlerin büyük çoğunluğunda nicel araştırma desenleri arasında tarama desenin kullanıldığı tespit edilmiştir. Desen tercihi açısından nitel araştırmalarda ön plana çıkan bir desenin olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, akran zorbalığı ile ilgili çalışmalarda desen sınırlılığı olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesi bağlamında inceleyen tezlerde amaçlı örnekleme yöntemlerinin yoğun olarak kullanıldığı saptanmıştır. Ayrıca, akran zorbalığı ile ilgili çalışmalarda tercih edilen örneklem türünün belirtilmediği çalışmalara da rastlanmıştır.

Araştırmada, akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesi bağlamında inceleyen tezlerde en fazla örneklem büyüklüğünün 300 ve altı aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu aralıktaki örneklem büyüklüğünün daha yoğun bir şekilde tercih edildiği görülmüştür. Bu durum, 300 ve altı örneklem büyüklüğünün araştırmacılar tarafından daha ulaşılabilir bir seçenek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesi bağlamında inceleyen tezlerde veri kaynağı olarak en fazla öğrenci ve öğretmenlerin tercih edildiği belirlenmiştir. Çok az sayıda çalışmada ise ebeveynlerin ve dokümanların veri kaynağı olarak yararlanıldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, akran zorbalığının okul öncesinde öğrenci ve öğretmenlerin bakış açılarıyla belirlenmesi yolunun daha tercih edilebilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada, akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesi bağlamında inceleyen tezlerde nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan ölçekler kullanıldığı tespit edilmiştir. Ölçeklerin yanında yoğun olmasa da görüşme formlarından yararlanıldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar ulusal alanyazında araştırmacılar tarafından ölçek ve görüşme formlarının sıklıkla tercih edilen bir uygulama olarak değerlendirilebilir.

Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesi bağlamında inceleyen tezlerde veri analiz tekniği olarak betimsel istatistiklerin yanı sıra parametrik testler (t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon ve regresyon analizi) kullanıldığı belirlenmiştir. Çalışmalarda, az

sayıda non-parametrik testin de kullanıldığı gözlemlenmiştir. Nitel çalışmaların araştırma süreçlerinde tercih edildiği tezlerde yoğun olarak içerik analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmada akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesi bağlamında inceleyen tezlerde akran zorbalığının 15 farklı konu ile ilişkili olarak ele alındığı belirlenmiştir. Bu konular içerisinde Akran Zorbalığı Farkındalığı, İstenmeyen Davranışlar, Hiperaktivite Bozukluğu, Dikkat Eksikliği konularının konularının ön plana çıktığı belirlenmiştir. Bunların yanında “Sosyal Yetkinlik, Akran Zorbalığı Eğitimi, Medya Kullanımı, Yaratıcı Drama, Oyun Temelli Önleme Programı, Duygu Düzenleme, Sosyal Anksiyete, Psikolojik Sağlık, Öz Düzenleme Becerileri, Duygusal Zekâ, Aile Faktörü” konuları da akran zorbalığı ile ilişkili olarak ele alındığı belirlenmiştir.

Okul öncesi dönemde akran zorbalığına karşı özel öğretim kurumlarında etkili bir mücadele yürütülebilmesi için hem kurumsal politikalar hem de sınıf içi uygulamaları kapsayan bütüncül bir yaklaşım benimsenmelidir. Literatürdeki bulgular, öğretmenlerin zorbalık durumlarını fark etmekte zorlandıklarını ve sıklıkla bu tür davranışların sınıf dışı alanlarda yaşandığını göstermektedir. Bu bağlamda, her özel eğitim kurumunun kendi bünyesinde, zorbalık türlerini tanımlayan, sorumlulukları belirleyen ve müdahale yollarını içeren bir “Zorbalıkla Mücadele Eylem Planı” oluşturması önem arz etmektedir. Ayrıca, öğretmenlere yılda en az bir kez zorbalık farkındalığına yönelik hizmet içi eğitimler verilmeli, özellikle sözel ve ilişkisel zorbalık türleri üzerine odaklanılmalıdır. Bununla birlikte, ebeveynler de sürece dâhil edilmeli ve çocuklarının davranışlarını daha sağlıklı gözlemleyebilmeleri için bilgilendirme seminerleriyle desteklenmelidir.

Sınıf içi uygulamalarda ise sosyal-duygusal öğrenme becerilerini destekleyici haftalık etkinlikler büyük önem taşımaktadır. “Ben kimim?”, “Duygularımı tanıyorum” gibi temalara odaklanan etkinliklerle çocukların kendilerini ifade etme, başkalarının duygularını anlama ve problem çözme becerileri gelişir. Bu becerileri pekiştirmek amacıyla yaratıcı drama çalışmaları uygulanabilir. Bu yöntemle çocuklar, zorba, mağdur ve izleyici rollerini deneyimleyerek empati kurma ve çözüm üretme yetilerini geliştirirler. Ayrıca, yapılandırılmış oyun temelli programlarla öğrencilerin birlikte oynarken iş birliği kurmaları, sıraya girmeleri ve paylaşımları desteklenmelidir. Oyun sırasında olumlu sosyal davranışları fark edip teşvik eden bir “sosyal beceri günlüğü” ile öğretmenler çocuklara pozitif geri bildirim verebilir. Tüm bu uygulamaların etkinliğini artırmak adına öğretmenlerin düzenli gözlem yapmaları ve zorbalık olaylarını sistemli biçimde kayıt altına almaları gerekmektedir. Bu kayıtlar ışığında, zorbalığa karışan çocuklar için bireysel destek planları hazırlanmalı ve okul rehberlik servisleri ile iş birliği içinde çalışmalar yürütülmelidir. Bu öneriler doğrultusunda özel öğretim kurumlarında hem çocukların gelişim özelliklerine uygun hem de sürdürülebilir bir zorbalıkla mücadele sistemi kurulabilir. Böylece, çocukların daha güvenli, destekleyici ve hak temelli bir eğitim ortamında gelişmeleri sağlanabilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada, akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesi bağlamında inceleyen tezlerde yüksek lisans düzeyindeki çalışmaların sayısının fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, eğitim yönetimi alanında doktora programlarına öğrenci sayısının artırılması veya doktora programlarının sayısının yükseltilmesi önerilebilir. Bunun yanında akran zorbalığının okul öncesi eğitim bağlamında ele alınması için danışman hocaların öğrencileri yönlendirmesi gereklidir.

Akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesi bağlamında inceleyen tezlerde veri toplamak için en çok ölçekler kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu yayın incelemelerindeki eksiklikler göz önünde bulundurularak, saha çalışmalarının gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Araştırmada, akran zorbalığını okul öncesi eğitim kademesi bağlamında inceleyen tezlerin büyük çoğunluğunda nicel araştırma desenlerinin tercih edildiği, az sayıda tezde ise nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Karma yöntem temelinde yazılan tez sayısında da sınırlılık olduğu belirlenmiştir. Özellikle karma yöntemle yapılan araştırmalar, akran zorbalığı teması üzerinde daha derinlemesine bulgular elde etme fırsatı sunabilir. Ayrıca, lisansüstü çalışmalar arasında en dikkat çekici sonuç, örneklem çeşitliliği ve veri analiz türleri açısından istenilen seviyeye ulaşamamış olmasıdır. Bu durumun üstesinden gelinmesi için lisansüstü eğitimlerde bilimsel araştırma yöntemleri dersinin içeriğinin gözden geçirilerek uygulamaya yönelik bir formatta yeniden düzenlenmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akyüz, E. (2010). *Çocuk hukuku: Çocuk hakları ve korunması*. Pegem Akademi Yayınları.
- Akyüz, E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 1-26.
- Akyüz, E. (2013). *Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması*. Pegem Akademi.
- Akyüz, E. (2020). *Çocuk hukuku* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Alink, L. R., Mesman, J., Van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & 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.
- Alkaya S. A. ve Avşar, F. (2018). Akran zorbalığının önlenmesinde okul sağlığı hemşiresinin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 5(1), 78-84.
- Altun, S. A., Güneri, O. Y. ve Baker, Ö. E. (2006). Basındaki Yansımaları ile Okulda Şiddet. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24).
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making, *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.

- Aras, H., Birinci, F. ve Özdemir-Uluç, F. Ö. (2001). İkinci uluslararası eğitimde çocuk hakları konferansı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 132-138.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Balak, D. (2017). *İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akran zorbalığı ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baldo Moraes, R., Knorst, J. K., Brondani, B., Baldo Marques, B., de Sousa Reis, M., Henriqson, D., & Ardenghi, T. M. (2021). Relationship between gingival bleeding and associated factors with reports of verbal bullying in adolescents. *Journal of Periodontology*, 92(2), 225-233.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231.
- Beale, A. V., & Scott, P. C. (2001). Bullybusters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300-306.
- Beran, T. N. (2006). Preparing teachers to manage school bullying: The hidden curriculum. *The Journal of Educational Thought*, 40(2), 119-129.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. O.Köksal). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Brophy, J., & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal*, 93(1), 3-68.
- Bulgurcu, S. (2011). *İstanbul ilinde bir ilköğretim okulunda 6-8. sınıflarda akran zorbalığı sıklığının araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çakmak, C., Çapar, H., Konca, M., & Korku, C. (2017). Bir halk sağlığı sorunu olarak çocuklara yönelik şiddet: Gazete haberleri üzerinden bir araştırma. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(13), 85-101.
- Çapri, B., Balcı, A., & Çelikkaleli, Ö. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Doğan, Ş. (2022). Okul temelli zorbalık önleme programlarının incelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 8(16), 661-679.
- Eldeş, N. (2023). *Okul öncesi dönemde akran zorbalığı: Öğretmenlere ilişkin değişkenlerin yordayıcılığının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Erbay, F., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2022). Özel gereksinimli çocuklar bağlamında saldırganlık ve zorbalık. In H. G. Ogelman (Ed.), *Küçük çocuklarda saldırganlık ve zorbalık*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdem, M. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının zorbalık algıları ve zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Erdinç, S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Ezer, F. ve Ulukaya Öteleş, Ü. (2020). Çocuk haklarına yönelik tutumun belirlenmesi: Nicel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 48-58.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I .M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior, *Health Education Research Theory & Practice*, 20(1), 81-91.
- Field, E. M. (2003). *Bully busting: How to help children deal with teasing and bullying*. Finch.
- Fleming M, Towey K (eds).'' Educational forum on adolescent health'', Youth bullying, Chicago: American Medical Association, 2002.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk hakları*. Ayrıntı Yayınları.
- Genç, G., (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gillies-Rezo, S., & Bosacki, S. (2003). Invisible bruises: Kindergartens' perceptions of bullying. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(2), 163-177.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 512-537.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ekinoks Yayıncılık.
- 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, H. (2011). Anne-babaların kabul red boyutlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri üzerindeki yordayıcı rolü. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 163-176.
- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatric Nursing Special Topics*, 3(2), 175-181.
- Güvenir, T. (2010). Okulda akran istismarı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Hay, D. F., Payne A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2005). *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. University of Toronto Press.
- Karademir, Y. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin akran zorbalığı farkındalığı ve tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34, 280-299.
- Karataştan, A., & Akcan, E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden akran zorbalığı ve göçmen/mülteci çocuklar. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Kaya, Ö. S. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Keskin, T. (2010). İlköğretim okullarındaki öğrencilerin akran zorbalığının benlik saygısıyla ilişkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Kodish, T., Herres, J., Shearer, A., Atte, T., Fein, J., & Diamond, G. (2016). Bullying, depression, and suicide risk in a pediatric primary care sample. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 37(3), 241-246.

- Koyutürk-Koçer, N., & Gültekin-Akduman, G. (2016). Examination of peer bullying during (bully-victim-passive bully) preschool period. *Educational Research International*, 8(4), 1-10.
- Küpeli, H. D. (2020). *Öğretmen adaylarının akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin hikâyeleştirilmiş durumlar ile incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Marshall, M. L. (2012). *Teachers' perceived barriers to effective bullying intervention* [Unpublished doctoral dissertation]. Georgia State University.
- Metin-Aslan, Ö. (2018). Turkish and Amerikan preschoolers' play, aggression and victimization behaviours in play context, *Early Child Development and Care*, 190(3), 348-363.
- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities*. Federation Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (1998). Children's rights and citizenship: Some implications for the management of schools. *International Journal of Children's Rights*, 6(3), 313-333.
- Özbek Baştuğ, Ö. Y., & Taneri, P. O. (2023). Çocuklarda zorbalık davranışları, kaygı ve sosyal kaygı arasındaki ilişki. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 211-247.
- Palancı, M. ve Şimşek, M. (2014). Zorbacı davranışların aile sorunları bağlamında psikososyal nedenselliğinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 175-199.
- Pasin, S. (2017). *Okul öncesi 3-6 yaş arasında görülen akran zorbalığı konusunda öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi, Mersin.
- Pilatin, G., & Ahmetoğlu, E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 117-136.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-632.
- Polat, O. (2000). İstanbul ve Türkiye genelinde güç koşullardaki çocuklar açısından çocuk haklarının durumu. In 1. *İstanbul Çocuk Kurultayı Bildiriler Kitabı*. Umut Matbaası.
- Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized. New York: Guilford Press.
- Saracho, O. N. (2017). Bullying prevention strategies in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 453-460.
- Sayan Korkutata, F. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Serra-Negra, J. M., Pordeus, I. A., Corrêa-Faria, P., Fulgêncio, L. B., Paiva, S. M., & Manfredini, D. (2017). Is there an association between verbal school bullying and possible sleep bruxism in adolescents. *Journal of Oral Rehabilitation*, 44(5), 347-353.
- Sheridan, S., & Samuelsson, P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.

- Shumba, A. (2003). Children's rights in schools: What do teachers know. *Child Abuse Review*, 12(4).
- Süzük, E. ve Akıncı, T. (2022). Lise öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalma düzeylerini yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 62-79.
- Şimşek, B. Ş. (2016). *Türkiye'de 2005 yılı sonrası çocuk haklarının gelişimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, M. (2023). *Yaratıcı drama temelli akran zorbalığını önleme programının okul öncesi öğrencilerin zorbalık davranışlarına etkisi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Tanrikulu, I. (2018). Teacher reports on early childhood bullying: how often, who, what, when and where. *Early Child Development and Care*, 190(4), 489-501.
- Taşkın, T. (2021). Fen eğitiminde kavram karikatürü ile ilgili çalışmalar üzerine bir içerik analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 622-651.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Tuna, C. (2020). Çocuk hakları sözleşmesinde çocuğa tanınan haklar. In E. Hareket (Ed.), *Disiplinlerarası yaklaşımla çocuk hakları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk hakları sözleşmesinin ilköğretim programlarındaki yeri ve sözleşmeye yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- van Verseveld, M. D. A., Fekkes, M., Fekkink, R. G., & Oostdam, R. K. (2020). Teachers' experiences with difficult bullying situations in the school: An explorative study. *Journal of Early Adolescence*, 41(1), 43-69.
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyber Psychology & Behavior*, 11(4), 499- 503.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *The Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.
- Yoon, J., & Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory and Practice*, 53(4), 308-314.