



**DEĞERLER EĞİTİMİ KAPSAMINDA
OYNATILAN EĞİTSEL OYUNLARIN
AKRAN ZORBALIĞI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

FATMA İREM TOPTAŞ
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖNAL
Tez No: 2025-030
Afyonkarahisar

T.C.
AFYONKARAHİSAR KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DEĞERLER EĞİTİMİ KAPSAMINDA OYNATILAN EĞİTSEL
OYUNLARIN AKRAN ZORBALIĞI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Fatma İrem TOPTAŞ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖNAL

Tez No: 2025-030

AFYONKARAHİSAR

2025

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEZ KABUL VE ONAY

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Fatma İrem TOPTAŞ
	Numarası	223318007
	Anabilim Dalı	Beden Eğitimi ve Spor
	Program	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora
Tezin Başlığı		Değerler Eğitimi Kapsamında Oynatılan Eğitsel Oyunların Akran Zorbalığı Üzerindeki Etkisi
Tez Savunma Sınav Tarihi		29.08.2025
Tez Savunma Sınav Saati		10.00
Yukarıda bilgileri verilen tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.		
Başkan	Prof. Dr. Alparslan ÜNVEREN	İmza
Üye	Prof. Dr. Yücel OCAK	İmza
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖNAL	İmza
Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun / / tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır. Prof. Dr. Mustafa TEKERLİ Enstitü Müdürü		

Bilimsel Etik Bildirimi

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bilimsel Yayın Etiği İlkeleri ve Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Afyon Kocatepe Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

25/05/2025

Fatma İrem Toptaş

ÖZET

DEĞERLER EĞİTİMİ KAPSAMINDA OYNATILAN EĞİTSEL OYUNLARIN AKRAN ZORBALIĞI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bu çalışmada, değerler eğitimi kapsamında uygulanan eğitsel oyunların akran zorbalığı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma grubunu, 27'si deney ve 27'si kontrol grubu olmak üzere toplam 54 yedinci sınıf öğrencisi (iki sınıf) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, zorbalık problemlerinin daha yoğun yaşandığı iki sınıfın seçilmesi temel alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, öğrencilere yönelik günlük yansıtıcı değerlendirme formu ve Pöyhönen vd. (2008) tarafından geliştirilen, Nalbant vd. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akran Zorbalığına Uğrayan Kurban Karşı Empati Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yansıtıcı değerlendirme formu 12 sorudan oluşmaktadır. Formda dört alt boyut (sözel zorbalık, fiziksel zorbalık, sosyal zorbalık ve siber zorbalık) yer almaktadır. Uygulamanın başlangıcından itibaren, 12 hafta boyunca her dersin sonunda öğrenciler bu formu doldurmuştur. Süreç boyunca, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uyarlanan değerler eğitimi kapsamında tasarlanan eğitsel oyunlar haftada bir ders saati olacak şekilde toplam 12 hafta uygulanmıştır. Verilerin analizinde, nicel veriler için tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Yansıtıcı değerlendirme formunda ise, ilk ve son hafta elde edilen veriler arasındaki farkı test etmek için bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Ayrıca her bir alt boyut (sözel, fiziksel, sosyal, siber) için ortalama grafikleri hazırlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmuş ($p < .05$), cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark tespit edilmemiş ($p > .05$), akademik başarı değişkeni ile grup etkileşimine göre anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < .05$). Günlük yansıtıcı değerlendirme formundan elde edilen bulgulara göre, akran zorbalığının dört alt boyutunda da azalma gözlenmiştir. Bağımlı örneklem t-testi sonuçları da dört boyutta anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular sonucunda, değer temelli eğitsel oyunların akran zorbalığını azaltabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, değerler eğitimi kapsamında uygulanan eğitsel oyunların öğrencilerin empati davranışlarını geliştirdiği ve zorbalık davranışlarını azalttığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, değerler eğitimi kapsamında oynatılan eğitsel oyunların akran zorbalığı üzerinde olumlu etki yarattığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Eğitsel Oyunlar, Akran Zorbalığı

SUMMARY

THE IMPACT OF VALUES EDUCATION THROUGH EDUCATIONAL GAMES ON PEER BULLYING

In this study, it was aimed to examine the effect of educational games applied within the scope of values education on peer bullying. In the research, a quasi-experimental design with pre-test and post-test control groups, one of the experimental models, was used. The research group consisted of a total of 54 seventh-grade students (two classes), 27 in the experimental group and 27 in the control group. In determining the study group, two classes where bullying problems were more intensely experienced were selected. As data collection tools in the study, a personal information form prepared by the researcher, a daily reflective evaluation form for students, and the “Empathy Scale for Victims of Peer Bullying” developed by Pöyhönen et al. (2008) and adapted into Turkish by Nalbant et al. (2018) were used. The reflective evaluation form developed by the researcher consisted of 12 questions. The form included four sub-dimensions (verbal bullying, physical bullying, social bullying, and cyberbullying). From the beginning of the implementation, students filled out this form at the end of each lesson for 12 weeks. Throughout the process, educational games designed and adapted within the scope of values education were implemented for one lesson hour per week for a total of 12 weeks. In data analysis, one-way covariance analysis (ANCOVA) was used for quantitative data. In the reflective evaluation form, a dependent samples t-test was conducted to test the difference between the data obtained in the first and last weeks. In addition, mean graphs were prepared for each sub-dimension (verbal, physical, social, cyber). According to the analysis results, a significant difference was found between the total scores of the experimental and control groups ($p < .05$), no significant difference was found according to the gender variable ($p > .05$), and a significant difference was determined according to the interaction of the academic achievement variable with the group ($p < .05$). According to the findings obtained from the daily reflective evaluation form, a decrease was observed in all four sub-dimensions of peer bullying. The results of the dependent samples t-test also revealed significant differences in all four dimensions. As a result of the findings, it was shown that value-based educational games can reduce peer bullying. In conclusion, it was determined that educational games applied within the scope of values education improved students’ empathetic behaviors and reduced bullying behaviors. The results obtained from the research revealed that educational games played within the scope of values education had a positive effect on peer bullying.

Keywords: Values, Educational Games, Peer Victimization

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın her aşamasında bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren; değerli fikirleriyle araştırmamın yönünü şekillendiren, sabrı, desteği ve en önemlisi bana duyduğu inançla bu süreci benim için daha anlamlı ve yürünebilir kılan; güven veren, duruşuyla desteğini daima yanımda hissettiren kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖNAL'a gönülden teşekkür ederim.

Bu süreçte bilgileri ve tecrübeleri ile yoluma ışık tutan sevgili hocalarım Doç. Dr. Didem Gülçin KAYA'ya, Doç. Dr. Bijen FİLİZ'e, Dr. Öğr. Üyesi Burak OLUR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Zeki AKYILDIZ'a teşekkürü borç bilirim.

Hayatım boyunca ellerini her zaman omuzumda hissettiğim canım annem Nafize TOPTAŞ, canım babam Mehmet TOPTAŞ, sevgili abilerim Arif TOPTAŞ ve Hüseyin Serkan TOPTAŞ'A, maddi ve manevi beni her yönde destekleyen sevgili kuzenim Merve GÜLEŞ'e, ne zaman motivasyonum düşse her zaman yanımda olup desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Aleyna SUDAN, Sevgi Nur ÖZCAN, Meltem TINAS, İmran DAĞ, Mehmet Lüle, Mustafa AKGÜL, Sabri KIŞPINAR, İsa TETİK ve Hüseyin CÜRÜP'e, lisans eğitimimize birlikte başlayıp, yüksek lisansta da birlikte devam ettiğim sevgili yol arkadaşlarım Esmâ Nur BAYRAM ve İrem KAHYA'ya teşekkür ederim. Tez sürecimde olduğu kadar hayat yolculuğumda da yanımda olup desteğini hissettiren sevgili arkadaşım Selma Beyza TURHAN'a ayrıca minnettarım. Hepiniz iyi ki varsınız, hiç eksik olmayın.

Akademik hayatım boyunca, toplumsal etkileri olan gerçek sorunları ele almayı ve bu sorunlara çözüm üretmeye katkı sağlayarak farkındalık yaratmayı amaçladım. Yüksek lisans sürecime başlarken akran zorbalığı konusunu seçmemin temelinde de bu yaklaşım yatmaktadır. Bu çalışmanın akran zorbalığına dair farkındalığın artmasına ve çözüm yollarının geliştirilmesine küçük de olsa bir katkı sunduğuna inanıyorum. Araştırmamı anlamlı kılan, içtenlikle deneyimlerini paylaşan sevgili öğrencilerime en derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatının bir döneminde zorbalığa maruz kalmış ya da hâlâ bununla mücadele eden herkese... Bu satırlar, yalnız olmadığınızı hatırlatmak ve karanlıkta bir ışık olabilmek umuduyla yazıldı. Sizlere ithaf ediyorum.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	V
SUMMARY.....	Vi
ÖNSÖZ.....	vii
TABLolar	xi
GRAfİKLER.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1 Değer.....	5
2.2 Değerler Eğitimi	6
2.3 Eğitsel Oyun.....	7
2.4 Oyunun Çocuğun Gelişimindeki Rolü	9
2.4.1. Açık Hava Oyunlarının Beden ve Hareket Gelişimindeki Rolü	9
2.4.2. Oyunun Çocuğun Zihinsel Gelişimine Olan Etkileri	10
2.4.3. Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi	10
2.5 Eğitsel Oyunların Değerler Eğitimi Üzerindeki Etkisi	11
2.6 Akran Zorbalığı.....	12
2.7 Akran Zorbalığı Türleri	15

2.7.1. Fiziksel Zorbalık.....	16
2.7.2. Sözel Zorbalık.....	17
2.7.3. Duygusal Zorbalık.....	18
2.7.4. Siber Zorbalık.....	18
2.7.5. Cinsel Zorbalık.....	19
2.8 Akran Zorbalığı Nedenleri	20
2.8.1. Bireysel Nedenler	21
2.8.2. Ailesel Nedenler	21
2.8.3. Televizyon, Medya ve Oyunlardan Kaynaklanan Nedenler	23
2.8.4. Akran İlişkilerinden Kaynaklanan Nedenler	23
2.8.5. Okul Ortamından Kaynaklanan Nedenler	24
2.9 Akran Zorbalığının Sonuçları.....	24
2.10 Zorbalık Roller.....	26
2.10.1. Zorba	26
2.10.2. Mağdur.....	26
2.10.3. Tanık.....	27
3. MATERYAL VE METOT	28
3.1 Araştırmanın Yöntemi.....	28
3.2 Çalışma Grubu	28
3.3. Veri Toplama Süreci	29
3.4. Veri Toplama Araçları	30
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	31
3.4.2. Akran Zorbalığına Uğrayan Kurban Karşı Empati Ölçeği.....	31
3.4.3. Günlük Yansıtıcı Değerlendirme Formu	31
3.5. Oynatılan Eğitsel Oyunlar Protokolü.....	33
3.6. Verilerin Analizi	39

4. BULGULAR	40
4.1 Akran Zorbalığına Uğrayan Kurbana Karşı Empati Ölçeğine İlişkin Bulgular	40
4.2. Yansıtıcı Günlük Değerlendirme Formuna İlişkin Bulgular	46
5. TARTIŞMA	52
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	60
7. KAYNAKLAR.....	62
8. EKLER.....	73
EK 8.1. Etik Kurul Kararı	74
EK 8.2 İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı	75
EK 8.3 Valilik Onayı.....	76
EK 8.4 Tez Başlığı Değişikliği Formu	77
EK 8.5 Veli Onam Formu.....	78
EK 8.6. Akran Zorbalığına Uğrayan Kurbana Karşı Empati Ölçeği	79
EK 8.7. Akran Zorbalığına Uğrayan Kurbana Karşı Empati Ölçeği İzni	80
EK 8.8 Günlük Yansıtıcı Değerlendirme Formu	81

TABLÖLER

SAYFA

Tablo 3.1. Öğrencilerin ölçüm sonucu aldıkları öntest ve son test toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları	28
Tablo 3.2. Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin demografik bilgileri	29
Tablo 4.1. Uygulama öncesi ortalama puanlar	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 4.2. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ortalama puanlarının t-testi sonuçları.....	40
Tablo 4.3. Öğrencilerin son-test puanlarına göre duyuşsal davranışlarının One-way ANCOVA sonuçları.....	41
Tablo 4.4. Öğrencilerin son-teste göre bilişsel davranışlarının One-way ANCOVA sonuçları.....	42
Tablo 4.5. Öğrencilerin son-test toplam davranış puanlarının One-way ANCOVA sonuçları.....	43
Tablo 4.6. Grup ve cinsiyet değişkenlerinin son-test toplam puanlarına etkisine ilişkin One-way ANCOVA sonuçları	44
Tablo 4.7. Grup ve başarı ortalaması değişkenlerinin son-test toplam puanlarına etkisine ilişkin One-way ANCOVA sonuçları	45
Tablo 4.8. Yansıtıcı değerlendirme formunun ilk ve son hafta puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları	51

GRAFİKLER

SAYFA

Grafik 4.1. Sözel Boyut Haftalık Ortalama Puanlarının Analizi	47
Grafik 4.2. Fiziksel Boyut Haftalık Ortalama Puanlarının Analizi.....	48
Grafik 4.3. Sosyal Boyut Haftalık Ortalama Puanlarının Analizi.....	49
Grafik 4.4. Siber Boyut Haftalık Ortalama Puanlarının Analizi	50



SİMGELER VE KISALTMALAR

%: Yüzde

ANCOVA: Tek Yönlü Kovaryans Analizi

f: Frekans

n: Örneklem

p: Anlamlılık Düzeyi

Ss: Standart Sapma

t: t değeri

X: Ortalama

vd.: Ve diğerleri



1. GİRİŞ

Hayatımızın her döneminin kendine has birtakım özellikleri bulunmaktadır ve büyük önem taşıdığı bilinmektedir. En önemli yanı ise her dönemin birbirini etkileyip bu etkilerin sonuçlarına göre dönemlerin şekillenmesidir. Yani her dönem bir önceki yaşadığı dönemin izini taşımaktadır. Bireyin gelişim sürecinde her dönemin bir önceki dönemin izlerini taşıması, eğitim müdahalelerinin erken yaşlardan başlamasının önemini artırmaktadır. Bu konu geçmişten bugüne birçok psikolog tarafından kaleme alınmıştır. Kaleme alınan bu bilgiler bugün edindiğimiz bilgilere ışık tutmuştur.

Geleceğimizin en önemli yapı taşları, yani çocukların eğitimi bu bağlamda ilk olarak ailede başlamaktadır. Sonrasında öğretimin de dâhil edildiği okullarda devam etmektedir. Çocukluk ve okul dönemi, bireyin kişilik ve sosyal becerilerinin temelini atıldığı en kritik dönemler olarak kabul edilmektedir. Bireylerin yaradılışında var olan yeteneklerini gün yüzüne çıkarıp yaşamlarına daha kaliteli ve sağlıklı devam edebilmelerinde okul hayatı büyük rol oynamaktadır. Bu bağlamda aile içerisindeki yaşantı kadar okul içerisindeki yaşantı da büyük önem taşımaktadır. Bu yaşantı içerisinde yer alan etmenler bireyleri olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bulunulan ortam, onların hayata bakış açılarını şekillendirmektedir. Bu esnada da değerler eğitimi devreye girmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının (MEB), 2018 yılında revize edilen tüm öğretim programlarının temeline “değerler eğitimi” koyması, okullarda değerler eğitimi uygulamalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda bireylere 10 kök değer (dostluk, dürüstlük, adalet, sabır, özdenetim, sevgi, saygı, vatanseverlik, yardımseverlik ve sorumluluk) ve bunlarla ilişkili alt değerlerin her ders ve kademedede açık, planlı ve/veya örtük şekilde kazandırılması beklenmektedir (MEB, 2018 a,b).

Değerler eğitimine verilen öneme rağmen ne yazık ki günümüzde okullarda şiddet ve öğrenciler arası ilişkilerle ilgili ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte kendi hayatlarımız dışında yaşanan olumsuzluklara dahi şahitlik etmekteyiz. Yaşanan olayları kendilerine rol model alan öğrenciler, okula gittiklerinde kendi akranları arasında birtakım sıkıntılar yaşatmaktadır. Bu sıkıntılar “zorbalık” olarak adlandırılmaktadır. Zorbalık, “bir başka birey ya da bireylere karşı, bir başına ya da birden fazla kişinin bilinçli, isteyerek ve kasıtlı olarak uyguladığı bir hileli yönlendirme ve saldırı eylemi” olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2025). Türkiye’de PISA 2022 verilerine göre öğrenciler arasında en yaygın zorbalık türü diğer öğrenciler tarafından alay edilmedir (%15,1). Bunu bilinçli yalnız bırakılma (%12,3) ve çirkin

dedikodunun yayılması (%10,4) takip etmektedir. Bu oranlar sadece fiziksel değil, ilişkisel zorbalık biçimlerinin de Türkiye’de OECD ortalamasının üzerinde olduğunu göstermektedir (MEB, 2022). Nitekim bu durumun üzerinde önemle durulması ve farklı çözüm yollarının bulunması gerektiği düşünülmektedir. Literatürde zorbalık davranışları, fiziksel, sözel, sosyal, siber ve cinsel zorbalık şeklinde sınıflandırılmıştır (Aslan ve Polat, 2023). Günümüzde fiziksel, sözel, sosyal ve siber zorbalık gibi farklı türlerin yaygınlaşması, çocukların psikolojik ve sosyal gelişimini olumsuz etkileyen önemli bir sorun haline gelmiştir.

Teknolojinin hızla ilerlemesi, siber zorbalık gibi yeni ve gizli zorbalık biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olarak, müdahaleyi daha karmaşık hale getirmiştir. Yaşamlarındaki olumsuzluklar bireylerin akranlarına bu şekilde yansımaktadır. Bu olumsuzlukların giderilebilmesi için ise bu çalışmanın da çıkış noktası olan değerler eğitimi kapsamındaki değerler ile harmanlanarak tasarlanan oyunlar vasıtasıyla hem kalıcı hem de eğlenceli bir öğrenim ile birlikte değerlerin bireylere daha kolay bir şekilde kazandırılabilceği düşünülmektedir. Oyun, gerçek yaşantı deneyimleri sunan ve daha kalıcı öğrenmelere imkân veren bir etkinliktir (Önal ve Hergüner, 2021). Dolayısıyla eğitsel oyunlar sayesinde değerlerin içselleştirilmesi ile empatinin gelişebileceği, zorbalık davranışlarında da azalma olacağı öngörülmektedir.

Değerler eğitimi, kişilerin toplumsal yaşamda davranış biçimlerinin nasıl olması gerektiğinin öğrenmelerine katkı sağlayan bir süreçtir. Bu süreç, kişilerin ahlaki ve etik değerleri benimsemelerini ve bu değerlere makul davranışlar göstermelerini hedefler. Değerler eğitimi aynı zamanda kişilerin toplumsal değerleri öğrenmelerini ve onlara makul bir şekilde hayatlarını sürdürmelerini sağlamak amacıyla aile ile başlar ve sonrasında eğitim kurumlarında devamını sürdürür (Türk, 2009). Böylece değerler eğitimi, bireyin içsel değerlerini güçlendirerek toplumda olumlu davranışların yaygınlaşmasına ve zorbalık gibi olumsuz davranışların azalmasına katkı sağlamaktadır.

Eğitsel oyunlar, çocukların fiziksel ve zihinsel olarak gelişmelerine katkıda bulunurken eğitim sürecinde de önemli yararlar sunmaktadır. Eğitsel oyunların güçlü tarafları, çocukların gelişim ve öğrenme sürecinde farklı şekillerde fayda sağlamasıdır (Öğütveren, 2025). Eğitsel oyunların, öğrenme sürecini hem eğlenceli hem de kalıcı hale getirerek değerlerin daha etkin ve etkili bir şekilde kazandırılmasındaki önemi ortadadır. Ancak literatürde eğitsel oyunların akran zorbalığı üzerindeki etkisine yönelik çok az çalışmaya rastlanmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmada değerler eğitimi kapsamında oynatılan eğitsel oyunların akran zorbalığı üzerinde

etkisi ve bazı demografik özelliklerin bu etkideki rolü incelenmiştir. Elde edilen sonuçların alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1. Problem

Değerler eğitimi kapsamında oynatılan eğitsel oyunların akran zorbalığı üzerindeki etkisi nedir?

1.1.1 Değerler eğitimi kapsamında oynatılan eğitsel oyunların uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerine ait duyuşsal ve bilişsel alt boyutlarında ve ölçek toplam puanlarında grup*zaman etkileşimine göre akran zorbalığına yönelik anlamlı fark var mıdır?

1.1.2. Değerler eğitimi kapsamında oynatılan eğitsel oyunların uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkenine ve grup*cinsiyet etkileşimine göre akran zorbalığına yönelik anlamlı fark var mıdır?

1.1.3. Değerler eğitimi kapsamında oynatılan eğitsel oyunların uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı ortalaması değişkenine göre akran zorbalığına yönelik anlamlı fark var mıdır?

1.1.7. Değerler eğitimi kapsamında oynatılan eğitsel oyunların uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığına yönelik yansıtıcı gözlem değerlendirmeleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada değerler eğitimi kapsamında oynatılan eğitsel oyunların akran zorbalığına yönelik etkisinin ve cinsiyet ve başarı ortalaması değişkenlerinin bu etkideki rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Geleneksel eğitim anlayışlarında asıl hedef, iyi bireyler yetiştirmek olarak ifade edilmiştir (Hökelekli, 2010). Modern eğitim anlayışında ise bilgi ve beceri kazandırmak ön plana çıkmıştır. Günümüz dünyasının hızlı değişim ve gelişim göstermesi, eğitime yeni boyutlar kazandırmış; bireyleri yalnızca bilgi ve yeteneklerle donatmanın yeterli olmadığını göstermiştir. Bu nedenle günümüzde değerler eğitiminin programlara dâhil edilmesiyle, öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanı sıra duyuşsal alanlarının da geliştirilmesi ve toplumsal sorumluluk sahibi, vatanını ve milletini seven ahlaklı ve iyi vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır (Altunel, 2022).

Değerler eğitimi öğrencilere çeşitli şekillerle verilebilmektedir. Bu sınıfın ve okulun fiziksel yapısına bir eğitimcinin değer algılarına ve öğrencilerin ekonomik durumlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Gösterip yaptırma tekniklerinden birisi olan eğitsel oyun öğretim yönteminin değerler eğitiminde öneminin büyük olduğu düşünülmektedir (Altunel, 2022). Eğitsel oyunlar sayesinde öğrencilere hem eğlenceli hem de kalıcı bir şekilde değerler eğitiminin kazandırılabilceği öngörülmektedir.

Akran zorbalığı eylemi okullarda yaşanan saldırganca tutumların alt boyutlarından biridir. Bu eylem sonucunda istenmeyen tutum ve davranışlar ortaya çıkmakta ve bu durum eğitim-öğretim sürecini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Kendi yaşlıları tarafından sözel, fiziksel, duygusal, siber ve cinsel zorbalığın mağduru olan bireylerde zorbalık davranışları kalıcı hasarlar bırakabilmektedir (Hünük, 2006).

Bu araştırma ile değerler eğitimi kapsamında yeni eğitsel oyunlar geliştirilerek ve var olan eğitsel oyunlar konuya göre yeniden tasarlanarak değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir. Literatür incelendiğinde akran zorbalığına yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Ancak değerler eğitimi kapsamında eğitsel oyunların akran zorbalığının etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu doğrultuda literatürdeki bu boşluğu doldurup alana katkı sağlamak hedeflenmiştir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçekteki ve yansıtıcı değerlendirme formundaki sorulara samimi ve doğru cevap verdikleri,
2. Öğrencilerin istenmedik değişkenlerden aynı şekilde etkilendiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 54 (27'si deney, 27'si kontrol grubu) 7. sınıf öğrencisi ile,
2. “Akran Zorbalığına Uğrayan Kurban Karşı Empati Ölçeği” ve günlük yansıtıcı değerlendirme formunda yer alan sorular ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Değer: Tutumlara, davranışlara ve yapılan eylemlere yol gösteren ahlak çerçevesi içerisindeki kurallar olarak tanımlanmaktadır (Bhutani vd., 2022).

Değerler Eğitimi: Bireylerin farklı yaşantılara saygılı olmasını, hoşgörü, sevgi, vefa, saygı gibi davranış biçimlerinin kazandırıldığı eğitimidir (Bozkurt, 2017).

Eğitsel Oyun: Çocukların kognitif, fiziksel, duyuşsal ve psikomotor seviyesinin belirlenip daha sağlıklı ve kaliteli bir şekilde iyileştirildiği ve gelişimini arttırdığı bir eğitim aracıdır. (Akçınar, 2018).

Akran Zorbalığı: Akranlar arasında psikolojik ya da fiziksel anlamda birbirinden farklı seviyede gücü olan bireylerin birbirine bilinçli olarak yaptığı istenmeyen davranışlardır (Akay, 2019).

Fiziksel Zorbalık: Bireylerin birbirine daha çok itme, çelme takma, vurma gibi şiddet içeren davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Gümüş, 2020).

Sözel Zorbalık: Bireylerin birbirine takma isimler söylemesi, hakaret etmesi ve alay etmesi gibi davranışlar içeren zorbalık türü olarak tanımlanmaktadır (Açıl, 2015).

Duygusal Zorbalık: Bireylerin birbirine istendik bir şekilde benlik algılarına hasar verecek davranışlarda bulunma olarak ifade edilmektedir (Baş, 2021).

Siber Zorbalık: Teknoloji aracılığıyla, internet ya da mesaj yoluyla bireylerin birbirine taciz, hakaret ve alay etmek gibi davranışları içeren zorbalık türü olarak ifade edilmektedir (Kuvat, 2021).

Cinsel Zorbalık: İstendik bir şekilde bir bireyin cinsel kimliğine zarar verme olarak ifade edilmektedir (Baş, 2021).

Zorba: Sistemli bir şekilde bireylerin akranları içerisinde kendisine hedef olarak seçtiği bireylere istendik bir şekilde zorbalık davranışında bulunan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Uysal, 2011).

Mağdur: Zorbalık davranışından muzdarip olan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Kuvat ve Uğurlu, 2023).

Tanık: Zorbalık olayları içerisinde ne zorbalık davranışı sergileyen ne de zorbalığa uğramayan fakat hem zorbaların hem de zorbalık mağdurlarının karşılaştığı negatif durumlara seyirci olan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Kaşıkçı, 2018).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Değer

Değer, belli bir durumu başka bir duruma tercih etmeye meyilli olmak olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte bireylerin davranışlarına referans olan ve bu davranışları yargılamaya yarayan görüşler olarak bilinmektedir. Başka bir deyişle değer, kişilerin topluma uyumunu sağlayan

normlardır (Elbir ve Bağcı, 2013). Değerler, toplumdaki tüm bireyleri alakadar eden, toplumsal standartların meydana gelmesine destek olan, evrensel olarak da bireylerin ortak bir noktada bulunduğu, doğru-yanlış, iyi-kötü, değerli-değersiz vb. çeşitli sınıflandırmalar yapılmasına destek olan, bireylerin ahlaki yönden gelişmesini sağlayan, kişilere yön veren araçlar olarak da tanımlanmaktadır (Akari, 2019). Değerlerin süreç içerisinde keşfi yapılır, hayat tecrübeleri, tarihsel ve kültürel tesirler ile ilerleme kat eder ve şekillenir. Bu bağlamda değerın zaten var olduğunu ve bireylerin onu yaratarak değil, sadece keşfederek kendine kazandırdığı görüşünün haklılık payı bulunmaktadır (Çetin ve Balanuye, 2015). Değeri, bireylerin yaşam sürecinde toplumdan edinilen, onu başka toplumlardan farklı kılan, evrensel yönüyle birleştirip bütünleştiren ve bireyi değerli kılan standartlar olarak tanımlamak da mümkündür (Ateş, 2022). Değerler başlangıçta aileden çocuklarına geçmekte ve aile bireylerinin birbirleri ile iletişimleri, hayatı yaşayış şekilleri, davranış ve tutumları çocuklarını etkilemektedir. Bu süreç sonrasında ailelerin yanı sıra eğitim kurumları, dijital platformlar, arkadaşlık ilişkileri gibi durumlar bireylere süreç içerisinde değerlerin kazandırılmasında büyük bir önem taşımaktadır (Özdaş, 2013). Kazanılan bu değerler kişilerin seçimlerinin, tutumlarının, davranışlarının ne yönde şekilleneceğine karar vermede ve bireylerin hayatları süresince varmak istedikleri hedeflerine ulaşmalarında yol gösterici olacaktır (Göldağ, 2015). Topal’a göre kişilerin bu değerleri korumaları ya da görmezden gelmeleri sonucunda, değerler ya nesilden nesile ulaştırılır ya da zamanla yok olur (Topal, 2019). Albert Einstein; hayata, değerlere sahip bir bireyin, başarılarla sahip bir bireyden daha çok fazlasını vereceğini belirtmiştir. Yine Albert Einstein; “Başarılı olmaya çalışmayın, değerli bir insan olmaya çalışın. Başarılı bir insan, hayattan verdiğiinden daha fazlasını alır, değerli bir insan ise hayattan aldığından fazlasını verir.” ifadesi ile değerler konusunda bireylere neyin tercih edilebileceğini ve neyin daha çok önemli olduğunu söylemektedir (Eren, 2022).

Bu bilgiler ışığında değerlerin insan yaşamında ne kadar önemli olduğu aşıkardır. Bireyin içinde yaşadığı toplum, aile, sosyal çevre, okul vb. yapıların, kişilerin kazanacağı ya da hiç karşılaşamayacağı değerleri belirlemede aracı olduğu gözlemlenmektedir. Bununla birlikte bireylerin değerleri özümsemesi gerektiği düşünülmektedir. Topal’ın (2019) da çalışmasında bahsettiği gibi özümsemeyen değerler kaybolmaya mahkûm olurlar.

2.2 Değerler Eğitimi

Her ülke iyi ve güzel nitelikleri kişilere kazandırma durumunu birbirinden farklı kelimelerle ifade etmiştir (Zerenüz, 2024). Değerler eğitimi kavramı, hayatımıza, ilk insanın var oluşundan bu yana varlığını sürdürmekte olan bir eğitim sistemi olarak girmiştir (Uzun, 2024). Bu bilginin

yanında başka bir kaynakta değerler eğitimi hakkındaki çalışmaların Antik Yunan'a uzandığı ve bilhassa Sanayi Devrimi'nin yaşandığı 19. yüzyılda Avrupa'da ününün artmış olduğu belirtilmektedir (Akardere, 2024). Değerler eğitimi ile ilgili araştırmaların ise 1970'li yılların ortalarına doğru başladığı gözlenmiştir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Tarihin en eski zamanlarından bu yana devamlılığını sürdüren değerler eğitimi nedir ve neden bu kadar önemlidir? Değerler eğitimi, yaşanılan toplumda özümsemesi istenen değerlerin yetişen bireylere benimsetilmesi, öğretilmesi ve bu şekilde yaşanılan topluma ve dünyaya ayak uydurma becerilerine sahip olan ahlaklı ve karakterli bir nesil yetiştirmek olarak tanımlanabilmektedir (Önal, 2021).

En eski tarihlerden günümüze kadar dünyanın tüm köşelerinde eğitimin iki esas gayesi olmuştur. Bunlardan birincisi bireylerin daha çok akıllı olmalarını sağlamak, ikincisi ise insanların daha iyi vatandaş olabilmelerini sağlamaktır. Bu sebeple değerler eğitiminin işaretleri Hristiyanlıkta, Budizm'de, İslam'da ve Sokrates, Aristo vb. eski Yunan filozoflarının yapmış oldukları araştırmalardan bulunabilmektedir. Değerler eğitiminin gayesi, tüm insanlığın ortak sahip oldukları evrensel değerlere işaret ederek iyi ve güzel karakter örnekleri gösteren, sorumluluk duyguları ile hareket eden, ahlaki değerlere sahip olan bireyler ortaya çıkarmaktadır. Bu açıdan değerler eğitimi kişilerde; sevgi, sorumluluk, saygı, adalet, erdem, inanç, cesaret, azim ve bireysel disiplin vb. çok mühim ahlaki ve medeni değerleri bireylere kazandırmayı hedeflemektedir. Başka bir açıdan, değerler eğitiminin süreç içerisinde daha uzun vadeli hedefi ise toplumda gitgide daha büyük sorun teşkil eden etik, ahlaki ve akademik konularda destek olmak ve yaşadığımız dünyanın daha çok güvenilir ve hayatımızın sürdürülebilir hale gelmesine yardımcı olmaktır (Altan, 2011).

Evrensel ve kültürel olarak geleneksel bir değerler sisteminin bireyler için toplumsal ideallere gerçek bir şekilde aksettirilmesinde eğitim çok önemli bir rol oynamaktadır. Kültür aktarımında okulların görevi müfredatta açıkça belirtilen ve belirtilmeyen değerleri aktarmak, bireyleri belirlenen hedefler doğrultusunda yaşamlarına hazırlıklarına katkı sağlamak, onların ahlaki açıdan gelişimlerine katkıda bulunmak, bireylerin kişiliğini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Bu sebeple kişinin belirli değerlerin farkındalığını kazanması, yeni değerler üretebilmesi ve bu değerleri içselleştirerek benimsemesi eğitici ve geliştirici bir sorumluluktur (Cihan, 2014).

2.3 Eğitsel Oyun

Çocukların yaşamlarında, neticeye en kısa sürede ulaşma isteği ve beklentileri bulunmaktadır. Kayıp yaşamak onları çabucak yılgınlığa uğratar ve kazanma eylemini gereğinden fazla

abartmaya meyillidirler. Herhangi bir spor dalında iyi olduklarını göstermekten ve herhangi bir oyunda iyi oynayarak galibiyetle sonuçlanmasından çok mutlu olmaktadır. Fakat o oyunu iyi oynayabilmek için geçirdikleri süreçten yani gereken bilgi ve beceri kazanma aşamalarından çok çabuk bir şekilde sıkılabilmektedirler. Bunun yanında problemin de nereden meydana geldiğini fark edememektedirler (Turhan, 2021). Çocuklar için oyun hem ciddi bir uğraştır hem de eğlenerek öğrendiği bir gelişim kaynağıdır (Erden, 2001). Oyun için günümüze kadar, fazla enerjiyi vücuttan atma, rahatlama, fizyolojik olarak ihtiyaçları karşılama, taklit içgüdüsünü güçlendirme gibi birçok çeşitte tanımlama ve açıklamalar yapılmıştır. Geçmişte oyun, yalnızca vücutta oluşan fazla enerjiyi atma olarak bilinirken günümüzdeki tanımlar oyunun bunlardan farklı boyutlarının da var olduğunu göstermiştir (Razon, 1985).

Eğitimde uygulanan oyunların en önemli ve ciddi detayı, teorik olarak öğrenme ile uygulamaların arasında ilişki kurulmasıdır. Bu bağlamda eğitsel oyunlar teoride düşünülen öğrenmelerin yaşantıya geçirilmesinde etkisini göstermektedir. Yani soyut deneyimlerin somuta dönüştürülmesi, oynanan oyunun kalitesine yansımakta ve öğrenimine faydalı bir etki olarak katkı sağlamaktadır. Bu sayede eğitsel oyunların öğretilenleri eğlenceli bir biçimde güçlendirdiği ve tekrar sağladığı düşünülmektedir. Bir başka açıdan bakıldığında eğitsel oyunla birlikte eğitim, kişiliği içe dönük bireylere ya da derslerden çabucak sıkılan bireylerin öğrenmeye girişiminde daha aktif olmasını sağlamaktadır. Fakat bahsedilen eğitsel oyunların, eğlenceli olarak tasvir edilmesine ek bir gayeye yönelik düzenlenmiş olması, hakkında ilişki kurdurabilmesi ve tasarlanarak hazırlanması öğrenmeye ön koşul olarak bilinmektedir (Demirel, 1999).

Eğitsel oyunların işlevselliği açısından bakıldığında eğitimdeki önemi temel yapı taşı olarak nitelendirilmektedir. Özellikle de beden eğitimi dersi açısından önemi ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitim ortamlarında eğitsel oyunun üzerinde daha hassas bir şekilde durulması gerekmektedir (Eşkil, 2023).

Eğitsel oyunlar sayesinde daha önce öğrenilen bilgiler pekiştirilerek yeni öğrenmeler için daha güçlü bir temel oluşturulabilmektedir. Bu sayede öğrenciler kognitif, duyuşsal, sosyal ve motor becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunurlar. Bütün bu etkenler göz önünde bulundurulduğunda, eğitsel oyunların öğrenme ortamında önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sebeple, eğitim ve öğretim sürecinde eğitsel oyunları kullanmak bireylerin gelişimine katkı sağlamak açısından oldukça önemli ve değerlidir (Topçu, Küçük ve Göktaş, 2014).

Bu bilgiler ışığında eğitsel oyunun bireyler için hem eğlenceli öğrenme aracı olduğu hem de kalıcı bir öğrenme stili olduğu anlaşılmaktadır. Bu sayede bireylerde bulunması istenen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan davranışlarının eğitsel oyunlar ile kazandırılabilceğı anlaşılmaktadır. Bu çalışma kapsamında da değerler gibi soyut kavramların eğitsel oyunlar sayesinde somutlaştırılarak bireylere kazandırılabilceğı öngörölmüştür.

2.4 Oyunun Çocuğun Gelişimindeki Rolü

Oyunun bilhassa okul öncesi ve ilköğretim kademesinde oldukça etkilidir. Çocukların, bilişsel, sosyal, biyolojik ve psikolojik gelişimine katkı sunmaktadır. Sosyal ve psikolojik açıdan önemli kazanımları bulunmaktadır. Bu kazanımlara örnek verilecek olursa; çocukların yaşıtları ile birlikte oynadığı oyunlarda sosyal ilişkiler kurması, iletişim becerilerin geliştirilmesi, kendini ifade edebilmesi ve çevresine yönelik paylaşımcılığı kazanmasıdır. Karar verebilme, merakını giderebilme, çevresini tanıma ve oyun içerisinde karşısına çıkabilecek olası sorunları atlatarak problem çözme yeteneğini geliştirme gibi bilişsel yönden katkıları bulunurken aynı zamanda oyunda kasların farklı şekillerde kullanılması ve enerji atılması da çocuklara fizyolojik açıdan katkılar sunmaktadır (Horzum, 2011). Oyunlar, tüm yaş gruplarına hitap etmekte ve çocukların gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Oyunlar öğrenim sahasını genişletir ve zenginleştirir (Gökçearsan ve Durakoğlu, 2014). Pehlivan (2005) yaptığı bir çalışmada oyun sayesinde çocukların olay, durum ve kişiler hakkında bilgi sahibi olup birbirleri arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini anlama fırsatı yakaladıklarını belirtmiştir. Bu hususta çocukların ilgileri, öğrenme istekleri ve merakları en üst düzeye çıkmakta ve oyunlar “öğrenme laboratuvarı” na dönüşmektedir (Elmallı, 2021). Oyunla büyüyen çocuklar, oyun oynamayanlara göre daha girişken, kelime dağarcığı zenginleşmiş, konuşma becerileri gelişmiş ve daha rahat iletişim kuran bireyler haline gelirler (Davaslıgil, 1989). Sonuç olarak oyun çocukların sağlıklı bir biçimde gelişimlerini tamamlanmasını sağlayan önemli bir etkidir (Eroğlu, 2022).

2.4.1. Açık Hava Oyunlarının Beden ve Hareket Gelişimindeki Rolü

Açık hava oyunları sokak, kır, bahçe, meydan vb. alanlarda çocukların oynadıkları oyunlardır. Bu oyunlar sayesinde çocukların yaratıcılık becerileri gelişmekte ve daha özgür bireyler olmaları desteklenmektedir. Çocuklar açık havada diğer alanlarda oynanan oyunlara göre daha aktif olduklarından dolayı psiko-motor becerileri gelişmektedir. Çocukların birlik içinde oyun oynamaları ortaya çıkan olumsuzlukları çözmelerini ve uzlaşabilmelerini desteklemektedir. Bu durum olumsuz davranışları azaltmakta ve olumlu yöne evrilmesini sağlamaktadır. Ayrıca vücutta bulunan fazla enerjinin dışarıya atılmasına destek olur ve çocuğu sakinleştirir. Çocuklardaki benlik gelişimini pozitif yönde etkiler ve yeteneklerinin farkına varmasını sağlar.

Özgüvenlerini geliştirir, bedenini tanımasını sağlar, bilişsel gelişime katkıda bulunur ve sosyal yaşama hazırlar. Aynı zamanda çocukların fizyolojik fonksiyonları da daha sağlıklı olur (Sevinç, 2009). Çocuklar, oyun esnasında yapmış olduğu hareketler ile küçük ve büyük kaslarını çalıştırmaktadırlar. Nesneleri kullanırken uyguladıkları hareketler küçük kas gruplarını, bedenini kullanarak uyguladıkları hareketler büyük kas gruplarını etkiler. Çocuk oyun sırasında tüm vücudunu hareket ettirir. Oyun sırasındaki zıplama, tırmanma, atlama ve koşma gibi hareketler bütün bedene olumlu yönde etki ederek düzenli olarak çalışmasını sağlar. Bu sayede çocuk kendi vücudunu hem tanır hem de kontrol eder. Aynı zamanda motor becerilerinin gelişmiş olması çocuğun güven kazanmasını da sağlamaktadır (Duman, 2010).

2.4.2. Oyunun Çocuğun Zihinsel Gelişimine Olan Etkileri

Çocuk, çevresini ve kendini tanımaya oyun aracılığıyla başlar; merak ettiği konuları sorarak keşfeder ve öğrenir. Oyun, çocuk için yeni bilgiler edinmenin doğal bir yoludur. Bu süreçte çocuk, hem çevresindeki nesneleri tanır hem de bunların işlevlerini kavrar. Oyun, mantıklı düşünme, karar verme ve neden-sonuç ilişkisi kurma gibi zihinsel becerilerin gelişimine katkı sağlar. Ayrıca analiz yapma, problem çözme, sıralama ve değerlendirme gibi bilişsel yeteneklerin ilerlemesine de yardımcı olur. Çocuk, oyun sırasında zaman, mekân, sıcak-soğuk, renk, şekil, boyut ve hacim gibi temel kavramları öğrenir ve bu deneyimleri ilerleyen süreçte karşılaştığı problemleri çözmede kullanabilir (MEB, 2014). Bunun yanı sıra, ebeveynlerle ve akranlarla oynanan oyunlar, çocuğun bilişsel, sosyal, dil ve öz düzenleme becerilerini geliştirmek için eşsiz fırsatlar sunar. Oyun, sadece eğlenceli bir etkinlik değil, aynı zamanda beyin gelişimini destekleyen ve öğrenmeyi güçlendiren önemli bir aktivitedir (Yogman vd., 2018).

2.4.3. Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi

Sosyal becerilerin geliştirilmesinde en etkili yöntemlerden biri oyun oynamaktır. Çocuk, oyun aracılığıyla yaşamı için gerekli olan bilgi, davranış ve sosyal becerileri kazanır. Oyun sırasında çocuk, arkadaşlarıyla duygu ve düşüncelerini paylaşmayı, yardımlaşmayı, problem çözmeyi ve çevresiyle etkili bir şekilde etkileşime geçmeyi öğrenir; aynı zamanda kurallara uyma becerisi geliştirir (Durualp ve Aral, 2010). Oyun, çocuğun aile içindeki rolleri deneyimlemesine ve aile bireylerinin davranış biçimlerini, görev ve sorumluluklarını öğrenmesine de olanak sağlar. Kişisel ve toplumsal alışkanlıkların kazandırılmasında oyun önemli bir araçtır. Ayrıca çocuk, oyun sırasında taklit ettiği mesleki rollerin gerektirdiği kuralları öğrenebilir; insanlarla iletişim

kurma, yardımlaşma, iş birliği ve gözlem becerilerini geliştirebilir. Nezaket ifadeleri ile doğru-yanlış, iyi-kötü, haklı-haksız gibi ahlaki kavramlar da oyun yoluyla pekişir (Mangır ve Aktaş, 1993). Doğal ortamlarda oynanan oyunlar, çocukların sosyal gelişimini destekler. Oyun aracılığıyla çocuk, gruba ait olma, kurallara uyma ve grupla uyumlu hareket etme gibi davranışları öğrenir. Bu nedenle ebeveynler ve eğitimciler, çocukların oyun oynama fırsatlarını desteklemelidir (Esen, 2008). Oyun, çocuğun bir gruba katılımını kolaylaştırırken saldırganlığı kontrol etmesini, kendi haklarını korumasını, başkalarının haklarına saygı göstermesini, iş birliği yapmasını ve iletişim becerilerini geliştirmesini sağlar (MEB, 2014).

2.5 Eğitsel Oyunların Değerler Eğitimi Üzerindeki Etkisi

Eğitsel oyunların değerler eğitimi üzerindeki etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir. Bunun sebebi, bireylerin yaşantılarında kalıcı ve mutlu bir şekilde öğrenim sağladıkları eğitsel oyun etkinliklerinin onlarda öğrenme isteğini güdüleyerek hem bilinçli hem de gizil bir şekilde öğrenmelerini sağlamasıdır. Bu sayede değerler bireylere daha kolay bir şekilde aktarılabilmektedir. Değerler eğitimi kapsamında oynatılan eğitsel oyunlar sayesinde bireyler yaparak yaşayarak öğrendikleri için bu değerleri hayatlarına entegre etmeleri de kolaylaşmaktadır.

Izgar'a (2020) göre ilkökul dönemindeki çocuklara değer kazandırmada eğitsel oyunlar etkili bir yöntemdir. Oyunlar çocukların yaşadıkları toplumla bütünleşme ve etkileşim sürecinde olabildiğince önemli bir araçtır. Eğitsel oyunlar sayesinde bireyler kişisel gelişimine katkı sağlarlar. Aynı zamanda bir kurala ve düzene uyma, yaşadığı toplumun bir parçası olabilme yetenekleri de kazanmaktadırlar. Bireyler oyunlar sayesinde aklından geçenleri ifade edebilmekte, bireysel becerilerinin farkına varabilmekte ve kendi yaşantılarıyla bazen birlikte belirledikleri kurallara ve düzene riayet ederek rekabet edebilmektedirler (Jersild, 1979, akt. Tosuncuoğlu, 2013). Çocuklar eğitsel oyun sürecinde birbirleri ile bağlantı kuracakları ilişkiler yoluyla saygı, dürüstlük ve başka bireylere karşı daha duyarlı olmak gibi birçok değer de önemini kavrayabilirler (Halstead ve Taylor 2000).

Aslında çocuklar için oyun doğal bir uğraştır. Oyun duyuşsal, bilişsel, fiziksel, dilsel ve ahlaki gelişim alanlarına birçok katkı sağlaması bakımından eski tarihlerden bu yana eğitim alanının ilgi odağı olmuştur. Eğitimcilere göre bireyler severek uğraş gösterdiği şeyleri daha iyi öğrenebilmektedir ve oyun onlar için sevdikleri etkinliklerdendir. Bu açıdan oyun çok etkili bir eğitim aracı olarak görülmektedir (Gürer ve Arslan, 2017). Bunların yanı sıra oyunun etkili bir eğitim aracı olması onun ne kadar iyi planlandığına bağlıdır. Bunun nedeni, çocuğun planlanan

oyun esnasında kazandırılmak istenen tutum ve davranışları sergileyebilmesidir. Oyunun eğitsel işlevinin olması buna bağlıdır. Aksi takdirde oyun esnasında çocuk olumsuz tutum ve davranışlar da kazanabilir. Bu nedenle oyun esnasında çocuğa kazandırılmak istenen tutum ve davranışların sergilenebileceği durumlar oluşturulmalıdır. Bu durumlar ise devinimsel, duyuşsal ve zihinsel öğrenme alanları ile bağlantılı olmalıdır. Bu sayede çocuklar için oyunların eğitsel yönünden bahsedilebilir (Izgar, 2020).

Eğitsel oyunlar aynı zamanda eğitim ve öğretim sürecinde önemi büyük bir motivasyon aracıdır. Bireylerin sınıf ortamına adapte olabilmelerini, materyal tasarlayabilmelerini ve keşfederek öğrenebilmelerini sağlamaktadır. Eğer oyun öğrenme için tasarlanırsa, başarı kaygısı gütmeyen bireylerin becerilerini keşif etmelerine imkân sağlamaktadır. Bu durum da öğrencilerin özgüvenlerini arttırmaktadır (Altunay, 2004).

2.6 Akran Zorbalığı

Akran zorbalığının günümüzün büyük bir problemi olduğu bilinmektedir. Peki bu problem ne zaman ve nerede ortaya çıkmıştır? Akran zorbalığı kavramı karşımıza ilk olarak 1970’li yılların sonlarına doğru İsveç, Norveç, Finlandiya gibi ülkelerin okullarında başlamaktadır (Olweus, 1978, Akt: Gökler, 2009). İlk çalışmanın çıkışı Heinemann tarafından 1972 yılında İsveç’te yapılmıştır (Wolke vd., 2001). Heinemann, okullara yapmış olduğu ziyaretlerinde okul bahçesindeki öğrencilerin davranışlarını ve tutumlarını gözlemleyerek okulda yaşanan zorbalık konusuna dikkat çeken ilk kişi olmuştur. 1982 yılında Norveç’te akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin intihar etmesiyle daha da üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Norveç Eğitim Bakanlığı yaşanan bu olay sonrasında akran zorbalığının araştırılması yönünde çalışmalar başlatmıştır (Kanadıkırık-Kılıç ve Kılıç, 2013). Eğitim ve öğretim kurumlarında genellikle çok sık karşılaşılan şiddet olayları başka bir boyuttan incelendiğinde akran zorbalığı tanımını en kabul görececek şekilde yapan kişi Dan Olweus olmuştur (Ertan, 2012).

Akran zorbalığı geçmişte “mobbing” ya da “mobbing” kavramlarıyla tanımlanmıştır. Günümüzde ise “psikoterör” ya da “psikolojik yıldırma” anlamlarına gelen “mob” kelimesinden türemiştir. “Mob” kelimesi İngilizcede “kanun dışı şiddet uygulayan düzensiz kalabalık” ya da “çete” anlamına gelmektedir. Olweus’un 70’li yıllarda yapmış olduğu tanıma yoğun bir şekilde eleştiri yapılmıştır. Bundan dolayı da Olweus tanımlamasını tekrar gözden geçirmiştir. Bunun sonucunda 80’li yıllarda “mobbing” kavramının okul zorbalığını tam yansıtmadığını, okul zorbalığını “bir çocuğa bir veya daha fazla öğrenci tarafından kasıtlı olarak sürekli saldırgan davranışların uygulanması ve çocuğun bunlara karşı sürekli olarak korunmasız durumu” şeklinde tanımlamıştır. 80’li yıllardan sonra ise “mobbing” terimi yerini “bullying

(zorbalık)” terimine bırakmıştır. İlk tanımlamalarda grup şiddetini vurgulayan Olweus sonrasında bireysel şiddeti de eklemiştir (Pişkin, 2002).

Bireylerin sosyalleşme sürecinde arkadaşlık etme ve akran ilişkileri oldukça önemlidir (Gökdunda, 2018). Yapılan bir çalışmada, bireylerin sosyal destek alma konusunda arkadaşlıkların önemi azımsanmayacak birer kaynak olduğu ifade edilmiştir. Ancak arkadaşlık ilişkilerinin bireyler için sürekli olumlu olamayabileceği, akran ilişkilerinde yaşanan ve bireyleri ayrı yönlerde etkileyen olumsuz yaşantıların olabileceği ve bunlardan birinin de zorbalık olduğu belirtilmiştir (Yıldırım, 2001).

Literatür incelendiğinde zorbalık kavramına yönelik birçok tanım yer almaktadır. Weinhold (2003), zorbalığın tanımını, bir kişinin başka bir kişiye karşı güç kazanmak için sürekli olarak uyguladığı fiziksel ve sözel davranışlar olarak belirtmiştir. Rigby’e (2002) göre, yalnız başlarına, bireylerin başkalarına karşı zarar verme arzusu, bireyin zorba olarak göstermesi için yeterli değildir. Zarar verme arzusunun yanında, kişinin göstermiş olduğu olumsuz davranışların süreklilik göstermesi, kurban ve zorba arasında güç dengesizliğinin var olması, olumsuz davranışları sergileyen kişinin bu davranışlardan haz duyması ve kurbanın da kendini güçsüz hissetmesi durumlarının birlikte görülmesi koşulu ile zorbalık tanımlanmaktadır. Olweus ve Limber’e (2010) göre ise zorbalık, bireylerin karşısında bulunan kişilere isteyerek zarar vermeyi amaçladıkları, güç dengesizliği olan kişiler arasında, devamlılığı olan, tekrarlılık gösteren, istendik ve saldırgan davranışlardır.

“Zorbalık, tıpkı şiddet gibi saldırganlık kavramının alt dallarından birisidir.” Saldırganlık, mağdurlara zarar vermeyi hedefleyen bir davranış türüdür. Bütün toplum yapılarında rastlanan bu sorunun günümüzde daha yaygın hale geldiği ve daha da şiddetli olduğu görülmektedir (Gökler, 2009; Korkmaz vd., 2021).

Zorbalığı açıklayan birçok araştırmacı zorbalığın tanımında ortak olarak üç ölçüt belirlemiştir (Olweus ve Limber, 2010). Bu ölçütler güç dengesizliği, niyet ve bunları tekrarlama davranışlarıdır. Niyet, istendik bir şekilde karşıdaki kişiye zarar verme, güç dengesizliği zorbalık yapan kişinin kurbandan daha da güçlü olması, tekrarlama ise bu tarz davranışların sıklık derecelerini belirlemede bir okul dönemi ya da daha fazla sürmesi olarak ifade edilmektedir (Burnukara ve Uçanok, 2012).

Greene (2000) yaptığı çalışmada akran zorbalığı tanımlarında en çok vurgu yapılan ölçütleri özetleyerek akran zorbalığını tanımlama amacıyla 5 ölçüt önermiştir. Olweus’un güç dengesizliği, kast kriteri dışında kurbanın zorbalığa sözlü ya da fiziksel olarak saldırganlık

yapmasıyla başlamaması, zorbalığın kurbanın bildiği ve tanıdığı bir ortamda yaşanmasıdır. Güç dengesizliklerine örnek verilecek olursa, fiziksel gücün yüksek olması ve okulda popülerliğin yüksek olması gibi özelliklerdir. Bundan dolayı güç dengesizlikleri hem sosyal anlamda hem de fiziksel anlamda olabilir. Bu bağlamda Olweus'un tanımına bakılacak olursa iki kişinin güç dengesindeki birbiriyle olan mücadelesi saldırganlıktır fakat akran zorbalığı olarak tanımlanamaz (Nansel vd., 2001).

Başka bir tanıma göre zorbalık, zorbanın sosyal, sözel veya fiziksel olarak uzun bir süreçte akranına tekrarlı olarak güç kullanmış olmasıdır. Davranış ve tutumların zorbalık olarak tanımlanabilmesi için istendik bir şekilde zarar vermek ve gücü olumsuz yönde kullanmak, sergilenen davranış karşısında kurbanın zarar görmesi, zorbalık davranışının süreklilik göstermesi ve tekrarlanması gerekmektedir (Lee, 2004). Zorbalık, isim takmak, karşıdaki bireyi tehdit etmek, vurmak, dışlamak ve alay etmek gibi davranışları barındırmaktadır. Genellikle okulda gerçekleşen zorbalık davranış ve tutumlarının yetişkin bireylerin gözlemlerinin sınırlı olabileceği yerlerde, lavabolar ve koridorlarda daha çok meydana geldiği bilinmektedir (Andreou vd., 2015).

Herkesin zorbalığa dair zihninde fikirler olabilir ve bunlar birbirinden farklılık gösterebilir. Kimine göre zorbalık fiziksel zarar verme ve çalma şeklinde tanımlanırken kimisine göre de bir selam vermeme bile zorbalık olarak tanımlanabilir. Sözlük tanımına bakılacak olursa bir noktada hemfikir olunabilir fakat ince ayrıntılarda görüşler ayrılabilir. Bu nedenle bir kavramı farklı kavramlardan üreten bir dil olan Çince sayesinde derin anlamlara bakılabilmektedir. Bu sayede akran zorbalığı sorununun yalnızca Türkiye'de değil, dünyanın öbür ucundaki ülkeler için de geçerli olduğu görülecektir. Hong Kong'da birbirinden farklı iki türde Çince ile iletişim kurulmaktadır. Günümüzde konuşmalar Kanton lehçesinde yapılırken yazışmalar Mandarin lehçesinde yapılmaktadır. Çince'de 'zorbalık' yazabilmek için "Hay-Ling" şeklinde okunan iki karakter bir araya getirilir. Karakterler tek tek ele alınırsa 'Hay', "hayal kırıklığına uğramak" ve "hakaret etmek" anlamlarına gelmektedir. Diğer karakter 'Ling' ise "otoriter davranmak" anlamına gelmektedir. Tayvan'da ise Mandarince karakterler kullanılarak "Ba Ling" şeklinde okunan iki karakter bir araya getirilmektedir. Bu karakterler beraber kullanıldıklarında "tam üstünlük sağlayamayan bir kişinin veya grubun, kurbandan inceden inceye fayda sağlaması" anlamına gelmektedir (Çevik, 2021).

Çevik'in (2021) yaptığı bir çalışmaya göre zorbalıkla ilgili bilinmesi gereken 13 madde vardır. Bunlar sırasıyla:

- 1- “Zorba da kurban da yardıma muhtaçtır.”
- 2- “Hem zorba hem de kurban kendine zarar vermektedir.”
- 3- “Zorbalık anında yaralar.”
- 4- “Eylemlerin etkileri yaşam boyu sürebilir.”
- 5- “Zorbalık okul kültürü haline gelebilir.”
- 6- “Tek bir vukuat bile göz ardı edilmemelidir.”
- 7- “Zorbalıkla mücadele sistemli olmalıdır.”
- 8- “Sorun mahkemeye taşınabilir.”
- 9- “Çoğu ebeveyn zorbalıkla mücadele etmeyi bilmez.”
- 10- “Çoğu çocuk, zorbalıktan tek başına korunamaz.”
- 11- “Çoğu mağdur, yardım isteyemez.”
- 12- “İyileştirmek için fikir birliği şarttır.”
- 13- “İyileştirmek için iş birliği şarttır.”

Akran zorbalığı konusunun en dikkate değer yönlerinden bir tanesi, kurbanın kendisini koruyamaması ve zorbalık davranışlarına sürekli olarak maruz kalmasıdır (Roland, 2002). Yaşanan bu süreç, kurbanların duygusal olarak travma yaşamasına, sosyal ilişkilerinden uzaklaşmasına ve özgüven kaybetmesine neden olabilmektedir. Zorbalık türleri göz önüne alındığında, manipülasyon ve saldırganca davranışların yanında sözel taciz ve fiziksel şiddet gibi durumlar ön plana çıkmaktadır. Manipülasyon davranışı genelde gizil bir yönlendirme ile gerçekleşirken, baskılama kurbanın iradesini açık bir şekilde kontrol altında tutmayı hedeflemektedir (Tani vd., 2003). Bu tarz davranış ve tutumlar sadece kurbanların bireysel yaşam alanlarını değil, aynı zamanda toplumsal yaşam alanlarını da olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Çelikeş, 2025).

2.7 Akran Zorbalığı Türleri

Akran zorbalığı kavramına tamamen hakimiyeti sağlayabilmek ve süreci anlayabilmek amacıyla akran zorbalığının çeşitlerini de detaylı bir şekilde incelemek gerekmektedir. Bunun sebebi akran zorbalığı çeşitlerini belirlemek, hangi tutum ve davranışın akran zorbalığı olarak belirleneceğini etiketlemektir. Akran zorbalığını çeşitlerine göre ayırabilmek amacıyla kullanılan kriterler akran zorbalığına karşı bakış açısını belirtmektedir. Fakat alan yazın incelendiğinde akran zorbalığını türlerine göre sınıflandırmalarında görüş birliği sağlanamamıştır (Erkıral, 2021).

Akran zorbalığı ile ilgili ilk ayrımı Olweus yapmıştır. Olweus, akran zorbalığı kavramını dolaylı ve doğrudan olmak üzere iki ana başlık altında incelemiştir. Dolaylı zorbalıkta, gözle

görülmeyecek şekilde hedefte olan bireyi dolaylı bir şekilde dışlama, kasıtlı bir şekilde bulunduğu grubun dışına itme ve sosyal olarak yalnızlığa sürüklemek gibi davranışlar yer almaktadır. Doğrudan zorbalıkta ise bireyi direkt olarak hedefe alan sözel, fiziksel veya gözle görülebilir zorbalıklar şeklinde ifade edilmiştir. Olweus daha sonra yaptığı araştırmalarında alay etme, lakap takma, suçlama gibi davranışların da görüldüğü üçüncü bir zorbalık çeşidi olan doğrudan sözel saldırganlığı da sınıflamasına eklemiştir (Olweus, 1993).

Başka bir sınıflandırmaya bakılacak olursa Crick ve Bigbee akran zorbalığı kavramını iki başlık altında incelemiştir. Bunlar, ilişkisel zorbalık ve açık zorbalıktır. İlişkisel zorbalık kurbanın bir başına kalmasını hedeflemektedir. Bu doğrultuda kurbanı akranlarından uzaklaştırmak için akran ilişkilerini hedef alarak kurbanı arkadaş grubundan atılmasına zorlamaktadır. Açık zorbalık ise kurbanı fiziksel yönde zarar vermek ya da zarar vereceğini belirten tehditler yoluyla kurban konumunda olan bireyi korkutmaya yönelik durumlar olarak ifade edilmektedir (Crick ve Bigbee, 1998).

2.7.1 Fiziksel Zorbalık

Fiziksel zorbalık doğrudan bireyler arasında gözlenebilir ve en fazla yaşanan zorbalık çeşidi olmasına rağmen diğer zorbalık çeşitlerinden daha az oranda gözlenmektedir. Bu zorbalık çeşidinde en fazla görülen davranış türleri yumruklama, ısırma, vurma, tekmeleme, çimdikleme, tükürme, tırmalama ve eşyalara zarar verme gibi davranış türleri görülmektedir (Belen, 2024). Bu zorbalık çeşidi, özellikle fiziksel açıdan daha kuvvetli olan bireyin kendisinden daha güçsüz olan bireye istedik olarak tekrarlayan şekilde olumsuz yaşantılara neden olması olarak ifade edilmektedir (İlhan-Alper, 2008). Fiziksel zorbalık direkt olarak gözlemlenebilen bir zorbalık çeşidi olduğundan dolayı fiziksel zorbalar yaşadığı çevrede daha bilinir hale gelirler. Zaman ilerledikçe daha da saldırgan davranışlar sergilerler ve yetişkinlik dönemlerinde de saldırgan davranışlarına devam ederler (Beale ve Scott, 2001). Fiziksel zorbalıkta eylemler genellikle direkt olarak yapıldığı gibi dolaylı olarak başkasını kullanarak da gerçekleştirilebilmektedir.

Fiziksel zorbalık denilince zihinlerde hemen tekmeler, yumruklar, taciz gibi fiziksel şiddet davranışları oluşmaktadır. Ancak zorbalığın, kendisini nesnel bir şekilde gösterdiği, karşıdaki bireyleri zayıf gösterme amacı güden alıkoyma, ödevlere ya da mülke zarar verme gibi davranışlar da fiziksel zorbalık çeşidinde kendilerini gösterirler. Yani fiziksel zorbalık olması için fiziksel acı hissettirilmesine gerek yoktur. Yani herhangi bir şekilde şiddet oluşturu bir beden dili hatta bir bakış dahi fiziksel zorbalık türüne dâhildir (Çevik, 2021).

Yapılan çalışma doğrultusunda beden eğitimi ve spor ortamları, iş birliği ve sağlıklı rekabetin teşvik edilmesi gereken bir alan olmasına rağmen fiziksel zorbalık davranışı kendini gösterebilmektedir. Örnek verilecek olursa kişinin kilosu, boyu, beceri eksikliğinden dolayı çocukların oyundan dışlanması gibi durumlarla karşılaşılabilir. Bu nedenlerden dolayı çocuklar oyuna katılım sağlamak istememekte ve kendilerini dışlanmış hissetmektedirler. Bundan da anlaşılabileceği üzere fiziksel zorbalığın sonuçları her zaman fiziksel zarar vermemekte, aynı zamanda bireylerin sosyal hayatları da olumsuz bir şekilde etkilenmektedir.

2.7.2 Sözel Zorbalık

Sözel zorbalık, genel olarak zorbaların kurbanlarına söylediği sözlerle hasar bırakması olarak bilinmektedir. Zorbalar direkt olarak kurbanlarına söyledikleri sözlerle incitmeyi hedeflemektedirler (Uysal ve Dinçer, 2012). Sözel zorbalık, kurbana küfür etme, istismar içeren telefon konuşmaları, lakap takma, ailesi ve gelenekleri ile alay etme, bireyin eşyalarını ve parasını gasp etme, bireylerde hasar bırakmaya yönelik korkutma vb. incitici tutum ve davranışları kapsayan zorbalık çeşidi olarak bilinmektedir. Fiziksel olarak bir yara izi yoktur ancak kişilere içsel olarak zarar verme etkisi daha yüksek olmaktadır (Beale ve Scott, 2001). Bu sebeple okul yaşantısında bu tarz zorbalığın erken bir şekilde tespit edilmesinin ve önüne geçilmesinin önemi büyüktür. Okul yönetimleri ve öğretmenler, öğrencilerin duygusal olarak gereksinimlerini ve ruhsal sağlıklarını koruyarak bilinçli girişimlerde bulunmalı, zorbalığı önlemek amacıyla proaktif politikalar geliştirmelidir.

Fiziksel zorbalık ve sözel zorbalık kıyaslandığında, ergenlerin sözel zorbalık davranışları göstermesi daha muhtemeldir (Berger, 2007; Gökler, 2009). Bu zorbalık türü her iki cinsiyette de yaygın olarak gözlemlenmektedir. Ancak kıyas yapıldığında kız öğrenciler arasında daha fazladır (Ayas, 2017). Bu durum, bireylerin zorbalık konusunda farklı algılarının var olduğunu ve bu konudaki bilgi seviyelerindeki değişkenleri göstermektedir. Erkek öğrencilerin genelde fiziksel zorbalığa yöneldiği belirtilse de sözel zorbalığın da önemli bir sosyal sorun oluşturduğunun üzerinde durulmaktadır (İrfaner, 2009). Tüm zorbalık çeşitleri göz önüne alındığında, sözel zorbalık türünün diğerlerine kıyasla etkisinin daha uzun sürebildiği bilinmektedir (Collins vd., 2004). Zorba olan bireyler, bu tarz tutum ve davranışları istedik ve sistematik olarak gerçekleştirerek kurbanlarına psikolojik ve duygusal bir şekilde zarar vermeyi hedeflemektedirler (Lamb, Pepler, Craig, 2009). Sözel zorbalık çeşidinin genel olarak kurbanın fiziksel görünüşü, cinsiyeti veya kişilik özellikleri doğrultusunda gerçekleştiği bilinmektedir. Yaşanan bu durum, kurbanın özgüvenine zarar vererek sosyal yaşantısının olumsuz yönde etkileme ve psikolojik iyileşme durumunu engelleme etkisine sahiptir (Çelikeş, 2025).

2.7.3 Duygusal Zorbalık

Duygusal zorbalık bireyi kendinden alçakta görmek, etnik yapısı nedeniyle aşağılamak, herhangi bir gruba dâhil ettirmemek, gruptan dışlamak, tehdit etmek, bireyin özgüveninin alçaltacak bir şekilde kendini gösteren eylemleri kapsamaktadır (Çiloğlu, 2022). Bu davranışlar duygusal olarak bireyde hasar bırakmaktadır (Korkmaz, 2016). Sharp'a (1996) göre duygusal zorbalık aynı zamanda ilişkisel ve psikolojik sosyal zorbalık olarak da isimlendirilmektedir. Sosyal yaşantıda kişiyi görmezden gelme, reddetme ve dışlama gibi davranışlarla kendini göstermektedir. Bu durum küçük yaşlarda oyunlara almama ile kendini göstermeye başlayıp ilerleyen süreçlerde daha istendik bir hale dönüşebilmektedir. Duygusal zorbalık, kurbanlarına göre en kırıcı ve en acı verici zorbalık çeşidi olarak değerlendirilmektedir. Bu zorbalık çeşidinde, yaşanan durumların etkisinin kurbanın üzerinde görülmesi başka zorbalık çeşitlerine göre daha uzun bir sürede ortaya çıkmaktadır. Yani başka insanlar tarafından, özellikle başka öğretmenler ya da öğrenciler açısından fark edilmesi fazlasıyla zordur (Avcı ve Cenkseven-Önder, 2021).

Duygusal zorbalık yapan bir birey, bu davranış ve tutumlarının doğası sebebiyle, zorbaca davranmadıklarını öne sürebilmektedirler (Kıpcı, 2004). Duygusal zorbalık türünü görmek ve müdahale edebilmek büyük önem taşımaktadır. Sebebi ise duygusal zorbalığın fiziksel zorbalığa göre bireylerin gelecek yaşantısındaki akademik başarısını ve özsaygısını önemli ölçüde etkilemektedir. Gelecek yıllarda büyük olasılıkla ruh sağlığında problem yaşanmasına sebep olabilmektedir (Lereya vd., 2015; Thompson, 2019). Bu zorbalık çeşidi kızlar arasında daha fazla yaygınlık göstermektedir. Duygusal şiddet kızlarda olumsuz eleştirilme korkusuna, depresif belirtilere ve toplumsal yaşamda kaçınmalara neden olmaktadır (Storch vd., 2003). Bu zorbalık türünün ergenler açısından en zor yanı, arkadaşlık ilişkilerinin büyük önem arz ettiği bu çağlarında akran reddi sorunuyla karşılaşma olasılıklarıdır (Özkan ve Çiftçi, 2010).

Kartal'ın (2009) yaptığı bir çalışmaya göre, öğretmen adayları, duygusal zorbalık davranışlarında, öğrenciler ile aynı duyguyu paylaşmamakta ve öğrencilerin yaşanan bu sorunu kendi kendilerine çözmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

2.7.4 Siber Zorbalık

Günümüz çağında teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte toplumsal yaşantılarda birçok yenilik ve kolaylığın yanı sıra hem bireysel hem de toplumsal hayatta çeşitli riskler yer almaktadır. Bu gelişen teknolojilerin dikkatsiz ve uygunsuz bir şekilde kullanılması, özellikle internet aracılığıyla kullanılan iletişim araçlarının çoğalmasıyla siber zorbalık hayatımızda önemli bir sorun teşkil etmektedir. Ergenler kendi aralarında zorbalık davranış ve tutumlarını dijital ortama

taşıyarak bu durumu yaygın hale getirmektedirler (Ayas ve Horzum, 2012). Ne yazık ki siber zorbalık, internetin olumlu yanlarından çok olumsuz yanlarını kullanmaktan meydana gelen bir zorbalık türüdür (Akça vd., 2014). Bu durum ele alındığında siber zorbalık, okullarda bir problem olarak karşımıza çıkmakta ve akran zorbalığının diğer yönlerinden ayrılan fakat akran zorbalığından meydana gelen bir sorun olmaktadır (Campbell, 2005; Dooley vd., 2009; Patchin ve Hinduja, 2006; Slonje ve Smith, 2008; Smith vd., 2008). Yapılan araştırmalarda siber zorbalığın nasıl yapıldığına dair örnekler verilecek olursa, bunlar; fotoğraf ya da video görüntüleri, yazılı telefon mesajı, telefon aramaları, sohbet odaları, elektronik postalar, anında mesajlaşma ve web sitelerinin kullanımıdır. Bireylere aşağılayıcı bir şekilde mesaj atma, karşıdaki bireyin engellenmesi, kişinin kendisini başkasıymış gibi tanıtması, interneti olumsuz yönde kullanarak mesaj ya da mail yoluyla karşıdaki kişiyi tehdit etmesi gibi tutum ve davranışlar da siber zorbalığa örnek olarak verilebilir (Bayar, 2010). Bu zorbalık türünde diğer zorbalık türlerine göre belli bir düzeyde teknolojik olarak bilgi beceriye sahip olmak gerekmektedir. Dijital ortamda gerçekleşen bu zorbalık türü yüz yüze etkileşimle gerçekleşmediğinden zorbanın kimliğini gizleyerek ya da sahte bir hesap açarak gerçekleştirmesi mümkündür. Bu durum anonim zorbanın gerçek kimliğinin belirlenmesini oldukça zorlaştırmakta ve kurbanın tepkisini görmeyi engellemektedir (Belen, 2024).

Siber zorbalık türü fiziksel zorbalık türü ile benzer nitelikte tutum ve davranışlar içermektedir. Fakat sanal ortamlarda anonim bir şekilde yapılması sebebiyle önemli ölçüde farklılıklar barındırmaktadır. Bireyler dijital ortamda kendilerini daha özgür hissettiklerinden dolayı, siber zorbalık davranış ve tutumlarını ne yazık ki birer oyun olarak görmektedirler. Bunun sonucunda oluşan problemlerin sorumluluklarını kabul etmemektedirler. Bazı durumlarda, kurbanların başına gelen olumsuz durumlar, sanal ortamda yeniden türetilerek intikam alma amacı güdülmekte ve siber zorbalığa başvurulmaktadır (Yaman ve Peker, 2012). Bu durum olumsuz içeriklerin geniş topluluklara hızla yayılmasına ve kurbanların gizliliklerinin ihlal edilmesine neden olmaktadır. Bireyler, dijital dünyada gerçek dünyaya göre farklı bir bakış açısına sahip olduklarından dolayı, siber zorbalık davranışlarını daha hafife alma yatkınlığına sahip olabilmektedirler. Bu sebeple okul yönetimlerinin, öğretmenlerin ve en önemlisi ailelerin sanal ortamlarda gerçekleşen zorbalıklara yönelik farkındalık kazanmaları ve etkili olabilecek müdahale yöntemleri geliştirmeleri büyük ölçüde önem arz etmektedir.

2.7.5 Cinsel Zorbalık

Cinsel zorbalık, mağdurun kendi isteği dışında dokunma, öpme, cinsel amaçlı el kol şakaları, fiziksel ya da sözel bir şekilde sarkıntılık yapma, cinsel içerikli mesajlar gönderme, kişinin

kıyafetlerini rızası dışında açmaya çalışma, cinsel içerikli dedikodular yayma gibi davranışları ve tutumları içermektedir (Ayas, 2017; Rigby, 2002). Bireylerin istemediği halde onlara cinsellikle alakalı şeylerin gösterilmesi, izlenilmek gibi davranışlar da bu zorbalık türünün davranışlarına örnek gösterilebilir (Korkmaz, 2016). Zorbaların kurbanı tehdit etme ve cinsel içerikli söylenti yayma gibi eylemleri de cinsel zorbalık kapsamına girmektedir (Aşıcı ve Aslan, 2010). Bu tarz davranış ve tutumlara maruz kalan kişiler kendisini incitilmiş, rahatsız, utanç duyguları içerisinde ve küçük düşürülmüş olarak hissedebilmektedir. Bu zorbalık türü ne yazık ki çoğunlukla kızlara yöneliktir. Bu durum sadece karşı cins tarafından yapılmamakta, aynı zamanda hemcinsleri tarafından da yapılmaktadır. Bu durum cinsel zorbalığa uğrayan bireylerde birçok hasar verici ve olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Cooper ve Snell, 2003; Ayas ve Pişkin, 2011). Kapçı'nın (2004) yaptığı bir çalışmaya göre öğrencilerin %16 ile %40'ının bu tür zorbalığın kurbanıdır. Cinsel zorbalık, sadece fiziksel temasla değil aynı zamanda dijital olarak da rahatsız edici mesajlar, cinsel içerikli konuşmalar, müstehcen şakalar, ısrarcı talepler ve cinsel imalar yoluyla da gerçekleştirilebilmektedir. Kurbanın rızası olmadan gerçekleştirilen bu tarz tutum ve davranışlar, kişinin duygusal ve psikolojik sağlığını negatif yönde etkileyebilmektedir (Çölmekçi, 2022).

Günümüzde dijital teknolojilerin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla beraber cinsel zorbalık sesli ve görüntülü aramalar, mesajlar yoluyla da gerçekleştirilebilmektedir (Kepenekçi ve Çinkır, 2003). Yaşanan bu durum, kurbanların uğradığı zorbalığın daha geniş kitlelere ulaşmasına ve kişinin mahremiyetinin ihlal edilmesine sebep olmaktadır. Bu zorbalık türünün diğer zorbalık türlerine göre kurban üzerinde uzun süreli psikolojik, sosyal ve duygusal etkileri olabilmekte, başka bir deyişle derin yaralar açabilmektedir. Bunun yanı sıra kurbanlar genellikle yaşadıkları bu durumu ifade etmekte oldukça zorlanmaktadır. Bu durum, eğitimciler ve aileler tarafından uzun süre fark edilmemektedir (Çelikateş, 2025).

2.8 Akran Zorbalığı Nedenleri

Akran zorbalığı belirli sebepler sonucunda ve zamanla oluşan bir durumdur. Okul yönetimleri, öğretmenler ve aileler tarafından gereken önlemler alınmadığı sürece devam edeceği öngörülmektedir. Okullarda öğrenciler arasında gerçekleşen bu durumun fark edilmemesi öğrencilerin ne kadar etkilendiğinin anlaşılmasında zorluk çıkartmaktadır. Bu sebeple de okul yönetimi ve öğretmenler, akran zorbalığı ile başa çıkamayacaklarını ve herhangi bir yaptırım yapamayacaklarını bildirmişlerdir (Kartal ve Bilgin, 2009). Dolayısıyla akran zorbalığının altında yatan, demografik, davranışsal ve psikolojik sebeplerin belirlenmesi akran zorbalığı probleminin azalmasına önemli ölçüde etki edecektir (Koç, 2006; Totan, 2007).

Akran zorbalığının sebepleri incelendiğinde direkt olarak dikkat çeken akran çatışmaları ve akran anlaşmazlıklarıdır. Okul ortamı düşünüldüğünde öğrencilerin hepsinin birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte bu farklı özelliklere sahip bireyler birlikte aynı ortamda vakit geçirmektedirler. Bunun sonucunda anlaşmazlıklar ve çatışmalar ortaya çıkmaktadır (Çetin vd., 2014).

2.8.1 Bireysel Nedenler

Bireysel nedenler iki ana başlıkta incelenebilir. Bunlar psikolojik ve fiziksel nedenlerdir. İlk olarak psikolojik bireysel nedenler incelenecek olursa, kişilerin davranış ve tutumlarının genetik etkiler ile şekillendiğidir. Bazı bireyler genetikleri nedeniyle diğer bireylere göre daha saldırgan, dürtüsel ya da itaatkâr olmaya yatkındır. Elbette sadece genetik faktörler tek başına bir neden değildir. Saldırgan ve sinirli olmak vb. genetik yatkınlık taşıyan bireylerin ailelerin zorlayıcı olması ya da kişinin asosyal arkadaşlık ilişkilerinin etkisiyle zorba olduğu, yapısından dolayı itaatkâr olan bir bireyin ailesinin çok fazla koruyucu olmasıyla birlikte bireyin kurban rolünde olduğu görülmektedir (Berger, 2007).

Kumpulainen vd. (2001) tarafından yürütülen bir çalışmaya göre akran zorbalığında mağdur ya da zorba rolünü üstlenen bireylerin, akran zorbalığına katılım sağlamayan bireylerle kıyaslandığında psikolojik bozukluklara yatkın olduğu sonucuna erişilmiştir. Yapılan bu çalışma göz önüne alındığında zorba ya da mağdur rolünde olmanın sadece psikolojik etmenlerden oluşmadığını, ailesel ve çevresel faktörlerle birleştirildiğinde zorba ya da mağdur rolünde olmayı etkilediği sonucuna varılmıştır (Çiloğlu, 2022).

Fiziksel nedenler incelenecek olursa fiziksel olarak diğer akranlarından daha güçsüz görünüme sahip olması, fazla kilolu olması, ailenin ekonomik olarak zayıf olması, boyunun yaşıtlarına göre çok kısa oluşu zorbalığa uğrama nedenleri olarak düşünülmektedir (Kartal ve Bilgin, 2012). Çevik'in (2021) yaptığı çalışmaya göre, fiziksel nedenler incelendiğinde zorba rolünü üstlenen bireylerin dikkatini çekmek için sadece çok kısa olması değil aynı zamanda çok uzun olması da yeterlidir. Aynı zamanda bireyin sadece çok kilolu olması değil, çok zayıf olması da zorbanın dikkatini çekmek için yeterlidir. Bunlar dışında bireyin çilli oluşu ve ayırık dişli olması da dikkat çekmektedir. Kısacası yaşanan kültürün dayattığı estetik normların ve güzellik anlayışının dışında kalan her türlü görüntü zorba bireyler için dikkat çekicidir.

2.8.2 Ailesel Nedenler

Aile içerisinde gerçekleşen tüm olumsuz ve olumlu yaşantılar bireylerin davranış ve tutumlarını etkilemektedir. Aynı zamanda okul ve sosyal ilişkilerini de şekillendirmektedir (Seyitoğlu ve

Gül, 2016). Yaşanan bu durumda aile içi etmenler zorbalık davranış ve tutumlarının ortaya çıkmasında ya da önüne geçilmesinde büyük bir önem taşımaktadır (Eşkisü, 2014). Akran zorbalığının başka bir sebebi de aile içi şiddete ve olumsuzluklara maruz kalan bireylerin yaşadıkları problemi dışsallaştırmalarından dolayı oluşan davranış bozukluklarıdır. Ailede bu tarz durumlara maruz kalan bireyler hem zorbaca davranışlar sergilemekte hem de aile içerisinde zorbalığa uğramaktadırlar (Pellegrini ve Long, 2002) çünkü çocuklar aile bireylerini rol model alarak eylemlerini benimserler. Yaşanan bu durum, çocukların sorunları çözme süreçlerinde, ailelerinin kullanmış olduğu yöntemleri taklit etmeye meyilli olmalarından kaynaklanmaktadır. Yani eğer ailede sözel ya da fiziksel şiddet ve fiziksel ceza gibi olumsuz davranışlar benimsenmişse, çocukların da kendi yaşlılarıyla bu problemleri yaşadığı görülmektedir. Problemlere benzer bir yöntemle yanıt vermesi beklenmektedir (Güvenir, 2010). Bu sebeple aile bireylerinin, evlatlarına açık ve çizgisi belirli kurallar koyması ve olumlu yönde davranışlara teşvik etmesi, bireylerin sosyal ilişkilerinde daha sağlıklı ve kaliteli iletişim geliştirebilmesi adına büyük önem taşımaktadır (Çelikeş, 2025). Bireylerin erken yaşlarda yeterince ilgi ve sevgi görmemesi ya da olumsuz yaşantılara maruz bırakılması, saldırganca eylemlerin gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Bunun dışında bireylerin erken yaşta sınır koyulmayan özgürlük alanları ya da davranış ve tutumlarının kontrol edilmemesi, ilerleyen yaşlarda bu saldırganlığa olan meyillerinin giderek artmasına neden olabilmektedir (Güvenir, 2010). Aile bireylerinin tutum ve davranışlarının akran zorbalığını tetiklediğine dair yapılan çalışmalar, özellikle otorite ve baskıcı tutumların bireylerde zorbalık davranışı eğiliminde olmasını ve bu riski arttırdığını ortaya koymuştur (Çelikeş, 2025).

Bunlar dışında literatür incelendiğinde aile bireylerinin gelir düzeylerinin yüksek ya da düşük olması da bireylerin zorbalık davranışlarını etkilemektedir. Gardella vd. (2020) yaptığı bir çalışmaya göre düşük gelir düzeyine sahip aile bireylerinin çocuklarının daha fazla zorbalık kurbanı olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir açıdan bakıldığı zaman ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumları çocukları edilgen bir hale sokarak var olan zorbalıkla baş edebilme yeteneğinin zayıflamasına sebep olabilmektedir.

Ayrıca yapılan başka bir çalışmada çocukların baba rolüne olan bakış açılarının zorbalık yaşantılarıyla arasında bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Baba rolü algısı düşük seviyede çocukların hem zorbalığı yapan kişi hem de zorbalık kurbanı olma olasılığı çok yüksektir (Kafalı, 2021).

Aile bireylerinin zorbalık problemine karşı farkındalık kazanması büyük önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalar, kırsal yaşam şartlarında zorbalık problemine yönelik farkındalığın oldukça

düşük olduğunu göstermiştir. Bu bölgelerde yaşam süren bireylerin daha çok zorbalık kurbanı olduğu bilinmektedir (Leadbeater vd., 2013). Bu bilgiler ışığında aile hayatı ve ebeveynlerin yaklaşımlarının akran zorbalığı araştırmalarında ayrıntılı biçimde ele alınması gerektiği ortadadır.

2.8.3 Televizyon, Medya ve Oyunlardan Kaynaklanan Nedenler

Televizyon (TV), sözel ya da yazılı medya iletişim araçlarının bir başına zorbalığa neden olmadığı, uzun süreçte şiddet içerikli dijital araçlar ile vaktini harcayan bireylerin zorbalık tutum ve davranışına eğilim gösterdiği bilinmektedir (Eşkisu, 2014). Türkiye’de lise kademesindeki öğrenciler için yapılan bir araştırma, televizyon izleme sıklıkları yüksek olan çocukların zorbalık tutum ve davranışlarını göstermeye daha çok eğilim gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Lise kademesindeki öğrenciler ile gerçekleştirilen bu araştırmada öğrenciler okul ortamında yaşadıkları şiddet içerikli olayların nedenini televizyonun etkisi olarak belirtmişlerdir (Kırbaş vd., 2007). Bireylerin küçük yaştan itibaren davranış ve tutumlarına etki sağlayan başka bir durumun bilgisayar oyunları olarak bilinmektedir. Kullanımı oldukça yaygınlaşan bu oyunlar günlük yaşam içerisinde eğlence için başvurulacak etkinliklerden bir tanesidir. İncelendiği zaman bilgisayar oyunları genelde vurma, yok etme, öldürme, rakipleri alt etme, hırsızlık yapma, düşmanlara saldırganca yaklaşma vb. olumsuz durumlar içermektedir (Zorlu, 2016). Bu tarz tutum ve davranışları içeren oyunlar zorbalık ve şiddet gibi olumsuz yaşantılara yol açmaktadır (Büker ve Uludağ, 2010).

2.8.4 Akran İlişkilerinden Kaynaklanan Nedenler

Kişilerin zorba ya da kurban davranışlarını göstermesinin akran ilişkilerindeki iletişiminden de etkilenmekte olduğu bilinmektedir (Yen vd., 2013). Bireylerin kendi yaş grubundaki kişiler yakın çevresini oluşturmaktadır. Bu çevre bireyin kişiliğinin oluşma sürecinde ve gelişmesinde büyük önem taşımaktadır (Tezcan, 1985). Akran grubu bireylerin kendini tanıyabilmesi için daha iyi fırsat bulacağı ve sosyal ilişkileri açısından gerçekler ile yüzleşebileceği bir zemin hazırlar. Bireylerin yaşı büyüdükçe akran grubunun önemi ve etkisi artmaktadır. Akran grubunun en etkili olabileceği dönem ergenlik dönemidir (Akduman, 2010; Delikara, 2002). Bireylerin akran ilişkilerinin kazanıldığı dönem ise okul dönemidir. Bu dönemde, bireyler arkadaş ilişkileri sayesinde kabul görmekte ve bu durum duyuşsal gelişimlerini etkilemektedir (Ayaz-Alkaya ve Avşar, 2017). Bireyin akran ilişkilerinde kabul görmesi ve sağlıklı sosyal gelişimi kişiliği üzerinde büyük öneme sahiptir (Seyitoğlu ve Gül, 2016). Bu durumun aksine akran ilişkilerinin olumlu yönü kadar olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Eğer birey anti sosyal tutum ve davranışları olan akran grubunda bulunuyor ise bu davranışlara eğilimli

olabilmektedir (Tezcan, 1985). Zorbalık davranışında bulunan bireylerde, bireylerin arkadaş çevresinin de zorbalık davranışlarını bir çözüm olarak görmesi muhtemeldir (Cash ve Fleming, 2002). Yapılan araştırmalar ergenlik çağında yaşanan olumsuz arkadaşlık ilişkilerinin önlemi alınmaz ise ilerleyen süreçlerde zorbalık tutum ve davranışlarının devam ettirilebileceği belirlenmiştir (Uysal ve Dinçer, 2012).

2.8.5 Okul Ortamından Kaynaklanan Nedenler

Okul ortamındaki zorbalık davranışlarını önemsemeyen ya da kabul etmeyen öğretmen ve okul yöneticilerinin bu duruma olan tutumları ne yazık ki akran zorbalığını artışına neden olabilmektedir. Akran zorbalığı durumunda öğretmenlerin zorbalık davranışı gösteren öğrencilere karşı tutumları zorba rolündeki kişinin davranışlarında güçlenme ya da azalma açısından büyük önem taşımaktadır. Başka bir açıdan bakıldığında bireylerin kurban olmaması ve başka öğrencilerin zorba rolündeki kişileri örnek almaması açısından öğretmenin önemi büyüktür (Kartal ve Bilgin, 2008; Ural ve Özteke, 2010; Yoon ve Kerber, 2003). Öğretmenler ve yöneticiler eğer gereken önlemleri almazlar ise zorbalık tutum ve davranışları kötü bir şekilde sonuçlanmakta ve bu davranışların tekrar etme ihtimali yükselmektedir. Zorbalık davranışlarına tanıklık eden kişiler daha sonraki mağdur olacağını düşünürler ve zorbalık mağduru olacakları günü beklerler. Zorbalık kurbanı olan arkadaşları için müdahale edemedikleri için suçluluk hissederler ve bu durum da bireyleri akran zorbalığına itmektedir (Tezcan, 2015). Zorbalık eğilimleri okuldan okula değişmektedir. Kimi okulda zorbalık oranı az iken kimi okulda zorbalık oranı fazladır. Zorbalık oranı fazla olan okullarda genelde öğretmenlerin gözlemlerinin yeterli olmayışının, zorbalık davranışlarının teneffüs aralarında sıklıkla yaşanmasına zemin hazırladığı bilinmektedir (Cash ve Fleming, 2002).

Okullarda görülen zorbalığı önlemek için öğretmen ve okul çalışanlarının farkındalıklarının artması için çalışmalar yapılması, akran zorbalığını önlemek adına büyük önem taşımaktadır.

2.9 Akran Zorbalığının Sonuçları

Akran zorbalığının bıraktığı iz ömür boyu sürmekte ve kişileri hem fiziksel hem de ruhsal açıdan etkilemektedir. Bu durum yalnızca çocukları değil aynı zamanda tüm aile bireylerini etkileyen bir durumdur. Hatta toplumun ruh sağlığı için de bir tehdit unsurudur (Ünalnış ve Şahin, 2012). Akran zorbalığı yalnızca zorbalık mağduru olan kişileri değil aynı zamanda zorbalık yapan kişileri de olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Satan, 2011).

Kurban rolünde bulunan kişiler okul ortamına güvensiz bir alan olarak bakmaktadırlar. Bu durum sonucunda kurbanlar zorbalığa en çok uğradığı yer olan okul ortamından korkmaya

başlayarak okula gitme isteklerini kaybetmektedirler. Yapılan bir çalışmaya göre 8. sınıf kademesinde bulunan bireylerin %7'si okul ortamında maruz kaldıkları zorbalık sonucunda ayda bir kez okula gitme isteklerinin olmadığını belirtmişlerdir (Furniss, 2000). Bireylerin bu süreçte uzun süreli devamsızlık yapmalarının sebebi incelendiği zaman bu devamsızlıkların sebebinin zorbalık yaşama endişesi olduğu belirtilmiştir. Hatta bireylerin bu yüzden fazla devamsızlık nedeniyle sınıf tekrarı yapma mecburiyetinde kaldıkları ya da tamamen okulu bırakmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Batsche ve Knoff, 1994; Güvenir, 2010). Zorbalık kurbanı olmak bireyin hem ruhsal hem de fiziksel sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumlara örnek verilecek olursa kurban rolünde olan bireylerde uyku problemleri, gerginlik hali, tedirginlik, utangaçlık, odak problemleri ve içine kapanmak gibi problemler görülmektedir. Uzun bir süre zorbalığa maruz kalmak bireylerde kaygı seviyesinin artışına sebep olabilmektedir (Akduman, 2010; Delikara, 2002).

Yapılan bir çalışmada sözel, fiziksel ya da cinsel zorbalık kurbanı bireylerin depresyon seviyelerinin diğer bireylere göre daha fazla olduğu bulunmuştur (Kapçı, 2004). Zorbalık kurbanı kişiler ne yazık ki intihar etmeye daha çok meyillidirler. Bunun yanında okula gitmeyi reddetme ve çeşitli kronik hastalıklar ortaya çıkmaktadır (Pearce, 2002). Çocukluk çağında zorbalığa maruz kalan bireylerin genç yetişkin bireyler olduklarında diğer yaşlılarına göre kendilerine olan güvenlerinin düşük olduğu, depresyona girme olasılıklarının arttığı gözlemlenmektedir (Çiloğlu, 2022).

Zorba rolüne sahip bireylerin ergenlik çağındaki suçlu davranışları ve davranış bozuklukları yetişkinlik çağlarında cezai ve anti sosyal davranış ve tutumları doğurabilir (Muscari, 2002). Yapılan bir çalışmada 6-9 yaşları arasında zorbalık davranışları gösteren bireylerin %60'ı 24 yaşına kadar minimum bir cezai suça karışmıştır. Aynı zamanda, zorba bireylerin madde kullanımına ve şiddete diğer bireylere oranlara daha fazla eğilim gösterdiği bulunmuştur. Bu bireyler hayatlarının büyük bir bölümünü zorba rolünde geçirmektedirler. Genellikle okullarından ayrılırlar, iş yaşamlarında ve samimi ilişkiler kurmakta zorluk çekerler (Garrity ve Barris, 1996). Zorba ve kurban rolünde olan bireylerin intihar düşüncesine ve depresyona sahip oldukları bilinmektedir. Sonuç olarak zorbaca davranışların bireylerin ilerleyen yaşlarında fiziksel ve ruhsal sağlıklarını etkileyebilen önemli bir faktör olduğu, ileride bir takım davranış bozukluklarına da zemin hazırladığı bilinmektedir (Atalay, 2010).

2.10 Zorbalık Roller

2.10.1 Zorba

Zorba rolüne sahip bireyler, zorbalık tutum ve davranışlarını yapan ve bu durumu devam ettiren kişiler olarak isimlendirilmektedir (Beale ve Scott, 2001). Zorbalık yapan bireyler, genelde mağdur olan bireylere kıyasla sosyal ilişkileri daha büyük, daha güçlü ve daha geniştir. Bu kişiler diğer kişileri korkutarak eğitim haklarından mahrum bırakmakta, mağdur bireylerin güvensiz hissetmelerine ve okula devam konusunda problem yaşamalarına neden olmaktadır (Furniss, 2000). Zorbalık yapan kişiler mağdurlara acı yaşattıklarını görmekten ve zarar vermekten keyif aldıklarını belirtmektedirler. Bu kişilerin sosyal açıdan uyumsuz ve yalnız oldukları açıklanmaktadır (Şahin ve Akbaba, 2017). Kendilerine benzeyen yani saldırganlık gibi özellikleri taşıyan kişiler ile bir araya geldiklerinde zorbalık davranış ve tutumlarını pekiştirmektedirler (Perren, 2000). Zorbaların okul ortamında mutlu olmadıkları ve okul başarılarının düşük olduğu ifade edilmektedir (Gökler, 2009). Bu kişiler aynı zamanda kötü alışkanlıklara daha yatkındırlar (Juvonen, Graham ve Schuster, 2003). Zorbaların, problem çözme becerilerinin ve şiddet içeren davranışlarının farkında olmadıklarına da başka bir kaynaktan değinilmiştir (Andreau, 2000). Ne yazık ki zorbalık rolünde olan bireylerin aileleri ile güvensiz bağ kurdukları, ebeveynler arasındaki ilişkinin kopuk olduğu ve küçük yaşlarda şiddete maruz kaldıkları ifade edilmektedir (Baldry ve Farrington, 2000).

2.10.2 Mağdur

Kurban rolünde olan bu kişiler, zorbalığa maruz kalan ve bu süreç içerisinde olumsuz bir şekilde etkilenen taraf olarak isimlendirilmektedir (Cenkseven vd., 2012). Mağdur olarak isimlendirilen bu kişiler, genelde bedensel olarak zayıf, mutsuz ve endişelidirler. Aynı zamanda bu bireyler sosyal olarak zayıf, içe kapanık, hassas, sessiz, özgüvenleri düşük ve güvensizlerdir (Korkmaz vd., 2021). Mağdur kişiler, zorba kişiler tarafından savunmasız, rahatsız edilen, itaatkâr, gücünü kullanamayan ve var olan gücünün de farkında olmayan kişilerdir (Pişkin, 2002). Mağdurların kendi yaşlıları ile iletişimi kurmakta zorluk çeken, kendini kanıtlama konusunda sorunlar yaşayan kişiler oldukları ifade edilmektedir (Korkmaz vd., 2021).

Brockenbrough vd. (2002) tarafından yapılan bir çalışmaya göre mağdur kavramı iki şekilde ele alınmaktadır. Bunlar kışkırtıcı ve pasif-itaatkâr kavramlarıdır.

Kışkırtıcı mağdurlar kendilerinden güçlü kişiler tarafından zorbalığa maruz kalırken, güçsüz kişilere zorbalık yaptıkları ve kendilerinin tahrik edici özellikleri bulunduğu için toplum tarafından mağdur görülmedikleri vurgulanmıştır (Brockenbrough vd., 2002)

Pasif-itaatkâr mağdurlar ise, zorbalığa uğrayan kişilerin büyük bir kısmını kapsamaktadır. Bu kişilerin zorbalığa karşı olumsuz tutum ve davranışlarının, korkak ve çekingen yapılarının olduğunu ifade edilmektedir. Bu kişilerin aynı zamanda karşı taraftan gelen saldırganca davranışlara karşı gelemedikleri de vurgulanmıştır (Kartal ve Bilgin, 2007).

Zorbalık davranışı, mağdur olan ergenleri psikolojik olarak olumsuz bir şekilde etkilemekte ve hayat standartlarının kalitesi düşmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012). Bu kişilerin benlik saygısı düşüktür. Depresyon duygusu içinde, sürekli kaygı halinde ve intihara meyilli olan bireylerdir (Brown vd., 2005). Kurban kişilerin alt ıslatma ve uyku sorunları yaşadıkları, mide bulantısı, baş ağrısı, akademik anlamda başarısızlık ve sürekli halsiz hissettikleri belirtilmiştir (Uysal ve Dinçer, 2012). Mağdurlar zorbalığa maruz kalmalarının ardından uzun bir zaman geçse bile psikolojik sorunlarının devam ettiğini ifade etmişlerdir (Klomek vd., 2015).

2.10.3 Tanık

Tanık olarak isimlendirilen bu kişiler ne zorbalığa maruz kalırlar ne de zorbalık davranışında bulunmazlar; ancak zorbaların ve kurbanların yaşadıkları olumsuz yaşantılara şahit olurlar ve müdahale etmezler. Bunlar da “seyirciler” olarak ifade edilmektedir (Karaca, 2018; Kaşıkçı, 2018). Bu kişiler, zorbalığa müdahale edilmesi ve zorbalık davranış ve tutumlarının önüne geçilmesi konusunda büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla akran zorbalığı sadece kurbanların ya da zorbaların değil, bu sorunun yaşandığı yerde bulunan herkesin olumsuz etkilendiği bir sorundur (Aksoy, 2019). Zorbalığa tanıklık eden bireyler bu durumdan rahatsızlık duyup müdahale eden kişiye karşı hayranlık duysa da genel olarak sadece izlemektedir. Ne yazık ki çok az sayıda kişi bu durumu önlemeye çalışmaktadır (Lynn-Hawkins vd., 2001; Doğan-Çevirgen, 2018). Bunun sebebi ise izleyici grubunda olan birçok bireyin, kendilerine de zorbalık davranışları gösterileceğinden korkuyor olmalarıdır (Tarshis, 2010). Bu kişilerin yaşanan zorbalıklara müdahale edemediği gibi aynı zamanda dikkat çekip zorbalığı kendi üstüne almaktan korktukları için öğretmenlerine ya da okul yöneticilerine şikâyetle bulunamadıkları bilinmektedir.

3. MATERYAL VE METOT

3.1 Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup vardır. Katılımcılar rastgele atama ile belirlenmez (Bulduk, 2003). Yarı deneysel desenler bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının güç olduğu durumlarda daha çok tercih edilen deneysel desendir (Cohen ve Manion, 2000).

Tablo 3.1. Öğrencilerin ölçüm sonucu aldıkları öntest ve sontest toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları

Boyut	N	Öntest		Sontest	
		Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Duyuşsal	54	-101	-1.381	-1.011	-.564
Bilişsel	54	-.219	-.601	-.973	-.205

Tablo 1.'deki sonuçlara göre veri setinin [-1.5 ve +1.5] aralığında değer aldığı tespit edilmiştir. Bazı araştırmacılara göre katsayıların -1.5 ve +1.5 aralığında yer almalarının kabul edilebilir bir durum olduğu belirtilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, deney grubu (n=27) ve kontrol grubu (n=27) olmak üzere toplam 54 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu, Afyonkarahisar ilinde bulunan bir devlet okulunun 7. sınıf kademesinde öğrenim gören öğrencilerden amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme yöntemi” kullanılarak oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma grubunun belirlenme ölçütünde, akran zorbalığının en yoğun yaşandığı kademe ve sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ele alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) verilerine göre, akran zorbalığı ilkokulun sonlarına doğru artmakta, ortaokul döneminde en üst seviyeye ulaşmakta ve lise döneminde ise azalmaktadır. Bu doğrultuda, çalışma grubunun ortaokul kademesinden seçilmesi, araştırmanın alana sağlayacağı katkıyı artıracak bir yaklaşım olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca sınıfların belirlenmesinde, okulun rehberlik öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile okul müdürünün görüşlerinden yararlanılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda 7. sınıflardan bir şube deney, diğer bir şube

kontrol grubu olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminin kullanılmasının sebebi bu yöntemin yapılacak araştırmanın gücünü ve mantığını derinlemesine anlamaya odaklanmasıdır. Bu şekilde bilgi ve deneyim bakımından zengin kişilere ulaşılması sağlanmaktadır (Patton, 2002).

Tablo 3.2. Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin demografik bilgileri

Düzy	n	%	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Cinsiyet	Kadın	37	9	11
	Erkek	63	18	16
Başarı Ortalaması	0-44	5,6	0	3
	45-54	9,3	4	1
	55-69	20,4	8	3
	70-84	37	9	11
	85-100	27,8	6	9

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin cinsiyete göre sınıflamaları 20 kadın (%37) ve 34 erkek (%63)'tür. Başarı ortalamasına göre 0-44 ortalamaya sahip 3 kişi (5,6), 45-54 ortalamaya sahip 5 kişi (9,3), 55-69 ortalamaya sahip 11 kişi (20,4), 70-84 ortalamaya sahip 20 kişi (37) ve 85-100 ortalamaya sahip 15 kişi (27,8)'dir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Değerler eğitimi kapsamında oynatılan eğitsel oyunların akran zorbalığı üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmanın verileri şu şekilde toplanmıştır:

1. Veriler toplanmaya başlamadan önce, kullanılacak ölçeğin sahibinden, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve AKÜ Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır (Ek-1, Ek-2). Daha sonra araştırmanın yapılacağı okulun yöneticileri ve veliler, yapılacak çalışma ve veri toplama araçları hakkında bilgilendirilmiş ve izinler alınmıştır (Ek-3).
2. Uygulama yapılırken oynanacak oyunların malzemeleri incelenmiş ve oyunlar için gerekli malzemenin olduğu görülerek (huni, basketbol topu, voleybol topu, futbol topu, slalom çubuğu), uygulama yapılacak okulun malzemelerinden kullanılmıştır.

3. Uygulamada kullanılacak olan kişisel bilgiler, Akran Zorbalığına Uğrayan Kurban Karşı Empati Ölçeği ve Yansıtıcı Değerlendirme formları ile veri döküm tablosu formları yeterli miktarda çoğaltılmıştır.
4. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, uygulamanın yapılacağı okulun, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 7. sınıf şubelerindeki (toplam 2 sınıf, 1 sınıf deney, 1 sınıf kontrol, 54 öğrenci) öğrencilere kişisel bilgi formu ve Akran Zorbalığına Uğrayan Kurban Karşı Empati Ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Yansıtıcı Değerlendirme Formu ise sadece deney grubuna uygulanmıştır.
 - a. Kişisel Bilgi Formu ve Empati Ölçeği Formu: Kişisel bilgi ve anket formları sınıf ortamında, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra deney ve kontrol grubu öğrencileri tarafından, okulun rehber öğretmeni eşliğinde doldurulmuştur.
 - b. Yansıtıcı Değerlendirme Formu: Araştırmacı tarafından oluşturulan 12 haftalık, günlük yansıtıcı değerlendirme formu alanında uzman kişilerin verdiği öneriler doğrultusunda, gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Uygulama sürecinin ilk haftasından itibaren sınıfların beden eğitimi ve spor derslerinde, haftada 1 ders saati olacak şekilde her eğitsel oyun uygulamasından sonra deney grubu öğrencileri tarafından araştırmacı gözleminde doldurulmuştur.
5. Çalışma için seçilen öğrencilerden veriler toplandıktan sonra elde edilen veriler analiz edilmiştir.
6. Deney grubundaki öğrencilere yönelik eğitsel oyun uygulamaları, araştırmacı tarafından yürütülmüştür.
7. Kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.
8. 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci dönem başlangıcından 12 hafta sonrasında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Akran Zorbalığına Uğrayan Kurban Karşı Empati Ölçeği son-test olarak uygulanmıştır. Yansıtıcı Değerlendirme Formu ise sadece deney grubuna uygulanmıştır.
9. Elde edilen tüm veriler uygun yöntemlerle analiz edilmiştir.

3.4 Veri Toplama Araçları

Verilerin elde edilmesinde kişisel bilgi formu, Nalbant, Babaoğlu ve Çelik (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Akran Zorbalığına Uğrayan Kurban Karşı Empati Ölçeği" ve günlük yansıtıcı değerlendirme formu kullanılmıştır.

3.4.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi Formunda araştırmaya katılan kişilerin cinsiyeti ve başarı ortalaması sorulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan öğrenci bilgi formunun bir örneği Ek-1’de sunulmuştur.

3.4.2 Akran Zorbalığına Uğrayan Kurban Karşı Empati Ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin akran zorbalığına uğrayan kişilere karşı empati seviyelerini belirlemek amacıyla “Akran Zorbalığına Uğrayan Kurban Karşı Empati Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek Pöyhönen vd., (2008) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal ismi “Emphaty Toward Victim” olan bu ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hali çalışmada kullanılmıştır. Türkçe uyarlama çalışması ise, Nalbant vd., (2018) tarafından yapılmıştır. Beşli likert tipinden oluşan bu ölçeğin puanlaması sıfır (hiç) ve dört (her zaman) arasında değişim göstermektedir. Toplamda 7 maddeden oluşmaktadır ve iki alt boyutu bulunmaktadır. İlk üç madde bilişsel boyutu, son dört madde ise duyuşsal boyutu ifade etmektedir. Yüksek puan empati seviyesinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin güvenirliğinin hesaplanması için, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak, .88 bulunmuştur.” (Nalbant vd., 2018). Güvenirlik katsayısı Cronbach’s Alpha ile tekrar hesaplanmıştır. Yapılan çalışmada ölçeğin tamamı için Cronbach’s Alpha değeri .842 bulunmuştur. Literatürde .70 ve üzeri değer güvenirlik için kabul edilmektedir. Bu bağlamda ölçeğin değeri yüksek bir güvenirliğin göstergesi olarak düşünülebilmektedir (Büyüköztürk, 2015).

3.4.3 Günlük Yansıtıcı Değerlendirme Formu

Deneyisel işlem süreci olan 12 ders boyunca, her ders bitiminde öğrencilere doldurtulan bu form, araştırma amacına hizmet edecek şekilde, akran zorbalığı literatürüne uygun olarak ve uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form 12 ifadeden oluşmaktadır. Formda, o gün yapılan değerler eğitimi kapsamında oynatılan akran zorbalığına yönelik oyunlar oynatıldıktan sonra kendilerini 1 (hiç), 2 (kısmen) ve 3 (çok) şeklinde seçeneklerden birini işaretleyerek değerlendirmeleri istenmiştir. Bu formdan elde edilen veriler ile deneyisel işlem süresinde öğrencilerin akran zorbalığı yapma davranışı, akran zorbalığına uğrama durumu ve akran zorbalığına tanık olma durumunun azalıp azalmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu formda sorular 4 boyutta hazırlanmıştır. Bunlar sözel (1-5-9), fiziksel (2-6-10), sosyal (3-7-11) ve siber (4-8-12) şeklindedir.

Günlük yansıtıcı değerlendirme formu maddeleri sırasıyla şu şekildedir:

- 1) Bugün derste bir arkadaşşıma/arkadaşlarıma hakaret ettim/lakap taktım.

- 2) Bugün derste bir arkadaşşıma/arkadaşlarıma tekme, yumruk vb. fiziksel şiddette bulundum.
- 3) Bugün derste bir arkadaşşıımı/arkadaşlarıımı gruptan/oyundan dışladım.
- 4) Bugün bir arkadaşşıma/arkadaşlarıma sosyal medya üzerinden hakaret içeren/aşağılayan mesaj attım.
- 5) Bugün derste bir arkadaşşıım/arkadaşlarıım bana hakaret etti.
- 6) Bugün derste bir arkadaşşıım/arkadaşlarıım bana tekme, yumruk vb. fiziksel şiddette bulundu.
- 7) Bugün derste bir arkadaşşıım/arkadaşlarıım beni gruptan/oyundan dışladı.
- 8) Bugün bir arkadaşşıım/arkadaşlarıım sosyal medya üzerinden bana hakaret içeren/aşağılayan mesaj attı.
- 9) Bugün derste bir arkadaşşıım başka bir arkadaşşıma/arkadaşlarıma hakaret etti/lakap taktı.
- 10) Bugün derste bir arkadaşşıım başka bir arkadaşşıma/arkadaşlarıma tekme, yumruk vb. fiziksel şiddette bulundu.
- 11) Bugün derste bir arkadaşşıım başka bir arkadaşşıımı/arkadaşlarıımı gruptan/oyundan dışladı.
- 12) Bugün bir arkadaşşıım başka bir arkadaşşıma/arkadaşlarıma sosyal medya üzerinden hakaret içeren/aşağılayan mesaj attı.

3.5. Oynatılan Eğitsel Oyunlar Protokolü

1. Oyun (İş Birlikçilik)

OYUN ADI: Balık Ağı

OYUN YERİ: Okul Bahçesi veya Spor Salonu

OYUN SÜRESİ: 8-15 Dakika

OYUNCU SAYISI: 15-20 Kişi

OYUNUN AÇIKLAMASI: Bahçenin veya spor salonunun 20-25 m eninde, 30-35 m boyunda olan kısmı tespit edip öğrencilere oyun sahası olarak gösterilir. Öğrenciler bu sahanın içinde, seçilen bir ebe de dışında tutulur. Ebe öğrencileri kovalayıp kendisine yardımcı arar, oyuncularda hiç yakalanmadan birinci gelmek için çalışırlar. Kovalamaca sırasında ebe, kimlere dokunursa onlar da ebeyle el ele gelince bir balık ağı meydana gelmiş olur. Oyuncular da balıktır. Ebeler tek öğrenci kalıncaya dek yakalamaya çalışırlar. Yalnız el ele koşarken elleri açılır da koparlarsa, kopuğun çok olan kısmı yeniden oyuna girme hakkı kazanır. Kovalama sırasında tespit edilen sahanın dışına çıkan öğrenciler oyunu terk etmiş sayılır, oyundan çıkarılırlar.

2. Oyun (Empati)

OYUN ADI: Yakan Top

OYUN YERİ: Okul Bahçesi veya Spor Salonu

OYUN SÜRESİ: 2-3 Tekrar

OYUNCU SAYISI: Sınıf Mevcudu

OYUNUN AÇIKLAMASI: Bahçeye veya spor salonunda öğrenciler iki eşit gruba ayrılır. Daha sonra bir grup ortada olur diğer grup ise ikiye bölünerek paralel bir şekilde karşı karşıya geçerler ve ortadaki öğrencileri vurmaya çalışırlar. Kazanan takımı kaybeden takım alkışlar.

3. Oyun (Duygularını İfade Etme)

OYUN ADI: Bana Bir Cümle Söyle

OYUN YERİ: Sınıf, Spor Salonu veya Bahçe

OYUN SÜRESİ: 1 Tekrar

OYUNCU SAYISI: Sınıf Mevcudu

OYUNUN AÇIKLAMASI: Tahtaya bir adet büyük kalpli bir balon yapıştırılır. Her öğrenciye balonun birinin kalbi olduğunu düşünmesi istenir. Daha sonrasında bir cümle söyleyerek o kalbe bir şey yazması istenilir. Daha sonra öğrencilerden tek tek yazdıklarının silinmesi istenir. Ancak öğrencilerin yazdığı kalemin silinmeyen kalem olduğu oyun sonunda söylenilir. Öğrencilerden tekrardan duygularını ifade etmesi istenir.

4. Oyun (Zorbalık Farkındalığı)

OYUN ADI: Kulaktan Kulağa

OYUN YERİ: Sınıf, Okul Bahçesi veya Spor Salonu

OYUN SÜRESİ: 10 Tekrar

OYUNCU SAYISI: Sınıf Mevcudu

OYUNUN AÇIKLAMASI: Sınıfta, bahçede veya spor salonunda öğrenciler çember şeklinde dizilirler. Öğretici her öğrenciye birer not kâğıdı dağıtır. Herkes kâğıda zorbalıkla ilgili bir cümle yazar. Örneğin “Zorbalık kötü bir şeydir. Bana zorbalık yapılırsa çok üzülürüm.” Sonra not kağıtları katlanır. Ardından bir fanusun içine atılır. Daha sonra belirlenen bir kişiden başlanarak fanustan belirlenen kişi bir not çeker. Cümleyi içinden okuyarak yanındaki arkadaşının kulağına söyler. Bu şekilde tüm sınıfa kağıtlar çektirilir. Oyun sonunda tüm sınıf kendilerini alkışlarlar ve yazılan cümleler hakkında konuşulur.

5. Oyun (Sabır)

OYUN ADI: Adadan Adaya

OYUN YERİ: Okul Bahçesi veya Spor Salonu

OYUN SÜRESİ: 2-3 tekrar

OYUNCU SAYISI: Sınıf Mevcudu

OYUNUN AÇIKLAMASI: Her grubun iki çemberi vardır. Oyuncular derin kolda ve gruplar eşit sayıda yan yana dizilirler. Grubun ilk oyuncusu verilen çıkış komutu ile birinci çemberi önüne yerleştirir ve içine atlar. İkinci çemberi de tekrar önüne yerleştirir, içine atlar ve birinciyi alır, tekrar öne yerleştirir. Oyun yarışçının diğer yarışçıya kadar olan mesafeyi bu şekilde katetmesiyle devam eder. Çemberden başka zemine hiçbir şekilde değilmemesi gerekir. Bu nedenle çemberler, yetiştirecek kadar öne konmalıdır. Önce bitiren grup galip ilan edilir. Kaybeden grup kazanan grubu alkışlar.

6. Oyun (İşbirlikçilik)

OYUN ADI: Halkaya Toplan

OYUN YERİ: Okul Bahçesi veya Spor Salonu

OYUN SÜRESİ: 2-3 Tekrar

OYUNCU SAYISI: Sınıf Mevcudu

OYUNUN AÇIKLAMASI: Öncelikle sınıf 2 eşit gruba ayrılır. Daha sonra eğitici belirlenen noktalara 2 çizgi çeker. Eğitici her 2 çizginin yanına birer slalom çubuğu koyar. Ardından her bir grup çizginin arkasına geçer. Ardından çizginin karşı tarafına belirlenen mesafede halka koyar. Daha sonra düdükle birlikte ilk yarışmacılar halkaya doğru koşmaya başlarlar. Halkaya koşan öğrenci, halkayı yerden alarak ikinci arkadaşının gelmesini bekler. Gruptaki herkes halkanın etrafına toplanıp birlikte tutarak çizginin yanındaki slalom çubuğuna takarlar. Halkadan kopan olursa sayı diğer diğer grubun olacaktır. Bu şekilde belirlenen puan sayısına ulaşan grup oyunu kazanacaktır. Daha sonra kaybeden grup kazanan grubu alkışlar.

7. Oyun (Zorbalık Farkındalığı)

OYUN ADI: Ben Bildim

OYUN YERİ: Sınıf, Okul Bahçesi veya Spor Salonu

OYUN SÜRESİ: 2-3 Tekrar

OYUNCU SAYISI: Sınıf Mevcudu

OYUNUN AÇIKLAMASI: Öncelikle sınıf 2 eşit gruba ayrılır. Daha sonra belirlenen çizgiden belirlenen engelleri geçerler. Daha sonra cevabı evet ya da hayır olan sorular sorulur. Örneğin “Birini itmek ya da vurmak oyun mudur? Arkadaşını oyuna almamak zorbalık olabilir mi?” Evet ve hayır cevabı için iki çubuk konulur. Soruya doğru cevap veren halkayı çubuğa takmaya çalışır. Belirlenen puana ulaşan takım oyunu kazanır. Kaybeden grup kazanan grubu alkışlar.

8. Oyun (Empati)

OYUN ADI: İlk Ben Doldurdum

OYUN YERİ: Okul Bahçesi veya Spor Salonu

OYUN SÜRESİ: 2-3 Tekrar

OYUNCU SAYISI: Sınıf Mevcudu

OYUNUN AÇIKLAMASI: Öncelikle sınıf 2 eşit gruba ayrılır. Daha sonra eğitici belirlenen noktalara 2 çizgi çeker. Belirlenen gruplar çizginin arkasına geçer. Alana çapraz şekilde slalom çubuğu ve bir adet yükseklik koyulur. Parkur sonunda her grup için iki adet masa koyulur. Masanın üzerinde birer adet boş karton bardak ve bir adet su dolu şişe bulunmaktadır. Yarışacak kişilerin gözleri bağlanır. Bu sayede öğrencilerin engeli olan birine karşı farkındalığı oluşur ve empati duyguları geliştirilir. Masaya ulaşan öğrenci bardağı belirlenen noktaya kadar doldurur. Bardağı ilk dolduran sayısını alır. Bu şekilde en çok puan alan takım oyunu kazanır. Kaybeden grup kazanan grubu alkışlar.

9. Oyun (Özgüven)

OYUN ADI: Bom

OYUN YERİ: Sınıf, Okul Bahçesi veya Spor Salonu

OYUN SÜRESİ: Bir Ders Süresi

OYUNCU SAYISI: Sınıf Mevcudu

OYUNUN AÇIKLAMASI: Sınıfta ki herkes sırayla bir sayı söyler. Beş ve katlarına gelince bom denir. Eğer bom demek yerine sayı söylerse o kişi tahtaya çıkar ve sınıf arkadaşları tarafından belirlenen bir şey yaptırılır. (Dans etmek, şarkı söylemek, taklit yapmak vb.)

10. Oyun (Yardımlaşma)

OYUN ADI: Don Ateş

OYUN YERİ: Okul Bahçesi veya Spor Salonu

OYUN SÜRESİ: Bir Ders Süresi

OYUNCU SAYISI: Sınıf Mevcudu

OYUNUN AÇIKLAMASI: Eğitimci okul bahçesi veya spor salonunda bir alan belirler ve öğrencileri o alanda toplar. Eğitimci öğrencilere alanın dışına çıkmaması gerektiğini söyler. Alanın dışına çıkılırsa ebe olacağı söylenir. Eğitimci sayılaşma yoluyla ebe belirler. Daha sonra eğitimci ebeye yelek verir ve düdük sesiyle alan içerisinde öğrenciler ebelenmemek için ebeden kaçmaya başlarlar. Ebe karşılıklarına gelince kollarını ve ayaklarını açarak don derler ve sabit kalırlar. Don olarak sabit kalan arkadaşını çözmek isteyen öğrenci bacaklarının arasından geçer ve arkadaşının tekrar koşmasını sağlar. Ebe bir arkadaşına değdiğinde yeleği ona verir ve ebe o olur.

11. Oyun (Yardımlaşma, İşbirlikçilik)

OYUN ADI: Topu Biz Taşıdık

OYUN YERİ: Okul Bahçesi veya Spor Salonu

OYUN SÜRESİ: Bir Ders Süresi

OYUNCU SAYISI: Sınıf Mevcudu

OYUNUN AÇIKLAMASI: Eğitimci okul bahçesi veya spor salonunda bir alan belirler ve sınıftaki öğrencileri iki eş gruba ayırır. Daha sonra iki grup birbirine paralel bir şekilde daire oluşturur. Her iki gruba da birer futbol topu verilir ve birbirlerine topu atarak ilerletmesi söylenir. Belirlenen çizgiye ilk ulaşan takım puan alır. En çok puan kazanan takım kazanır. Kaybeden takım kazanan takımı alkışlar.

12. Oyun (Zorbalık farkındalığı)

OYUN ADI: En Güzel Ben Konuştum

OYUN YERİ: Sınıf, Okul Bahçesi veya Spor Salonu

OYUN SÜRESİ: Bir Ders Süresi

OYUNCU SAYISI: Sınıf Mevcudu

OYUNUN AÇIKLAMASI: Eğitimci sınıftan 5 kişiyi jüri olarak seçer. Jüri seçilirken zorba birisi olmamasına dikkat edilir. Daha sonra diğer kişiler 5 dakika düşünerek zorbalıkla ilgili düşünceleri yazılması istenir. Daha sonra eğitimci herkesin kâğıda ismini yazmasını ister ve kâğıtları toplar. Eğitimci jüriye tek tek isim vermeden yazıları okur ve jürilerin oylamasını ister. Puanların toplamını eğitimci herkesin kendi kâğıdına yazar. Daha sonra puanı en yüksek olan kişi yarışmayı kazanır. Eğer eşit puanlı yarışmacılar olursa eğitimci değerlendirme yapar ve birinciyi seçer.

3.6 Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde, ilk önce deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test değerlerinde verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için çarpıklık-basıklık değerlerine bakılmıştır. İncelenen değerler -1.5 ve +1.5 arasında olup verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bunun sonucunda parametrik analiz yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu arasındaki başlangıç denkliliğini incelemek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin gruplara, cinsiyet değişkenine ve başarı ortalaması değişkenine göre ön-test puanlarına bakıldığında, empati davranışları son-test puanları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla One-way ANCOVA analizi yapılmıştır. Etki büyüklüğü hesaplamalarında eta kare (η^2) değerleri Cohen'e göre (1988) etki büyüklüğü her biri yaklaşık değerler olmak üzere $\eta^2 = .01$ değerleri küçük, $\eta^2 = .06$ değerleri orta ve $\eta^2 = .14$ değerleri ise büyük etki olarak rapor edilmiştir. Ayrıca yansıtma zamanı değerlendirme formundan elde edilen veriler için ortalama analizi yapılmıştır. Daha sonra anlamlı fark var olup olmadığını istatistiksel olarak kanıtlamak amacıyla yansıtıcı değerlendirme formuna ilk hafta ve son hafta verilen cevaplar için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Verilerin anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 20 for Windows paket programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR

4.1 Akran Zorbalığına Uğrayan Kurban Karşı Empati Ölçeğine İlişkin Bulgular

Grup	N	Boyut	$\bar{X}$	SS	min	max
Deney	27	Duyuşsal	3.41	1.25	1	5
		Bilişsel	3.37	.94	1	5
		Toplam	3.39	.96	1	5
Kontrol	27	Duyuşsal	3.20	1.23	1	5
		Bilişsel	3.23	.99	1	5
		Toplam	3.22	.99	1	5

Tablo 4.1 incelendiğinde uygulama öncesi ortalama puanlara bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının duyuşsal, bilişsel ve toplam puan düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Deney grubunun uygulama öncesi ortalama puanları sırasıyla duyuşsal ($\bar{X}$ =3.41), bilişsel ($\bar{X}$ =3.37) ve toplam ($\bar{X}$ =3.39) iken, kontrol grubunda bu puanlar duyuşsal ($\bar{X}$ =3.20), bilişsel ($\bar{X}$ =3.23) ve toplam ($\bar{X}$ =3.22) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.2. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ortalama puanlarının t-testi sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	t	P
Deney	27	3.39	.635	.528
Kontrol	27	3.22	.635	.528

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığı test etmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Bu test sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, grupların araştırma başında denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin son-test puanlarına göre duyuşsal davranışlarının One-way ANCOVA sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P	η^2
Düzeltilmiş Model	61.024	2	30.512	77.756	.000*	.753
Sabit Terim	37.032	1	37.032	94.370	.000*	.649
Öntest Duyuşsal	20.695	1	20.695	52.738	.000*	.508
Grup	35.259	1	35.259	89.853	.000*	.638
Hata	20.013	51	.392			
Toplam	977.333	54				
Düzeltilmiş Toplam	81.037	53				

* $p < .05$, bağımlı değişken: son-test

Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencilerin gruplara göre ön-test puanları kontrol edilip son-test puanlarına bakıldığında; grupların aldıkları puanlar arasında [$F(1,51) = 89.853$, $p < .05$] gruplar arası duyuşsal davranışları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubunun son-test puanlarının ($\bar{X} = 4.88$) kontrol grubunun puanlarından ($\bar{X} = 3.26$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla deney grubunun uygulama sonrasında empati davranışlarının arttığı ve yapılan çalışmanın etkili olduğu anlaşılmaktadır. Kinnear ve Gray'in (1999) sınıflamasına göre, deney grubundaki ortak etkide ($\eta^2 = .638$) empati davranışlarına ilişkin etki faktörünün oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin son-teste göre bilişsel davranışlarının One-way ANCOVA sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P	n ²
Düzeltilmiş Model	54.156	2	27.078	114.000	.000*	.817
Sabit Terim	21.696	1	21.696	91.341	.000*	.642
Öntest Bilişsel	14.544	1	14.544	61.230	.096	.546
Grup	35.995	1	35.995	151.543	.000*	.748
Hata	12.114	51	.238			
Toplam	968.688	54				
Düzeltilmiş Toplam	66.270	53				

*p<05, bağımlı değişken: son-test

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin gruplara göre ön-test puanları kontrol edilip son-test puanlarına bakıldığında; grupların aldıkları puanlar arasında [$F(1,51)=151.543$, $p<.05$] gruplar arası bilişsel davranışları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubunun son-test puanlarının ($\bar{X} = 4.94$) kontrol grubunun puanlarından ($\bar{X} = 3.23$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla deney grubunun uygulama sonrasında empati davranışlarının arttığı ve yapılan çalışmanın etkili olduğu anlaşılmaktadır. Kinnear ve Gray'in (1999) sınıflamasına göre, deney grubundaki ortak etkide ($n^2=.748$) empati davranışlarına ilişkin etki faktörünün oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin son-test toplam davranış puanlarının One-way ANCOVA sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P	n ²
Düzeltilmiş Model	54.222	2	27.111	112.110	.000*	.815
Sabit Terim	22.525	1	22.525	93.146	.000*	.646
Öntest Toplam	14.303	1	14.303	59.148	.000*	.537
Grup	35.548	1	35.548	146.999	.000*	.742
Hata	12.333	51	.242			
Toplam	966.347	54				
Düzeltilmiş Toplam	66.555	53				

*p<05, bağımlı değişken: son-test

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin gruplara göre ön-test puanları kontrol edilip son-test puanlarına bakıldığında; grupların aldıkları puanlar arasında [$F(1,51)=146.999$, $p<.05$] gruplar arası toplam davranış puanları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubunun son-test puanlarının ($\bar{X} = 4.89$) kontrol grubunun puanlarından ($\bar{X}= 3.26$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla deney grubunun uygulama sonrasında empati davranışlarının arttığı ve yapılan çalışmanın etkili olduğu anlaşılmaktadır. Kinnear ve Gray'in (1999) sınıflamasına göre, deney grubundaki ortak etkide ($n^2=.742$) empati davranışlarına ilişkin etki faktörünün oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4.6. Grup ve cinsiyet değişkenlerinin son-test toplam puanlarına etkisine ilişkin One-way ANCOVA sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P	η^2
Düzeltilmiş Model	55.073	4	13.768	58.758	.000*	.827
Sabit Terim	17.983	1	17.983	76.744	.000*	.610
Öntest Toplam	14.216	1	14.216	60.667	.000*	.553
Cinsiyet	.093	1	.093	.395	.532	.008
Grup*Cinsiyet	.792	1	.792	3.380	.072	.065
Hata	11.482	49	.234			
Toplam	966.347	54				
Düzeltilmiş Toplam	66.555	53				

*p<.05

Tablo 4.6. incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin son-test toplam puanlarına etkisi incelendiğinde, kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F(1,49) = 0.395$, $p = .532$, $\eta^2 = .008$]. Ayrıca, grup ve cinsiyet etkileşimi de anlamlı bulunmamıştır [$F(1,49) = 3.380$, $p = .072$, $\eta^2 = .065$]. Bu sonuçlar, programın cinsiyete bağlı olarak farklı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.7. Grup ve başarı ortalaması değişkenlerinin son-test toplam puanlarına etkisine ilişkin One-way ANCOVA sonuçları

Kaynak	Tip III Kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	P	η^2
Düzeltilmiş Model	58.732	9	6.526	36.705	.000*	.827
Sabit Terim	17.156	1	17.156	96.493	.000*	.610
Öntest Toplam	8.085	1	8.085	45.473	.000*	.553
Başarı Ortalaması	.612	4	.153	.860	.495	.008
Grup*Başarı Ort.	2.879	3	.960	5.398	.003*	.065
Hata	7.823	44	.178			
Toplam	966.347	54				
Düzeltilmiş Toplam	66.555	53				

*p<.05

Tablo 4.7 incelendiğinde, başarı ortalaması değişkeninin son-test toplam puanlarına etkisi incelendiğinde, başarı ortalamasının tek başına anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür [$F(4,44) = 0.860$, $p = .495$]. Ancak grup ve başarı ortalaması etkileşimi anlamlı bulunmuştur. [$F(3,44) = 5.398$, $p = .003$]. Bu da grupların başarı ortalaması düzeylerine göre farklı etkiler bulunduğunu göstermektedir. Bonferroni testi sonuçlarına göre, başarı ortalaması 0-44 aralığında olan öğrencilerin son-test puanları, diğer tüm başarı gruplarına kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur ($p < .05$). Bu öğrencilerin son-test toplam $\bar{X} = 2.75$ iken, 45-54 grubunda $\bar{X} = 3.99$, 55-69 grubunda $\bar{X} = 4.04$, 70-84 grubunda $\bar{X} = 3.96$ ve 85-100 grubunda $\bar{X} = 4.14$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, özellikle düşük başarı düzeyindeki öğrencilerin gelişim açısından diğer grupların gerisinde kaldığını göstermektedir. Deney ve kontrol grupları ayrı ayrı incelendiğinde, deney grubunda başarı düzeyi arttıkça son-test puanlarının yüksek seyrettiği, buna karşın kontrol grubunda bu ortalamaların anlamlı ölçüde daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, uygulamanın özellikle farklı başarı düzeylerindeki öğrenciler üzerinde farklılaştırıcı bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Kinnear ve Gray'ın (1999) sınıflamasına göre başarı düzeyi ve grup etkileşiminin etki büyüklüğü orta düzeydedir ($\eta^2 = .269$).

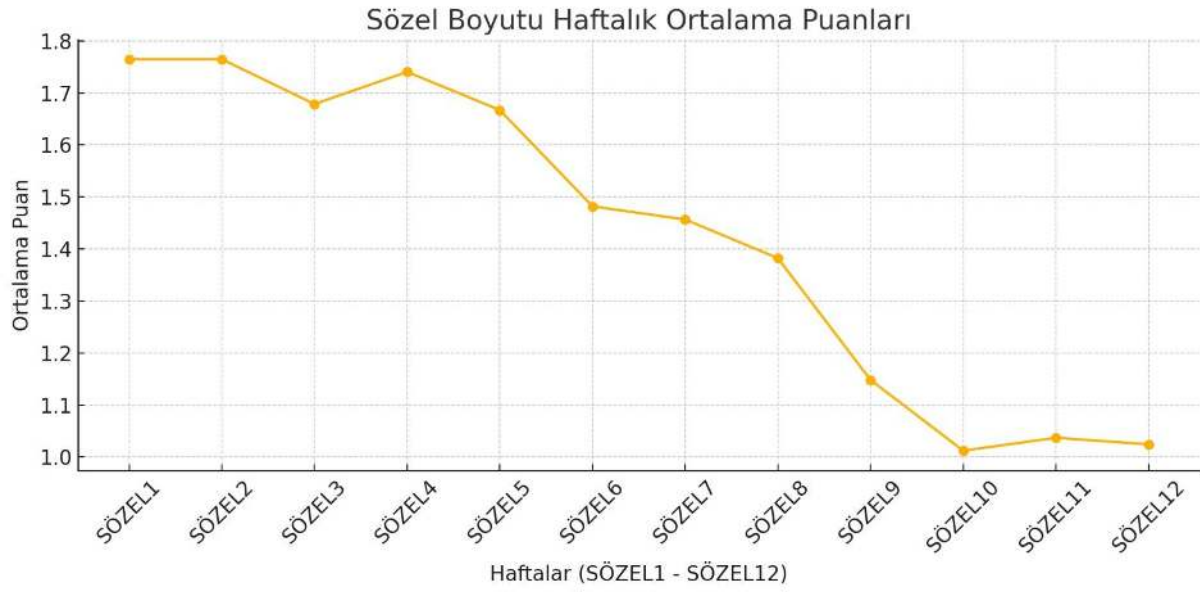
4.2. Yansıtıcı Günlük Değerlendirme Formuna İlişkin Bulgular

Deneyisel işlem süreci olan 12 hafta boyunca, her hafta yapılan uygulama sonrasında, deney grubundaki öğrencilere günlük yansıtıcı değerlendirme formu verilmiştir. Formda, öğrencilerin o haftaki etkinliklerde gösterdikleri zorbalık davranışları ile ilgili (sözel, fiziksel, sosyal ve siber zorbalık) kendilerini uygun gördükleri seviyede değerlendirmeleri istenmiştir. Formlardan elde edilen veriler, öğrencilerin zorbalık davranışlarının haftalara göre değişimini gösterecek şekilde analiz edilmiş ve her bir zorbalık türü için ortalama puanlar ile yüzdelik değerler grafikler üzerinde sunulmuştur. Ayrıca ilk hafta ve son hafta puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda tüm zorbalık türlerinde son hafta puanlarının ilk haftaya göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir.



1. Boyut: Sözel

Birinci boyutta, öğrencilerin sözel zorbalık boyutunda “Bugün derste bir arkadaşşıma/arkadaşılarıma hakaret ettim/lakap taktım”, “Bugün derste bir arkadaşşım/arkadaşılarıım bana hakaret etti” ve Bugün derste bir arkadaşşıım başka bir arkadaşşıma/arkadaşılarıma hakaret etti/lakap taktı” şeklindeki üç madde için işaretledikleri derecelerin ortalama analizleri Grafik 4.1’de verilmiştir.

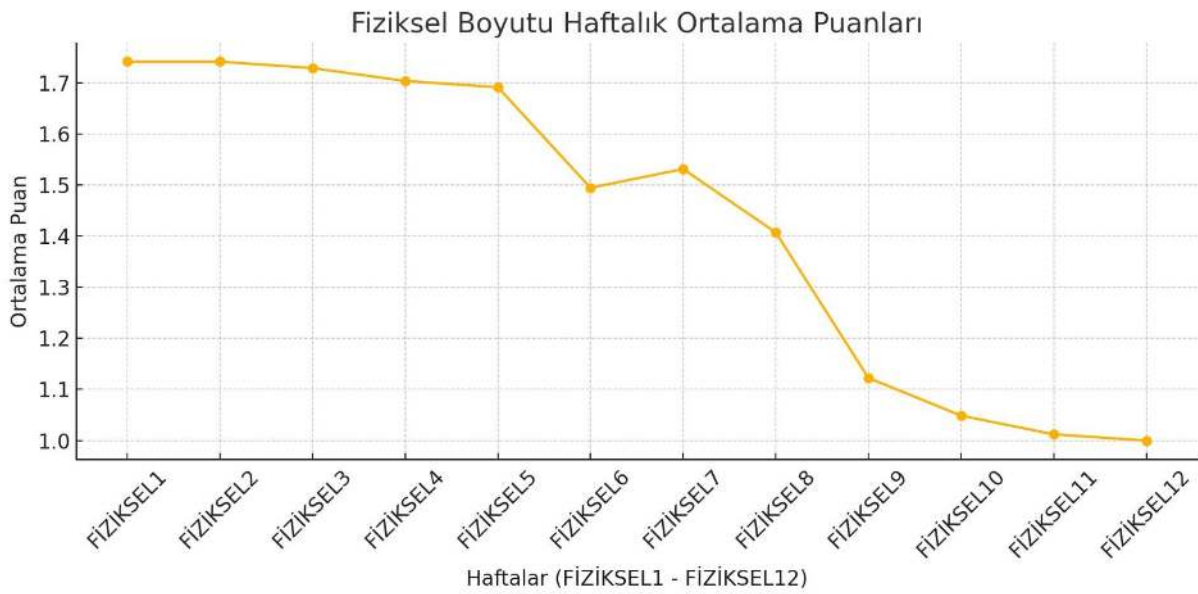


Grafik 4.1. Sözel Boyut Haftalık Ortalama Puanlarının Analizi

Grafik 4.1’e göre deney grubu öğrencilerine akran zorbalığına farkındalık oluşturmak ve öğrencilere değerleri kazandırmak amacıyla 12 hafta boyunca değerler eğitimi kapsamında eğitsel oyun etkinlikleri yapılmıştır. Buna göre, öğrencilerin sözel zorbalık boyutunda kendilerini değerlendirmelerinde 1.76 ile başlayan bir ortalama görülmektedir. İkinci hafta aynı seviyede olan ortalama üçüncü haftada hafif bir düşüşle 1.68’e gerilemiştir. Dördüncü haftada tekrar 1.74’e yükselirken, beşinci haftada 1.67’ye düşmüş ve altıncı haftada 1.49’a kadar azalmıştır. Yedinci haftada küçük bir düşüşle 1.47’ye inen değer, sekizinci haftada 1.38 olmuştur. Dokuzuncu haftadan itibaren ise belirgin bir azalış gözlenmiş; dokuzuncu hafta 1.15, onuncu hafta 1.01 ile en düşük seviyeye ulaşılmıştır. On birinci hafta 1.03 olan değer on ikinci hafta 1.02 değerine düşmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde, 12 haftalık uygulama sürecinde sözel zorbalık davranışında sürekli bir azalış olduğu, başlangıca kıyasla son hafta puanlarında önemli bir düşüş yaşandığı görülmektedir.

2. Boyut: Fiziksel

İkinci boyutta, öğrencilerin fiziksel zorbalık boyutunda “Bugün derste bir arkadaşıma/arkadaşlarıma tekme, yumruk vb. fiziksel şiddette bulundum”, “Bugün derste bir arkadaşım/arkadaşlarım bana tekme, yumruk vb. fiziksel şiddette bulundu” ve “Bugün derste bir arkadaşım başka bir arkadaşıma/arkadaşlarıma tekme, yumruk vb. fiziksel şiddette bulundu” şeklindeki üç madde için işaretledikleri derecelerin ortalama analizleri Grafik 4.2’de verilmiştir.

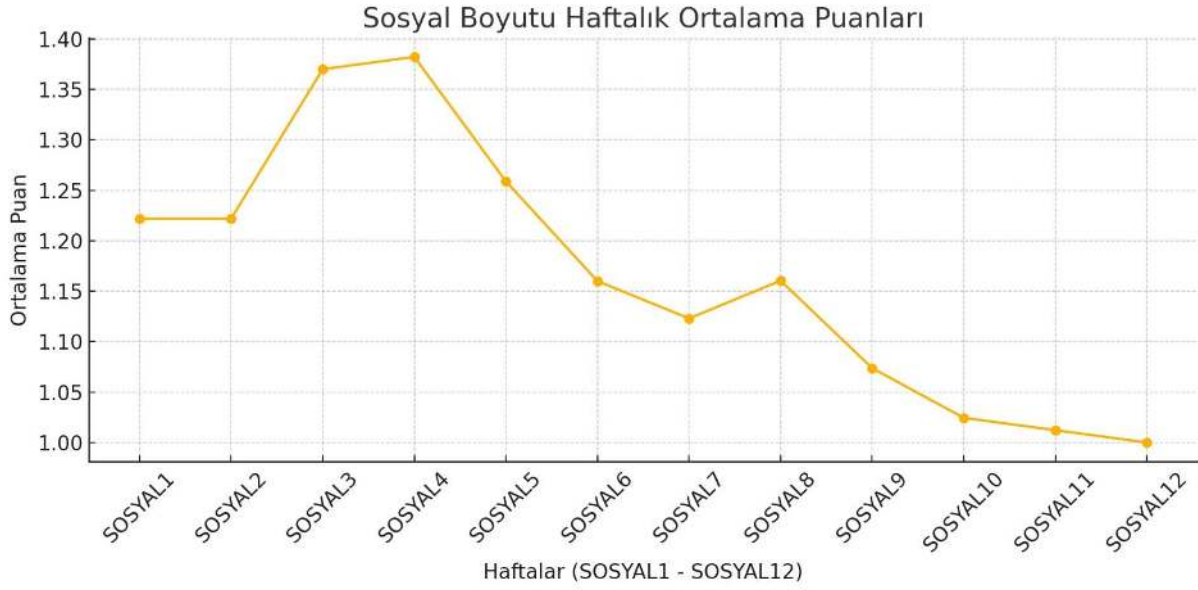


Grafik 4.2. Fiziksel Boyut Haftalık Ortalama Puanlarının Analizi

Grafik 4.2’ye göre deney grubu öğrencilerine akran zorbalığına farkındalık oluşturmak ve öğrencilere değerleri kazandırmak amacıyla 12 hafta boyunca değerler eğitimi kapsamında eğitsel oyun etkinlikleri yapılmıştır. Buna göre, öğrencilerin fiziksel zorbalık boyutunda kendilerini değerlendirmelerinde 1.74 ile başlayan bir ortalama görülmektedir. İkinci hafta aynı seviyede olan ortalama da üçüncü haftadan itibaren düzenli olarak düşüş yaşanmıştır. Bu değerler sırasıyla 1.72, 1.70, 1.69, 1.49, 1.53, 1.40, 1.12, 1.04, 1.01 ve 1’dir. Sonuçlar doğrultusunda altıncı haftadan itibaren belirgin düşüşler yaşanmıştır ve son hafta ölçülen en düşük değere ulaşılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, 12 haftalık uygulama sürecinde fiziksel zorbalık davranışında sürekli bir azalış olduğu, başlangıca kıyasla son hafta puanlarında önemli bir düşüş yaşandığı görülmektedir.

3. Boyut: Sosyal

Üçüncü boyutta, öğrencilerin sosyal zorbalık boyutunda “Bugün derste bir arkadaşımı/arkadaşlarımı gruptan/oyundan dışladım”, “Bugün derste bir arkadaşım/arkadaşlarım beni gruptan/oyundan dışladı” ve “Bugün derste bir arkadaşım başka bir arkadaşımı/arkadaşlarımı gruptan/oyundan dışladı” şeklindeki üç madde için işaretledikleri derecelerin ortalama analizleri Grafik 4.3’de verilmiştir.

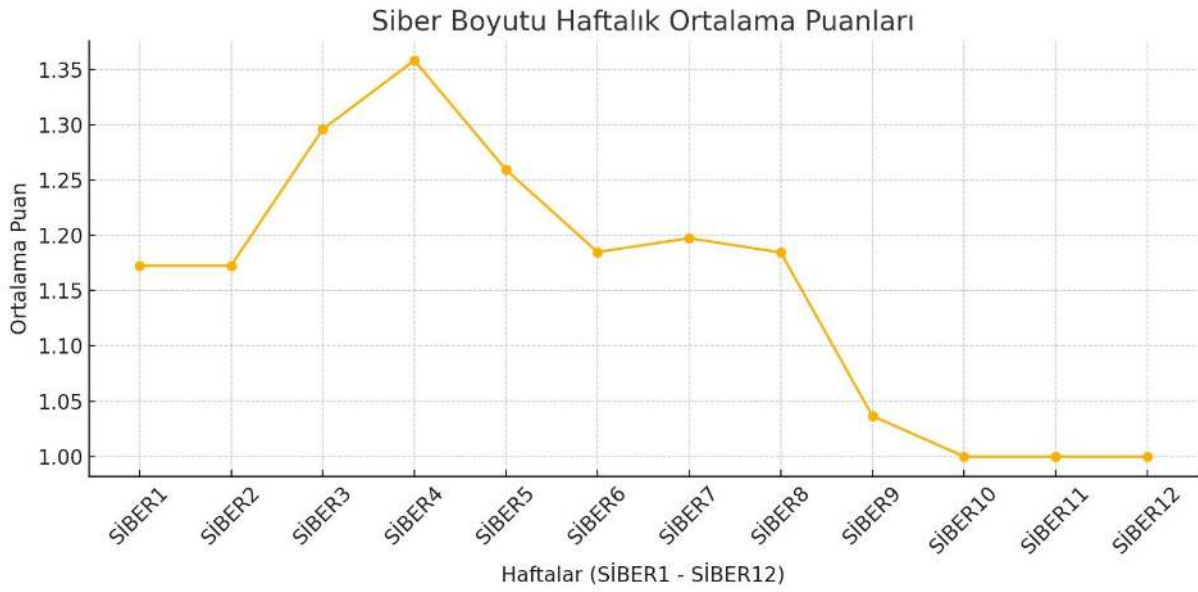


Grafik 4.3. Sosyal Boyut Haftalık Ortalama Puanlarının Analizi

Grafik 4.3’te deney grubundaki öğrencilerin sosyal boyutta haftalara göre verdikleri ortalama puanlar görülmektedir. İlk hafta 1.22 ortalama ile başlayan sosyal zorbalık davranışı, ikinci haftada aynı seviyede kalmış, üçüncü haftada 1.37’ye yükselmiş ve dördüncü haftada 1.38 ile en yüksek seviyesine ulaşmıştır. Beşinci haftada belirgin bir düşüşle 1.25’e gerileyen ortalama, altıncı haftada 1.16’ya, yedinci haftada ise 1.12’ye inmiştir. Sekizinci haftada kısa süreli bir artışla 1.16’ya yükselen değer, dokuzuncu haftada 1.07’ye gerilemiş ve onuncu haftada 1.02’ye düşmüştür. On birinci haftada 1.01 ile en düşük seviyelere yaklaşan ortalama, on ikinci haftada ise 1.00’a inerek süreç boyunca ölçülen en düşük değeri almıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal zorbalık davranışlarında ilk dört haftada kısa süreli bir artış gözlenmiş, ancak beşinci haftadan itibaren belirgin ve sürekli bir azalma yaşanmıştır. Bu durum, uygulamanın sosyal zorbalık davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

4. Boyut: Siber

Dördüncü boyutta, öğrencilerin sosyal zorbalık boyutunda “Bugün bir arkadaşıma/arkadaşlarıma sosyal medya üzerinden hakaret içeren/aşağılayan mesaj attım”, “Bugün bir arkadaşım/arkadaşlarım sosyal medya üzerinden bana hakaret içeren/aşağılayan mesaj attı” ve “Bugün bir arkadaşımın başka bir arkadaşıma/arkadaşlarıma sosyal medya üzerinden hakaret içeren/aşağılayan mesaj attı” şeklindeki üç madde için işaretledikleri derecelerin ortalama analizleri Grafik 4.4’de verilmiştir.



Grafik 4.4. Siber Boyut Haftalık Ortalama Puanlarının Analizi

Grafik 4.4’te deney grubundaki öğrencilerin siber boyutta haftalara göre verdikleri ortalama puanlar görülmektedir. İlk hafta 1.17 ortalama ile başlayan siber zorbalık davranışı, ikinci haftada aynı seviyede kalmış, üçüncü haftada 1.29’a, dördüncü haftada ise 1.35 ile en yüksek seviyesine ulaşmıştır. Beşinci haftada 1.25’e düşen ortalama, altıncı haftada 1.18’e gerilemiş, yedinci haftada ise küçük bir artışla 1.19 olmuştur. Sekizinci haftada tekrar 1.18’e inen değer, dokuzuncu haftada 1.03’e gerilemiş ve onuncu haftada 1.00 ile en düşük seviyeye ulaşmıştır. On birinci ve on ikinci haftalarda bu değer sabit kalmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, siber zorbalık davranışlarında ilk dört haftada kısmi bir artış gözlenmiş olsa da beşinci haftadan itibaren düzenli bir azalma yaşandığı ve uygulamanın sonunda bu davranışların en düşük seviyeye indiği görülmektedir. Bu bulgu, uygulamanın siber zorbalık davranışlarını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.8. Yansıtıcı değerlendirme formunun ilk ve son hafta puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları

Boyut	n	$\bar{X}$ (Ön-test)	$\bar{X}$ (Son-test)	SD	t	p
Sözel	27	1.76	1.02	26	9.723	.000*
Fiziksel	27	1.74	1.00	26	8.440	.000*
Sosyal	27	1.22	1.00	26	3.950	.001*
Siber	27	1.17	1.00	26	3.174	.004*

*p<.05

Tablo 4.8 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin sözel, fiziksel, sosyal ve siber zorbalık boyutu puan ortalamalarına ilk ve son hafta verdikleri cevaplara göre, eğitsel oyunların akran zorbalığı üzerinde temel etkisinin anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sözel ($p=.000<0.05$), fiziksel ($p=.000<0.05$), sosyal ($p=.001<0.05$) ve siber ($p=.004<0.05$) boyutlarında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Öğrencilerin sözel zorbalık davranışına ilişkin puan ortalamaları, birinci haftada ($\bar{X}=1.77$) daha yüksekken, on ikinci hafta sonunda ($\bar{X}=1.02$) anlamlı bir düşüş göstermiştir. Fiziksel zorbalık davranışına ilişkin puan ortalamaları, birinci haftada ($\bar{X}=1.74$) daha yüksekken, on ikinci hafta sonunda ($\bar{X}=1.00$) anlamlı bir düşüş göstermiştir. Sosyal zorbalık davranışına ilişkin puan ortalamaları, birinci haftada ($\bar{X}=1.22$) daha yüksekken, on ikinci hafta sonunda ($\bar{X}=1.00$) anlamlı bir düşüş göstermiştir. Siber zorbalık davranışına ilişkin puan ortalamaları, birinci haftada ($\bar{X}=1.17$) daha yüksekken, on ikinci hafta sonunda yine ($\bar{X}=1.00$) anlamlı bir düşüş göstermiştir.

5. TARTIŞMA

Bu çalışma, değerler eğitimi kapsamında yapılandırılmış eğitsel oyunların akran zorbalığı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sürecinde, 12 hafta boyunca (haftada 1 ders) her biri belirli değerlere odaklanan oyunlar aracılığıyla öğrencilere akran zorbalığını önlemeye ve farkındalık yaratmaya yönelik değerler kazandırılmaya çalışılmıştır. Değerlerin sadece sözel bir şekilde değil, deneyimsel ve etkileşimli bir şekilde verilmesi yoluyla öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde ve davranış kalıplarında anlamlı bir değişiklik yaşanabileceği görülmüştür. Özellikle de akran zorbalığı gibi çok boyutlu ve karmaşık problemlerin çözümünde, iş birliğini teşvik eden, empatiyi geliştiren ve duygusal farkındalığı arttıran eğitsel oyunların, akran zorbalığı üzerinde etkisinin büyük olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda yapılan analizler doğrultusunda, uygulanan programın öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarını desteklediği ve zorbalık eğilimlerini azaltmaya katkı sunduğunu görülmüştür.

Çalışmada deney ve kontrol gruplarının araştırma başında denk seviyede olduğu ve eğitsel müdahaleye benzer başlangıç koşullarında maruz kaldıkları görülmektedir. Çocukların empatik eğilimleri, değer farkındalıkları ve akran ilişkileri açısından başlangıçta önemli bir uçurumun olmaması, uygulamanın etkisini daha sağlıklı değerlendirme fırsatı sunmuştur. Literatür incelendiğinde de deneysel araştırmaların geçerliliği için grupların başlangıç seviyelerinin benzer şekilde olması gerektiğini vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2015). Bu bağlamda bu çalışma, deneysel araştırma ilkelerine uygun bir şekilde yapılmıştır.

Çalışma bulgularında öncelikle deney ve kontrol gruplarının, akran zorbalığına uğrayan kurbanı karşı empati davranışlarının duyuşsal alt boyut ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Öğrencilerin duyuşsal davranışları, ön-test puanları kontrol edilerek son-test verileri üzerinden incelenmiştir. Analiz sonuçları, deney ve kontrol grupları arasında son-test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bonferroni testi bulgularına göre, deney grubunun son-test puan ortalaması kontrol grubunun ortalamasında anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durum 12 hafta süresince yürütülen değerler eğitimi kapsamında oluşturulan eğitsel oyun temelli etkinliklerin, öğrencilerin duyuşsal empati davranışlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen eta kare değeri yüksek etki düzeyi yapılan uygulamanın öğrencilerin duyuşsal davranışlarına güçlü bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bunun nedeninin, değer temelli

oyunların, öğrencilerin birbirleri ile daha fazla iletişim kurarak, ortak hedefler doğrultusunda iş birliği yapmasını ve birbirlerinin duygularını fark etmesini sağladığı düşünülmektedir. Bu tür etkileşimler, duyuşsal empatinin temel bileşenleri olarak görülmektedir. 12 haftalık uygulamanın düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi öğrenilen davranışın daha da içselleştirilmesini sağlamıştır. Bunun nedeninin ise duygusal empatinin tek seferlik etkinliklerle değil, süreklilik ve tekrar yoluyla güçleneceğinin düşünülmesidir. Değer temelli eğitsel oyunlar sırasında öğrencilerin, hata yapma korkusu olmadan kendilerini ifade edebilmiş olmaları sayesinde duyuşsal empatileri geliştirilmiştir. Ayrıca grup içi çalışmalarda öğrencilerin, arkadaşlarının empati gösteren davranışlarını gözlemleyerek onları model aldıkları düşünülmektedir.

Daha sonra çalışmada, deney ve kontrol gruplarının, akran zorbalığına uğrayan kurbanı karşı empati davranışlarının bilişsel alt boyut ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sonuçları, deney ve kontrol grupları arasında son-test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bonferroni testi bulgularına göre, deney grubunun son-test puan ortalaması kontrol grubu ortalamasında anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durum, uygulama sürecinde gerçekleştirilen 12 haftalık değerler eğitimi kapsamında oluşturulan eğitsel oyun temelli etkinliklerin öğrencilerin bilişsel empati davranışlarını gerçekleştirmede de oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular eta kare değeri-yüksek etki düzeyine karşılık gelmektedir. Bu yüksek etki, uygulama sürecinin öğrencilerin bilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerinin gelişiminde güçlü bir katkı sağladığını göstermektedir. Bunun nedeni olarak değer temelli eğitsel oyunlara öğrencilerin aktif katılımı ile, problem çözme senaryolarında iş birliğini ve empati kurmayı teşvik ederek bilişsel olarak empati davranışını güçlendirmiş olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra eğitsel oyunların değer temelli oluşu, bilişsel farkındalık oluşturma ve durum analizi yapma becerilerini geliştirmiş olabilir. Yapılan uygulamanın 12 hafta boyunca düzenli tekrar ve pekiştirme ile yapılması öğrencilerin bu davranışlarını geliştirmiştir. Aynı zamanda grup içi etkileşim ile birlikte öğrencilerin birbirlerine olan bakış açılarını deneyimlemesine ve bilişsel esneklik kazanmalarına yol açmış olabileceği düşünülmektedir.

Sonrasında deney ve kontrol gruplarının, akran zorbalığına uğrayan kurbanı karşı empati davranışlarının toplam puan boyutunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, gruplar arasında toplam davranış puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bonferroni testi sonuçları, deney grubunun son-test toplam puan ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğunu

göstermektedir. Bu bulgu, deney grubunun uygulama sonrasında empati davranışlarında belirgin bir artış yaşadığını ve gerçekleştirilen değerler eğitimi kapsamında oluşturulan eğitsel oyun temelli etkinliklerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Kinnear ve Gray'in (1999) sınıflamasına göre hesaplanan eta kare değeri yüksek düzeyde bir etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Toplam puan hem duyuşsal hem bilişsel empati becerilerini kapsadığı için programın çok yönlü etkisini yansıtmaktadır. Eğitsel oyunlar sırasında öğrenciler sadece başkalarının duygularını anlamakla kalmamış aynı zamanda duruma uygun tepkiler verme ve problem çözme gibi bilişsel süreçleri de aktif şekilde kullanmışlardır. 12 hafta boyunca uygulanan oyunlar, tek bir beceriye değil, empatiyi oluşturan tüm alt boyutlara hitap edecek şekilde planlanmıştır. Bu nedenle kazanımlar tek bir alanla sınırlı kalmamış öğrencilerin empati düzeyine yansımıştır. Eğitsel oyunlar sırasında oluşan destekleyici, güvenli ve keyifli atmosfer, öğrencilerin daha açık iletişim kurmasına ve birbirini anlamaya yönelik çaba göstermesine katkı sağlamıştır. Literatürde ne yazık ki zorbalık boyutlarının empati ve eğitsel oyun ile ilişkilendirdikleri çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu da yapılan çalışmanın önemini daha çok ortaya koymaktadır. Literatür incelendiğinde, yapılan çalışmaya benzer çalışmalar incelenecek olursa, Şahin ve Akbaba'nın (2010) yaptıkları çalışmada 10 hafta sürdürülen empati eğitim programı oluşturmuşlardır. Bu programın öğrenciler arasında zorbaca davranışlar üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemeyi amaçladıkları bu çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin empatik becerileri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuç yapılan çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Yapılan çalışmanın sonuçları ile paralellik gösteren başka çalışmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin, Ata Doğan (2023) çalışmasında oyun temelli empati eğitimi uygulayarak empati, arkadaşlık ve duygularını yönetme becerilerinin olumlu yönde geliştiğini ortaya koymuştur. Öztekin vd.'nin (2024) yaptıkları bir çalışmada Oyun Temelli Sosyo-Duygusal Psikoeğitim Programı hazırlanmış ve çocuklar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yapılan uygulama sonrasında empati becerilerinde artış olduğunu kanıtlamışlardır. Literatürde bu çalışmanın sonucunu desteklemeyen çalışma mevcut değildir fakat bu çalışmayla ilişkilendirilen Taş ve Sevinç (2019)'in yaptıkları bir çalışmada bilgisayar oyun bağımlılığının çocukların empatik eğilimlerini olumsuz etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum yapılandırılmış ve amaçlı oyun temelli etkileşimlerle karşılaştırıldığında hem oyun türünün hem de bağlamın ne kadar önemli olduğunu bize göstermektedir. Yani hedef odaklı eğitsel oyunlar empatiyi arttırırken, denetimsiz bağımlılık oluşturan dijital oyunlar empatiyi azaltabilmektedir. Bu da programımızda kullandığımız etkileşimli, eğitsel ve kontrollü oyun içeriğinin ne kadar kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Çalışma bulguları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, son-test toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, programın erkek ve kız öğrenciler üzerinde benzer etki gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca grup*cinsiyet etkileşimi de anlamlı bulunmamıştır. Bu durumun nedeni olarak, programın içeriğinin ve uygulanan etkinliklerin her iki cinsiyet için de eşit derecede erişilebilir, ilgi çekici ve kapsayıcı şekilde tasarlanmış olması gösterilebilir. Özellikle uygulanan etkinlikler, iş birliğine dayalı grup çalışmaları ve etkileşimli etkinlikler, cinsiyete özgü avantaj veya dezavantaj yaratmadan tüm öğrencilerin aktif katılımını sağlamıştır. Böylece erkek öğrencilerde de kız öğrencilerde olduğu kadar bilişsel ve duyuşsal gelişim desteklenmiş, başlangıçtaki olası farklılıklar ortadan kalkmıştır. Cinsiyet normları, toplumun kadınlar ve erkekler için uygun gördüğü davranışlara dair sosyal beklentiler olarak tanımlanır (Acar ve Ayata, 2002). Bu cinsiyet normları genel olarak eylemleri yönlendirir ve yaşanan toplumda, spor kulüplerinde, okulda veya genç erkek ve kızların bulunduğu diğer ortamlarda oluşan tutum ve değerlerdir. Kızlar ve erkekler toplumun getirdiği standartlar ile beraber sorunlar ile karşılaştığında çeşitli şekillerde tepki verir, endişelenir ve farklı deneyimler elde ederler (Hellström ve Beckman, 2020). Literatürde, yapılan çalışmanın bulgularını destekler nitelikte çalışmalar incelendiğinde; İpek (2024) yaptığı deneysel bir çalışmada beden eğitimi ve oyun dersinde eğitsel oyunun akran zorbalığı ve duygu durumu üzerinde etkisini incelemiştir. Yapılan çalışma sonucunda oyun ile birlikte akran zorbalığı ve duygu durumlarında kızlar ve erkeklerin ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Kshirsagar vd.'nin (2007) yapmış oldukları bir çalışmada zorbalığa uğrama konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden bir farkı olmadığı gözlenmiştir. Hartati vd.'nin (2020) yaptığı bir çalışmada ise zorbalık davranış ve tutumlarının cinsiyet ile bir ilişkisi olmadığını, yalnızca erkek çocukların fiziksel zorbalık davranışının kızlara göre daha yüksek olduğunu gözlemlemişlerdir. Benzer şekilde yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşen başka çalışmalar da olduğu gibi (Dicleli, 2019; Ural vd., 2022). Örtüşmeyen çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin, Totan ve Kabakçı (2010) erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla zorba davranışlar sergilediği ve kurban olmaya eğilimli olduğunu belirtmişlerdir. Craig vd. (2009) çalışmalarında toplam 40 ülkede kızlar ve erkekler arasındaki mağduriyet oranlarını karşılaştırmışlardır ve erkeklerin kızlara göre daha çok zorbalık mağduru olduğu sonucuna varmışlardır. Casper ve Card (2017), yaptıkları çalışmada erkeklerin kızlara göre daha belirgin olarak zorbalık mağduru oldukları sonucuna varmışlardır. Cook vd. (2010)'nin yaptıkları bir çalışmada ise erkeklerin zorbalık eğiliminin daha yüksek olabileceği sonucunu ortaya koymuşlardır.

Çalışma bulguları başarı ortalaması değişkeni açısından incelendiğinde tek başına son-test toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, programdan bağımsız olarak incelendiğinde, son-test puanlarında belirgin farklılık yaratmamıştır. Ancak grup*başarı ortalaması etkileşimi anlamlı bulunmuştur. Yani deney ve kontrol grubu ayrı ayrı incelendiğinde deney grubunda uygulanan program sonucunda başarı düzeyi anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bu bulgu, programın etkisinin deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerine göre farklılaştığını göstermektedir. Bonferroni testi sonuçları, özellikle 0-44 aralığında başarı ortalamasına sahip öğrencilerin son-test puanlarının diğer tüm gruplara göre anlamlı derecede düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bunun nedeni olarak akademik başarısı düşük olan öğrenciler, program öncesinde hem bilişsel hem de duyuşsal beceriler açısından daha düşük bir başlangıç seviyesine sahip olabilir. Bu da programdan sağladıkları kazanımların mutlak puan bazında daha düşük görünmesine neden olmuş olabilir. Diğer yandan düşük başarı ortalamasına sahip öğrenciler, ders sürecinde daha az aktif katılım göstermiş veya motivasyonlarını sürdürmekte zorlanmış olabilir. Özellikle değer temelli eğitsel oyun etkinliklerinde bile düşük akademik özgüven bu öğrencilerin sosyal etkileşimlere katılımını sınırlamış olabilir. Uygulanan program, her ne kadar oyun temelli ve kapsayıcı olsa da bazı etkinliklerin bilişsel düzeyi yüksek olabilir. Başarı seviyesi düşük öğrencilerde bu durum, becerilerin kazanılmasını ve davranışsa dönüşmesini zorlaştırmış olabilir. Deney grubunda başarı düzeyi arttıkça son-test puanlarının da artış gösterdiği, buna karşın kontrol grubunda düşük kaldığı görülmektedir. Bu, programın özellikle akademik olarak orta ve yüksek seviyedeki öğrencilerde daha hızlı ve etkili sonuç verdiğini göstermektedir. Eta kare değeri, grup*başarı ortalaması etkileşiminin orta düzeyde bir etki, büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Bu da başarı düzeyinin programın etkisini tamamen belirlemese de önemli ölçüde şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşen birçok çalışma bulunmaktadır. Yelboğa ve Koçak (2018), çalışmalarında 14-19 yaşları arasındaki ergenlerin akran zorbalığına hedef olma ve akran zorbalığı gösterme oranlarının üzerinde etkili olan değişkenlerin rolünü araştırmışlardır. Bu araştırma sonucunda akademik başarısı düşük olan öğrencilerin hem zorbalığa maruz kalan hem de zorbaca davranan öğrenciler oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Yıldırım ve Korkmaz (2025), üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada “Üniversite öğrencilerinin akran zorbalığına uğrama düzeyleri ile üniversite öğrencilerinin akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aramışlardır. Yapılan araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin zorbalığa uğrama seviyeleri arttıkça akademik başarılarında düşüş gözlenmiştir. Çelen vd. (2020) tarafından yapılan bir araştırmada akademik başarısı düşük olan bireylerin zorbaca

davranışlar sergileme düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde Şahin ve Aral (2023) akademik başarılarını düşük olarak ifade eden ergenlerin, zorbalık mağduru olma ve zorbalık yapma durumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kestel ve Akbıyık (2016) tarafından yapılan bir çalışmada ise siber zorbalığın mağduru olan öğrencileri akademik başarıları açısından incelemiştir. Bu çalışma sonucunda özellikle siber zorbalığın uzunca bir süre devamının sürdüğü durumlarda akademik başarıdaki düşüşün oldukça fazlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler maruz kaldıkları zorbalık sürecinde derslerine odaklanamadıklarını ve ders çalışmadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Gökler (2009) zorbalığa uğrayan öğrencilerin akademik başarılarında düşüş gözlemlemiştir. Literatürde araştırmamızın bulgularıyla örtüşmeyen sonuçlar da yer almaktadır. İşsever (2020) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre akademik başarının, akran zorbalığına uğrama konusunda bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında uygulanan yansıtıcı değerlendirme formlarından elde edilen bulgular, 12 hafta boyunca uygulanan değer temelli eğitsel oyun programının öğrencilerin zorbalık davranışlarını tüm boyutlarda anlamlı şekilde azalttığını ortaya koymaktadır. Bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre, sözel, fiziksel, sosyal ve siber zorbalık alt boyutlarında ilk hafta ve son hafta puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bulgu, programın kapsamlı bir şekilde farklı zorbalık türlerine etki ettiğini ve öğrencilerin süreç sonunda bu davranışları tanıma, değerlendirme ve raporlama konularında daha yüksek farkındalık geliştirdiğini göstermektedir. Veriler incelendiğinde, en çok azalmanın sözel ve fiziksel zorbalık boyutlarında gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum, bu iki zorbalık türünün öğrenciler tarafından daha kolay gözlemlenebilir, doğrudan ve açık davranış biçimleri olmasıyla açıklanabilir. Sözel zorbalıkta hakaret, alay ve tehdit gibi sözlü ifadeler; fiziksel zorbalıkta ise itme, vurma veya eşyaya zarar verme gibi eylemler öğrencilerin günlük yaşamlarında sık karşılaştıkları ve hızlı şekilde fark ettikleri davranışlardır. Eğitsel oyunlar sürecinde yapılan rol canlandırma, grup içi etkileşimler ve problem çözme etkinlikleri bu farkındalığı güçlendirmiştir. Sosyal zorbalık ve siber zorbalık boyutlarında da anlamlı düşüşler gözlenmiş, ancak bu düşüş oranlarının görece daha düşük olduğu belirlenmiştir. Sosyal zorbalığın yani dışlama, dedikodu ve ilişkileri bozma vb. davranışların genellikle daha örtük ve manipülatif şekilde gerçekleşmesi, fark edilmesini zorlaştırmaktadır. Siber zorbalık ise dijital platformlarda, failin kimliğini gizleyebildiği ve kanıtların hızla silinebildiği bir ortamda gerçekleştiğinden, öğrencilerin bu tür davranışları tanımlama konusunda başlangıçta sınırlı farkındalığa sahip oldukları düşünülebilir. Bu nedenle, her iki boyutta zorbalık davranışı

azalmış olsa da program süresince bu alanlara yönelik içeriklerin daha fazla yoğunlaştırılması gerektiği söylenebilir. Programın önemli etkilerinden biri de öğrencilerin öz değerlendirme kapasitelerindeki gelişimdir. Araştırmanın başlangıcında öğrenciler kendi davranışlarını değerlendirmede daha yüzeysel ve genellikle olumlu yönde cevaplar verirken süreç ilerledikçe daha gerçekçi, eleştirel ve ayrıntılı değerlendirmeler yapmaya başlamışlardır. Bu değişim, yalnızca bilgi aktarımının değil, aynı zamanda öz farkındalık ve içsel sorgulama becerisinin de geliştiğini göstermektedir. Sonuç olarak, 12 haftalık eğitsel oyun programı, öğrencilerin zorbalık türlerini tanıyıp, zorbalık davranışlarının azalmasını sağlamıştır. Sözel ve fiziksel zorbalıkta elde edilen yüksek düşüş, bu türlerin daha görünür olmasıyla açıklanabilirken sosyal ve siber zorbalıkta sağlanan sınırlı düşüş, gelecekteki müdahalelerde bu alanlara daha fazla odaklanılması gerektiğini göstermektedir. Özellikle dijital vatandaşlık, çevrim içi güvenlik ve sosyal ilişkilerde pasif-agresif davranışların fark edilmesi gibi konuların oyun temelli etkinliklerle daha derinlemesine işlenmesi gerektiğini göstermektedir. Yapılan ortalama analizi sonucunda her dört boyut için hazırlanan ortalama grafikleri incelendiğinde bu sonucu destekler niteliktedir. Her boyutta fark edilir bir düşüş görülmektedir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde Asma vd. (2019) çalışmalarında spora katılım açısından öğrencilerin zorbalık eğilimlerini incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin zorbalık eğilimi azalmıştır. Bu bulgu, akran zorbalığı konusunda fiziksel aktivitenin önemini göstermiştir. Eroğlu'nun (2022) yaptığı bir çalışmada ise açık alanda oyun oynamanın akran zorbalığı ile ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda açık alanda oyun oynama tutumu arttıkça zorbalık yapma puanları azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Moazen ve Zarech (2016) ise saygı kavramına dayalı olarak eğitsel oyunlar tasarlamak ve bu tasarladıkları oyunların ilkökul düzeyindeki öğrencilerin fiziksel zorbalık düzeylerini azaltmak amacıyla yaptıkları araştırmada, saygıya dayalı olan oyunların, öğrencilerde fiziksel zorbalığı önlemede etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Akyol'un (2025) yaptığı bir çalışmada spor yapan bireyler ile sedanter bireylerin zorbalık düzeylerini karşılaştırmış ve sonuç olarak spor yapan bireylerin kendilerine olan güveninin geliştiğini, bu nedenden ötürü daha az zorbalığa uğradıklarını ifade etmiştir. İpek (2024) yapmış olduğu çalışmada deney ve kontrol gruplarında ön-test ölçümünden sonra 8 haftalık eğitsel oyun uygulaması sonucunda akran zorbalığında anlamlı bir şekilde düşüş gözlemlenmiştir. Bu bulgular yaptığımız çalışmanın bulgularıyla örtüşerek çalışmamızı destekler niteliktedir. Başka çalışmaları incelediğimizde Çitemel (2014) çalışmasında yine deney ve kontrol grubu grupları arasında ön-test, son-test ve izleme verilerinin, zorbalık puanları arasında anlamlı fark bularak yine yapılan çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Benzer şekilde Ramadan (2023), anaokulu seviyesindeki öğrencilere yönelik bir çalışma

yapmıştır. Bu çalışma dört kısa hikâyeden oluşan eğitsel oyunu planlayarak akran zorbalığını azaltma amacı gütmektedir. Bu çalışmanın sonucu da yapılan çalışma sonucu ile benzerdir. Diğer çalışmaları inceleyecek olursak, Mancilla-Caceres (2014), sınıflar içerisinde akran zorbalığını incelemek amacıyla bilgisayar oyunu tabanlı bir yöntem geliştirerek saldırgan davranışlar taşıyan bireylerin, oyun içerisinde çeşitli stratejileri çeşitli başarı düzeyleriyle kullandığını ortaya koymuştur ve zorbalığın azaldığını gözlemlemiştir. Kriglstein vd. (2020), ergenler arasındaki akran zorbalığı sonuçları üzerine farkındalık yaratmak için ergenleri gözlemci rolüne büründüren iki eğitim oyunu modeli geliştirdikleri araştırmada, zorbalığa uğrayan öğrencilerin, oyun sonrasında hisleri hakkında konuşmaya, deneyimlediklerini paylaşmaya oldukça istekli oldukları ve yardım istemekten korkmadıkları sonucuna varmışlardır. Yapılan çalışmanın sonuçlarından farklı olarak, Kolic-Vehovec (2019), zorbalık karşısında tanıkların yardım edici davranış ve tutumlarını geliştirmek amacıyla yaşları 12-14 arasındaki 345 öğrenci ile bir deneysel çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada bir deneysel grup ve iki kontrol grubu bulunmaktadır. Bu deneysel çalışmada, oynatılan oyunlar sonrasında zorbalık davranışlarında bir değişikliğe rastlanmamıştır.

Sonuç olarak ortaokul düzeyindeki öğrencilerin değer temelli eğitsel oyunlar ile zorbalığa uğrayan mağdura karşı empati davranışlarının arttığı, akran zorbalığı davranışının azaldığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre farklılık oluşturmadığı, akademik başarının düşük olmasının akran zorbalığı olaylarını artırabileceği ortaya konmuştur.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, değerler eğitimi kapsamında yapılandırılmış eğitsel oyunların akran zorbalığı davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde, deney grubundaki 7. Sınıf öğrencilerine 12 hafta boyunca çeşitli değerlere odaklanan eğitsel oyunlar oynatılmış; kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1) Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin empati davranışları incelenmiştir. ANCOVA sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve toplam empati puanlarında son testte anlamlı bir artış gözlenmiştir.
- 2) Uygulanan eğitsel oyun programının, öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından empati puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 3) Öğrencilerin başarı ortalaması değişkeni tek başına empati davranışlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak, grup*başarı ortalaması etkileşimi anlamlı bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerde başarı düzeyi arttıkça empati davranışlarının da yükseldiği, kontrol grubunda ise düşük düzeyde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 4) Yansıtıcı değerlendirme formuna verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin zorbalık davranışlarında sözel, fiziksel, sosyal ve siber boyutlarda anlamlı düzeyde bir azalma olduğu belirlenmiştir.
- 5) Yansıtıcı değerlendirme formunun ön test ve son test karşılaştırmalarında da deney grubu öğrencilerinin akran zorbalığı davranışlarında anlamlı bir azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak, araştırma bulguları değerlendirildiğinde, eğitsel oyun temelli değerler eğitimi uygulamasının öğrencilerin empati davranışlarını geliştirmede ve akran zorbalığı davranışlarını azaltmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

➤ Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, eğitsel oyun temelli etkinlikler öğrencilerin empati becerilerini artırmış ve akran zorbalığı davranışlarını azaltmıştır. Bu nedenle, benzer uygulamaların okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Öğrenciler üzerinde gözlenen olumlu etkiler doğrultusunda, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarında eğitsel oyunların kullanımına yer verilmesi önerilmektedir. Böylece öğretmenler sınıf içi etkinliklerde bu yöntemleri daha etkin kullanarak öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlayabilir.

Özellikle empati, saygı, sorumluluk ve özdenetim gibi değerlerin kazandırılmasına yönelik oyun temelli etkinlikler müfredata entegre edilmeli; bu süreçte öğretmenler aktif rol oynamalıdır.

➤ İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. İlkokul, lise ve okul öncesi düzeyindeki öğrencilerle benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir. Böylece eğitsel oyunların farklı yaş gruplarındaki etkililiği karşılaştırılabilir.

Araştırma 12 hafta ile sınırlıdır. Uzun vadeli çalışmalar yapılarak eğitsel oyunların kalıcı etkileri incelenmelidir.

Çalışmada belirli bir oyun seti kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, farklı oyunlar veya etkinlikler uygulanarak empati ve zorbalık üzerindeki etkiler çeşitlendirilebilir.

Bu çalışmada nicel yöntemler kullanılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda nitel yöntemler (örneğin öğrenci ve öğretmen görüşleri, gözlem raporları) eklenerek daha derinlemesine sonuçlara ulaşılabilir.

Farklı ölçekler ve ölçme araçları kullanılarak, eğitsel oyunların empati, zorbalık dışındaki sosyal-duygusal beceriler (örneğin problem çözme, iş birliği, öz denetim) üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, öğrencilerin empati gelişimlerinin ve zorbalık davranışlarının azaltılmasının yalnızca okul temelli uygulamalarla sınırlı kalmaması; aile eğitiminin desteklenmesi ile ev ortamında da bu kazanımların pekiştirilmesi önerilmektedir.

7. KAYNAKLAR

- Acar, F., Ayata, A.G. (2002). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında ataerkillik ve iktidar ilişkileri. *Toplum ve Bilim*, 93: 7-29.
- Açıl, S. (2015). Ortaöğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 19s, İstanbul.
- Akardere, S. (2024). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 16s, İstanbul.
- Akari, Ö.F. (2019). Değerler eğitimi açısından spor, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 18s, İstanbul.
- Akay, Y. (2019). The effect of emotional awareness activities improved for primary school students on preventing peer bullying. *Eğitim ve Bilim*, 44(200).
- Akçınar, S. (2018). Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma becerilerinin incelenmesi, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 14s, Malatya.
- Akduman, G. G. (2010). 7–14 yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3 (2), 13–26.
- Aksoy, G. (2019). Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 14s, İstanbul.
- Akyol, M. (2025). Spor yapan ve sedanter öğrencilerin akran zorbalık eğitim düzeylerinin incelenmesi, Bingöl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 27s, Bingöl.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Altunay, D. (2004). Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2s, Ankara.
- Altunel, S. (2022). Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyunlar yoluyla kök değerlerin kazandırılması: Bir eylem araştırması, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 8s, Kastamonu.
- Andreau, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychology constructs in 8- to 12-year-old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Andreou, E., Didaskalou, E., Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4) 235–246. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12028>.
- Aslan, M., Polat, M. O. (2023). Tüm boyutlarıyla akranlar arası zorbalık. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 43-82.
- Asma, M., Gürsel, N., Çamlıyer, H. (2019). Öğrencilerin zorbalık davranışı eğilimlerinin spora katılım açısından incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 23-40.
- Ata-Doğan, S. (2023). Oyun temelli empati programının çocukların empati, arkadaşlık ve duyguları yönetme becerilerine etkisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 86s, Ankara.

- Atalay, A. (2010). Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 10s, Diyarbakır.
- Ateş, H. (2022) Türkiye’de değerler eğitimi konusunda en çok atıf alan ilk 100 makale: bibliyometrik analiz çalışması, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 5s, Tokat.
- Avcı, R., Cenkseven Önder, F. (2021). Akran zorbalığı farkındalık programı lise. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Ayas, T., Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Ayas, T., Horzum, M. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *İlköğretim Online*, 11(2), 2-13.
- Ayas, T. (2017). Okullarda yaygın sorun olan zorbalığı önlemek. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ayaz Alkaya S., Avşar, F. (2017). Okul çağı çocuklarının akran zorbalığı durumları ile atılabilirlik düzeyleri ve ilişkili faktörlerin incelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 14(3).
- Baldry, A. C., ve Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 1, 17–18.
- Baş, E. (2021). Ortaöğretimde akran zorbalığı, zorba/mağdur olmayı etkileyen kişisel ve çevresel unsurlar-Samsun Örneği, Sinop Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 17s, Sinop.
- Batsche, G. M., Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Bayar, Y. (2010). Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: Genellenmiş akran algısının aracı rolü, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 8s, Ankara.
- Beale, A. V., Scott, P. C. (2001). Bullybusters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4, 300–306.
- Belen, F.S. (2024) Ortaokul öğrencilerinde kardeş zorbalığı, akran zorbalığı ve siber zorbalık: Bir yapısal eşitlik model testi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 25s, 45s, Gaziantep.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental review*, 27(1), 90-126.
- Bhutani, B., Pandey, L., Kumar, H. (2022). Role of teachers and curriculum in inculcating values among elementary school students. *International Research Journal of Educational Psychology*, 6(1), 01-08.
- Bozkurt, E. (2017). Çocuk oyunları ile değerler eğitimi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 10s, Ankara.
- Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G., Loper, A. B. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and Treatment of Children*, 25(3), 273-287.
- Brown, S. L., Birch, D. A., Kancherla, V. (2005). Bullying perspectives: Experiences, attitudes, and recommendations of 9- to 13-year-olds attending health education centers in the United States. *Journal of School Health*, 75, 384-392.
- Bulduk, S. (2003). Psikolojide deneysel araştırma yöntemleri. İstanbul: Çantay Kitabevi.

- Burnukara, P., Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 68.
- Büker, H., Uludağ, Ş. (2010). Şiddet içerikli video oyunlarının çocuklar ve gençler üzerindeki etkileri: saldırganlık, şiddet ve suça dair bir değerlendirme. *Adli Bilimler Dergisi*, 9(4), 54-75.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Campbell, H. (2005). Spiritualising the Internet. Uncovering discourses and narratives of religious Internet usage. Online-Heidelberg *Journal of Religions on the Internet: Volume 01.1 Special Issue on Theory and Methodology*.
- Cash, T. F., Fleming, E. C. (2002). The impact of body image experiences: development of the body image quality of life inventory. *International Journal of eating disorders*, 31(4), 455-460.
- Casper, D., Card, N. (2017). Overt and relational victimization: A metaanalytic review of their overlap and associations with socialpsychological adjustment. *Child Development*, 88, 466-483.
- Cenkseven Önder, F., Sarı, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık ve okul yaşam kalitesi. *İlköğretim Online*, 11, 897-914.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies*, 9(2), 429-436.
- Collins, K., Mcleavy, G., Adamson, G. (2004). Bullying in schools: A Northern Ireland study. *Educational Research*, 46(1), 55-71.
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T., Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A metaanalytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.
- Cooper, D., Snell, J. L. (2003). Bullying. *Educational Leadership*, 22-25.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Matos, M. G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., Mazur, J., Favresse, D., Leveque, A., Pickett, W., Aasvee, K., Varnai, D., Harel, Y., Korn, L., Villerusa, A., Ramos Valverde, P., Scheidt, P., Boyce, W., Holstein, B., Vollebergh, W., Samdal, O., van der Sluijs, W., Katreniakova, Z., Nansel, T. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(Suppl. 2), S216-S224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Crick, N. R., Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(2), 337.
- Çelen, Ç. (2020). Çocuk psikiyatrisi polikliniğine başvuran ergenlerde akran zorbalığı ile siber zorbalık ve öfke ifade tarzlarının ilişkisi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 1-11.
- Çelikeş, H. (2025). İlkokullarda yaşanan akran zorbalığı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi (Çumra İlçesi Örneği), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 9s, 13s, 14s, 18s, Konya.
- Çetin, C., Türnüklü, A., Turan, N. (2014). Anlaşmazlıkların çözümünde akran arabuluculuk modelinin dönüştürücü etkileri: Arabulucu öğrenciler gözünden bir değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 383-411.
- Çetin, N., Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve eğitim ilişkisi üzerine. Kaygı. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (24), 191-203.

- Çevik, B. (2021). Gerçek tanıklarla akran zorbalığı. Sola Unitas Yayın Evi, İstanbul.
- Çiloğlu, B. (2022). 9-12 yaş arası çocuklarda akran zorbalığı ve arkadaş ilişkileri, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 11s, 25s, Antalya.
- Çitemel, N. (2014). Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 98s, Sakarya.
- Çölmekçi, S. (2022). Öğretmen perspektifinden akran zorbalığı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 3s, Aydın.
- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 13 (71), 24–32.
- Delikara, İ. (2002). Ergenlerin akran ilişkileri ile suç kabul edilen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. I. Ulusal Çocuk ve Suç: Nedenler ve Önleme Çalışmaları Sempozyumu bildirileri içinde (s. 147-160). Ankara: Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı.
- Demircioğlu, İ. H., Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (15), 69-88.
- Demirel, Ö. (1999). Planlamadan Değerlendirmeye öğretme sanatı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dicleli, E. (2019). Ergenlerin, Bazı Sosyodemografik Verilerinin, Öz-Yeterlilik Algıları İle Akran Zorbalığı Üzerindeki Yordayıcı etkisi, Yakın Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 80s, Lefkoşa.
- Doğan-Çevirgen, B. (2018). Geleneksel akran zorbalığı, sanal zorbalık ve ebeveyn izlemesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 49s, Malatya.
- Dooley, J. J., Pyżalski, J., Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 182-188.
- Duman, G. (2010). Türkiye ve Amerika’da anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi: Kültürler arası bir çalışma, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 53s, Ankara.
- Durualp, E., Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.
- Elbir, B., Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8 (1).
- Elmallı, Ü. G. (2021). Anne babaların okul öncesi dönemde çocukların riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocuğun problemli davranışları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 10s, Aksaray.
- Erden, Ş. (2001). Anaokullarına devam eden çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 7s, Ankara.
- Eren, D.İ., 2022, Beden eğitimi ve spor dersinin değerler eğitimine katkısının incelenmesi, Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 20s, Kırıkkale.
- Erkural, E. (2021). 7. Sınıf öğrencilerinde psikodrama eğitiminin akran zorbalığı ile başa çıkma düzeyleri üzerindeki etkisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 7s, İstanbul.

- Eroğlu, G. (2022). İlkokul öğrencilerinin açık alanda oyun oynama tutumu ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 32s, Adana.
- Eroğlu, G. (2022). İlkokul öğrencilerinin açık alanda oyun oynama tutumu ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 78s, Adana.
- Ertan, D. (2012). Akran zorbalığında aileye ve okula ilişkin risk ve koruyucu faktörlerin incelenmesi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 9s, İzmir.
- Esen, M. A. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367.
- Eşkil, K.G. (2023). Eğitsel oyunların ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarına ve motor becerileri üzerine etkisinin incelenmesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 13s, Ankara.
- Eşkisü, M. (2014). The relationship between bullying, family functions, perceived social support among high school students. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 159, 492-496.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime -is it?. *Education and the Law*, 12(1), 9-29.
- Gardella, J. H., Fisher, B. W., Teurbe-Tolon, A. R., Ketner, B., Nation, M. (2020). Students' reasons for why they were targeted for in-school victimization and bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(2), 114-128. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00017-7>
- Garrity, C., Baris, M. A. (1996). Bullies and victims: a guide for pediatricians. *Contemporary Pediatrics-Montvale-*, 13, 90-92.
- Gökçearslan, Ş., Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2014), 419-435.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Göldağ, B. (2015). Orta öğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi (Malatya İli Örneği), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 105s, Malatya.
- Greene, M. B. (2000). Okullarda zorbalık ve taciz. RS Moser ve CE Frantz (Ed.), Şok edici şiddet: Genç failler ve kurbanlar—Çok disiplinli bir bakış açısı (s. 72–101). *Charles C Thomas Publisher*, Ltd.
- Gümüş, G. (2020). Ergenlerde kendilik algısı ve kimlik gelişimi süreçlerinin akran zorbalığı ile ilişkisi, Ahi Evren Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 16s, Kırşehir.
- Gürer, B., Arslan, N. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde eğitsel oyun yöntemi ile öğretimin öğrenci başarısına ve derse tutumuna etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 87-127.
- Güvenir, T. (2010). Okulda akran istismarı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Halstead, J. M., Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hartati, S., Safitri, D., Marini, A., Wahyudi, A. (2020). Bullying behaviour in early childhood: Study at early childhood education institution in east jakarta in 54 Indonesia. *Talent Development ve Excellence*, 12(1), 55–63. https://www.researchgate.net/publication/341977705_Talent_Development_Excellence_Bullying_Behavior_in_Early_Childhood_Study_at_Early_Childhood_Education_Institution_in_East_Jakarta_in_Indonesia

- Hellström, L., Beckman, L. (2020). Adolescents' perception of gender differences in bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 90–96.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (159), 67-68.
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6 (18): 4-9.
- Hünük, D. (2006). Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti ve spora aktif katılımları açısından karşılaştırılması, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 16s, Ankara.
- İlhan-Alper, S. (2008). İlköğretimde zorbalık, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 14s, Bursa.
- İpek, B. (2024). Beden eğitimi ve oyun dersinde oyunun akran zorbalığı ve duygu durumuna etkisi, İstanbul Topkapı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 42s, İstanbul.
- İrfaner, S., (2009). Öğrenciler arasında gerçekleşen zorbalık eylemleri ve zorbalık konusunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutum ve görüşleri, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 7s, Ankara.
- İşsever, G. (2020). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ile aile aidiyet duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Juvonen, J., Graham, S., Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112 (6), 1231-1237.
- Kafalı, M. S. (2021). Akran zorbalık durumlarına göre ergenlerin algıladıkları babalık rollerinin karşılaştırılması, Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 31s, İstanbul.
- Kanadıkırık-Kılıç, A., Kılıç, A. (2013). MEB ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ve özgüven arasındaki ilişki. İ. Güleç, Ö. E. Akgün ve M. Bayrakçı (Ed.). VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II: Yayın No:6. Eğitim Bilimleri ve Öğretmenlik Alan Eğitimi (s: 23-29). Sakarya Üniversitesi Basımevi.
- Kapcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karaca, K. (2018). Ortaokullarda akran zorbalığının yaygınlığının ve zorba mağdurların depresyon ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 17s, Erzurum.
- Kartal, H. (2009). Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki zorbalıkla ilgili değerlendirmeleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 141-172.
- Kartal, H., Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3, 207–227.
- Kartal, H., Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online*, 7(2), 485-495.
- Kartal, H., Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (3): 539 562.

- Kartal, H., Bilgin, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığın nedenleri ile ilgili algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(1), 25-48.
- Kaşıkçı, F. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı ile başa çıkma stratejileriyle bilişsel çarpıtmalar ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 26s, Erzurum.
- Kepenekçi, K. Y., Çınkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34, 236-253.
- Kestel, M., Akbıyık, C. (2016). Siber zorbalığın öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 844-859.
- Kırbaş, Ş., Taşmektepligil, Y., Üstün, A. (2007). Ortaöğretimde gençleri şiddete yönelten nedenler ve şiddeti engellemede spor aktivitelerinin rolünün incelenmesi: Amasya İli Örneği. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2007, 5 (4), 177-185.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), 930-941.
- Koç, Z. (2006) Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 39s, Ankara.
- Kolić-Vehovec, S., Smojver-Ažić, S., Martinac-Dorčić, T., Rončević- Zubković, B. (2019). Evaluation of serious game for changing students' behaviour in bullying situation. *J Comput Assist Learn.*, 36: 323– 334. <https://doi.org/10.1111/jcal.12402>
- Korkmaz, A. (2016). Siber zorbalık davranışları sergileme ve siber zorbalığa maruz kalma durumlarının karşılaştırılması. *TRT Akademi*, 1(2), 620-639.
- Korkmaz, T., Erkin, M., Atbaşı, Z. (2021). Akran zorbalığı kavramının lisansüstü tezlerde incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(1), 1–19.
- Kriglstein, S., Hengstberger, F., Friert, F., Stiehl, K., Schrank, B., Pfeiffer, A., Wernbacher, Thomas, Wallner, G. (2020). Be a buddy not a bully - Two educational games to help prevent bullying in schools. extended abstracts of the 2020 annual symposium on computer-human interaction in play. <https://doi.org/10.1145/3383668.3419914>
- Kshirsagar, V. Y., Agarwal, R., Bavdekar, S. B. (2007). Bullying in schools: prevalence and short-term impact. *Indian pediatrics*, 44(1), 25. <https://www.indianpediatrics.net/jan2007/jan-25-28.htm>.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal Of The International Society For Research On Aggression*, 27(2), 102-110.
- Kuvat, S. (2021) Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin sporcu kimliği ve akran zorbalığının incelenmesi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 6s, Elazığ.
- Lamb, J., Pepler, D. J., Craig, W. (2009). Approach to bullying and victimization. *Canadian Family Physician Medecin de Famille Canadien*, 55(4), 356-360.
- Leadbeater, B. J., Sukhawathanakul, P., Smith, A., Thompson, R. S. Y., Gladstone, E. J., Sklar, N. (2013). Bullying and victimization in rural schools: Risks, reasons, and responses. *Journal of Rural and Community Development*, 8(1), 31-47.
- Lee, C. (2004). Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals. Sage Publications.

- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., Wolke, D. (2015). Adult Mental Health Consequences of Peer Bullying and Maltreatment in Childhood: Two Cohorts in Two Countries. *The Lancet Psychiatry*, 2(6), 524-531.
- Lynn-Hawkins, D., Pepler, D. J. ve Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
- Mancilla-Caceres, J. F., Espelage, D., Amir, E. (2014). A Computer Game-Based Method for Studying Bullying and Cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14(1), 66–86. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963593>
- Mangır, M., Aktaş, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yasadıkça Eğitim*, 26; 14-18.
- MEB (2014). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Oyun Etkinliği-1, 14 Ekim 2021 tarihinde http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2014_hbo_program_modulleri/Oyunetkinlikleri_1.pdf adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018), <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi-wveC26aPAxUQhP0HHf0EGh8QFnoECBgQAQ&url=https%3A%2F%2Fmufredat.meb.gov.tr%2FDosyalar%2F2018120201950145BEDEN%2520EGITIMI%2520VE%2520SPOR%2520OGRETIM%2520PROGRAM%25202018.pdf&usg=AOvVaw3hNkiAQZkayWQbflfDB5H&opi=89978449.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *PISA 2022 Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB. https://ilke.org.tr/images/yayin/akran_iliskileri_ve_zorbalik_anlamak_onlemek_degistirmek.pdf
- MEB (2025). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı Veli Sunumu, 23 Temmuz 2025 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_02/05170617_ortaokulsunumu.pdf adresinden alınmıştır.
- Moazen, M., Zarech, Mahmoud K. (2016). Designing of educational games based on the concept of respect and the investigation of its effectiveness on the decrease of physical bullying of the primary-school students with special needs. *International Journal of Philosophy and Social-Psychological Sciences*, Vol, 2 (2): 7-11. <https://sciarena.com/article/designing-of-educational-games-basedon-the-concept-of-respect-and-the-investigation-of-its-effectiveness-on-the-decrease-of-physical-bullying-of-the-primary-school-students-with-special-nee>
- Muscari, M. E. (2002). Sticks And Stones: The NP's Role With Bullies And Victims. *Journal Of Pediatric Health Care*, 16(1), 22-28.
- Nalbant, A., Babaoğlu, E., Çelik, E. (2018). Akran zorbalığına uğrayan kurbanı karşı empati ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(2), 840-851
- Nansel TR, Overpeck M, Pilla RS, Ruan WJ, Simons-Morton B, Scheidt P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16): 2094-2100. doi: 10.1001/jama.285.16.2094. PMID: 11311098; PMCID: PMC2435211.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge MA: Blackwell.
- Olweus, D., Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134.

- Öğütveren, M. (2025). Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyun kullanımının akademik başarıya, derse yönelik tutuma ve değer kazandırmaya etkisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 12s, Erzurum.
- Önal, A., Hergüner, G. (2021). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ilköğrencilerinin gelişimleri üzerindeki etkisi.
- Özdaş, F. (2013). Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 31s, Elazığ.
- Özkan Y, Çiftçi E. G. (2010). Düşük sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9: 576-586.
- Özkan, M. (2025). Çocuk hakları perspektifinden ilkökullarda akran zorbalığı, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 12s, Adana.
- Öztekin, G. G., Turp, H. H., Ata, S. (2024). Let's Hear Children's Emotions: The Play-Based Psychoeducation Program for the Socio-Emotional Development of Primary School Children. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 38-46.
- Patchin, J. W., Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research ve evaluation methods. (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pehlivan, H. (2005). Oyun ve Öğrenme, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pellegrini, A. D., Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary School. *British Journal Of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.
- Perren, S. (2000). Kindergarten children involved in bullying: Social behavior, peer relationships, and social status. Doctoral Dissertation, The Faculty of Philosophy and History of the University of Bern, Switzerland.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Ramadan M.P. (2023). Education game for treatment of bullying behaviour in early childhood. The 1st International Comparative Early Childhood Education Policy (ICECEP 2023) Vol. 2(2). <https://doi.org/10.51773/sssh.v2i2.232>
- Razon ,N. (1985). Okulöncesi eğitimde oyunun, oyunda yetişkinin işlevi, Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 2.3 İstanbul/Lefkoşe.
- Rigby, K. (2002). New perspectives on Bullying. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55-67.
- Satan, A. (2011). Okulda Zorbalığın Aktörleri. *Turan-Sam*, 3(10), 55-66.
- Sevinç, M. (2009). Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Seyitoğlu, M., Gül, Ş. (2016). Gelin akran gibi anlaşılm. Marmara Bölgesi Bilgi Notu: İstanbul. [Http://Www.Cocuklarlagucluyuz.Net/Yayinlar/Marmara-Bolgesibilgi-Notu Yayinlandi-Gel-Akran-Gibi-Anlasalim Tarihinden 6 Mart 2019 Tarihinde Edinilmiştir.](http://Www.Cocuklarlagucluyuz.Net/Yayinlar/Marmara-Bolgesibilgi-Notu-Yayinlandi-Gel-Akran-Gibi-Anlasalim-Tarihinden-6-Mart-2019-Tarihinde-Edinilmistir)
- Sharp, S. (1996). The role of peers in tackling bullying in schools. *Educational Psychology in Practice*, 11(4), 17-22.

- Slonje, R., Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Storch, E. A., Nock, M. K., Masia Warner, C., Barlar M. E., (2003). Peer victimization and social psychological adjustment in Hispanic and African, American children. *Journal of Child and Family Studies*, 12: 439-452.
- Şahin, M. M., Aral, N. (2023). Ergenlerin akran zorbalığı algıları ile öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 1106-1122.
- Şahin, M., Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması1. *Kastamonu Education Journal*, 18(1), 331-342.
- Şahin, M., Akbaba, S. (2017). Okulda ve sanal ortamda zorbalık ve empati. Nobel Yayınları.
- Tani, F., Paul, S., Greenman, B. H., Schneider, F. (2003). Bullying and the big five: A study of childhood personality and participant roles on bullying incidents. *School Psychology International*, 24(2), 131-146.
- Tarshis, T. P. (2010). Living with peer pressure and Bullying. Facts on File: New York.
- Taş, İ., Sevinç, H. (2019). Çocuklarda aleksitimi, bilgisayar oyun bağımlılığı ve empatik eğilim arasındaki ilişki: bir yapısal eşitlik modellemesi. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 6(3), 271-288.
- Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 4.
- Tezcan, T. (2015). Liseli gençler ve akran zorbalığı: İstanbul Örneği. İstanbul: Genç Hayat Yayınları <http://Genchayat.Org/Wp-Content/Uploads/2015/11/Akranzorbaligirapor.09.10.15.Pdf> Erişim Tarihi: 13.02.2019
- Thompson, E. M. (2019). Understanding Bullying and The Necessity for Prevention and Intervention in Schools. Liberty Üniversitesi.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. Mavi Atlas, 7(1), 245-254.
- Topçu, H., Küçük, S., Gökteş, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim matematik öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(2), 119-136.
- Tosuncuoğlu, İ. (2013). İngilizce kelimelerin oyunlarla öğretilmesi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 140-146.
- Totan, T. (2007). Okulda zorbalığı önlemede eğitimcilere ve ebeveynlere öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 191-200.
- Totan, T., Kabakçı, Ö. F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 575-600.
- Turhan, C. (2021). Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma, öz yeterlilik ve risk alma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 22s, Muş.
- Türk, İ. (2009). Değerler eğitiminde saygı, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 8s, Tokat.

- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2015). Investigating the prevalence and impact of peer abuse (bullying) on the development of Jamaica's children. Available at: http://www.cda.gov.jm/wp-content/uploads/bullying_full-report_FINAL.pdf
- Ural, B., Özteke, N. (2010). Okulda zorbalık. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ural, G., Gültekin Akduman, G., Şepitci Sarıbaş, M. (2022). Okul öncesi çocuklarının akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1).<http://doi.org/10.23863/kalem.2022.231>.
- Uysal, H., Dinçer, Ç. (2012). Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Uysal, H. (2011). Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 13s, Ankara.
- Uzun, B., (2024). Değerler eğitimi yaklaşımlarının değerler eğitiminde rolü olan paydaşlar bağlamında incelenmesi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 29s, Zonguldak.
- Ünalnış, M., Şahin, R. (2012). Şiddete yönelik tutum ve okul zorbalığı. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 63-71.
- Weinhold, B. K. (2003). Uncovering the hidden causes of bullying and school violence. *Counseling and Human Development*, 32, 1.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., Schulz, H. (2001). İngiltere ve Almanya'da ilkökul çocuklarında zorbalık ve mağduriyet: Yaygınlık ve okul faktörleri, *İngiliz Psikoloji Dergisi*, 92, 673-696.
- Yaman, E., Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 819-833.
- Yelboğa, N., Koçak, O. (2019). Lise öğrencilerini akran zorbalığına iten nedenlerin değerlendirilmesi ve Artvin Örneği. *Istanbul Commerce University Journal of Social Sciences/Istanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(35).
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. Ş., Korkmaz, M. (2025). Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde akran zorbalığının etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (74), 208-221.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., (2018). Committee on psychosocial aspects of child and family health, ve council on communications and media. The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058.
- Yoon, J. S. Kerber, K. (2003). Bullying: elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35.
- Zerenüz, M. (2024). Değerler eğitiminin ortaya çıkışı, gelişimi ve temel sorunlarının incelenmesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 26s, İstanbul.
- Zorlu, Y. (2016). Medyadaki şiddet ve etkileri. *Humanities Sciences*, 11(1), 13-32.

8. EKLER

8.1. Etik Kurul Kararı

8.2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı

8.3. Valilik Onayı

8.4. Tez Başlığı Değişikliği Formu

8.5. Veli Onam Formu

8.6. Akran Zorbalığına Uğrayan Kurbana Karşı Empati Ölçeği

8.7. Akran Zorbalığına Uğrayan Kurbana Karşı Empati Ölçeği İzni

8.8. Günlük Yansıtıcı Değerlendirme Formu



EK 8.1. Etik Kurul Kararı



EK 8.2 İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı



EK 8.3 Valilik Onayı



EK 8.4 Tez Başlığı Değişikliği Formu



EK 8.5 Veli Onam Formu

Velisi bulunduğum okulunuz 7/D sınıfı numaralı isimli öğrencimizin, 2023-2024 Eğitim ve Öğretim yılı ikinci dönemi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Fatma İrem TOPTAŞ refakatinde, değerler eğitimi kapsamında oynatılacak eğitsel oyunlara katılımı ve oyun esnasında fotoğraf çekilmesinde herhangi bir sakınca görmediğimi bildiririm.

Veli

Adı Soyadı

İmza

Adres:

Tel:

EK 8.6. Akran Zorbalığına Uğrayan Kurban Karşı Empati Ölçeği

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1.Zorbalığa uğrayan bir öğrenci üzüldüğünde ben de üzülürüm.					
2.Zorbalığa uğrayan bir öğrenci üzüldüğünde onu rahatlatmak isterim.					
3.Zorbalığa uğrayan bir öğrenci ağlamaya başladığında ben de kendimi kötü hissedirim.					
4.Bir öğrenci zorbalığa uğradığında onun adına öfkelenmeye başlarım.					
5.Zorbalığa uğrayan bir öğrencinin nasıl hissettiğini anlayabilirim.					
6.Zorbalığa uğrayan bir öğrencinin nasıl kötü hissettiğinin farkına varabilirim.					
7.Zorbalığa uğrayan öğrenci söylemese bile nasıl hissettiğini tahmin edebilirim.					

EK 8.7. Akran Zorbalığına Uğrayan Kurbana Karşı Empati Ölçeği İzni



EK 8.8 Günlük Yansıtıcı Değerlendirme Formu

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1-Bugün derste bir arkadaşına/arkadaşlarına hakaret ettim/lakap taktım.												
2-Bugün derste bir arkadaşına/arkadaşlarına tekme, yumruk vb. fiziksel şiddette bulundum.												
3- Bugün derste bir arkadaşımı/arkadaşlarımı gruptan/oyundan dışladım.												
4-Bugün bir arkadaşına/arkadaşlarına sosyal medya üzerinden hakaret içeren/aşağılayan mesaj attım.												
5-Bugün derste bir arkadaşım/arkadaşlarım bana hakaret etti.												
6-Bugün derste bir arkadaşım/arkadaşlarım bana tekme, yumruk vb. fiziksel şiddette bulundu.												
7-Bugün derste bir arkadaşım/arkadaşlarım beni gruptan/oyundan dışladı.												
8-Bugün bir arkadaşım/arkadaşlarım sosyal medya üzerinden bana hakaret içeren/aşağılayan mesaj attı.												
9-Bugün derste bir arkadaşım başka bir arkadaşına/arkadaşlarına hakaret etti/lakap taktı.												
10-Bugün derste bir arkadaşım başka bir arkadaşına/arkadaşlarına tekme, yumruk vb. fiziksel şiddette bulundu.												
11-Bugün derste bir arkadaşım başka bir arkadaşımı/arkadaşlarımı gruptan/oyundan dışladı.												
12-Bugün bir arkadaşımın başka bir arkadaşına/arkadaşlarına sosyal medya üzerinden hakaret içeren/aşağılayan mesaj attı.												

1-)HİÇ

2-)KISMEN

3-)ÇOK