



**KAYNAŖTIRMA ORTAMLARINDA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
ÖĞRETMENLERİNCE SUNULAN AKRAN ZORBALIĞI EĞİTİM
PAKETİNİN ETKİLERİ**

Doktora Tezi

Gizem ERGİN

Eskişehir 2024

**KAYNAŖTIRMA ORTAMLARINDA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
ÖĞRETMENLERİNCE SUNULAN AKRAN ZORBALIĞI EĞİTİM
PAKETİNİN ETKİLERİ**

Gizem ERĐİN

Doktora Tezi

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ocak 2024

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 2109E174 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNCE SUNULAN AKRAN ZORBALIĞI EĞİTİM PAKETİNİN ETKİLERİ

Gizem ERGİN

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ocak 2024

Danışman: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine akran zorbalığını önleme ve müdahale etmeye ilişkin sınıf içi stratejilerin kazandırılmasına yönelik sunulan eğitim paketinin etkilerini incelemektir. Deneysel karma yöntem araştırması olarak desenlenen araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Gereksinim belirleme aşamasına 17 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki 354 çocuk katılmıştır. Müdahale ve müdahalenin etkililiğini sınaama aşamalarında ise sekiz okul öncesi öğretmeniyle birlikte beş yaş düzeyinde 164 çocuk yer almıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin kuramsal bilgilere, akran zorbalığını önleme ve müdahale etmeye yönelik sınıf içi stratejilere ve gelişimsel yetersizliği (GY) olan çocukların akran zorbalığından korunması amacıyla etkili uygulamalara gereksinimleri olduğunu göstermiştir. Bu gereksinim doğrultusunda hazırlanan “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin deney grubundaki öğretmenlerin bilgi düzeylerinde ve sınıf içi uygulama becerilerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların davranışları ve akran ilişkilerinde ise kontrol grubundaki çocuklara göre yüksek düzeyde anlamlı bir fark ($p<0.001$) ortaya konmuştur. Deney grubundaki öğretmenler “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”ne ve müdahale sürecine ilişkin olumlu görüşlerini bildirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamaları, Öğretmen eğitimi, Akran zorbalığı, Karma yöntem araştırması.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF THE PEER BULLYING TRAINING PACKAGE PRESENTED BY PRESCHOOL TEACHERS IN INCLUSIVE SETTINGS

Gizem ERGİN

Department of Special Education, Education of the Students with Intellectual
Disabilities

Anadolu University, Graduate School Institute, January 2024

Advisor: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

The purpose of this study is to examine the effectiveness of the training package offered to preschool teachers working in preschool education settings where inclusive practices are carried out in order to provide them with classroom strategies for preventing and intervening in peer bullying. The research, which was designed as an experimental mixed method research, was conducted in three stages. Seventeen preschool teachers and 354 children in their classrooms participated in the needs assessment phase. In the intervention and effectiveness testing phases, eight preschool teachers and 164 five-year-old children participated. The findings of the study showed that teachers need theoretical knowledge about peer bullying, classroom strategies for preventing and intervening in peer bullying, and effective practices to protect children with developmental disabilities (DD) from peer bullying. “The Peer Bullying Training Package”, which was prepared in line with this need, had a positive effect on the knowledge levels and classroom practice skills of the teachers in the experimental group. A highly significant difference ($p < 0.001$) was found in the behaviors and peer relationships of the children in the experimental group compared to the children in the control group. The teachers in the experimental group expressed positive opinions about the “Peer Bullying Training Package” and the intervention process.

Keywords: Inclusion practices in preschool education, Teacher training, Peer bullying, Mixed methods research.



Babama...

TEŞEKKÜR

“Sahip olunması zorunlu tek şey var: Ya yaradılıştan ince bir ruhtur bu ya da bilim ve sanatlar tarafından inceltilmiş bir ruh.”

Friedrich Nietzsche

Lisansüstü eğitim hayatıma başladığım andan itibaren tüm bilgisini ve deneyimini benimle cömertçe paylaşan, çalışma etiğine, disiplinine, duruşuna ve hayata bakışına hayran olduğum çok kıymetli hocam Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Kendisinden özel eğitim alanına, mesleğe ve hayata ilişkin pek çok şey öğrendim. Öğrendiklerimin içerisinde en önemlisi bir öğrencinin nasıl yetiştirilmesi gerektiği idi. Bunu sizinle birlikte bu uzun ve zahmetli yolu yürürken deneyimledim hocam. Beni böylesine özenli yetiştirdiğiniz için minnettarım.

Tez önerimi sunduğum günden bugüne görüş ve önerileriyle aklımdaki pek çok sorunun yanıtına ulaşmamı sağlayan, gerçekleştirdiğim her bir çalışmayı titizlikle inceleyen, güleryüzleri ve destekleyici sözleriyle beni hep motive eden Tez İzleme Komitesi’ndeki değerli hocalarım Doç. Dr. Aysun ÇOLAK’a ve Dr. Öğr. Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA’ya çok teşekkür ederim. Sizlerin fikirleri bu çalışmaya yön verdi.

Tez savunma jürimde yer alan, görüş ve önerileriyle çalışmama katkı sağlayan Prof. Dr. Emine Sema BATU ve Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ÇÜRÜK TIKIROĞLU’na teşekkürlerimi sunarım. Sizlerin katkılarıyla tez çalışmamda anlamlı iyileştirmeler gerçekleştirebildik.

Tez çalışmamın her aşamasında böylesine rahat çalışmamı sağlayan, ince düşünceleriyle sunulabilecek tüm olanakları bana sunan, çalışmamı kendi çalışmalarımı gibi sahiplenen, Pamukkale Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde birlikte çalıştığımız sevgili hocalarıma teşekkür ederim. Bu bölümün bir üyesi olduğum için kendimi hep çok şanslı hissettim.

Tezimin uygulama sürecinde benimle güzel bir iş birliği kuran tez uygulama okullarımın müdürleri, müdür yardımcıları ve rehber öğretmenlerine, çalışmayı sahiplenerek özveriyle ve çok emek vererek çalışan güzel öğretmenlerime minnettarım. Sizin emeğiniz olmasa bu çalışma olmazdı. Sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmamın eğitim materyallerinin tasarımıyla özenle çalışan, sabırla tüm isteklerimizi ve düzeltmelerimizi yaparak içimize sinen materyalleri öğretmenlerle buluşturmamızı sağlayan Gültekin YAMAN ve ekibine çok teşekkür ederim.

Çalışmam kapsamında hazırlanan veri toplama formlarının ve eğitim materyallerinin uygunluğunu değerlendiren, zaman ayırıp görüşleriyle çalışmama zenginlik katan tüm hocalarıma, özellikle de Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ÇÜRÜK TIKIROĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR FIRAT ve Doç. Dr. Seval KULA KARTAL'a sundukları önerilerle birlikte yanımda oldukları her an için ayrıca teşekkür ederim. Çok kıymetlisiniz...

Tezimin veri toplama aşamasında aylar süren sınıf gözlemlerinin geçerlik çalışmaları için zaman ayırıp benimle okul okul gezerek çalışmama katkı sağlayan mesai arkadaşım Arş. Gör. Elif ELUMAR'a, müdahale oturumlarının uygulama güvenilirliğini belirlemek amacıyla günlerce bana eşlik eden, oturumları büyük bir ilgi ve dikkatle izleyen sevgili öğrencim Azize Sevdenur AFŞAR'a çok teşekkür ederim.

Birlikte çalıştığım öğretmenlerle gerçekleştirdiğim görüşmelerin inanırlık çalışmaları kapsamında kendilerini görüntü kayıtlarına ve dökümlere boğduğum, sabırla her bir veriyi titizlikle doğrulayıp kodlayan, "Senin için yaparız." diyen çok sevgili arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Uğur YASSIBAŞ'a ve Arş. Gör. Tezcan ÇAVUŞOĞLU'na fazlasıyla borçlandım. Size ne kadar teşekkür etsem az kalır. Ayrıca Tezcan, başından sonuna kadar hep yanımda oldun, var ol...

Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırmaları Projeleri Koordinasyon Birimi'nin katkılarıyla Bilimsel Araştırma Projesi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki destekleri için Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırmaları Projeleri Koordinasyon Birimi'ne çok teşekkür ederim.

Tek tuşla pek çok düzenlemenin yapılabildiği bir dönemde her şeyi tek tek eliyle yapan bir öğrenci olarak ben, Arş. Gör. Dr. Oğuz KALKAN olmasaydı sonsuza kadar tablo düzenleyebilirdim. Bana en sonunda bilgisayar programlarını kullanmayı bir nebze öğrettiği ve güzel arkadaşlığı için teşekkür ederim. Arkadaşlığa değinmişken tek bir sözümle benim kendime olan inancımı yeniden kavuşmamı sağlayan Arş. Gör. Dr. Selin GÖKÇE'ye, rahat çalışmam için resim atölyesinin kapılarını bana açan, yaratmış olduğu müthiş dünyanın içerisinde tezimi yazabildiğim Doç. Dr. Ceren TEKİN KARAGÖZ'e, sadece iyi olma halimi önemseydiği için kendi sürecinden daha çok benim tez sürecimle ilgilenen Arş. Gör. Dr. Bilge PİRLİBEYLİOĞLU'na, çalışmam boyunca geçirdiğim tüm zor ve güzel zamanları benimle paylaşan Arş. Gör. Dr. Atakan ERTEM'e, Eskişehir'e her geldiğimde bana evimdeymiş gibi hissettiren Dr. Öğr. Üyesi Bilge BAL SEZEREL'e ve Arş. Gör. Simla ÇOBANOĞLU ŞAHİN'e, Enstitüyle ilgili yapılması gereken işlerde

gereksinim duyduğum noktalarda doğru bilgiye ulaşmamı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Şerife ŞAHİN'e çok teşekkür ederim.

Yaklaşık iki senedir ev arkadaşlığı yaptığım, tezimi yazarken bilgisayarımın yanında, veri kayıt formlarımın üzerinde, çalışma koltuğumun arkasında ama hep yanımda olan, saf sevgisi ve pembe patileriyle beni sakinleştiren KIRLENT'im... Dilerim uzun ve güzel bir ömrün olur.

Bu süreçte ailem hep yanımdaydı ve ben hep çok şanslıydım. Ablam Senem AKINCI'ya her gün bıkmadan beni dinlediği, durumumu her an merak ettiği ve sonsuz desteği için çok teşekkür ederim. Canım Aren'im, "Teyzesi senin çok işin var ama ben senin yüzünü biraz göreyim." derken küçücük kalbinle yaptığın kocaman fedakârlıkları hiç unutmayacağım. Varlığın hayatımda bahar gibi.

Canım annem ve canım babam... Bazı şeyler sözcüklere sığamayacak kadar çoktur. Benim için hep en iyisi olsun diye çabaladığınız bunca çoklukta, yaptığınız sayısız fedakârlık, sunduğunuz her olanak, paylaştığınız sevgi, anlayış ve destek için size sonsuz bir teşekkürüm var. Hayatım boyunca da olacak. Beni ben yapan her şeyde olduğu gibi bugünümü de size borçluyum. Annem Ayşe ERGİN ve babam Hüseyin ERGİN'e çok teşekkür ederim. Bana ne olursa olsun inandınız, dilerim bir nebze sizi gururlandırabilmişimdir.

Son olarak benim tüm yolcuğum baştan sona babamın eseri idi. Onun bu hayatta en çok istediği şey benim bugünümü yaşamaktı. İsteddiği şeylerin peşinden gitmiş, pek çok başarıyı erken yakalamış biri olarak yalnızca bir doktora programını tamamlamak için geç kaldığına inandı. Aslında ben henüz çocukken onun hayali olarak başlayan bu süreç, zamanla ikimizin ortak hayaline dönüştü. Bu yüzden doktora eğitimim boyunca çıkmaza girdiğim her konuda "Ben olsaydım böyle yapardım." dedi. Yapacağım her şey için heyecanı yüzünden okundu. Başardığım her işte gözleri doldu. Bu çalışmanın onun için en anlamlı hediye olduğunu biliyorum ve tezimi canım babam Hüseyin ERGİN'e ithaf ediyorum.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Gizem ERGİN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Akran Zorbalığı	3
1.2. Zorbalık Kavramının Kuramsal Temelleri.....	4
1.2.1. Sosyal bilgi işleme kuramı (Social information processing).....	5
1.2.2. Zihin kuramı (Theory of mind).....	6
1.2.3. Biyoekolojik sistemler kuramı (Bioecological systems theory).....	6
1.3. Akran Zorbalığının Türleri	7
1.4. Akran Zorbalığına İlişkin Rollerin Sınıflandırılması	8
1.4.1. Mağdur	9
1.4.2. Zorba	10
1.4.3. Hem mağdur hem de zorbalar	11
1.4.4. Seyirciler	11
1.5. Akran Zorbalığıyla İlişkili Etmenler	12
1.5.1. Bireysel etmenler	12
1.5.2. Aileyle ilişkili etmenler.....	13
1.5.3. Akranlarla ilişkili etmenler	14
1.5.4. Okul yaşantısıyla ilişkili etmenler.....	15

	<u>Sayfa</u>
1.6. Akran Zorbalığını Önleme.....	16
1.6.1. Okul öncesi eğitim ortamlarında önleme	19
1.6.1.1. Okul öncesi eğitim ortamlarında uygulanan önleme ve müdahale programları.....	21
1.6.1.1.1. Olweus zorbalık önleme programı (Olweus bullying prevention program).....	22
1.6.1.1.2. Saygıya doğru: Bir zorbalık önleme programı (Steps to respect: A bullying prevention program).....	22
1.6.1.1.3. İkinci adım: Bir zorbalık önleme programı (Second step: A bullying prevention program).....	23
1.6.1.1.4. Okul öncesi ve ilkokul eğitim ortamlarında zorbalığa karşı Bernese programı (Bernese program against victimization in kindergarten and elementary school)	23
1.7. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında GY Olan Çocuklar ve Akran Zorbalığı	24
1.8. Kaynaştırma Uygulamalarının Yürütüldüğü Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	27
1.9. Kaynaştırma Uygulamalarının Yürütüldüğü Ortamlarda Akran Zorbalığına İlişkin Çalışmalar	30
1.10. Gereksinim	47
1.11. Amaç	50
1.12. Önem	51
1.13. Sınırlılıklar	54
2. YÖNTEM.....	55
2.1. Araştırma Deseni	56
2.2. Katılımcılar	59
2.2.1. Gereksinim belirleme aşamasında yer alan katılımcılar	59
2.2.1.1. Öğretmen ve öğrenci katılımcıların belirlenmesi.....	60
2.2.1.2. Öğretmen ve öğrenci katılımcıların demografik özellikleri.....	61
2.2.1.3. Bağımsız gözlemci	64
2.2.1.4. Teyit edici uzmanlar	65
2.2.2. Müdahale oturumlarında yer alan katılımcılar	65

2.2.2.1. Müdahale oturumlarındaki katılımcıların belirlenmesi.....	65
2.2.2.2. Müdahale oturumlarındaki katılımcıların demografik özellikleri.....	67
2.2.2.3. Bağımsız gözlemci	70
2.2.3. Müdahalenin etkililiğini sına oturumlarında yer alan katılımcılar	71
2.2.3.1. Teyit edici uzman	71
2.2.4. Araştırmacı	71
2.3. Araştırma Ortamı.....	72
2.4. Veri Toplama Araçları.....	74
2.4.1. Gereksinim belirleme aşamasında kullanılan veri toplama araçları.....	74
2.4.1.1. Öğretmen demografik bilgi formu ve görüşme formu	74
2.4.1.2. Okul öncesi dönemdeki çocuklara ilişkin olumlu ve olumsuz davranışlar kontrol listesi.....	75
2.4.2. Müdahale oturumlarında kullanılan veri toplama araçları.....	77
2.4.2.1. SBDS-OÖD-ÖF	77
2.4.2.2. Akran zorbalığı eğitim paketi soru formları	78
2.4.2.3. Akran zorbalığı eğitim paketinin sunulmasına yönelik uygulama güvenilirliği veri toplama formu	79
2.4.3. Müdahalenin etkililiğini sına oturumlarında kullanılan veri toplama araçları.....	80
2.4.3.1. Akran zorbalığını önlemeye ve müdahale etmeye yönelik öğretmen uygulamalarını değerlendirme formu.....	80
2.4.3.2. Akran zorbalığını önlemeye ve müdahale etmeye yönelik öğretmen öz-değerlendirme formu.....	81
2.4.3.3. Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Etkilerini Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Görüşme Formu	81
2.4.3.4. Araştırmacı günlüğü	82
2.5. Veri Toplama ve Uygulama Süreci	82
2.5.1. Gereksinim belirleme aşamasında veri toplama ve uygulama süreci	83

	<u>Sayfa</u>
2.5.1.1. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler	83
2.5.1.2. Sınıf gözlemleri	84
2.5.2. Müdahale oturumlarında veri toplama ve uygulama süreci.....	86
2.5.2.1. Akran zorbalığı eğitim paketi	86
2.5.2.2. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerle gerçekleştirilen ön-test oturumları	90
2.5.2.3. Müdahale oturumları.....	90
2.5.3. Müdahalenin etkililiğini sına oturumlarında veri toplama ve uygulama süreci	92
2.5.3.1. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerle gerçekleştirilen son-test oturumları.....	92
2.5.3.2. Sınıf gözlemleri	93
2.5.3.3. Öğretmen öz-değerlendirmeleri.....	94
2.5.3.4. Deney ve kontrol gruplarındaki çocuklarla gerçekleştirilen son-test oturumları.....	95
2.5.3.5. Deney grubundaki öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı- yapılandırılmış görüşmeler	95
2.6. Verilerin Analizi.....	96
2.6.1. Nitel verilerin analizi.....	96
2.6.2. Nicel verilerin analizi	101
2.7. Geçerlik ve Güvenirlik	103
2.7.1. Nitel verilerde geçerlik ve inandırıcılık (güvenirlik).....	103
2.7.2. Nicel verilerde geçerlik ve güvenilirlik	105
2.7.2.1. İç geçerlik.....	105
2.7.2.2. Dış geçerlik.....	106
2.7.2.3. Uygulama güvenilirliği.....	107
2.8. Araştırma Etiği	108
3. BULGULAR VE YORUM.....	110
3.1. Gereksinim Belirleme Aşamasına İlişkin Bulgular	110
3.1.1. Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algıları	111
3.1.2. Çocukların akran zorbalığına yönelik rolleri.....	115
3.1.3. Akran zorbalığının oluşma süreci.....	123

	<u>Sayfa</u>
3.1.4. Akran zorbalığı eğitim paketine yönelik öğretmen görüşleri	130
3.2. Müdahalenin Etkililiğini Sınama Oturumlarına İlişkin Bulgular	137
3.2.1. Akran Zorbalığı Eğitim Paketi'nin öğretmenlerin bilgi düzeylerine etkisi.....	138
3.2.2. Akran Zorbalığı Eğitim Paketi'nin Çocukların Akran İlişkilerine Etkisi	142
3.2.3. Akran Zorbalığı Eğitim Paketi'nin öğretmenlerin sınıf içi önleme ve müdahale stratejilerini sınıflarında kullanma becerilerine etkisi	148
3.2.4. Deney grubundaki öğretmenlerin Akran Zorbalığı Eğitim Paketi'nin etkililiğine yönelik görüşleri.....	166
3.2.4.1. Akran Zorbalığı Eğitim Paketi'nin kapsamına ilişkin görüşler	167
3.2.4.2. Akran Zorbalığı Eğitim Paketi'nin değerlendirilmesine ilişkin görüşler	169
3.2.4.3. Akran Zorbalığı Eğitim Paketi'nin çocuklara ve öğretmenlere katkılarına ilişkin görüşler xxx	175
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	182
4.1. Sonuç	182
4.2. Tartışma.....	188
4.3. Öneriler.....	210
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	210
4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	211
KAYNAKÇA	213
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Öğretmen ve öğrenci katılımcıların demografik özellikleri	62
Tablo 2.2. Deney grubundaki katılımcıların demografik özellikleri.....	68
Tablo 2.3. Kontrol grubundaki katılımcıların demografik özellikleri.....	69
Tablo 2.4. Yarı-yapılandırılmış görüşme bilgileri	84
Tablo 2.5. Sınıf gözlemlerine ilişkin bilgiler	86
Tablo 2.6. Akran Zorbalığı Eğitim Paketi'ne ilişkin içerik	89
Tablo 2.7. Sınıf gözlemlerine ilişkin bilgiler	94
Tablo 2.8. Yarı-yapılandırılmış görüşme bilgileri	96
Tablo 2.9. Araştırmada kullanılan veri analiz teknikleri.....	96
Tablo 3.1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin modüllere yönelik ön-test son-test puan yüzdeleri	138
Tablo 3.2. Deney ve kontrol gruplarının SBDS-OÖD-ÖF ön-test puanlarının farkına ilişkin betimsel istatistikler	144
Tablo 3.3. Deney ve kontrol gruplarının SBDS-OÖD-ÖF ön-test puanlarının farkına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları	144
Tablo 3.4. Deney ve kontrol gruplarının SBDS-OÖD-ÖF son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	145
Tablo 3.5. Deney ve kontrol gruplarının SBDS-OÖD-ÖF son-test puanlarına ilişkin ANCOVA sonucu	145
Tablo 3.6. Deney ve kontrol grubunun ön-test son-test puanlarının ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler	146
Tablo 3.7. Ön-test son-test puan ortalamalarının grup içi karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı örneklem t testi sonuçları.....	147
Tablo 3.8. Deney grubundaki öğretmenlerin akran zorbalığını önlemeye ve müdahale etmeye yönelik kullandıkları sınıf içi stratejiler	149

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Araştırma süreci	55
Şekil 2.2. Araştırmanın aşamaları.....	57
Şekil 2.3. Katılımcıların belirlenme süreci	60
Şekil 2.4. Müdahale oturumlarında yer alan katılımcıların belirlenme süreci	66
Şekil 2.5. Akran zorbalığı eğitim paketine yönelik hazırlanan taslak içerik	87
Şekil 2.6. Kılavuz kitaba ilişkin örnek bir görsel	88
Şekil 2.7. Müdahale oturumlarında kullanılan araçlara ilişkin örnek görsel.....	91
Şekil 2.8. İçerik analizine ilişkin basamaklar	97
Şekil 2.9. Betimsel analizin aşamaları.....	99
Şekil 3.1. Yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin tema ve alt-temalar.....	110
Şekil 3.2. Grupların ön-test son-test puan ortalamalarının farkları	140
Şekil 3.3. Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarının normalliğine ilişkin histogram.....	143
Şekil 3.4. Deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarının normalliğine ilişkin histogram.....	143
Şekil 3.5. Deney ve kontrol gruplarının fark puanlarının normalliğine ilişkin histogramlar	146
Şekil 3.6. Deney grubundaki öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin temalar ve alt-temalar	167

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ANCOVA	: Tek Faktörlü Kovaryans Analizi
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
CDC	: Centers for Disease Control and Prevention
GY	: Gelişimsel Yetersizlik
LVEP	: Living Values Education Program
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
DD	: Developmental Disabilities
PDÖ	: Problem Davranış Ölçeği
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
SBDS-OÖD-ÖF	: Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Okul Öncesi Dönem Öğretmen Formu
SBÖ	: Sosyal Beceri Ölçeği
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
TİK	: Tez İzleme Komitesi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
YRBSS	: Youth Risk Behavior Surveillance System

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim ortamları çocukların akranlarıyla bir araya gelip birbirleriyle etkileşim kurdukları, ortak bir çevreyi paylaştıkları, arkadaşlığı deneyimledikleri ve bir grubun parçası olmayı öğrendikleri ilk ortamlardandır (Wood, Cowan ve Baker, 2002). Çocukların sosyal etkileşimlerinin %30'una karşılık gelen akranlarla (Rubin, Bukowski ve Parker, 1998) kurulan ilişkiler tüm gelişim alanlarıyla doğrudan ilişkilidir ve çocukların akademik hazırbulunuşluklarına, okula uyum sağlamalarına, uygun sosyal becerileri ve öz-düzenleme becerilerini kazanmalarına, sosyal yeterliliklerinin gelişmesine ve duygudaşlık (empati) kurmalarına katkı sağlamaktadır (Gifford-Smith ve Brownell, 2003).

Alanyazında çocukların akran ilişkileri; “konuşma yetkinliği, iş birliği, rekabet, yararlılık, yardım ve paylaşım” bileşenlerine göre açıklanmaktadır. *Konuşma yetkinliği*, çocukların akranlarıyla başarılı şekilde etkileşime girmelerini sağlamaktadır. Çocuklar dili kazandıkça ve kelime hazineleri genişledikçe akranlarıyla zengin bir iletişim kanalı oluşturmaktadırlar. Bu durum çocukların akranları tarafından kabul düzeyini arttırmaktadır (Black ve Hazen, 1990). *İş birliği*, okul öncesi dönemde gelişen bir beceri olarak ifade edilmektedir. Akranlar arası etkileşimde iletişimi besleyen zengin uyaranların bulunduğu eğitim ortamlarında çocuklar iş birliği kurmakta, sınırlı kaynakların bulunduğu ortamlarda ise rekabetçi davranış özellikleri sergilemektedirler (Furman ve Walden, 1990). *Rekabet* cinsiyetten, kültürden ve çocuğun ailesine bağlanma biçiminden etkilenmektedir (Kerns ve Barth, 1995). Çocuğun akranlarına karşı sergilediği rekabet veya iş birliği eğilimi, akranların bireysel özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Çocuğun akranlarına yönelik sergilediği rekabetçi davranışlar arkadaşlık becerilerini olumsuz yönde etkilemekte, akran grupları içerisinde çatışmaya neden olmaktadır. Akranlarıyla iş birliği kurma eğilimi ise çocuğun akran grubuna aidiyet duygusunu geliştirmektedir (Gülay, 2009). *Yararlılık*, yardımlaşma ve başkalarına saygı duymayı içeren becerilerle çocukların kişiler arası ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir (Eisenberg ve Fabes, 1998). *Yardım ve paylaşım*, okul öncesi eğitim ortamlarındaki akran gruplarında en yaygın görülen olumlu sosyal davranış biçimleri olarak ifade edilmektedir (Babcock, Hartle ve Lamme, 1995). Akranlardan gelen yardımı kabul etmek veya akranlarına yardım etmek, akran grupları içerisinde çocukların onaylanmasını sağlamaktadır (Gülay, 2009).

Akran ilişkilerini etkileyen bu bileşenler çocukların akran grubu içerisindeki sosyal kabulleri, rolleri ve sosyal statüleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Gest, Graham-Bermann ve Hartup, 2001). Akran ilişkisinin ilk aşaması olarak çocuklar birbirleriyle tanışmakta ve iletişim başlatmaktadırlar. Akran grubuna giriş davranışları olarak tanımlanan bu davranışlardan sonra çocuklarda iletişimi sürdürme çabası gözlenmektedir. İletişim devam ederken çocuklar akran grubu içerisinde kabul düzeylerini arttırmak amacıyla olumlu davranışlar sergilemektedirler (Gülay, 2010; Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Ancak okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkileri sıklıkla yön değiştirmektedir. Eğitim ortamında planlanan günlük etkinlikler ve oyunlar içerisinde çocuklar çatışma yaşayabilmekte, olumsuz akran ilişkileri deneyimleyebilmektedirler (Chen, Fein ve Tam, 2001). Akranlar arasındaki olumsuz akran ilişkileri saldırganlık davranışları çatısı altında toplanmakta, bu çatı altında aktif saldırganlık, pasif saldırganlık ve zorbalık davranışları yer almaktadır (Björkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen, 1992).

Alanyazında saldırganlık, bireye veya nesneye yönelik gerçekleştirilen zarar verici davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Ostrov, Gentile ve Crick, 2006). Akranlar arasında “vurma, itme, çekiştirme, tekmeleme, üzerine doğru bir nesne fırlatma, tükürme” gibi doğrudan gerçekleştirilen fiziksel davranışlar ve dil gelişimine paralel olarak “hakaret etme, isim takma, bağırma” gibi sözel davranışlar “*doğrudan saldırganlık davranışları*” olarak ifade edilmektedir (Dodge ve Coie, 1987; Dracic, 2009). “*Dolaylı saldırganlık davranışları*” ise “akran grubundan dışlama, söylenti çıkarma” gibi yüz yüze etkileşimi içermeyen, çocuğun psikolojik olarak zarar görmesine neden olan davranışları kapsamaktadır (Gladden vd., 2014). Doğrudan ve dolaylı saldırganlık davranışlarının akranlar arasındaki güç dengesizliğiyle, kasti olarak ve sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesi ise “*zorbalık*” olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1983).

21. yüzyılın başlarından itibaren bir halk sağlığı tehdidi olarak görülen akran zorbalığı tüm çocukları doğrudan veya dolaylı olarak etkilemekte, okul içerisinde çatışma ve korkuya neden olarak okul iklimine zarar vermektedir. Son yıllarda zorbalık davranışlarının okul ortamlarında sıklıkla gözlenmesi nedeniyle akran zorbalığı toplum içerisinde süreklilik arz eden önemli bir sorun olarak ele alınmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının günlük etkinlikler içerisinde ortaya çıkan çatışmaları yönetememeleri ve herhangi bir çatışma durumunda doğrudan saldırgan davranışlar sergilemeleri, akranlar arasındaki çatışmanın devam etmesine, çocukların akranları tarafından reddedilmelerine,

sosyal olarak geri çekilmelerine ve olumsuz akran etkileşiminin devam etmesi durumunda akran zorbalığına maruz kalmalarına neden olmaktadır (Coie, Dodge ve Coppotelli, 1982; Crick ve Dodge, 1996). Günümüzde Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yapılan çalışmalarda her beş çocuktan birinin akran zorbalığına uğradığı belirtilmektedir (http-1). Gelişimsel yetersizliği (GY) olan çocuklar ise tipik gelişen akranlarına göre zorbalık davranışlarına iki ila üç kat daha fazla maruz kalmaktadırlar. Alanyazında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında GY olan çocukların gelişim alanlarındaki ve problem çözme becerilerindeki sınırlılıklar, sosyal ipuçlarını gözden kaçırmaları, davranış problemleri gibi nedenlerle akran grubu içerisindeki sosyal statülerinin düşük olduğu, akranları tarafından görmezden gelinerek akran reddi yaşadıkları ve akran reddinin sistematik bir şekilde tekrar etmesi üzerine akran zorbalığına dönüştüğü ifade edilmektedir (Rose, Espelage ve Monda-Amaya, 2009). Bu nedenle okul öncesi eğitim ortamlarında tipik gelişen çocuklarla birlikte GY olan çocukların da hedeflendiği kapsamlı müdahalelerin uygulanması gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

1.1. Akran Zorbalığı

Akran zorbalığı; pek çok sosyal bağlamda gözlenen, bireylerin özelliklerinden, aile ilişkilerinden, akran etkileşimlerinden ve kültürel yapıdan etkilenen bir davranış biçimidir (Salmivalli, 2014). Akran zorbalığı içsel olarak betimlenen ve karakterize edilen belirli davranış örüntülerini yansıtmaması nedeniyle karmaşık bir olgudur (Mishna, 2012). Akran zorbalığının karmaşık ve dinamik yapısı farklı görüş ve tartışmalara yol açmış, bunun sonucunda alanyazında zorbalığa ilişkin pek çok tanım ortaya çıkmıştır (Boulton, 1997; Crick ve Dodge, 1999; Lee, 2004; Sutton, Smith ve Swettenham, 1999).

Akran zorbalığına ilişkin önemli çalışmaları olan Olweus (1983) zorbalığı, fiziksel veya zihinsel saldırganlığın bir veya birden fazla çocuğun akranına karşı sistematik kullanımı olarak tanımlamıştır. İlerleyen yıllarda Olweus bu tanımı bir çocuğun akranları tarafından belirli koşullar altında alay etme gibi sözel saldırganlık davranışlarından fiziksel saldırganlık davranışlarına kadar sistematik olarak pek çok olumsuz davranışa maruz kalması olarak genişletmiştir (Olweus, 1983). Sharp ve Cowie (1994) zorbalığın sistematik bir güç istismarı olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazında bu tanımın Olweus'un (1983) açıklamasındaki gibi tekrarlayan davranışlara ve etkileşim içindeki güç dengesizliğine vurgu yaptığı, mağdurun zorbaya göre sayıca az veya fiziksel olarak

güçsüz olması gibi nedenlerle kendini savunamadığı belirtilmektedir (Smith ve Brain, 2000). Bir diğer tanım Rigby (1996) tarafından güçlü bir birey veya grubun kendilerinden daha güçsüz bir bireyi psikolojik veya fiziksel olarak baskı altında tutması olarak ifade edilmektedir. Ross (2002) ise zorbalığın mağdura zarar verme niyetiyle kendiliğinden gelişen bir saldırı olması nedeniyle bir terörizm biçimi olduğunu belirtmiştir.

Alanyazında akran zorbalığı kavramına ilişkin farklı görüşler yer alsa da ele alınan tanımlarda bazı ortak noktaların olduğu dikkati çekmektedir. Tanımlarda ortak noktalar; (a) zorbalık davranışlarının kasıtlı bir şekilde sergilendiği, (b) mağdurun bu davranışlardan fiziksel veya psikolojik olarak etkilendiği, (c) belirli bir zaman süresi içerisinde tekrarlayan bir şekilde gerçekleştiği ve (d) zorba ile mağdur arasında bir güç dengesizliği olduğu ifade edilmektedir (Lee, 2004). Ayrıca akran zorbalığına ilişkin tanımların çoğu saldırgan davranışların bir alt kümesi olarak sınıflandırılmaktadır. Ancak zorbalık davranışları her zaman belirgin bir şekilde fiziksel olarak ortaya çıkmayabilmekte, kolayca gözlenemeyen saldırganlık biçimlerini de içerebilmektedir. Zorbalık davranışları fiziksel temasla, sözcüklerle, jest ve mimiklerle veya bir gruptan kasıtlı olarak dışlama gibi farklı biçimlerde gerçekleşebilmektedir (Olweus, 1983). Bu davranışlar fiziksel (ör., vurma, tekmeleme, itme vb.), sözel (ör., tehdit etme, alay etme, lakap takma, kötü niyetli söylentiler yayma vb.) ve sosyal izolasyon gibi çeşitli biçimlerde olabilmektedir (Harris ve Petrie, 2003). Bu nedenle gözlemlenebilen ve/veya gözlemlenemeyen zorbalık davranışlarının varlığı, akranlar arasındaki güç eşitsizliği, zorbalığın tekrarlayan doğası ve zorbalık davranışlarının belirli bir kışkırtıcı unsur olmadan ortaya çıkması bu davranışları diğer saldırganlık davranışlarından farklılaştırmaktadır (Olweus, 1983; Swearer, Espelage ve Napolitano, 2009). Zorbalık davranışlarının bu özellikleri akranlara yönelik gerçekleştirilen saldırganlık davranışlarını diğer saldırganlık biçimlerinden ayıran ölçütleri yansıtmaktadır (Vlachou vd., 2011).

1.2. Zorbalık Kavramının Kuramsal Temelleri

Toplumun çeşitli sosyal bağlamlarında ortaya çıkan zorbalık davranışları önemli bir sosyal sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Alanyazında akran zorbalığına dahil olmanın kısa ve uzun vadede olumsuz etkileri olduğu, zorba ve mağdur rolündeki çocukların yaşamlarının sonraki aşamalarında düşük özgüven, depresyon, endişe, kendine zarar verici davranışlarda bulunma, suça karışma, sosyal ortamlardan dışlanma gibi sorunlarla

karşılaştıkları ifade edilmektedir (Kirves ve Sajaniemi, 2012; Rigby, 2003; Sourander vd., 2009). Çocukları etkileyen bu sorunlardan hareketle akran zorbalığı, fiziksel ve psikolojik olarak çocukları etkileyen bir halk sağlığı tehdidi olarak kabul edilmekte, önlenmesi ve durdurulması gereken bir durum olarak görülmektedir (Swearer, Espelage ve Napolitano, 2009). Bu nedenle akran zorbalığını etkileyen çeşitli etmenleri ve bu etmenler arasındaki etkileşimleri incelemek amacıyla kapsamlı bir çerçeveye gereksinim duyulmaktadır (Craig ve Pepler, 1997; Craig, Pepler ve Atlas, 2000; Hanish ve Guerra, 2000; Lee, 2011; Sanders, 2004). Alanyazında akran zorbalığının doğasını anlamak ve bu davranışların gerçekleştirilme nedenlerini açıklamak amacıyla bazı kuramlardan yararlanılmaktadır. Bu kuramlar izleyen başlıklarda açıklanmaktadır.

1.2.1. Sosyal bilgi işleme kuramı (Social information processing)

Sosyal öğrenme kuramı ve bilişsel davranışsal modele dayanan sosyal bilgi işleme kuramının temel önermesi, çocukların durumları anlama ve yorumlamalarının mevcut duruma ilişkin davranışlarını etkilemesi biçimindedir (Lemerise ve Arsenio, 2000). Bu kuramda sosyal durumlara uygun şekilde yanıt verilebilmesi amacıyla sosyal bilgilerin düzenli bir şekilde işlenmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bilgiyi işleme sürecinde altı aşamadan oluşan basamaklara yer verilir: (a) “Sistem” içine alınan duyuşsal bilgiler uygun şekilde kodlanır. (b) Kodlanmış duyuşsal bilgiler anlamlandırılır ve yorumlanır. (c) Uygun bir etkileşim hedefi belirlenir. (d) Bu hedefe ulaşmak amacıyla olası yanıtlar oluşturulur. (e) Olası yanıtlar değerlendirilir ve sosyal duruma ilişkin en uygun yanıt seçilir. (f) Hedefe davranışsal bir tepki verilir (Crick ve Dodge, 1996).

Sutton’a (2001) göre akran zorbalığı, sosyal biliş ve çevresel etmenler tarafından güçlü bir şekilde düzenlenmektedir. Bu nedenle sosyal bilgi işleme kuramı akran zorbalığına ilişkin belirli davranış kalıpları arasındaki ayrımları doğrulamak için kullanılmaktadır. Bu davranış kalıpları arasında yer alan aktif ve pasif saldırganlık gibi fiziksel zorbalık davranışları farklı öncüllerle ilişkilidir ve sosyal bilgi işleme kuramındaki aşamalarla açıklanmaktadır. Örneğin kuramda bilgilerin kodlandığı ve etkileşim hedefinin belirlendiği basamakların pasif saldırganlık, uygun tepki seçiminin ise aktif saldırganlık davranışlarıyla ilgili olduğu varsayılmaktadır (Crick ve Dodge, 1996). Ek olarak alanyazında sosyal bilgi işleme kuramının saldırganlık davranışlarına ilişkin bilişsel sapmaların ve bilgiyi işleme sürecindeki hataların belirlenmesinde önemli rol oynadığı, bireylerin çevresel etmenlere karşı bilişsel şemalarında oluşan tepkilerinin

açıklanmasıyla birlikte zorbalık davranışlarının neden ortaya çıktığının anlaşılmasını sağladığı ifade edilmektedir (Milner, 2000).

1.2.2. Zihin kuramı (Theory of mind)

Zihin kuramı, çocukların davranışlarını açıklamak ve öngörmek amacıyla zihinsel durumları kendileriyle ve diğer bireylerle ilişkilendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Sutton, 2001). Çocukların davranışlarının çeşitli içsel süreçlerle şekillendiğini fark etmeleri, akranlarıyla uygun iletişim kurma ve sosyal ortamlarda uygun davranışlar sergilemelerinde oldukça önemli görülmektedir (Wellman, Cros ve Watson, 2001). Ancak başkalarının duyguları hakkında daha yüksek bir farkındalık sergileyen çocukların tümü sosyal ortamlarda uygun davranışlar sergileyemeyebilirler. Sutton, Smith ve Swettenham (1999) zorbalık davranışlarının üstün bilişsel becerilerin bir sonucu olabileceğini belirtmekte, zihinsel durumları anlama ve henüz gerçekleşmemiş davranışları tahmin etme becerilerinin diğer bireyleri yönlendirme amacıyla kullanılabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca zorba rolündeki çocuk tarafından gerçekleştirilen davranışların nedenlerinin anlaşılması, mağdur rolündeki çocuğun maruz kaldığı davranışların zorbalık olarak nitelendirilebilmesi açısından önem teşkil etmektedir. Örneğin bir zorbalık davranışı olarak zorba çocuğun mağdur çocuğu sosyal ortamlardan dışlaması için dışlanma duygusunu bilmesi, çeşitli sosyal bağlamlarda başkalarının duygularını anlaması gerekmektedir. Bu nedenle alanyazında zihin kuramı ve zorbalık davranışları ilişkilendirilmektedir.

1.2.3. Biyoekolojik sistemler kuramı (Bioecological systems theory)

Bronfenbrenner'e (1983) göre gelişim, bireylere ait özelliklerin daha geniş sistemler veya sosyal bağlamlardaki etkileşim sonucu ortaya çıkması ve korunmasıdır. Ekolojik sistemler kuramının temelini oluşturan bu bakış açısına göre gelişim, sosyal bağlamlar içerisinde değerlendirilmekte (Mishna, 2012), mikrosistem, mezosistem, egzosistem ve makro sistem olmak üzere birbiriyle ilişkili dört temel sistem içerisinde şekillenmektedir. Sonraki yıllarda bu dört temel sisteme kronosistemin eklenmesiyle birlikte "Ekolojik Sistemler Kuramı", "Biyoekolojik Sistemler Kuramı" adını alarak güncellenmiştir. Kronosistemle kuramda zaman içerisinde sistemler arasında oluşan değişiklikler vurgulanmaktadır (Çelik, 2018; Odom vd., 2004). Çocuk bu sistemlerin tam ortasında yer almakta, tüm sistemler zamanla birbirini ve bireyi etkilemektedir (Espelage

ve Swearer, 2004; Swearer, Espelage ve Napolitano, 2009).

Zorbalık davranışlarının çeşitli toplumsal ortam ve sosyal bağlamlarda ortaya çıkması bu davranışlarla ekolojik sistemler kuramı arasındaki ilişkiyi yansıtmaktadır. Alanyazında zorbalık davranışlarının anlaşılabilmesi amacıyla zorba ve mağdur olan çocukların özellikleri ve gelişim düzeyleriyle birlikte sistemler arasındaki etkileşimin de dikkate alınması önerilmektedir (Craig ve Pepler, 1997; Craig, Pepler ve Atlas, 2000; Hanish ve Guerra, 2000). Sistemler arasındaki etkileşim zorbalık davranışlarının türlerini, bu davranışların mağdurlar üzerindeki etkilerini, zorbalık davranışlarına mağdurlar tarafından verilen tepkileri açıklamaktadır (Boney-Mccoy ve Finkelhor, 1995; Kochenderfer ve Ladd, 1996). Ayrıca zorba ve mağdur olan çocukların gelişim düzeyleri, zorbalık davranışlarına yönelik tüm sistemlerdeki belirli sosyal bağlamları hedefleyen müdahalelerin planlanmasında önemli bir yer tutmaktadır (Monks, Smith ve Swettenham, 2005). Zorbalık davranışlarının gerçekleştirildiği akran gruplarında tutum ve davranış değişikliğine ilişkin müdahalelerin başarıya ulaşması, hedef grubun gelişim aşamalarını göz önünde bulundurmaya bağlıdır (Stevens, Van Oost ve De Bourdeaudhuij, 2000).

1.3. Akran Zorbalığının Türleri

Akran zorbalığına ilişkin davranışlar sosyal ortamlarda farklı biçimlerde gözlenebilmektedir. Björkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen (1992) bu davranışları “doğrudan” ve “dolaylı” gerçekleşen saldırgan davranışlar olmak üzere iki grupta sınıflandırmaktadır. Bu sınıflamaya göre doğrudan zorbalık davranışları mağdur ve zorba arasındaki yüz yüze etkileşimi ifade etmekte, mağdur olarak seçilen çocuğun ortamdaki varlığıyla ortaya çıkmaktadır. Dolaylı zorbalık davranışları ise üçüncü bir şahıs aracılığıyla gerçekleşmekte, doğrudan mağdura yöneltilen bir saldırganlık türü içermemektedir (Gladden vd., 2014; Rivers ve Smith, 1994). Bu davranışların dolaylı yollardan gerçekleşmesi, zorba çocuğun belirlenmesini engelleyen ve davranışlarının sonuçlarından kaçınmasını sağlayan sosyal bir yönlendirme olarak betimlenmektedir (Crick ve Nelson, 2002; Gladden vd., 2014).

Alanyazında doğrudan zorbalık davranışları fiziksel ve sözel saldırganlıkla, dolaylı zorbalık davranışları ise psikolojik saldırganlıkla ilişkilendirilmektedir (Dracic, 2009; Rigby, 2007). Gladden ve meslektaşları (2014) bu davranışları izleyen şekilde açıklamışlardır: *Fiziksel zorbalık davranışları*, zorba tarafından fiziksel güç kullanılarak mağdura zarar vermek amacıyla gerçekleştirilen davranışlardır. Akranına vurma, tekme

atma, itme, tükürme, yumruklama gibi saldırganlık davranışları fiziksel zorbalığı örneklemektedir. *Sözel zorbalık davranışları*, zorbanın mağdur olarak seçtiği akranına karşı lakap takma, tehdit etme, bağırma, aşağılama, ırkçı yorumlarda bulunma, rahatsız edici yazılı notlar bırakma gibi davranışlar sergileyerek sözlü veya yazılı olarak kurduğu iletişimle akranına zarar vermesidir. *Psikolojik zorbalık davranışları*, zorbanın mağdur olarak seçtiği akranına psikolojik olarak zarar vermek amacıyla gerçekleştirdiği davranışlardır. Bu davranışlar mağdurun akranlarıyla etkileşime girmesini önleme, mağduru görmezden gelerek etkinliklerden ve akran gruplarından dışlama, mağdura zarar vermesi amacıyla başka bir akranını ikna etme, mağdurun izni veya bilgisi olmadan hakkında söylentiler yayma, sosyal medyada mağdurla ilgili aşağılayıcı yorumlar yazma veya utandırıcı görüntülerini fiziksel veya elektronik alanda yayınlama olarak ifade edilmektedir. *Mülke zarar veren zorbalık davranışları*, zorbanın mağdur olarak seçtiği akranının eşyalarına zarar vermek amacıyla eşyaları kırması, dağıtması, saklaması veya çalmasıdır (Gladden vd., 2014).

Dracic (2009) zorbalık davranışlarını sınıflandırırken Gladden ve meslektaşlarının (2014) sınıflamasına benzer bir şema kullanmış, ancak kendi sınıflamasında mülke yapılan saldırganlığı fiziksel zorbalık davranışları çerçevesinde değerlendirmiş, teknolojinin çağımızdaki hızlı gelişimiyle elektronik ortamda gerçekleştirilen her eylemi ise siber zorbalık başlığı altında ele almıştır.

Alanyazındaki sınıflandırmalarda zorbalık davranışlarına ilişkin farklılaşan noktalar olsa da temel olarak değinilen konu fiziksel ve psikolojik zorbalık arasındaki ayrımdır. Rigby (2007) fiziksel zorbalık davranışlarının somut bir şekilde gerçekleşmesi nedeniyle görülebilir ve önlenabilir olduğunu, ancak psikolojik zorbalık davranışlarının fiziksel zorbalığa göre çok daha geç fark edildiğini ifade etmektedir. Ek olarak psikolojik zorbalığın üçüncü kişiler aracılığıyla dolaylı bir şekilde gerçekleştirilmesi nedeniyle mağdurun maruz kaldığı davranışların farkında olmadığını ve tekrarlayan biçimde zorbalığa uğradığını belirtmektedir. Bu nedenle alanyazında doğrudan ve dolaylı zorbalığın, fiziksel ve psikolojik davranışların net bir şekilde tanımlanması ve zorbalığa ilişkin rollerin açıklanması gerektiği ifade edilmektedir (Björkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen 1992). Akran zorbalığına ilişkin roller izleyen başlıkta açıklanmaktadır.

1.4. Akran Zorbalığına İlişkin Rollerin Sınıflandırılması

Zorbalığa ilişkin roller alanyazında bireysel ve grup yaklaşımı olmak üzere iki

temel bakış açısı göz önünde bulundurularak sınıflandırılmaktadır. Bireysel yaklaşıma göre zorbalık mağdur ve zorbayı içeren ikili bir süreç olarak değerlendirilir. Bu bakış açısı bir sosyal bağlamda oluşan zorbalık davranışları içerisinde mağduru ve zorbayı net bir şekilde tanımlamak üzere kullanılır (Sanders ve Phye, 2004). Sutton ve Smith (1999) zorbalığın bireysel bir yaklaşımla ele alınmaması, bir grup fenomeni olarak görülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çoğu zorbalık davranışı yalnızca mağdur ve zorba arasında şekillenmemekte, özellikle okullarda meydana gelen zorbalık olaylarına çocukların %85'i doğrudan veya dolaylı bir şekilde dâhil olmaktadır (Hawkins, Pepler ve Craig, 2001; Pepler ve Craig 1995). Bu nedenle zorbalık davranışları yalnızca mağdur ve zorbayı değil, zorbalığa tanıklık eden seyircileri de etkilemektedir. Alanyazında zorbalığın, zorba ve mağdur arasında geçen ikili bir etkileşimin aksine bir grup fenomeni olarak daha sık gözlemlendiği ifade edilmektedir. Pek çok çocuk, zorbalık bağlamında mağdur veya zorba gibi baskın rollerde bulunmasalar da “mağduru destekleme, zorbayı cesaretlendirme, olanları izleme” gibi davranışlarla sürecin içinde yer almakta, zorbalıktan etkilenmekte veya zorbalık davranışlarının sürekliliğini sağlamaktadır (Salmivalli vd., 1996). Bu kapsamda zorbalığa ilişkin roller grup yaklaşımına göre izleyen şekilde açıklanmıştır.

1.4.1. Mağdur

Bir akran veya akran grubu tarafından sözel veya fiziksel olarak saldırıya uğrayan, saldırıların şekli veya sürekliliği nedeniyle kendini güvende hissetmeyen çocuk “mağdur” olarak tanımlanmaktadır (Marsh vd., 2001). Mağdurlar çoğu zaman sosyal normdan belirgin şekilde farklı özellikler taşımakta ve bu özellikler akranları tarafından bilinmektedir. Akranları arasında popüler olmayan, sosyal olarak reddedilen, çeşitli zorbalık davranışlarına maruz kalan mağdurlar, akranları tarafından “ortak düşman” olarak görülmektedir (Rigby, 2003; Schäfer vd., 2005). Mağdurlar “fiziksel görünümlerindeki farklılıklar, sosyal becerilerindeki sınırlılıklar, sergiledikleri problem davranışlar, belirli durumlara özgü yansıtıkları duygusal tepkiler, akademik başarısızlık” gibi çeşitli nedenlerle zorbalık davranışlarına maruz kalabilecekleri gibi “bir ortamda yeni olmaları, akranlarının kendilerinden hoşlanmamaları” gibi durumlarda da bu davranışlarla yüz yüze kalabilmekte, sıralanan nedenlerin birkaçından doğan veya hiç bir nedene dayanmayan zorbalık davranışlarıyla karşılaşabilmektedirler (Carney, Hazler ve Higgins, 2002; Lee, 2004).

Mağdur tekrarlayan şekilde zorbalık davranışlarına maruz kaldığında olağan davranışlarıyla tutarsız olan belirli davranışlar ve tutumların ortaya çıktığı görülmektedir. Zorbalığa maruz kalmanın bir sonucu olarak mağdurlar endişeli, temkinli ve düşük özgüvenle hareket etmekte, kendilerini nadiren savunmakta veya karşılaştıkları zorbalık davranışlarını gerçekleştiren zorbalara karşı misilleme yapma eğiliminde olmaktadır (Banks, 1997; Harris ve Petrie, 2003). Alanyazında mağdurların genellikle okul korkusu yaşadıkları, ebeveynlerine yakın olma eğilimi gösterdikleri, okulu güvensiz ve mutsuz bir yer olarak tanımladıkları, bu nedenle de okulda devamsız ve başarısız öğrenciler olarak yetişkinlik dönemlerine taşınacak psikolojik sorunlarla yaşamlarına devam ettikleri ifade edilmektedirler (Batsche ve Knoff, 1994; Olweus, 1993).

1.4.2. Zorba

Bir akranını herhangi bir davranış şekliyle tehdit eden, kurallara uymayan, şiddete meyilli çocuk “zorba” olarak tanımlanmaktadır (Marsh vd., 2001). Alanyazında zorbalar aktif ve pasif zorbalar olarak iki grupta ele alınmaktadır (Besag, 1989). Aktif zorbalar güç arzusu, akranlarına hâkim olma ve kontrol etme isteği, kendi yetersizliklerini zorbalık davranışlarıyla saklama, sosyal prestij arzusu gibi pek çok nedenle akranlarına karşı çeşitli saldırılarda bulunmaktadırlar (Waasdorp vd., 2011). Aktif zorbalar çoğu zaman sergiledikleri davranışları belirli bir etmene bağlamakta, davranışlarının arkasında durma ve bu davranışları haklı çıkarma eğilimi göstermektedirler. Hatta bu davranışları mağdurun uygun olmayan davranışları nedeniyle gerçekleştirdiklerini veya davranışlarının farkında olmadıklarını ifade etmektedirler (Lee, 2004).

Pasif zorbalar, aktif zorbalarla benzer şekilde güç ve sosyal statü elde etmek istemekte ve aktif zorbalar tarafından gerçekleştirilen ilk eylemden sonra bir rol üstlenip zorbalık davranışları sergilemeye başlamaktadırlar. Genel olarak kendi yetersizliklerini saklama gereksinimiyle hareket etmekte, sergiledikleri davranışları kabul etme eğilimi göstermektedirler. Ayrıca alanyazında pasif zorbaların olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisinden etkilendikleri belirtilmektedir. Pasif zorbalar, zorbalık davranışlarının olduğu ilk sosyal durumda doğrudan zorba olarak değerlendirilmemekle birlikte dolaylı olarak zorbalık davranışlarını sergilemeleri nedeniyle bulundukları ortamdaki zorbalık bağlamının sosyal yapısını korumaktadırlar (Besag, 1989). Ancak hem aktif hem de pasif zorbalar sergiledikleri davranışların etkisi altında kalmakta, yaşamlarının ileriki dönemlerinde toplumsal ortamlarda pek çok saldırgan davranış ya da davranışlar

sergilemekte, toplumsal suçlara karışma ve ceza alma eğiliminde olmakta, anti-sosyal özellikler göstermektedirler (Harris ve Petrie, 2003).

1.4.3. Hem mağdur hem de zorbalılar

Tekrarlayan şekilde zorbalık davranışlarına maruz kalan mağdurlar bu davranışlara karşı misilleme yapma eğiliminde olup beklenmedik şekilde zorbalığı yansıtan bir davranış sergileyebilmekte, böylece mağdur rolünden zorba rolüne geçebilmektedirler. Ancak maruz kaldıkları zorbalık davranışları hâlihazırda sürmekte olduğundan yeniden mağdur rolünü de üstlenebilmektedirler (Lee, 2004). Diğer yandan zorbalılar gerçekleştirdikleri davranışları izleyen akranları tarafından zaman zaman eleştirilmekte, sosyal güç elde etmek üzere sergiledikleri zorbalık davranışları nedeniyle belirli bağlamlarda, sosyal gruplarda veya sınıflarda mağdur edilmekte ve mağdur rolüne bürünebilmektedirler. Bu nedenle akran zorbalığının sıklıkla ve yinelenen bir biçimde görüldüğü sosyal bağlamlarda mağdur ve zorba rolleri değişmekte ve rollerdeki bu değişim döngüsel olarak devam etmektedir (Olweus, 1993).

1.4.4. Seyirciler

Zorbalık davranışlarının akranlar arasında güç ve sosyal statü elde etmek amacıyla gerçekleştiriliyor olması akranlar tarafından görünürlüğü önemli kılmaktadır. Bu nedenle zorbalılar mağdurlara karşı zorbalık davranışlarını sergilerken “seyircilere” ihtiyaç duymaktadırlar (Houghton, Nathan ve Taylor, 2012; Sijtsema vd., 2009). Genellikle bu davranışları yetişkinlerin olmadığı, ancak diğer akranların bulunduğu ortam ve zamanlarda gerçekleştirmektedirler (Hawkins, Pepler ve Craig, 2001).

Seyirciler zorbalığa karşı gösterdikleri tepkilere bağlı olarak belirli gruplara ayrılmaktadır. İlk seyirci grubu savunucu rolünü üstlenmektedir. Bu rolü üstlenen seyirciler mağdura destek vererek akran zorbalığına meydan okumaktadırlar (Salmivalli vd., 1996). Bir diğer seyirci grubu doğrudan veya dolaylı olarak zorbaya destek vermektedir. Zorbaya doğrudan destek veren seyirciler mağdurun zorbalık davranışlarına maruz kaldığı ortamdan kaçmasını engelleyerek zorbalılara yardım etmektedirler. Dolaylı destek veren seyirciler ise akran zorbalığını kabul ederek tezahürat etme, gülümseme, alkışlama gibi davranışlarla zorbayı desteklemekte ancak zorbalık davranışlarını sergilememektedirler. Son olarak zorbalığa sessizce tanıklık eden seyirciler zorbalığın farkında olup herhangi bir müdahalede bulunmadan olayları izlemektedirler (Salmivalli,

2010).

Alanyazında zorbalığa tanıklık eden seyircilerin kendilerini sorumlu hissetmemeleri, zorbanın yeni hedefi olmaktan endişe duymaları, bir yetişkinin müdahale edeceğini düşünmeleri gibi nedenlerle tarafsız bir tutum içinde olmayı veya zorbayı desteklemeyi tercih ettikleri belirtilmektedir (Boulton ve Underwood, 1992; Whitney ve Smith, 1993). Ancak seyircilerin zorbayı desteklemesi veya tarafsız kalması zorbalık davranışlarını pekiştirmekte, bu davranışların tekrarlanma olasılığını arttırmaktadır (Bjorkqvist, Ekman ve Lagerspetz, 1982). Bu nedenle alanyazında seyircilerin, zorbalık davranışlarının oluşumu ve sıklığı üzerinde önemli bir etkisi olduğu ifade edilmekte, gerçekleştirilecek müdahalelerde seyircilere yer verilmesinin gerekliliği önemle vurgulanmaktadır (Salmivalli, 2010; Salmivalli, 2014).

Zorbalığa ilişkin rollerin sınıflandırılması, bu rollerdeki çocukların özelliklerinin tanımlanması ve akran zorbalığından etkilenme düzeylerinin belirlenmesi açısından son derece önemlidir. Bunun yanı sıra bu sonuca ulaşmak ve zorbalık davranışlarını azaltmak amacıyla zorbalığa ilişkin rollerin sınıflandırılmasına ek olarak bu davranışlarla ilişkili etmenlerin de açıklanması gerekmektedir. Akran zorbalığıyla ilişkili etmenler izleyen başlıkta ifade edilmiştir.

1.5. Akran Zorbalığıyla İlişkili Etmenler

Bir davranış biçimi olmaktan öte karmaşık bir olgu olarak ele alınan zorbalık davranışlarıyla ilişkili pek çok etmen rol oynamaktadır. Zorbalıkla ilişkili bireysel ve sosyal etmenler dinamik bir yapı içerisinde iç içe yer almakta, döngüsel olarak birbirlerini etkilemektedir. Alanyazında bu etmenler çocuğun bireysel özellikleri, aile yaşantısı, akranlarıyla olan etkileşimi, okul deneyimleri ve toplumsal ilişkiler olarak belirtilmektedir (Shetgiri, Lin ve Flores, 2013; Werner, 2005). Pek çok çocuğun zorbalık davranışlarına maruz kalmasıyla yakından ilişkili olan bu etmenler izleyen başlıklarda açıklanmıştır.

1.5.1. Bireysel etmenler

Çocukların bireysel özellikleri, çeşitli sosyal ortamlarda birbirlerinden belirgin şekilde farklılaşan davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır. Alanyazında bireysel özellikler ve sosyal yeterlilikler arasında önemli bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Book, Volk ve Hosker, 2012; Shiner, 2000). Akran zorbalığının içerisinde yer alan

çocukların bireysel özellikleri incelendiğinde zorbalar şiddete toleranslı, itici ve empatik olmayan tipik kişilik özellikleri göstermektedirler. Bu çocuklar saldırgan davranışlar ve şiddete karşı olumlu bir tutum sergilemekte, akranlarını kontrol etme gereksinimi duymaktadırlar (Olweus, 1993). Çoğu zaman duygusal dalgalanmalar yaşamakta, arkadaş edinme ve iş birliği kurma becerilerinde sınırlılıklar göstermekte (Menesini, Camodeca ve Nocentini, 2010; Tani vd., 2003), suçluluk duygusu hissetmemektedirler (Viding vd., 2009). Ayrıca sosyal bağlamda pek çok problem davranış sergilemekte, toplumsal olarak suç teşkil edecek davranışlara yeltenmekte ve okula aidiyet düzeyleri de oldukça düşük olmaktadır (Espelage ve Holt, 2001). Mağdur rolündeki çocuklar ise özgüvensiz, endişeli ve içe kapanık kişilik özellikleri göstermektedirler (Rigby, 2007). Akranlarına göre yalnızlık duygusunu güçlü bir şekilde yaşamakta, daha sık okuldan kaçma girişiminde bulunmaktadırlar (Hawker ve Boulton, 2000). Ek olarak psikolojik açıdan iyi olma halini etkileyen depresyon, kaygı gibi bozukluklarla birlikte baş ve karın ağrısı gibi sağlık problemlerini akranlarına kıyasla daha sık yaşadıklarını ifade etmektedirler (Espelage ve Holt, 2001; Sraabstein vd., 2006). Son olarak hem mağdur hem de zorba rolündeki çocuklar akranları tarafından düşük düzeyde kabul görmekte, zorbalık davranışlarına karşı yüksek düzeyde duyarlılık göstermektedirler (Swearer, Espelage ve Napolitano, 2009).

1.5.2. Aileyle ilişkili etmenler

Aile yapıları çocukların temel becerileri kazandığı sosyal bir ortam olarak görülmektedir. Ebeveynler, kardeşler veya birincil bakıcılar çocukların problem çözme, duygularını düzenleme, çevreleriyle uygun iletişim kurma gibi becerileri kazanmaları amacıyla çocuklara model olmaktadır. Ancak aileler çocuklarıyla etkili iletişim kuramayıp bu becerileri uygun şekilde örnekleyemediklerinde çocuklar toplum içerisinde karşılaştıkları olumsuz davranışlarla baş etmekte zorlanmakta, öfke, kaygı vb. duyguları yansıtan davranışlar sergilemekte veya bu davranışlara karşı uygun tepkide bulunmakta sınırlılıklar göstermektedirler (Swearer, Espelage ve Napolitano, 2009). Bu nedenle alanyazında zorbalık davranışlarının oluşması ve yineleyen şekilde devam etmesiyle akran zorbalığından etkilenen çocukların aile yapıları arasında güçlü bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Nordhagen vd., 2005). Bu ilişkiler incelendiğinde zorba rolündeki çocukların ebeveynleri diğer akranların ebeveynlerine göre çocuklarına karşı daha otoriter davranmakta, çocuklarıyla sıcak bir etkileşim kuramamakta, çocuklarına karşı

fiziksel saldırganlık davranışları sergilemektedirler (Baldry ve Farrington, 2000; Flouri ve Buchanan, 2003). Bu ailelerde aile bireyleri arasında uyum oldukça az görülmekte, aile içinde yüksek düzeyde çatışma yaşanmaktadır (Baldry, 2003; Olweus, 1993; Stevens, De Bourdeaudhuij ve Van Oost, 2002). Ayrıca bu aileler çocuklarının okul yaşantısına ve çocuklarıyla ilgili etkinliklere düşük düzeyde katılım göstermekte (Flouri ve Buchanan, 2003), genellikle ebeveyn depresyonu yaşamaktadırlar (Beran ve Violato, 2004). Alanyazında zorba çocukların ebeveyn özellikleri bu şekilde ifade edilirken yüksek düzeyde çatışma ve saldırgan kardeş ilişkilerini deneyimleyen çocukların akranları tarafından saldırgan olarak nitelendirildikleri ve daha az kabul gördükleri belirtilmektedir (Book, Volk, Hosker, 2012).

Mağdur rolündeki çocukların aileleri çocuğunun günlük rutininde gerçekleştirdiği davranışları kesintiye uğratma, oyununu kontrol etme gibi müdahaleci bir tavır izlemekte, tutarsız bir disiplin kurma eğilimi göstermektedirler. Ayrıca zorbalığa uğramayan akranların ailelerine göre çocuklarına karşı daha korumasız yaklaşmaktadırlar (Espelage, Bosworth ve Simon, 2000). Zorba çocukların aileleriyle benzer şekilde bu ailelerde de aile bireyleri arasında uyumsuzluk görülmekte, uygun etkileşim kurulamamaktadır (Nugent, Labram ve McLoughlin, 1998). Bu ifadeyi destekler şekilde alanyazında aile içerisinde kötü muamele görmüş çocukların akranları tarafından mağdur olma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Saldırgan bir ebeveynlik tutumu çocukların zorbalık davranışlarına maruz kalmasıyla ilişkilendirilmektedir (Shields ve Cicchetti, 2001). Ek olarak mağdur rolündeki çocukların ailelerinin düşük sosyo-ekonomik grupta yer alması ve tek ebeveynli aile yaşantısı nedeniyle çocukların maruz kaldığı zorbalık davranışlarının arttığı belirtilmektedir (Nordhagen vd., 2005).

1.5.3. Akranlarla ilişkili etmenler

Akranlar çocukların sosyal gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Pek çok sosyal ortamda bir arada bulunan akranlar, zorbalık davranışlarının şekillenmesinde ve bu davranışların sürekliliğinde önemli bir rol oynamaktadırlar (Swearer, Espelage ve Napolitano, 2009). Alanyazında birden fazla çocuğun zorbalığa aktif veya pasif olarak katıldıkları ifade edilmekte, akran zorbalığının sosyal karakteri vurgulanmaktadır (Salmivalli vd., 1996). Lagerspetz ve meslektaşları (1982) akran zorbalığının akran grubu içerisindeki sosyal ilişkilere dayandığını belirtmektedirler. Benzer şekilde Salmivalli (2010) çocukların zorbalık davranışlarını akranlarından öğrendiklerini ifade etmektedir.

Akran etkisine ilişkin araştırmalar, sosyal etkileşimlerin benzer özellikteki çocuklar arasında daha sık meydana geldiğini göstermektedir (Pepler vd., 2008; Pozzoli ve Gini, 2013; Salmivalli vd., 1996). Alanyazında akranlar arasındaki bu durum “homofil” olarak tanımlanmaktadır (Espelage, Holt ve Henkel, 2003). Homofil kavramına göre benzer tutumda olan akranların iş birliği içinde olma eğilimi çok daha yüksektir. Bu iş birliği akranların birbirlerini harekete geçirip grup olarak belirli davranış örüntüleri sergilemelerine neden olmaktadır (Lazer vd., 2010). Espelage, Green ve Wasserman (2007) aynı akran grubundaki çocukların benzer türdeki zorbalık davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Akranlarla ilişkili bir diğer etmen zorbalık davranışlarının sosyal statü kazanmak amacıyla gerçekleştirilmesidir. Zorba çocukların gerçekleştirdiği saldırgan davranışlar bu çocukların akranları üzerinde kontrol kurmasıyla sonuçlanmaktadır (Bjorklund ve Pellegrini, 2002). Buna bağlı olarak zorba çocuklar bazı akranları tarafından popüler görülmekte, saldırgan akranları arasında sosyal bir konum elde etmekte ve lider çocuk olarak kabul görmektedirler (Rubin, Boals ve Berntsen, 2008).

1.5.4. Okul yaşantısıyla ilişkili etmenler

Okul toplum içerisinde önemli bir sosyal ortam olarak değerlendirilmekte, okula ilişkin öğrenmeler ve deneyimler çocukların davranışlarını şekillendirmektedir (Rigby, 2007). Olumlu okul ikliminin oluşturulamadığı, çatışmaların yaşandığı okullarda sözel ve fiziksel saldırganlık olmak üzere zorbalık davranışları gözlenmektedir (Kasen Johnson ve Cohen, 1990). Alanyazında oyun alanları, geçişler ve yapılandırılmamış etkinliklerde okul öncesinde ve ilkokulda akranlar arasında zorbalık davranışlarının daha sık görüldüğü ifade edilmektedir. Ortaokul ve lise dönemlerinde ise okul koridorları ve sınıflarda bu davranışların daha sık ortaya çıktığı belirtilmektedir (Craig ve Pepler, 1997; Rivers ve Smith, 1994). Öğretmenlerin olumlu tutum sergiledikleri, sınıf yönetimi becerilerini ortaya koydukları, etkinlikleri planlı bir şekilde gerçekleştirdikleri sınıflarda ise zorbalık davranışlarının nadiren ortaya çıktığı belirtilmektedir (Olweus, 1983). Diğer yandan zorbalık davranışlarının türü ve oluşma sıklığı sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Okul öncesinde ve ilkokulda çocuklar akran zorbalığına doğrudan maruz kalmakta, genellikle fiziksel ve sözel saldırganlık davranışlarıyla karşılaşmaktadırlar. Ancak yaş etmenine bağlı olarak ortaokul ve lise dönemlerinde zorbalığın türü değişmekte, çocuklar dolaylı bir şekilde psikolojik zorbalık

davranışlarıyla baş etmek zorunda kalmaktadırlar (Monks ve Smith, 2006). Aynı zamanda ergenlik dönemine geçişle birlikte bu dönemlerde zorbalık davranışları daha sık görülmekte, etkileri ise uzun soluklu olmaktadır. Bu nedenle alanyazında akran zorbalığına yönelik politikaların tasarlanması ve uygulanması, öğretmenlerin desteklenmesi, önleme ve müdahale programları geliştirilmesi önerilmektedir (Kasen, Johnson ve Cohen, 1990). İzleyen başlıkta akran zorbalığını önlemeye ilişkin değişkenler açıklanmaktadır.

1.6. Akran Zorbalığını Önleme

Akran zorbalığı, zorbalığa dâhil olan tüm çocukları doğrudan veya dolaylı olarak etkilemekte, okul içerisinde çatışma ve korkuya neden olarak okul iklimine zarar vermektedir (Olweus ve Limber, 2000). Amerika Birleşik Devletleri'nde Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri'nin (Centers for Disease Control and Prevention [CDC]) Gençlerdeki Riskli Davranışları Gözlem Sistemi (Youth Risk Behavior Surveillance System [YRBSS]) tarafından kaydedilen 2017 verilerine göre çocukların %70.6'sı okullarında zorbalık davranışlarına tanıklık ettiklerini belirtmişlerdir. Okul personelinin %70.4'ü çocukların ifadelerini doğrulamış, %62'si bu davranışları bir ay içerisinde en az iki kez, %41'i ise haftada en az bir kez gözlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıflardaki çocukların yaklaşık %42'sinin akran zorbalığı içerisinde yer aldığı, %23.2'sinin mağdur, %8'nin zorba, %9.4'ün ise hem mağdur hem de zorba rolünde olduğu verilerle ortaya konmuştur (http-2). 2021 yılında kaydedilen verilerde ise çocukların %15'nin okul içerisinde akran zorbalığına maruz kaldıklarını bildirdikleri belirtilmektedir (http-3). Okul Suç ve Güvenlik Göstergeleri (Indicators of School Crime and Safety) tarafından belirtilen 2019 verilerinde 836,100 öğrencinin okul içerisinde, 410,200 öğrencinin okul çevresinde sistematik olarak saldırganlık davranışlarına maruz kaldıkları belirtilmiştir (http-4). 2022 verilerinde ise okul içerisinde ve çevresinde 482.400 öğrencinin zorbalık davranışlarına maruz kaldığı, 2019 verilerine göre mağduriyet oranlarının düştüğü ifade edilmiştir. Bu durum zorbalık davranışlarına öğretmenler tarafından %41 oranında müdahale edilmesiyle ilişkilendirilmiştir (http-5).

Bu istatistikler akran zorbalığının yaygınlık oranlarını çarpıcı bir şekilde ortaya çıkarmakta, halk sağlığı açısından okul ortamlarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla bu davranışların önlenmesinin gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır (Bryn, 2011). Akran zorbalığına yönelik geliştirilen önleme ve müdahale programları

küresel bir anlayış oluşturulmasını sağlamayı hedeflemektedir (Mitchell, 2018).

Akran zorbalığına ilişkin programlar saldırgan davranışların önlenmesi, zorbalıktan etkilenme riski olan çocukların belirlenmesi ve iş birliğine dayalı olarak soruna yönelik iyileştirmeler yapılması amacıyla kullanılmaktadır (Bandyopadhyay, Cornell ve Konold, 2009; Peterson ve Skiba, 2001). Bu programlar akran zorbalığına ilişkin belirli stratejilere göre oluşturulmaktadır. Rigby (2010) bu stratejileri izleyen biçimde sınıflandırmaktadır:

- a. Geleneksel yaklaşım: Akran zorbalığının ceza kullanımıyla kontrol altına alınabileceği, ceza kullanımının zorba çocuklar ve seyirciler açısından caydırıcı olduğu savunulmaktadır (Rigby, 2010).
- b. Mağdurların güçlendirilmesi: Sosyal beceri öğretimiyle mağdur çocukların zorbalık davranışlarıyla baş edebilecek biçimde güçlenebilecekleri varsayılmaktadır (Rigby, 2010).
- c. Arabuluculuk: Zorba ve mağdur çocukların bir mentör (ör., öğretmen, akran vb.) yardımıyla zorbalığa neden olan bireysel ve sosyal farklılıklarına birlikte çözüm getirebilecekleri belirtilmektedir (Rigby, 2010).
- d. Suçlamasız yaklaşım: Seyirci rolündeki çocukların oluşturduğu destek gruplarının problem çözme becerileriyle mağdura karşı sergilenen zorbalık davranışlarına müdahale edebilecekleri varsayılmaktadır (Payne ve Gottfredson, 2004).
- e. Paylaşılan endişe: Zorbalık davranışlarının bir sonucu olarak mutsuzluğu anlatan kısa hikâyeler aracılığıyla temel kuralların oluşturulması, böylece çocukların aynı okul ortamını paylaşabilecekleri savunulmaktadır (Rigby, 2007).
- f. Destek grupları: Zorbaların mağdurlar üzerinde yarattıkları olumsuz etkiyi fark ettiklerinde ve seyirci çocuklar tarafından uygun davranışlara yönlendirildiklerinde daha fazla zorbalık davranışı sergilemeyecekleri belirtilmektedir (Payne ve Gottfredson, 2004).

Açıklanan bu stratejiler hem önleme hem de müdahale çalışmaları kapsamında kullanılmaktadır. Ancak bu stratejilerin temel alındığı programlar amaç ve kapsam bakımından farklılıklar göstermektedir (DeRosier, 2004; Fast, Fanelli ve Salen, 2003; Smith, Ananiadou ve Cowie, 2003). Örneğin bazı programlarda zorba ve seyirci rolündeki çocuklar için davranış değişikliği hedeflenirken bazılarında mağdurların güçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Cowie ve Olafsson, 2000; Crothers, Kolbert ve Barker, 2006; Salmivalli, Kaukiainen ve Voeten, 2005). Diğer yandan

zorbalıktan etkilenen tüm çocukların sosyal becerilerini arttırmaya yönelik müfredat temelli programların oluşturulduğu, akran zorbalığıyla baş etmek amacıyla kullanılan stratejilerin oluşturulan programların içine gömüldüğü görülmektedir (Baldry ve Farrington, 2004; Smith vd., 2004; Stevens, Van Oost ve De Bourdeaudhuij, 2000). Son olarak zorbalığa karşı olumlu okul iklimi oluşturmak amacıyla okul çaplı planlanan müdahalelerin gerçekleştirildiği belirtilmektedir (Kilian, Fish ve Maniago, 2006; Menesini vd., 2003; Olweus, 1993; Roland, 2000; Twemlow vd., 2001). Ttofi ve Farrington (2011) bu programlara ilişkin gerçekleştirmiş oldukları değerlendirme sonucunda müdahalenin hangi düzeyde planlandığından öte uzun sürelerle yoğun destek içermesi gerektiğini ifade etmektedirler. Ancak Evans, Fraser ve Cotter'in (2014) değerlendirmelerine göre araştırmaların %45'inde önleme programlarının saldırgan davranışlar üzerinde herhangi bir değişikliğe yol açmadığı, %30'unda ise bu programların mağdurlar üzerinde etkili bulunmadığı belirtilmektedir. Bu durum; (a) okullarda yaşanan zorbalığın boyutunu belirlemek amacıyla kapsamlı bir değerlendirme yapılmaması, (b) ailelerin akran zorbalığına ilişkin bilinçlendirilmemesi, (c) sınıf uygulamalarında gerekli düzenlemelerin yapılmaması (ör., programın düzenlenmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması vb.), (d) iş birlikçi öğrenme yaklaşımıyla zorba ve mağdur rolündeki çocuklara yönelik bireyselleştirilmiş müdahaleler geliştirilmemesi, (e) çocuklar üzerinde öğretmen kontrolünün yetersiz olması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Olweus, 1993). Önleme ve müdahale programlarının başarısını etkileyen pek çok neden olmasına rağmen alanyazında bu programların belirli özellikleri yansıtması gerektiği savunulmaktadır.

Mishna, Pepler ve Wiener'a (2006) göre zorbalıkla mücadele programları, mağdur ve zorba rollerindeki çocuklara yönelik hazırlanmaktan öte okul iklimini değiştirmeyi amaçlamalıdır. Programlar planlanırken bireysel, sınıf ve okul çaplı olmak üzere sistemin farklı seviyelerini içeren çok boyutlu bir yaklaşım benimsenmeli, tüm okul üyeleri ve çocukların aileleri sürece dâhil edilmelidir (Ttofi ve Farrington, 2011). Okuldaki akran zorbalığı derecesini belirlemek, zorbalığa ilişkin okul içerisindeki bilinci arttırmak ve okulun zorbalık programlarını uygulayabilecek kaynakları belirlemek amacıyla kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılmalıdır (Whitted ve Dupper, 2005). Kapsamlı ihtiyaç analizi sonrasında programların içerikleri bilişsel, sosyal ve davranışsal olmak üzere birden fazla disiplin alanını içermeli, bu disiplin alanlarına yönelik çocukların becerileri geliştirilmeli, olumlu ve kültüre duyarlı bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır (Twemlow ve Cohen

2003). Disiplin alanlarına göre hazırlanan program içerikleri çocukların programlarıyla bütünleştirilmeli, sınıflarda programa dayalı etkinliklerle birlikte düzenli olarak sınıf tartışmaları gerçekleştirilmelidir (Peterson ve Skiba, 2001). Bu programlar okulun takip ettiği zorbalık karşıtı bir politika kapsamında uygulanmalı, okullarda zorbalığa ilişkin açık ve net belirlenmiş kurallar ortaya konmalıdır (Rigby, 2003). Politikalar zorbalık davranışlarının istenmeyen şekilde nasıl pekişebileceği veya mağdur rolündeki çocuklara nasıl müdahale edileceğine ilişkin bir kılavuz görevi görmektedir (Menesini ve Salmivalli, 2017). Ayrıca akran zorbalığından zarar gören bazı çocuklar yetişkin yönlendirmesini kabul etmemektedirler. Bu çocuklarda zorbalık karşıtı programlardan verim alınabilmesi amacıyla akranlarla ilgili stratejilerin kullanılması önerilmektedir (Sharp ve Cowie, 1994). Zorbalık davranışlarını izleyen, sorunları bilen akranlarla ve öğretmenlerle birlikte çalışarak çocukların zorbalık rolleri yeniden yapılandırılabilir (O'Connell, Pepler ve Craig, 1999). Son olarak programların etkililik ve verimlilik çalışmaları gerçekleştirilerek uzun vadede programların uygulanabilirliği değerlendirilmeli, araştırma bulgularına göre program içerikleri güncellenmelidir.

1.6.1. Okul öncesi eğitim ortamlarında önleme

Okul öncesi eğitim ortamları çocukların akranlarıyla ilk kez bir araya geldikleri, arkadaşlık ilişkileri kurmayı, birlikte oyun oynamayı öğrendikleri, çeşitli sosyal beceriler edindikleri ilk ortamlardır (Kirves ve Sajaniemi 2012; Monks ve Coyne 2011). Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuklar etkinlikler içerisinde farklı etkileşim biçimleri deneyimlemekte, bu deneyimler akran ilişkilerini şekillendirmektedir (Alsaker ve Valkanover, 2001). Bu dönemde akran ilişkileri çok yönlü ilerlemekte, olumlu ve olumsuz iletişim biçimleri ortaya çıkabilmektedir (Gest, Graham-Bermann ve Hartup, 2001). Ortak ilgileri paylaşmak veya bir oyuna dahil olmak akranlarla olumlu etkileşimleri pekiştirmekte, var olan davranış problemleri veya sosyal duygusal gelişimdeki sınırlılıklar ise olumsuz etkileşimlere neden olmaktadır (Hay, Payne ve Chadwick, 2004).

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda akranlarla olumsuz etkileşime neden olan davranış problemleri “yansıtılan” ve “yansıtılmayan” davranışlar olmak üzere iki grupta sınıflandırılmaktadır. Akran grubuna *yansıtılan davranışlar* saldırganlık, kendine ait olmayan bir eşyayı izinsiz alma, akranlara karşı çıkma, kurallara uymama şeklinde ortaya çıkarken *yansıtılmayan davranışlar* kaygı, korku ve odaklanma problemlerini

içermektedir (Gimpel ve Holland, 2003; Keenan ve Wakschlag, 2004; Spence vd., 2001). Bu davranışlar akran grubu tarafından kabul edilmemekte, akran reddiyle sonuçlanmaktadır. Alanyazında akran reddi ve akran zorbalığı birbirinden bağımsız yapılar olarak değerlendirilmekte, ancak akran reddinin zamanla akran zorbalığına dönüştüğü ifade edilmektedir. Akran grubuna yansıtılan ve yansıtılmayan davranışlarla akranları üzerinde olumsuz bir sosyal izlenim oluşturan çocuklar akranları tarafından zorbalık davranışlarına maruz kalma riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar (Bierman ve Wargo, 1995; Hodges ve Perry, 1999).

Okul öncesi eğitim ortamlarında en sık görülen zorbalık davranışlarının fiziksel zorbalık davranışları olduğu belirtilmektedir (Gillies-Rezo ve Bosacki 2003). Oyun araç-gereçleriyle ilgili tartışmalardan kaynaklanan saldırganlık ve çocuklarda gözlemlenen davranış problemleri çocukların fiziksel zorbalığa maruz kalmasına neden olmaktadır (Allison vd., 2011; Schwartz vd., 1998). Okul öncesi dönem çocuklarında görülen korku, kaygı gibi yansıtılmamış davranışlar ise akranlarla arkadaşlık kuramama, kurulan arkadaşlığı sürdürmemeye ve oyundan dışlanma gibi psikolojik zorbalık davranışlarıyla sonuçlanmaktadır. Okul öncesi eğitim ortamlarında bir ila iki çocuk akranları tarafından tekrarlayan şekilde oyundan çıkarılmakta ve bu durum hem seyirci rolündeki çocuklar hem de öğretmenler tarafından göz ardı edilmektedir (Olweus ve Limber 2007). Bu davranışların türü okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyete özgü davranmasıyla ilişkilendirilmektedir. Çocuklar bu dönemde kendi cinsiyetindeki akranlarıyla etkileşim kurmakta, erkek çocuklar fiziksel zorbalık davranışları sergilerken kız çocuklar psikolojik zorbalık davranışlarında bulunmaktadır (Ostrov ve Keating 2004). Bu bağlamda gelişimsel olarak cinsiyet ayrımının yapıldığı okul öncesi dönem çocukları arasında görülen zorbalık davranışları belli kalıplara göre oluşmakta (Ostrov, 2008), çoğunlukla oyun alanlarında ortaya çıkmakta, serbest zaman etkinliklerinde ve geçişlerde sıklıkla gözlemlenmektedir (Rigby ve Johnson, 2005).

Alanyazında akran zorbalığına ilişkin çalışmalar sıklıkla okul dönemi çocuklarına yönelik gerçekleştirilmektedir, ancak son yıllarda zorbalık davranışlarının okul öncesi eğitim ortamlarında da yoğun şekilde ortaya çıktığı gözlenmektedir (Alsaker ve Nägele, 2008; Kirves ve Sajaniemi, 2012; Monks ve Smith, 2010). Bu durum okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal gelişimleri ve akademik becerileri açısından önemli sınırlılıklara neden olarak ilerleyen dönemlerde de onları akran zorbalığına açık hale getirmektedir (Hanish ve Guerra, 2002). Bu nedenle alanyazında zorbalık davranışlarıyla

başa çıkmak amacıyla okul öncesi dönem çocuklarına ilgili becerilerin ve stratejilerin doğrudan öğretilmesi önerilmiştir (Craig, Pepler ve Atlas, 2000; Sharp, 1996). Ancak çocuklara bireysel olarak öğretilen becerilerin tüm sınıfı hedefleyen uygulamalarla paralel yürütülmediği sürece akran zorbalığının önlenmesinin mümkün olamayacağı belirtilmektedir (Salmivalli, 2010). Okul öncesi dönemde akran zorbalığına karşı gerçekleştirilecek müdahaleler çocukların bireysel düzeyde zorbalıkla başa çıkmalarını sağlamaktan öte, sınıf içerisinde güven verici bir iklim sağlayıp, demokratik bir ortam oluşturmayı hedeflemelidir. Çocuklara bu beceri ve stratejiler öğretilirken iş birliğine dayalı yaklaşımların kullanılması çocukların akranları arasındaki sosyal kabulünü arttırmakta, sınıftaki psikolojik zorbalık davranışlarının azalmasını sağlamaktadır (Farrington ve Ttofi, 2009). Bu nedenle okul öncesi eğitim ortamlarında akran zorbalığına ilişkin programlar çocukların programıyla bütünleştirilmeli ve müdahaleler tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştirilmelidir (Sharp ve Cowie, 1994; Yoleri, 2014). Alanyazında okul öncesi eğitim ortamlarında akran zorbalığına yönelik etkililiği kanıtlanmış önleme ve müdahale programları yer almaktadır. Bu programlar izleyen başlıklarda açıklanmaktadır.

1.6.1.1. Okul öncesi eğitim ortamlarında uygulanan önleme ve müdahale programları

Twemlow ve Sacco (2008) okul öncesi eğitim ortamlarında akran zorbalığının önlenmesinin, tüm çocukların gelişimsel gereksinimlerine uygun şekilde planlanan bir programa zorbalığa ilişkin belirli etkinliklerin dâhil edilmesiyle mümkün olabileceğini ifade etmektedirler. Oluşturulan programlar çocukların zorbalık davranışlarından kaçınmaları ve akranlarıyla sosyal ilişkiler geliştirmeleri için gerekli sosyal-duygusal becerileri edinmelerini sağlamaktadır (Bradshaw ve Johnson, 2011). Alanyazında okul öncesi dönemde çok sayıda araştırma tarafından etkililiği ortaya konmuş zorbalık karşıtı programlar; (a) Olweus Zorbalık Önleme Programı (Olweus Bullying Prevention Program), (b) Saygıya Doğru: Bir Zorbalık Önleme Programı (Steps to Respect: A Bullying Prevention Program), (c) İkinci Adım: Bir Zorbalık Önleme Programı (Second Step: A Bullying Prevention Program), (d) Okul Öncesi ve İlkokulda Zorbalığa Karşı Bernese Programı (Bernese Program against Victimization in Kindergarten and Elementary School) olarak sıralanmaktadır.

1.6.1.1.1. Olweus zorbalık önleme programı (Olweus bullying prevention program)

Olweus Zorbalık Önleme Programı, 1983-1985 yılları arasında Norveç'te psikolog Dan Olweus tarafından geliştirilmiştir. Programın temel amacı, okul çapında oluşan zorbalık davranışlarını mümkün olduğunca azaltmak ve oluşabilecek yeni zorbalık davranışlarını önlemektir. Bu amaç kapsamında okul genelinde akran zorbalığına ilişkin farkındalık oluşturmak, sınıf genelinde program temelli etkinlikler gerçekleştirmek ve bireysel olarak mağdur rolündeki çocukları güçlendirmeye yönelik çok bileşenli bir müdahale gerçekleştirilmektedir (Cunningham ve Henggeler, 2001). Müdahale kapsamında akran zorbalığına ilişkin farkındalık geliştirmek amacıyla okul personeli, ebeveynler ve çocuklar, zorbalık davranışları, müdahale stratejileri ve mevcut kaynaklar hakkında bilgilendirilmektedir. Ayrıca okul genelinde kurallar belirlenmekte, uygun sosyal beceriler pekiştirilmekte, okul personeline hizmet içi eğitim verilmektedir. Sınıflarda ise sınıf kuralları oluşturulmakta, kurallara uyulmamasının sonuçları açıklanmakta, akran zorbalığına ilişkin tüm çocuklarla haftalık görüşmeler yapılmakta ve sosyal davranışların, duygudaşlığın (empatinin), öfke yönetiminin ve çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir program kullanılmaktadır. Bireysel olarak ise öğretmenler zorbalık davranışlarını ve zorbalık rollerindeki çocukları uygun şekilde tanımlamakta, bu davranışlardan etkilenen çocuklara gereksinim duydukları beceriler kazandırılmaktadır (Olweus, 1983). Bu program akran zorbalığıyla baş etmek amacıyla örnek bir program olarak pek çok eğitim ortamında kullanılmaktadır (Olweus, 2005).

1.6.1.1.2. Saygıya doğru: Bir zorbalık önleme programı (Steps to respect: A bullying prevention program)

Saygıya Doğru: Bir Zorbalık Önleme Programı, sınıflarda zorbalık davranışlarını azaltmak ve çocukların birbirleriyle destekleyici ilişkiler kurmalarını sağlamak üzere eğitimcilerin kullanabileceği bir programdır (Frey vd., 2005). Çocuklar bu program kapsamında akranlarıyla arkadaşlık kurma, arkadaşlığı sürdürme, bir akran grubu etkinliğine katılma gibi çeşitli beceriler edinmektedirler. Ayrıca programda çocuklara zorbalık davranışlarının fark edilmesi, zorbalığa karşılık verebilmek amacıyla uygun becerilerin kazandırılması ve zorbalık davranışlarının bir yetiştikine bildirilmesi gibi zorbalıkla başa çıkma stratejileri de öğretilmektedir. Sınıf içerisinde ise çocuklara duygudaşlık (empati) kurma, problem çözme ve zorbalığa tanıklık ederken seyirci rolündeki çocukların müdahale edebilmesi amacıyla sosyal olarak duyarlı davranışlar

kazandırılmaktadır. Son olarak okul personeline ve ailelere akran zorbalığına ilişkin farkındalık çalışmaları yapılması ve zorbalığa etkili bir şekilde müdahale edebilme becerilerini geliştirmek üzere düzenlenen öğretmen eğitimleri programın temel bir bileşenidir (Committee for Children, 2005).

1.6.1.1.3. İkinci adım: Bir zorbalık önleme programı (Second step: A bullying prevention program)

İkinci Adım: Bir Zorbalık Önleme Programı, 4-14 yaş arası çocuklara uygulanmak üzere geliştirilen bir sosyal beceri programıdır. Sınıflarda görülen akran zorbalığı, akran reddi ve cinsel istismarı azaltmak amacıyla program kapsamında çocuklara duygudaşlık (empati) kurmak, duyguları düzenlemek ve iletişim becerileri kazandırmak, akranlar arasında sosyal etkileşimi arttırmak, kişilerarası problem çözme becerilerini desteklemek ve seyirci rolündeki çocuklara zorbalığa karşı olumlu davranışlar kazandırmak hedeflenmektedir. Program kapsamında hedef becerilerin çocuklara kazandırılması amacıyla model olma, rol oynama, küçük grup etkinlikleri, gelişimsel açıdan uygun sözel müdahalede bulunma, geribildirim verme gibi bilişsel-davranışsal stratejiler kullanılmaktadır. Ayrıca okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki çocukların ailelerine yönelik hazırlanan materyallerle program boyunca aileler desteklenmektedir (Committee for Children, 2005; Espalage vd., 2014).

1.6.1.1.4. Okul öncesi ve ilkokul eğitim ortamlarında zorbalığa karşı Bernese programı (Bernese program against victimization in kindergarten and elementary school)

1998 yılında bir araştırma projesi çerçevesinde oluşturulan Okul Öncesi ve İlkokul Eğitim Ortamlarında Zorbalığa Karşı Bernese Programı, okul öncesi eğitim ortamları ve ilkokullarda öğretmenlere zorbalık davranışlarıyla baş etme becerilerini kazandırmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere kazandırılması hedeflenen beceriler; zorbalık davranışlarını belirleme, çocuklarla akran zorbalığına ilişkin tartışarak sınıftaki tutumu değiştirme, zorbalık davranışlarını önleme ve bu davranışlar ortaya çıktığında uygun şekilde müdahalede bulunmadır. Hedef beceriler öğretmenlere akran mentörlüğü yoluyla kazandırılmakta, okullardaki diğer öğretmenlerle sistematik olarak grup toplantıları gerçekleştirilmektedir. Yaklaşık dört ay süren ve altı oturumdan oluşan grup toplantılarında zorbalık davranışlarına ilişkin bilgi verilmekte, bu davranışlara

ilişkin kullanılacak uygulamalar tanıtılmakta, öğretmenler sınıflarında zorbalık karşıtı uygulamaları geliştirmek için gruplar halinde çalışmakta, sınıflarda uygulamalar gerçekleştirildikten sonra uygulamaya ilişkin sorunlar ele alınmaktadır (Alsaker ve Valkanover, 2012).

Alanyazında akran zorbalığına ilişkin öne çıkan önleme ve müdahale programlarının okul, sınıf ve bireysel düzeyde çok bileşenli programlar olduğu görülmektedir. Bu programlarda temel olarak okul içerisinde zorbalığa ilişkin farkındalığın arttırılmasıyla olumlu bir iklim oluşturmak, sınıf içerisinde problem çözme, duygudaşlık (empati) kurma, iletişim becerileri ve sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik program temelli etkinlikler gerçekleştirmek, zorbalıktan etkilenen çocukların güçlendirilmesi amacıyla bireysel öğretim sunmak, seyirci rolündeki çocukların zorbalık davranışlarına karşı tutumlarını değiştirmek ve aileleri bilgilendirmek hedeflenmektedir. Akran zorbalığına ilişkin oldukça kapsamlı olarak hazırlanan ve okullarda işlevsel olarak kullanılan bu programların tipik gelişen çocuklar üzerinde oldukça etkili olduğu, zorbalık davranışlarının büyük ölçüde önüne geçildiği alanyazında ifade edilmektedir. Ancak Rose (2010) zorbalığa ilişkin programların tipik gelişen çocukları hedeflemesi nedeniyle GY olan çocukların bulunduğu kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda başarılı şekilde kullanılamadığını belirtmektedir. Alanyazında GY olan çocukların tipik gelişen akranlarına göre yüksek düzeyde akran reddine ve akran zorbalığına maruz kaldığı ifade edilmektedir (Fredericson, 2010; Gresham ve MacMillan, 1997; Nakken ve Pijl; 2002; Rose, Espelage ve Monda-Amaya, 2009). İzleyen başlıkta okul öncesi eğitim ortamlarında GY olan çocuklar ve akran zorbalığı ilişkisi açıklanmaktadır.

1.7. Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında GY Olan Çocuklar ve Akran Zorbalığı

Okul öncesi eğitim ortamlarında GY olan çocuklar akran zorbalığına maruz kalma açısından en riskli grup olarak yer almaktadır. Çocuklar arasında görünür şekilde “farklı olmak” zorbalık davranışlarından etkilenme riskini doğurmaktadır (Thompson, Whitney ve Smith, 1994). Thornberg (2010) farklı bir görünüme sahip olmanın, farklı davranışlar sergilemenin veya bir yetersizliğe sahip olmanın akran zorbalığının en önemli nedenleri arasında olduğunu ifade etmektedir.

GY olan çocuklar bilişsel işlevlerindeki sınırlılıklar, sosyal becerilerindeki yetersizlikler veya sergiledikleri problem davranışlar nedeniyle akranları arasında düşük bir sosyal statüye sahip olmakta, bu durum akran reddiyle sonuçlanmaktadır (Carter ve

Spencer, 2006; Thompson Whitney ve Smith, 1994). Akran reddi bir süre sonra akran zorbalığına dönüşmekte ve GY olan çocuklar çeşitli zorbalık davranışlarına maruz kalmaktadırlar (Estell vd., 2009; Kirves ve Sajaniemi 2012; Rose, Espelage ve Monda-Amaya, 2009; Son, Parish ve Peterson, 2012). GY olan çocukların maruz kaldığı bu davranışlar fiziksel zorbalık davranışları ve akranları tarafından dışlanma, zorbaların diğer çocukları kışkırtması, mağdur hakkında söylentiler çıkarılması gibi psikolojik zorbalık davranışlarıdır. Diğer yandan sergiledikleri bazı problem davranışlar nedeniyle bu çocuklar sıklıkla hem mağdur hem de zorba rolünde yer almakta, kendilerine yönelik gerçekleştirilen zorbalık davranışlarından sonra tekmeleme, kum veya taş atma, itekleme gibi fiziksel saldırganlık davranışları göstermektedirler (Repo ve Sajaniemi, 2015). Bu durum GY olan çocukların akran zorbalığından hem mağdur hem de zorba rolleriyle etkileneceklerine neden olarak sınıftaki sosyal kabullerini zorlaştırmaktadır (Kirves ve Sajaniemi, 2012).

Rose, Monda-Amaya ve Espelage (2011) GY olan çocukların kaynaştırma sınıflarında akran gruplarına kabul edilmemesi durumunda zorbalık davranışlarından etkilenecek düzeylerinin artacağını ifade etmiştir. Bu nedenle okul öncesi eğitim ortamlarında GY olan çocukların gereksinimleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilecek müdahaleler son derece önemli bir yer tutmaktadır. Alanyazında okul öncesi eğitim dönemindeki kaynaştırma ortamlarında olumlu akran etkileşimini arttırmak ve akran zorbalığını azaltmak amacıyla sınıf çapında program temelli etkinliklerin ve küçük grup uygulamalarının kullanılması önerilmektedir. Zorbalık davranışları hem işlevsel hem de iletişimsel özellikler gösterdiğinden önerilen uygulamaların kapsamını belirlemek ve uygun zorbalık karşıtı stratejileri seçebilmek amacıyla öncelikle işlevsel davranış analizi yapılmalıdır (Meadan ve Monda-Amaya, 2008). Zorbalık davranışlarının işlevi belirlendikten sonra önerilen uygulamalar sınıf çapında en ılımlı şekilde başlatılıp bireysel müdahalelere doğru yapılandırılarak ilerlemelidir (Brown, Odom ve Conroy, 2001). Bu müdahalelerin temeli okul yöneticileri, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri, aileler ve akranlar arasındaki iş birliğine dayalı uygulamalara dayanmaktadır. Frederickson'a (2010) göre kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda iş birliğine dayalı öğrenme grupları oluşturmak, olumlu sınıf iklimi yaratmak ve akran kabulünü arttırmak açısından önemli bir girişimdir. Odom ve meslektaşları (1999) ise GY olan çocukların oyun etkinlikleri içerisinde tipik gelişen akranlarıyla bir arada olmalarının, sosyometrik statüde iyileşmeye yol açtığını ortaya koymuşlardır. Bu

nedenle grup etkinlikleri, sınıftaki tüm çocukların eşit şekilde yer almasını ve akran etkileşimi için yeterli fırsata sahip olmasını destekleyecek şekilde planlanmalıdır (Llewellyn, 2000). Bu planlama yapılırken GY olan çocukların gruplara eşit katılımını sağlamak amacıyla etkinlik içeriklerinin uyarlanması veya her çocuğa uygun etkinlikler belirlenmesine dikkat edilmelidir (Johnson vd., 2000). Belirlenen etkinlikler GY olan çocukların akran grupları içerisinde uygun sosyal becerilerin edinimini desteklemeye yönelik hazırlanmalıdır. GY olan çocukların okul öncesi eğitimi kaynaştırma ortamlarındaki sosyal ipuçlarını anlamaları, akranlarıyla etkileşim içerisindeyken sosyal bağlama uygun davranışlar sergilemeleri, akranlarının ve kendilerinin duygularını keşfetmeleri amacıyla alanyazında sosyal öykülerin kullanımı önerilen bir diğer uygulamadır (Dodge, 1986). Sosyal becerilerin kazandırılmasına ek olarak GY olan çocukların zorbalık davranışlarına maruz kalmaları nedeniyle azalan motivasyon ve özgüven düzeylerinin artırılması ve sınıf içerisinde bağımsızlaşmalarını sağlamak amacıyla gereksinim duydukları durumlar için çeşitli işaretler (ör., görseller, jestler vb.) belirlenmelidir. Bu işaretleri belirlerken çocuklarla iş birliği içerisinde çalışılmalı, sınıfta belirlenen işaretlerin sistematik bir şekilde uygulanması sağlanmalı, uygun işaret kullanımları pekiştirilmeli ve GY olan çocuklar bağımsızlaştıkça işaretler geri çekilmelidir (Rose ve Monda-Amaya, 2011). Gizli işaretlerin belirlenmesinin yanı sıra GY olan çocuklara öz-belirleme becerilerinin de kazandırılması gereklidir. Alanyazında öz-belirleme becerilerine sahip olan çocukların akranlarıyla uygun sosyal etkileşim kurdukları ifade edilmektedir (Wehmeyer vd., 2004). Wehmeyer ve meslektaşlarına göre (2004) GY olan çocuklara öz-belirleme becerileri içerisinde yer alan seçim yapma, karar verme, problem çözme, kendini yönetme gibi becerilerin kazandırılması, problem davranışların önlenmesi ve uygun davranışların artırılması açısından önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca bu beceriler çocukların akran grupları içerisinde kendi davranışlarını kontrol etmeleri, davranışlarının sonuçlarını öngörmeleri, bir etkinlik veya oyun içerisinde alınan kararlara katılmaları, herhangi bir olumsuz davranışla karşılaştıklarında problem davranış yerine uygun bir sosyal beceri sergileyerek karşılık vermelerini sağlamaktadır. Böylece GY olan çocukların akran zorbalığına maruz kalma riskleri azalmaktadır. Ayrıca çocuklar zorbalık davranışlarıyla karşılaştıklarında bu durumla daha kolay baş edebilmektedirler (Rose ve Monda-Amaya, 2011).

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında GY olan çocukların akran zorbalığına maruz kalmasının önlenmesi ve zorbalığa maruz kalan

çocukların sınıf içerisinde desteklenmesi amacıyla pek çok strateji kullanılmaktadır. Zorbalık davranışlarının işlevinin belirlenmesinin ardından yapılandırılmış bir sınıf ortamının oluşturulması, program içeriğine uygun sosyal becerilerin dâhil edilmesi, iş birliğiyle öğrenme gruplarının oluşturulması, akran etkileşimini pekiştirmek amacıyla sınıf dışı etkinliklerin düzenlenmesi, sosyal öykülerin kullanılması, bağımsızlaşmayı desteklemek amacıyla sınıf içerisinde çeşitli işaretlerin belirlenmesi ve öz-belirleme becerilerinin kazandırılması GY olan çocuklarla kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında kullanılması önerilen stratejilerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin sistematik bir şekilde bu stratejileri sınıflarında kullanmaları, GY olan çocukların sınıfa aidiyet duygularının artmasına, akran grupları içerisinde sosyal becerilerin edinimine ilişkin uygun modeller görmelerine, buna bağlı olarak gereksinim duydukları sosyal becerileri edinerek sosyal yeterliklerinin gelişmesine, kişisel değerleri fark etmelerine ve bağımsızlaşmalarına hizmet etmektedir. GY olan çocuklar üzerindeki katkıları düşünüldüğünde okul-öğretmen-aile iş birliğinin sağlanarak çok bileşenli önleme ve müdahale programlarında bu stratejilere yer verilmesiyle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalar yapılması yaşamsal önem taşımaktadır.

1.8. Kaynaştırma Uygulamalarının Yürütüldüğü Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için gereksinim duydukları becerileri edinmeleri kendilerine sunulan mesleki gelişim desteğiyle doğrudan ilişkilidir (Burke ve Sutherland, 2004). Alanyazında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim uygulamaları incelendiğinde çoğunlukla öğretmenlerin bu uygulamalara aktif katılım sağlayamadıkları, dinleyici olarak yer alıp kazandırılmak istenen becerilere ilişkin uygulama fırsatı bulamadıkları, diğer paydaşlarla iş birliği yapma olanaklarının olmadığı ve bu uygulamaların kısa süreli kurslar, seminerler veya atölye çalışmalarından oluştuğu görülmektedir (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010; Gersten vd., 2010; Knight, 2009; Yoon vd., 2007). Geleneksel mesleki gelişim bakış açısıyla hizmet içi eğitim modeline dayalı olarak süreklilik arz etmeyen bu uygulamalar öğretmenlerin gereksinimlerini ve ilgi alanlarını yansıtmayan, sınıf içi uygulamalardan oldukça kopuk, öğretmen yeterliklerini geliştirme noktasında ise yetersiz olarak ifade edilmektedir (Borko, 2004; Stain, Smith ve Silver, 1999). Bu nedenle geleneksel mesleki

gelişim bakış açısıyla düzenlenen hizmet içi programlar yalnızca öğretmenlere bilgi aktarmakla sınırlı kalmakta, onların tutum ve davranışlarında uzun süreli bir değişiklik yaratmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin edindikleri bilgileri sınıf içerisinde güvenilir bir şekilde uygulamalarında ve öğrencilerinin gelişimlerini destekleyerek onlara etkili öğrenme fırsatları sunmalarında sınırlı kalmaktadır (Bautista ve Ortega-Ruiz, 2015; Guskey, 2002; Knight, 2009; Stain, Smith ve Silver, 1999). Oysa alanyazında mesleki gelişimin öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmekle birlikte öğretmenlerin inanç ve tutumlarında değişiklik oluşturmak amacıyla öğretmen yeterliliklerinin iyileştirilmesine ilişkin etkinliklerin düzenlendiği bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Avalos, 2011; Barko, 2004; Desimone, 2009; Guskey, 2002; Stain, Smith ve Silver, 1999). Kazemi ve Hubbard (2008) ile Bautista ve Ortega-Ruiz (2015) mesleki gelişimin, öğretmenlerin kişisel yaşamlarının pek çok yönünü etkileyerek toplumun değişen taleplerine yanıt verebilmek amacıyla yeni durumlara uyum sağlayabilecek nitelikte gelişmesini sağlayan yaşam boyu öğrenme süreci olduğunu belirtmektedirler. Hargreaves (2000) ise yaşam boyu öğrenme sürecinde süreklilik arz eden bir mesleki öğrenme kültürü oluşturmanın önemini vurgulamaktadır.

Alanyazında mesleki gelişime ilişkin yapılan bu tanımlamalara göre mesleki gelişim uygulamaları içerisinde öğretmenlere gereksinimleriyle doğrudan ilişkili, somut ve pratik bir içerik sunulmalı, uygulanmalı ve değerlendirilmelidir (Guskey, 2002). Bu noktada öğretmen yeterliliklerini geliştirmek üzere hazırlanacak programlar, öğretmenlere sınıf içi çalışmalarıyla tutarlı olarak süreklilik arz eden mesleki deneyim sağlamalı, aktif katılım sağlayabilecekleri bir öğrenme ortamı sunmalı, paydaşlarla iş birliğini desteklemeli, sınıf içi uygulamalara ilişkin sorgulama, düşünme ve öz-değerlendirme süreçlerini içermeli, program çıktıları öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu katkı sağlamalıdır (Kedzidor ve Fifield, 2004). Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin bu özelliklere göre planlanmış yenilikçi mesleki gelişim uygulamalarına gereksinim duydukları ifade edilmektedir (Borko, 2004).

Öğretmenlere gereksinim duydukları mesleki gelişim uygulamalarını sunmak üzere eylem araştırması gerçekleştirme, iş birliğine dayalı öğrenmeye teşvik etme, mentörlük, koçluk, akran öğretimi gibi destek, izleme ve geribildirim içeren uygulamaları sunma, iş birliğine dayalı kapsamlı okul projeleri planlama ve uzaktan öğrenme araçlarını/öğrenme temelli bilgi teknolojilerini kullanma gibi mesleki gelişim stratejileri kullanılmaktadır (Craft, 2000). Hızla değişen teknolojinin ve internet teknolojilerinin yaygın olarak

benimsenmesiyle mesleki gelişim sürecinde öğrenme temelli bilgi teknolojilerinin kullanımı hızla yaygınlaşmaktadır (King, 2002). Bu nedenle etkililiği kanıtlanmış olan yüz yüze eğitim modeline bir alternatif olarak çevrim içi öğrenme modelinin etkililiği üzerine son yıllarda pek çok araştırma yapılmakta, çevrim içi öğrenme modelinin yüz yüze öğrenme modeline göre daha az maliyetli ve kolay erişilebilir olması, öğretmenlere daha esnek bir süreç sağlaması, öğretmenlerin elektronik ortamda forumlar aracılığıyla iletişim kurmasına izin vermesi, görsel ve işitsel olarak zengin bir içerikle karmaşık bilgilerin kısa ve öz şekilde sunulması nedenleriyle mesleki gelişim için tercih edilen bir model haline geldiği ifade edilmektedir (Bishop, Giles ve Bryant, 2005; Gallant, 2000; Klein ve Ware, 2003; Lawless ve Pellegrino, 2007; Mouza, 2000). Alanyazında yüz yüze ve çevrim içi öğrenme modelinin etkililiğinin karşılaştırıldığı araştırmalarda ise çevrim içi öğrenme modeliyle tasarlanan mesleki gelişim programlarının yüz yüze öğrenme modeliyle tasarlanan programlarla benzer şekilde etkili olduğu, ancak yüz yüze öğrenme modelinin doğası gereği katılımcılar ve araştırmacılar arasındaki etkileşimin öğrenme üzerindeki bireysel etkiyi desteklemesiyle, öğretmenlerin edindikleri bilgi ve becerileri uygulama ve sürdürme noktalarında çevrim içi öğrenme modeliyle sunulan programlara göre daha işlevsel olduğu ve öğretmenlerin bu etkileşim nedeniyle yüz yüze eğitim modeliyle tasarlanan programları tercih ettiği belirtilmektedir (Bruder, 2016; Dikkers, 2015; McConnell vd., 2012; Nosik vd., 2003; O’Neal vd., 2007; Thompson, Klass ve Fulk 2012; Russel, Kleiman ve Venable, 2009). Özetle, öğretmen eğitim programlarının sunum şekline ilişkin alanyazındaki görüşler farklılaşmakta, araştırılan değişkenlere ve katılımcı grubunun tercihlerine göre sunulan programın sunum şekline karar verilebileceği belirtilmektedir.

Okul öncesi eğitimi alanında çalışan öğretmenler ve çocuklar açısından ise çocuk-öğretmen etkileşimini destekleyen, müfredatın kanıt temelli uygulamalarla etkili şekilde uygulanmasını sağlayan, çocuklar için uygun amaç seçimi ve öğretim sürecinin değerlendirilmesine olanak tanıyan, öğretmenlerin edindikleri bilgi ve becerileri sınıflarında uygulamalarını destekleyen bir öğretim programının çocuklar üzerinde olumlu çıktıları olduğu belirtilmektedir (Bowman, Donovan ve Burns, 2001; Kinzie vd., 2006; Keengwe ve Onchwari, 2009; Pianta vd., 2008; Pianta, 2011). Çocuklar üzerindeki bu olumlu çıktılar temel olarak gelişim alanlarını ve akademik başarıyı destekleme noktasında görülmektedir (Haugland, 1996). Çocuklara bu programlar aracılığıyla sunulan zengin materyal desteği, çocukların erken okuryazarlık gibi ön akademik

becerilerini geliştirip akademik başarıyı desteklerken iş birliğiyle öğrenme bakış açısıyla yapılandırılmış sınıf ortamı akranlar arasında olumlu ilişkiler kurulmasını, iş birliğine dayalı çalışmayı, çocukların duygusal ve sosyal yeterliliklerinin gelişmesini, problem çözme, öz-düzenleme, iletişim becerilerini edinmelerini sağlamaktadır (Bowman, Donovan ve Burns, 2001; Haugland, 1992; Haugland, 1996; Keengwe ve Onchwari, 2008).

Alanyazında da belirtildiği gibi öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim uygulamalarının planlanması, öğretmen davranışlarını düzenleyip sınıf içi uygulamalara ilişkin öğretmen yeterliliklerini arttırırken kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların pek çok beceriyi edinmelerini sağlamaktadır. Bu uygulamalarla çocukların edindikleri beceriler hem tipik gelişen hem de GY olan çocuklara akran zorbalığıyla baş etme noktasında kazandırılması gereken becerilerdir. Bu becerilerin geliştirilmesiyle birlikte olumlu sınıf ikliminin oluşması, zorbalık davranışlarının azaltılması ve/veya önlenmesiyle hem sosyal hem de akademik olarak çocukların okul dönemine hazırlanmasına katkı sağlayacaktır. İzleyen başlıkta kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ortamlarda akran zorbalığına ilişkin çalışmaları inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

1.9. Kaynaştırma Uygulamalarının Yürütüldüğü Ortamlarda Akran Zorbalığına İlişkin Çalışmalar

Akran zorbalığı yıllardır okullarda en yaygın şiddet biçimi olarak gözlenmektedir, ancak 1970'lere kadar çocuk gelişimi içerisinde normal bir tecrübe olarak kabul edilmiştir (Carter ve Spencer, 2006). 1970'lerin sonlarına doğru zorbalık davranışları nedeniyle okullarda intihar vakaları görülmesiyle birlikte akran zorbalığı önemli bir sosyal ve klinik problem olarak algılanmaya başlanmıştır. 1980'lerin başında çocuklar ve gençler arasındaki akran zorbalığı üzerine ilk araştırmayı yapan ve alanın öncüsü olarak kabul edilen Dan Olweus'un geliştirdiği programın etkililiğinin ortaya konması üzerine zorbalık, ulusal ve uluslararası alanyazında dikkat çeken bir konu haline gelmiştir (Nickerson, 2019). 2000'li yıllardan bu yana akran zorbalığına ilişkin farklı yaş ve sınıf düzeyindeki çocuklarla gerçekleştirilmiş pek çok araştırma mevcuttur. Ancak araştırmaların çoğunda tipik gelişen çocuklar hedeflenmiş, bu çalışmaların bir bölümü kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar açıklanırken öncelikle akran zorbalığına ilişkin ulusal ve uluslararası

alanyazında müdahale içermeyen çalışmalar özetlenmiş, sonrasında uluslararası alanyazında bir müdahalenin etkililiğini sınavan araştırmalara yer verilmiştir.

Kaynaştırma ortamlarında akran zorbalığına ilişkin uluslararası alanyazında var olan durumu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen *nitel çalışmalar* incelendiğinde bu ortamlarda gözlenen zorbalık davranışlarına ve zorbalık rollerine odaklanıldığı (Cameron ve Kovac, 2015; Falcao, Stelko-Pereira ve Alves, 2021), sosyal saldırganlık ve dışlanmaya neden olan grup dinamiklerinin belirlendiği (Dixon, Smith ve Jenks, 2004; Lindsay ve McPherson, 2012), zorbalık davranışlarına karşı çocukların verdikleri tepkilerin incelendiği (Fleischmann, 2015; Humphrey ve Synes, 2010), sosyal desteğin etkisi (Bourke ve Burgman, 2010), zorbalık karşıtı politikalara ve yasal düzenlemelere yönelik öğretmen görüşlerine başvurulduğu (Gil ve Costa, 2010), çocukların maruz kaldığı zorbalık davranışlarına yönelik risk oluşturacak ve çocukları zorbalıktan koruyacak etmenler üzerine çalışıldığı (Hebron, Humphrey ve Oldfield, 2015), bu etmenlerle ilişkili olarak GY olan çocukların, ailelerinin, öğretmenlerinin ve onlarla çalışan terapistlerin görüşlerine başvurulduğu (Munro, 2016; Njelesani vd., 2020), farklı etnik kökenden gelen ve GY olan çocuklara yönelik tipik gelişen akranlarının zorbalık davranışlarını nasıl anlamlandırdıklarının belirlendiği (Wee vd., 2022), zorbalık davranışlarının önlenmesi ve müdahale edilmesine yönelik kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin deneyimlerinin ortaya konduğu (D'urso vd., 2022; Juniarti ve Susila, 2021) görülmektedir. Bu araştırmalar fenomenolojik yaklaşımla öğretmenlerin, ailelerin ve çocukların görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir.

Gerçekleştirilen araştırmalardan farklı olarak bir çalışmada üniversitede okuyan GY olan bireylerin zorbalıkla ilişkili deneyimlerine ilişkin yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Çalışmanın bulguları katılımcıların akranları tarafından “eğlence” amacıyla zorbalığa uğradığı, eğitsel süreçlere ve sosyal etkinliklere katılımlarının oldukça düşük olduğunu, zorbalık davranışlarının akademik performanslarını ve psikolojik durumlarını olumsuz etkilediğini ancak buna rağmen öğretmenleri kendileriyle ilgili olumlu ve destekleyici bir bakış açısında olsalar da bu davranışları onlarla veya aileleriyle paylaşmadıklarını göstermektedir (Muhammad ve Anis, 2021). Bu çalışmaya ek olarak Ramirez ve meslektaşlarının (2023) akran zorbalığının türleri içerisinde “önyargıya dayalı zorbalık” olarak betimledikleri davranış türüne ilişkin farklı bir bakış açısıyla gerçekleştirdikleri araştırma dikkat çekmektedir. Araştırmada okullarda GY olan çocuklara yönelik önyargıya dayalı zorbalığa ilişkin etkili

önleme ve müdahale uygulamalarının ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaçla şehirdeki ve kırsal alanlardaki okul yöneticileri, yardımcı personel ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analiziyle ulaşılan bulgular okullardaki personellerin akran zorbalığına müdahale etmeye yönelik bilgili ve deneyimli olduklarını, bu davranışlarla karşılaşıldığında yürütülen zorbalık politikalarına göre işlem yapıldığını ancak bu politikaların önyargıyla ve etiketlemeyle birlikte sergilenen davranışları hedeflemediğini göstermektedir. Frances ve Potter'ın (2010) vaka çalışması olarak planlanan araştırmasında ise kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında akran zorbalığına ilişkin psikodinamik etmenlerin ele alınmasıyla çocukların okul deneyimleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları GY olan çocukların kendilerini akranlarından “farklı” gördüklerini, zorbalık davranışlarına maruz kalmak istemediklerini ancak zorbalık sırasında uygun tepkileri sergileyemediklerinden bir şekilde yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Diğer yandan GY olan çocukların zorbalık davranışlarına maruz kalma riskini oluşturan etmenlerin uygun olmayan akran etkileşiminin yanı sıra okul ortamının erişilebilirliği ve öğretmenlerin zorbalık karşıtı stratejileri kullanmalarıyla ilgili sınırlılıkları olduğu ifade edilmektedir. Akran zorbalığının önlenmesine ilişkin politikaların kaynaştırma ortamlarında GY olan çocukların zorbalık davranışlarından korunmasını sağlamadığı, buna rağmen yetkililerin okullarda bu konuya ilişkin yeni bir düzenlemeye gerek duymadıkları belirtilmektedir. Ayrıca hem mağdur hem de zorba rolündeki GY olan çocukların uygun akran etkileşimi kurmalarını sağlamak amacıyla olumlu stratejilerin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Son olarak Espelage ve meslektaşları (2023) araştırmalarında öğretmenler, okul psikologları, eğitim danışmanları zorbalıkla ilgili önleme ve müdahale konusunda çalışan araştırmacılar ve çevrim içi öğrenme uzmanlarından oluşan bir proje ekibi ve özel eğitim, mesleki gelişim, çevrim içi öğrenme alanlarında deneyimli alan uzmanlarından oluşan bir danışma kurulu ile GY olan çocukların zorbalıktan korunmasına yönelik bir çevrim içi eğitim paketi hazırlamışlardır. Odak grup görüşmeleri ve farklı grup etkinliklerinden topladıkları verilerle hazırladıkları eğitim paketi; (a) GY olan çocuklar arasında zorbalığı anlamak, (b) risk özelliklerini incelemek, (c) okul ve sınıf ortamlarında önlemeye yönelik stratejileri oluşturmak ve (d) GY olan çocuklara yönelik bireysel önleme sürecini uygulamak noktalarını hedefleyen dört modülden oluşmaktadır. Bu modüller çocukların sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesine dayalı olarak hazırlanmış, danışma

kurulunun geribildirimleriyle geliştirilmiştir. Araştırmanın sınırlılığı olarak modüllerin uygulanmasına yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığı belirtilirken ileri araştırmalara yönelik hazırlanan modüllerin öğretmenlere bire bir sunulması ve koçluk uygulamalarıyla desteklenmesi önerilmiştir.

Uluslararası alanyazında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ortamlarda gerçekleştirilen ancak akran zorbalığına ilişkin herhangi bir müdahale içermeyen *nicel araştırmalar* incelendiğinde kaynaştırma uygulamasından yararlanan çocuklar arasında zorbalık davranışlarının görülme sıklığı ile bu davranışların sosyal destek, sosyal statü (Estell vd., 2009; Humphrey ve Synes, 2010; Kim vd., 2022; Monchy, Pijl ve Zandberg, 2004; Synes ve Humphrey ve 2010), psiko-sosyal etmenler (Lung vd., 2019; Marini vd., 2023), yaş ve sosyal medya karakterleri (Moffat, Redmond ve Raghavendra, 2019), ekran başında hareketsiz kalma ve fiziksel etkinliklere katılım (Hutzler vd., 2021), öğretmen-çocuk etkileşimi (Berchiatti vd., 2022) ilişkisinin incelendiği, zorbalık, saldırganlık ve şiddet içeren davranışların yaygınlığının belirlendiği (Parish ve Peterson; 2012; Rose, Espelage ve Monda-Amaya, 2009; Rose vd., 2011), bu davranışların yaygınlığı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelendiği (Giovazolias vd., 2010); GY olan ve tipik gelişen çocukların, ailelerinin ve öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin deneyimlerinin ortaya konduğu (Bitsika ve Sharpley, 2014; Bradshaw vd., 2013; Cappadocia, Weiss ve Pepler, 2012; Chen ve Schwartz, 2012; Chou vd., 2019; Junttilla vd., 2023; Kokkinos ve Antoniadou, 2015; Leeuw vd., 2019; Nowell, Brewton ve Goin-Kochel, 2014), zorbalık davranışlarına verilen tepkilerin karşılaştırıldığı (Hartley vd., 2017), bu tepkilerle olumlu sosyal davranışların ilişkisinin incelendiği (Moore, Woodcock ve Kielblock, 2023), sınıflarda kullanılan uygulamaların zorbalık davranışlarının önlenmesi üzerindeki etkisinin belirlendiği (Repo ve Sajainemi, 2015), akran zorbalığına karşı önleyici etmenlerin ortaya konduğu (Repo ve Sajainemi, 2014; Zablotsky vd., 2014), GY olan çocukların eğitim çıktıları ile uğradıkları zorbalık türleri arasındaki ilişkilerin incelendiği (Adams vd., 2016), bu çocukların eğitim ortamlarında “*iyi olma*” halleriyle akran desteği ve akran zorbalığı ilişkisinin belirlendiği (Barrios vd., 2023), kaynaştırma ortamlarında ve özel eğitim ortamlarında eğitim alan GY olan çocukların zorbalıktan etkilenme düzeylerinin araştırıldığı (Swearer vd., 2012), tipik gelişen ve GY olan çocukların akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin (Campbell vd., 2017; Hartley vd., 2015; Mulia, Yusuf ve Subagya, 2022, Norwich ve Kelly, 2013; Rose vd., 2011), zorbalık davranışlarını sergileme ile duygularını düzenleme (Rieffe vd., 2012), okula aidiyet

durumlarıyla akran şiddeti ve zorbalığa katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin karşılaştırıldığı (Rose, Simpson ve Ellis, 2016), farklı ülkelerdeki kaynaştırma ortamlarında dezavantajlı gruplara yönelik olarak zorbalığın çeşitliliğe ilişkin algıyla ilişkisinin incelendiği (Fine-Davis ve Fass, 2014) ve son olarak hem mağdur hem de zorba rolünü üstlenmelerindeki risk etmenlerinin belirlendiği (Blake vd., 2016) çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ayrıca Fink ve meslektaşları (2015) GY olan çocukların sergilediği zorbalık davranışlarına ilişkin “*Zorbalık Davranışları ve Deneyimleri*” ölçeğini geliştirmişlerdir. Bu araştırmaların bulguları, GY olan çocukların zorbalık davranışlarından tipik gelişen akranlarına göre çok daha olumsuz etkilendiğini, bu davranışların olumlu öğretmen ve akran desteğiyle azaldığını, bireysel ve grup çapında planlanan programların akran zorbalığını önleme ve müdahale etme noktasında etkili olduğunu ancak GY olan çocukların programlardan yararlanabilmeleri amacıyla programlara ihmal edilen stratejilerin eklenmesi ve uygun desteklerin sağlanması gerektiğini, tüm zorbalık türlerinin eğitim çıktılarıyla ilişkili olduğunu, zorbalık davranışlarının azalmasının çocukların akademik becerileri üzerinde olumlu etkilere yol açtığını ortaya koymaktadır.

Kaynaştırma ortamlarındaki akran zorbalığına ilişkin ulusal alanyazında gerçekleştirilen *nitel çalışmalarda* öğretmenlerin okullardaki şiddet (Çubukçu ve Dönmez, 2012), akran zorbalığı ve zorbalıkla baş etme stratejileri (Atış-Akyol, Yıldız ve Akman, 2018; Sarı ve Pürsün, 2019; Sezgin, 2018; Ünal, 2017), GY olan çocukların maruz kaldıkları akran zorbalığı (Bacık, 2022; Terzioğlu, 2022) üzerine görüşlerin belirlendiği çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bulguları, kaynaştırma ortamlarındaki GY olan çocukların zorbalık davranışları sırasında uygun tepkileri sergileyememesi ve yetişkin desteği alamaması nedeniyle tipik gelişen akranları tarafından sıklıkla akran zorbalığına maruz kaldıklarını, öğretmenlerin bu davranışları engelleyemediklerini ve kaynaştırma uygulamasından yararlanan çocukların okullarda önemli bir “sorun” olarak görüldüklerini göstermektedir. Ünal’ın (2019) kaynaştırma ortamlarında GY olan çocukların maruz kaldığı zorbalık davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında ise farklı bir bulgu olarak sınıftaki çocukların akran zorbalığına karşı GY olan çocuğu koruduğu ve savunduğu belirtilmiştir. Menteş ve Arnas’ın (2021) çalışmasında ise okul öncesi kaynaştırma ortamındaki GY olan çocuğun akran ilişkileri vaka çalışmasıyla ele alınmış, çocuğun tipik gelişen akranları arasında sosyal kabulünün yüksek olmasıyla birlikte yoğun şekilde akran reddi ve zorbalığına

maruz kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra kaynaştırma ortamlardan GY olan çocuğun akran zorbalığına maruz kalma durumunun ortaya konması ve zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi amacıyla GY olan çocukların, akranlarının ve ailelerinin görüşlerinin alındığı bir çalışma gerçekleştirilmiştir (Sivrikaya ve Eldeniz-Çetin, 2023). Çalışmanın bulguları GY olan çocukların fiziksel, sözel ve psikolojik zorbalık davranışlarına maruz kaldığını ve bu davranışlar karışında öfke, mutsuzluk gibi olumsuz duygular hissettiklerini, içine atma, ortamdan uzaklaşma, umursamama gibi davranışlar sergilediklerini göstermiştir. *Nitel çalışmalarda* ise GY olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren akranlarının zorbalık davranışlarına maruz kalma düzeylerinin karşılaştırıldığı (Özdemir, 2020), bu çocukların saldırganlık davranışlarıyla akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği (Şahbaz ve Yüce, 2021) görülmektedir. Bu araştırmaların sonucunda çocukların demografik özellikleri, ekonomik koşulları, kaynaştırma durumları ve sınıf özelliklerinin akran zorbalığıyla karşılaşma durumları üzerinde etkili olduğu, çocukların saldırganlık davranışlarının artmasıyla akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin de yükseldiği bulgusuna ulaşılmıştır. *Nitel araştırmalarda* ise son olarak ulusal alanyazında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada yürütüldüğü bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Cincioğlu'nun (2023) kaynaştırma ortamlarındaki GY olan çocukların maruz kaldıkları zorbalık davranışlarını etkileyen etmenleri incelediği çalışmanın ilk aşaması ilişkisel tarama modeline dayalı olarak nicel, ikinci aşaması ise nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin sonucunda öğretmenlerin GY olan çocuklara yönelik zorbalıkla ilişkili algılarının bu çocuklara karşı tutumlarıyla paralel olduğu, okul yönetimi ve öğretmenlerin çocukların akran zorbalığına uğramalarına yönelik ilgisiz davrandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Yukarıda özetlenen araştırmaların yanı sıra alanyazında kaynaştırma ortamlarında akran zorbalığına ilişkin bir müdahalenin etkililiğini ortaya koyan çalışmalar da yer almaktadır. Bu çalışmalar geçmişten günümüze olacak şekilde izleyen paragraflarda özetlenmiştir.

Luciano ve Savage (2007) araştırmalarında beşinci sınıf düzeyindeki öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflara katılırken öğrenme güçlüğü olmayan akranlarına göre zorbalık davranışlarına ne sıklıkta maruz kaldıklarını belirlemek üzere bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada akran reddi ve akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurarak öğrenme güçlüğü olan

öğrencilerin belirttiği zorbalık davranışlarıyla bu öğrencilerin akranları tarafından dışlanmasına neden olacak özellikler arasındaki ilişkiyi yordamayı hedeflemişlerdir. Ön-test son-test kontrol gruplu desenle planlanan araştırmada katılımcılar çok kültürlü iki ilkokulun beşinci sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Deney grubunu öğrenme güçlüğü olan 13, kontrol grubunu ise tipik gelişen 14 öğrenci oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu okullarda okul çaplı akran zorbalığını önleme programı uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin öz-yeterlilik duygularıyla bir insan olarak değer veya saygının küresel algısını değerlendirmek amacıyla Çocuklar İçin Öz-Algılama Profili (Harter, 1985), genellenmiş kontrol odağı ölçüsünü değerlendirmek amacıyla Nowicki-Strickland Çocuklar İçin Kontrol Ölçeği (Nowicki ve Strickland, 1973), okuldaki zorba öğrencileri tanımlamak amacıyla Okuldaki Hayatım Kontrol Listesi (Sharp ve Smith, 1994), alıcı dil becerilerini değerlendirmek amacıyla Peabody Resimli Kelime Bilgisi Testi-III (Dunn ve Dunn, 1997) ve son olarak öğrencilerin akademik becerilerini ölçmek amacıyla Woodcock Johnson III Başarı Testleri (WJIII) (Woodcock, McGrew ve Mather, 2001) kullanılmıştır. Araştırma bulgularında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ortamlarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik gelişen akranlarına göre daha fazla zorbalık davranışına maruz kaldığı, deney ve kontrol gruplarında alıcı dile yönelik anlamlı bir farkın çıkmadığı, ancak dilin işlevsel kullanımının sosyal bir etkisi olarak zorbalık davranışlarının görüldüğü, akademik becerilerdeki sınırlılığın ise zorbalık davranışlarını anlamlı bir şekilde yordadığı ifade edilmiştir.

Ross ve Horner (2009) araştırmalarında olumlu davranışsal destek uygulamalarına zorbalık önleme stratejilerinin eklenmesiyle oluşturulan programla oyun alanlarında tipik gelişen ilkokul öğrencilerinin yetersizliği olan akranlarına karşı gerçekleştirdikleri fiziksel ve sözel zorbalık davranışları arasındaki işlevsel ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya üç farklı ilkokul içerisinde üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde altı öğrenci katılmıştır. Araştırmanın tüm katılımcıları yoğun davranış problemi sergilemekte, aynı zamanda sosyal beceriler açısından da önemli sınırlılıklar göstermektedirler. Ayrıca her katılımcı tipik gelişen akranları tarafından fiziksel ve sözel zorbalık davranışlarına maruz kalmaktadır. Bu davranışları önlemek amacıyla program temelli bir tasarım yapılmış ve iki aşamada uygulanmıştır. Müdahalenin ilk aşamasında belirlenen üç ilkokuldaki tüm personele programa ilişkin eğitim verilmiş, ikinci aşamada ise zorbalık davranışlarını önlemeye dayalı oluşturulan program dokuz hafta boyunca her

okul günü uygulanmıştır. Öğrenciler ve okullar arası çoklu başlama modeliyle planlanan araştırmada hedef beceriler akranlardan gelen iyi ve kötü davranışları ayırt etmek, kötü bir davranışa maruz kalındığında ise davranışı durdurmak, ortamdan uzaklaşmak ve bir yetişkine haber vermektir. Araştırmanın etkililik bulgularında programın uygulanmasıyla birlikte fiziksel ve sözel zorbalık davranışlarında önemli ölçüde düşüş görüldüğü, mağdurlar ve seyircilerin sosyal tepkilerinde ise uygun olmayan davranışların azaldığı ifade edilmiştir. Sosyal geçerlik bulguları belirlenen okullarda program kapsamında yer alan tüm personelin araştırmayı olumlu bulduğunu göstermiştir.

Saylor ve Leach (2009) yürüttükleri araştırmada serbest zaman etkinliklerine odaklanan bir kaynaştırma programının yetersizliği olan ve tipik gelişen öğrenciler tarafından algılanan zorbalık deneyimleri, okul şiddeti korkusu ve sosyal destek noktalarındaki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya ortaokul ve lise düzeyinde 24 GY olan ve 24 tipik gelişen olmak üzere toplam 48 öğrenci katılmıştır. Uygulanan kaynaştırma programı olan Peer EXPRESS'in (Experiences to Promote Recreation, Exposure, and Social Skills) pilot çalışması olarak planlanan bu araştırma 24 hafta boyunca yürütülmüştür. Programın amacı, GY olan öğrencilere akranları tarafından sosyal destek sağlanması, olumlu ve uygun sosyal etkileşimde bulunulması amacıyla yetersizliği olan ve olmayan bireylerin sanat etkinliklerinde, kamplarda, serviste ve okuldaki serbest zaman etkinliklerinde bir arada bulunmasıdır. Araştırmanın katılımcıları program kapsamında 24 hafta boyunca bir okul günü sürecek şekilde haftada en az bir kez bir araya getirilmiştir. Ek olarak ayda bir kez olmak üzere dans, futbol maçı gibi daha özel etkinliklere katılmışlardır. Program okul ve toplum temelli olarak yürütülmüştür. Tek gruplu ön-test son-test modeliyle planlanan araştırmada veriler Zorbalık Mağduriyet Ölçeği, Okul Şiddeti Kaygı Ölçeği ve Harter Sosyal Destek Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında program uygulanmadan önce GY olan öğrencilerin akranlarına göre daha fazla zorbalık davranışına maruz kaldığı, başlarına gelebilecek saldırılara yönelik kaygı düzeylerinin akranlarına kıyasla daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Programın uygulanmasından sonra ise GY olan öğrencilerin zorbalık davranışlarına maruz kalma düzeyinin önemli ölçüde azaldığı, ancak araştırmaya katılan tipik gelişen akranlarıyla aynı düzeye gelmediği belirlenmiştir. Ayrıca GY olan öğrencilerin programın uygulanmasından sonra akranlarından gördükleri sınıf desteği artmıştır, ancak bu öğrencilerin akranlarından gördükleri sosyal desteğe karşılık veremediği belirtilmiştir.

Vessey ve O'Neil (2011) sistematik olarak akran zorbalığına maruz kalma riski taşıyan özel gereksinimli öğrencileri tanımlamayı ve bu öğrencilerin maruz kalabileceği zorbalık davranışlarına çevrim içi öğrenme programıyla müdahale etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcılarını 8 ila 14 yaş arasında GY olan 65 öğrenci oluşturmaktadır. Karma yöntem araştırması olarak planlanan araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada öğrencilerin demografik bilgilerini öğrenmek ve yetersizliğe ilişkin performanslarını belirlemek amacıyla bilgi testleri kullanılmış, öğrencilerin maruz kaldığı zorbalık davranışlarına ilişkin var olan durumu ortaya koymak amacıyla doğrudan gözlemler ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemiyle planlanan ikinci aşamada ise gerçekleştirilen ön-test oturumlarından sonra akran zorbalığına karşı çevrim içi öğrenme ortamına dayalı olarak hazırlanan program uygulanmıştır. Bu programda öğrencilerin okul genelinde sıklıkla karşılaşılabilecekleri zorbalık davranışlarına karşı uygun tepkileri örnekleyen senaryolara dayalı oluşturulmuş çizgi filmler, yetişkinlere ve gençlere yönelik broşürler, posterler ve kamu hizmeti duyuruları yer almaktadır. Uygulama kapsamında okul hemşireleri tarafından destek grupları oluşturulmuş, her grupta sekiz öğrenci yer almış, gruplarda program iki yarıyıl boyunca iki haftada bir olmak üzere toplamda 12 oturum düzenlenmiştir. Düzenlenen oturumlarda öğrencilere çevrim içi öğrenme ortamında hazırlanmış çizgi filmler izletilmiş, bölüm sonunda yer alan sorular aracılığıyla öğrencilerin yaşadıkları benzer durumlar konuşulmuş ve çizgi filmde yer alan zorbalıktan kaçınma stratejilerini günlük yaşamlarında nasıl kullanacakları tartışılmıştır. Okul hemşireleri bu tartışmaları rol oynama, kelime bulma oyunları, çizgi roman tamamlama, senaryo yazma ve resim yapma gibi etkinliklerle gerçekleştirmişlerdir. Programın etkililiğini değerlendirmek üzere araştırmada Piers-Harris Çocuk Öz-Benlik Ölçeği (Vessey vd., 2008), Pediatrik Semptom Kontrol Listesi (Jellinek ve Murphy, 1988) ve Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği (Vessey vd., 2008) kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında GY olan çocukların müdahaleden sonra akran etkileşimlerini daha olumlu değerlendirdikleri, kendilerini daha iyi hissettikleri ve maruz kaldıkları zorbalık davranışlarını uygun şekilde yönetebildikleri belirlenmiştir.

Ross ve Horner (2014) çalışmalarında okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulamalarına zorbalık önleme stratejilerinin eklenmesiyle oluşturulan bir müdahalenin okullardaki zorbalık ve taciz davranışları ile okul güvenliğine etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya kırsal bölgelerde yer alan üç ilkokulun üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerinden 483 öğrenci katılmıştır. Müdahale uygulanmadan önce öğrencilerin

aileleriyle toplantılar yapılmış, her okulda üç saat süren personel eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Tek gruplu ön-test son-test deseniyle planlanan araştırmada öğrencilerden 13 alana ilişkin veri toplanmıştır. Öğrenci Deneyim Ölçeği'yle (Frey vd., 2004) toplanan veriler özgüven, yetişkin duyarlılığı, izleyici sorumluluğu ve zorbalık/saldırganlık olmak üzere dört alt alanla ilişkilidir. Algılanan özgüven maddeleriyle öğrencilerin zorbalığa dayanma isteği değerlendirilmiştir. Algılanan yetişkin duyarlılığı maddeleriyle yetişkinlerin algıları ve yardım etmeye istekli olmaları ölçülmüştür. İzleyici sorumluluğu maddeleriyle zorbalık davranışlarına tanıklık eden öğrencilerin akranlarına yardımcı olma ve haklarını savunma davranışları değerlendirilmiştir. Son olarak zorbalık/saldırganlık maddeleri zorbalık davranışları ve bu davranışların yerine kazandırılacak uygun davranışların kabul edilebilirliğini yansıtmıştır. Ölçek alt testlerinde yer alan alanların yanı sıra araştırmacılar bu alanlara zorbalık davranışlarının türleri, bu davranışların nasıl ve hangi sıklıkta ortaya çıktığını yordayacak dokuz madde eklemiştir. Bir eğitim-öğretim yılı boyunca devam eden uygulama sonrası toplanan son-test verileri, veri toplanan 13 alanın 12'sinde önemli değişiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin zorbalık davranışlarında önemli ölçüde azalma olduğunu, öğrencilerin uygun davranışlarının arttığını, zorbalık davranışlarını önleme ve bu davranışlarla baş etme noktalarında okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulamalarıyla birlikte akran zorbalığıyla baş etme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

Espelage, Rose ve Polanin (2015) araştırmalarında yetersizliği olan öğrenciler arasında zorbalık, fiziksel saldırganlık ve akran mağduriyetini azaltmak için "İkinci Adım; Önleme Yoluyla Öğrenci Başarısı" programının etkililiğini incelemiştir. Programın içeriğiyle ilgili bilgiler bir önceki araştırma özetinde ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını iki ayrı okul bölgesinde yer alan 12 ortaokul içerisinde altıncı sınıf düzeyindeki yetersizliği olan 123 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 47'si deney, 76'sı ise kontrol grubunda yer almaktadır. Doğrusal büyüme modeliyle planlanan araştırmada programın uygulamaya hazırlık aşamasında öğretmenler program, programın uygulanması, hedeflenen becerilere ilişkin öğrencilerin gelişim çıktıları ve zorbalık araştırmalarına ilişkin dört saatlik bir eğitimi tamamlamışlardır. Bu eğitimden sonra deney grubundaki öğrencilerin öğretmenleri duygudaşlık (empati), zorbalık davranışlarını önleme, iletişim becerileri ve duygu düzenleme gibi sosyal-duygusal öğrenme becerilerine odaklanan programı, altıncı,

sekizinci sınıf programının 41 dersinde uygulamışlardır. Kontrol grubunda ise P3R “Bizden Hikâyeler” -Zorbalık Programı (Faull vd., 2008) uygulanmıştır. P3R “Bizden Hikâyeler” Zorbalık Programı ise iki konulu kısa filminden ve filmlerle ilişkili öğrencilerin tamamlamaları gereken etkinliklerden oluşan, beş hafta boyunca devam eden bir farkındalık programıdır. Araştırma kapsamında okullardaki zorbalık davranışlarının sıklığını değerlendirmek amacıyla Illinois Zorbalık Ölçeği (Espelage ve Holt, 2001) ve öğrencilerin akran mağduriyetini ölçmek amacıyla Illinois Mağduriyet Ölçeği (Espelage ve Holt, 2001) kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre zorbalık davranışlarının önemli ölçüde azaldığı, akran mağduriyeti ve fiziksel saldırganlık değişkenlerinde deney ve kontrol grubu arasında önemli bir farkın oluşmadığı belirlenmiştir.

Bradley (2016) gerçekleştirdiği araştırmada kaynaştırma okullarında otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrenciler için geliştirilen akran mentörlüğü programının OSB olan öğrencilerin öz-benlik düzeyleri, sosyal tatmin duyguları ve maruz kaldıkları zorbalık davranışlarına etkilerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü beş farklı ortaokulda yedinci sınıf düzeyindeki OSB olan 20 ve tipik gelişen 36 öğrencidir. Karma yöntem araştırması olarak planlanan çalışmada ilk aşama olarak nicel araştırma yöntemleriyle akran mentörlüğü programının etkililiği değerlendirilmiş, ikinci aşamada ise programın etkililiğine ilişkin derinlemesine veriye ulaşmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Program uygulanmadan önce her okulda uygulama koordinatörü olarak görev yapacak bir anahtar kişi görevlendirilmiş, programdan yararlanacağı düşünülen öğrenciler belirlendikten sonra akran mentörlüğü grupları oluşturulmuştur. Her grupta biri OSB olan öğrenci olmak üzere dört öğrenci yer almaktadır. Gruptaki mentör öğrencilere rolleri ve programın odaklanmaları gereken noktalarına ilişkin ön eğitim oturumu sunulmuştur. Programın temel çerçevesi öğrencilerle var olan ve süreç içerisinde oluşabilecek sorunları tartışmak, bu sorunları çözmek amacıyla güvenli bir alan sağlamak, OSB olan öğrencilerle tipik gelişen öğrenciler arasındaki akran etkileşimini desteklemek olarak çizilmiştir. Program içeriği öğrencilerle birlikte belirlenmiş, konu başlıkları olarak mesleki beceriler, arkadaşlık ilişkileri, zorbalık davranışları ve menfaatler belirlenmiştir. Araştırmada akran mentörlüğü programının öğrencilerin öz-saygı düzeyindeki etkisini belirlemek amacıyla Harter Benlik Saygısı Anketi (Harter, 1985), akran ilişkilerinden duydukları sosyal tatmin düzeyini değerlendirmek amacıyla Yalnızlık ve Sosyal Tatmin

Anketi (Asher vd., 1984), öğrencilerin yaşadığı zorbalık sıklığını ve türünü değerlendirmek amacıyla Zorbalık Ölçeği (<http://6>) kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kişisel ve sosyal dünyalarını nasıl algıladıklarını ve akran mentörlük programını nasıl değerlendirdiklerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda araştırmanın bulguları akran mentörlüğü programıyla birlikte OSB olan çocukların öz-saygı ve sosyal tatmin düzeylerinin arttığını ve zorbalık davranışlarının azaldığını göstermiştir. Ayrıca alanyazındaki önceki araştırma bulgularının aksine OSB olan ve tipik gelişen öğrencilerin birbirlerini sosyal destek kaynağı olarak kabul ettikleri bulgusuna ulaşılmış, bu bulgular nitel verilerle de desteklenmiştir.

Espelage, Rose ve Polanin (2016) yürüttükleri araştırmada yetersizliği olan öğrenciler arasında zorbalık davranışları ve akran çatışmasına karşı koruyucu etmen olarak işlev görebilecek ve öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarını arttırabilecek bir duygusal öğrenme programının etkililiğini değerlendirmişlerdir. Etkililiğinin değerlendirilmesi hedeflenen “İkinci Adım: Önleme Yoluyla Öğrenci Başarısı” programı (Committee for Children, 2008) yetersizliği olan öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış evrensel bir programdır. Program problem çözme stratejileri, iletişim becerileri, duygudaşlık (empati) eğitimi, duyguların düzenlenmesi, akademik ve sosyal başarıyla doğrudan ilişkili önleyici etmenleri içermektedir. Bu programla öğrencilerin zorbalığa uğrayan akranlarına yardım etmenin önemini anlamaları ve zorbalık davranışlarıyla karşılaştıklarında nasıl müdahale edebileceklerini öğrenmeleri hedeflenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını iki ayrı okul bölgesinde yer alan 12 ortaokul içerisinde yetersizliği olan altıncı sınıf düzeyindeki 123 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 47’si deney, 76’sı ise kontrol grubunda yer almaktadır. Doğrusal büyüme modeliyle desenlenen araştırmada müdahaleden önce deney grubu öğretmenlerine dört saatlik bir eğitim verilmiş, zorbalık davranışlarını önleme ve sosyal-duygusal öğrenmeyle ilişkili yayınlar gözden geçirilmiştir. Daha sonra öğretmenlere müdahalede kullanacakları araç kitleri temin edilerek kullanacakları uygun uygulama örnekleri gösterilmiş ve uygulama güvenilirliğini arttırmak amacıyla uygulamaya özel stratejiler açıklanmıştır. Kontrol grubu içinse P3R “Bizden Hikâyeler” Zorbalık Programı (Faull vd., 2008) uygulanmıştır. P3R “Bizden Hikâyeler” Zorbalık Programı iki konulu kısa film ve filmlerle ilişkili öğrencilerin tamamlamaları gereken etkinliklerden oluşan beş hafta boyunca devam eden bir farkındalık programıdır. Araştırmada öğrencilerin okula aidiyet düzeyini ölçmek

amacıyla Okul Üyeliği Psikolojik Algısı Ölçeği (Goodenow, 1993), öğrencilerin duygudaşlık (empati) ve endişe düzeylerini değerlendirmek amacıyla Empatik Endişe Ölçeği (Davis, 1983), diğer akranlara yönelik koruma davranışlarını ölçmek amacıyla Diğerlerine Yönelik Koruma Ölçeği (Espelage, Green ve Polanin, 2012), öğrencilerin zorbalıkla karşılaştıklarında doğrudan veya dolaylı olarak müdahale etme eğilimlerine ilişkin Zorbalık Davranışlarına Müdahale Etme Eğilimi Ölçeği kullanılmış, son olarak öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmek amacıyla okullardan bilgi alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre değerlendirilen her alanda deney grubunun kontrol grubuna göre daha fazla ilerleme kaydettiği, ancak bu ilerlemenin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtilmiştir. Ancak deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre zorbalık davranışlarına müdahale etme eğilimlerinde istatistiksel olarak önemli bir artış olduğu ifade edilmiştir. Program temelli olarak hazırlanan programın iki yıl boyunca kullanılmasının öğrenciler arasında zorbalığın önlenmesinde önemli ölçüde etkili olduğu belirtilmiştir.

Patterson'ın (2018) temel araştırma tasarımı olarak eylem araştırmasını kullandığı ve eylem araştırmasının ardından karma yöntemle veri topladığı araştırmasında İngilizce sınıfında kullanılan Olweus Zorbalık Önleme Programı'nın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin zorbalık davranışlarındaki etkisi incelenmiştir. Eylem araştırmasıyla planlanan kısımda öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü İngilizce sınıfına yerleştirilmiş ve sergiledikleri davranışlar sınıf içi zorbalığa yol açmıştır. Bu nedenle araştırmacı katılımcı olarak derslerde yer almış ve sınıf öğretmeniyle birlikte ortaokul düzeyindeki öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik Olweus Zorbalık Önleme Programı'na dayalı olarak eylem planları hazırlamıştır. Hazırlanan eylem planları bu öğrencilerle 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulama sürecinde programın; (a) hiç bir akranla zorbalık yapılmaması, (b) zorbalığı uğrayan akranlara yardımcı olmayı deneme, (c) sınıf içerisinde dışlanan akranları etkinliklere dâhil etme ve (d) zorbalık davranışları gerçekleştiğinde bir yetiškine durumu bildirme basamaklarına ilişkin etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın etkililiğine ilişkin tek gruplu ön-test son-test deseniyle öğrencilerin akran zorbalığını anlamlandırma düzeyleri 10 soruluk çoktan seçmeli soru formuyla, problem davranışları ve akran ilişkileri Olweus Zorbalık Anketi'yle değerlendirilmiştir. Değerlendirilen veriler araştırmacının uygulama öncesi ve sonrasında yapmış olduğu sınıf içi gözlemleri karşılaştırmasıyla, ek olarak uygulama sırasında öğrencilerle gerçekleştirilen toplantıların ses kayıtlarının

tümevarımsal yolla analiz edilmesiyle desteklenmiştir. Araştırma bulguları uygulanan müdahalenin öğrencilerin zorbalığı anlamlandırmaları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını, öğrencilerin müdahale sırasında kendilerine öğretilen stratejileri uygulamak noktasında sınırlılık yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca araştırmacı araştırmanın sınırlılıklarında sistematik veri toplamaya ilişkin yetkin olmadığını ve özel eğitim alan uzmanı değil İngilizce öğretmeni olduğunu belirtmiştir. İleri araştırmalara yönelik olarak öğretmenlerin akran zorbalığı davranışlarını önleme ve müdahale etme noktasında sürece dâhil edilmesi gerektiği, GY olan çocuklara yönelik gerçekleştirilecek müdahalelerin kapsamlı ve yoğun bir şekilde uygulanması önerilmiştir.

Best (2019) akran zorbalığına ilişkin hazırlanan çevrim içi üç modülün ilkokul düzeyindeki OSB olan çocukların dâhil olduğu zorbalık durumunu tanımlama ve bu durumlara uygun şekilde karşılık verme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya ön koşul özellikleri karşılayan 15 öğretmen adayı katılmış, katılan öğretmen adaylarının uygunluğu araştırmacının geliştirdiği bir değerlendirme formu aracılığıyla belirlenmiştir. Deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmada öncelikle çevrim içi modüller hazırlanmıştır. Birinci modülde akran zorbalığını fark etmeye ilişkin zorbalık davranışlarının ne olduğu, zorbalıkla ilgili çocukların rolleri, yasal politikalar, zorbalığa ilişkin roller ve koruyucu etmenler, ikinci modüde zorbalık davranışlarıyla karşılaşıldığında çocukların ve öğretmenlerin sergileyecekleri uygun davranışlar ve bu davranışların öğretimi, öğretmenlerin hangi noktalara dikkat etmesi gerektiği, pekiştirme ve ceza uygulamaları, üçüncü modüde ise çocukların bu davranışları bir yetişkine bildirmesi ve bu davranışların ilgili yerlere rapor edilmesi sürecine yer verilmiştir. Bu içeriğe yönelik animasyon karakterler geliştirilmiş, geliştirilen karakterlerle akran zorbalığının olduğu sosyal durumlar ve uygun tepkiler örneklendirilerek videolar hazırlanmıştır. Modüllerin hazırlık süreci tamamlandığında deney grubundaki öğretmen adaylarına çevrim içi bir platformdan sekiz videonun tamamı izletildikten sonra ön-test oturumları gerçekleştirilmiş, ardından modüller sunulmuş ve her bir modül tamamlandığında modüle ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Son aşamada videoların tamamı öğretmen adaylarına ikinci kez izletilmiş, ardından son-test oturumları ve sekizli likert anket yoluyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmenlere ise modüller sunulmamış, yalnızca ön-test ve son-test oturumlarından önce hazırlanan videolar izletilmiştir. Bu süreçte modüllere ilişkin yapılan değerlendirmeler ve ön-test son-test oturumları araştırmacılar tarafından hazırlanan çoktan seçmeli soru

formlarıyla yapılmıştır. Toplanan veriler iki yönlü ANOVA kullanılarak analiz edilmiş, analiz sonucunda deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında bir fark olduğu, ancak deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir etki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle çalışmada ileri araştırmalara yönelik deneysel çalışmaların yalnızca GY olan çocuklara yönelik hazırlanmaması gerektiği, akran zorbalığının sosyal bir sorun olarak görülüp tipik gelişen çocukların da dâhil edilmesiyle kapsamlı eğitim içerikleri hazırlanması ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının bir profesyonelle desteklenmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Istiq'faroh (2020) araştırmasında Yaşayan Değerler Eğitim Programı'nın (Living Values Education Program [LVEP]) ilkökul öğrencilerinin sosyal şevkat karakterini geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu desene tasarlanan araştırmaya deney grubunda 27, kontrol grubunda 29 olmak üzere ilkökul düzeyindeki 56 öğrenci katılmıştır. Araştırma bir dönem boyunca kaynaştırma uygulamaları yürütülen iki ayrı okulda gerçekleştirilmiştir. Okulların sınıflarında iki genel eğitim, iki özel eğitim öğretmeni bulunmaktadır. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra deney grubuna yardım etme, paylaşma, duygudaşlık (empati) ve takdir etme konularından oluşan eğitim programı iş birliğiyle öğrenmeyle sunulmuştur. Kontrol grubunda eğitim-öğretim etkinlikleri ise geleneksel yöntemlerle devam etmiştir. Uygulanan programın etkisi kontrol listesi kullanılarak gerçekleştirilen gözlemler ve görüşmelerle belirlenmiştir. Kontrol listesiyle toplanan veriler t testi ile analiz edilmiş, görüşmelerin türü, verinin toplanma şekli ve analiziyle ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Verilerin analiziyle deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmanın bulguları, uygulanan programla birlikte deney grubundaki çocukların karakter özelliklerinin iyi yönde ilerlediğini, sosyal becerilerinin geliştiğini, zorbalık davranışlarının azaldığını ve sınıf ikliminin öğrenciler arasındaki iş birliğini desteklediğini ortaya koymuştur. İleri araştırmalara yönelik olarak programın kapsamlı şekilde uygulanabilirliğine vurgu yapılmıştır.

Balaz (2021) çalışmasında akran zorbalığı olan sınıflarda OSB olan çocuklara yönelik zorbalık davranışlarının azaltılması ve bu çocukların akranlarıyla olumlu etkileşim davranışlarının arttırılmasına ilişkin bir erken müdahale programı geliştirmiş ve programın etkililiğini sınamıştır. İki aşamadan oluşan çalışma karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında erken çocukluk merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerine e-posta yoluyla araştırmacının geliştirdiği bir anket

ulaştırılmıştır. Anket yoluyla öğretmenlerin demografik bilgileri, OSB hakkındaki bilgi düzeyleri, OSB olan çocukların kaynaştırma ortamlarına dâhil edilmesine ilişkin tutumları ve bu çocuklara karşı gerçekleşen zorbalık davranışlarına yönelik gözlemleriyle ilgili veri toplanmıştır. Toplanan veriler faktör analizi yapılarak analiz edilmiştir. Bulgular, OSB olan çocukların sınıf içerisinde akranları tarafından dışlandıklarını ve zorbalığa uğradıklarını göstermiştir. Bu sonuçtan hareketle bir erken müdahale programı geliştirilmiş ve pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen “*Akranlarımızı Anlamak*” isimli programı, erken müdahale programı, zorbalık davranışlarının önlemesine ve sosyal etkileşimin artırılmasına yönelik hazırlanan üç hikâye kitabının hazırlanması ve hazırlanan kitapların hikâye zamanıyla bütünleştirilmesini içermektedir. Ayrıca bu kitaplarla birlikte öğretmenler için hikâye zamanında kitapların nasıl kullanılacağı, ele alınan konuların çocuklarla nasıl tartışılacağı ve onların nasıl destekleneceğine ilişkin bir el kitapçığı hazırlanmıştır. Hazırlanan kitaplarla gerçekleştirilen uygulamalar her bir kitap için 30 dakika olmak üzere ikişer haftalık zaman aralıklarında altı hafta devam etmiştir. Programın etkililiği doğal davranışsal gözlemler aracılığıyla paralel oyun, birlikte oyun, sosyal etkileşim, fiziksel ve sözel zorbalık bağlamlarında serbest oyunlar, yemek zamanı ve yapılandırılmış etkinliklerde 10’ar dakikalık gözlemler yapılarak belirlenmiştir. Bu gözlemlere ek olarak programın uygulamasından önce iki hafta boyunca çocukların başlama düzeyi, uygulamadan sonra iki hafta boyunca ise müdahale sonrası davranışları izlenmiştir. Bu aşamadan altı hafta sonra ise izleme verisi toplanmış, ayrıca öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek toplanan veriler desteklenmiştir. Araştırmanın sonucunda OSB olan çocukların tipik gelişen akranlarıyla etkileşime girme davranışlarının arttığı, zorbalık davranışlarının azaldığı ve uygulamadan sonra da çocukların bu davranışları sürdürdüğü ortaya konmuştur. İleri araştırmalara yönelik olarak geliştirilen programlarda tipik gelişen çocuklara yönelik uygulamaların da ele alınması gerektiği, geniş bir gruba deneysel desenlerle kontrol grubu da eklenerek programın etkililiğinin sınanabileceği önerilmiştir.

Wee ve meslektaşları (2022) araştırmalarında zorbalık temalı resimli çocuk kitapları okumanın ve bu kitaplara dayalı rol oynamanın, küçük çocukların zorbalığı anlamının yanı sıra duygudaşlık (empati) becerilerini geliştirmelerine nasıl yardımcı olduğunu incelemişlerdir. Araştırma bir bakım merkezinde bulunan okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki 21 çocukla gerçekleştirilmiştir. 21 çocuğa hikâye etkililiklerinde

okunmak üzere araştırmacılar ve sınıf öğretmeni tarafından zorbalık temalı altı kitap seçilmiştir. Seçilen kitaplara ve rol oynama oturumlarının planlamasına uygulanan müfredat ve çocukların ilgilerine göre karar verilmiştir. Gerçekleştirilen müdahalede altı hafta boyunca öncelikle çocuklara kitaplar okunmuş ve okunan kitaplarla ilgili çocuklarla tartışılmış, rol oyun oturumlarının sınıf içindeki planı yapılmış, oturumlar gerçekleştirilmiş ve oturumlara ilişkin geribildirimler verilerek çocukların bakış açıları, duyguları ve senaryolardaki sosyal durumlara ilişkin farklı çözüm önerilerine yönelik yansıtma yapılmıştır. Her oturum yaklaşık 50 dakika içerisinde tamamlanmış, toplamda 13 oturum gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlara ilişkin veriler dört ay boyunca haftada bir veya iki kez video kayıtları, öğretmenler ve çocuklarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, saha notları, öğretmenlerin planları ve planlarına ilişkin yansıtmaları ve çocukların ürün çıktılarına dayalı olarak toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, zorbalık temalı kitaplar ve etkileşimli rol oynama etkinlikleri kullanarak çocukların sosyal, duygusal ve akademik olarak olumlu gelişim gösterdiklerini, güvenli ve saygılı bir öğrenme ortamı oluşturulduğunu göstermektedir. İleri araştırmalara yönelik olarak nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularının genellenebilir olmaması sınırlılığıyla zorbalığın erken yıllarda önlenmesi amacıyla bu stratejinin kullanılmasının etkisinin deneysel desenlerle sınanabileceği önerilmektedir.

Son olarak Subasno ve meslektaşları (2023) çalışmalarında kaynaştırma okullarındaki zorbalığı önlemek için öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarının geliştirilmesinde kullanılan bir eğitim programının etkililiğini ölçmeyi amaçlamışlardır. Tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama ve AB modeliyle gerçekleştirilen çalışmaya iki tipik gelişen ve bir GY olan lise düzeyinde üç öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilere uygulanan program; (a) kapsayıcılık, (b) sorumluluk, (c) ilgi ve (d) saygı basamaklarındaki becerilerle hazırlanan ders planlarıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci başlama düzeyi, müdahale ve izleme oturumları şeklinde planlanmış, başlama düzeyi verileri ilk katılımcıda bir hafta boyunca altı oturum, ikinci katılımcıda iki hafta boyunca 12 oturum, üçüncü katılımcıda üç hafta boyunca 18 oturumda toplanmıştır. Müdahale ise haftada bir kez 90 dakika süren oturumlarla dört hafta boyunca devam etmiştir. Uygulamanın etkililiğine ilişkin veriler ise uygulama gününden sonraki iki farklı günde teneffüslerde ve grup etkinlikleri sırasında üç araştırmacının gerçekleştirdiği gözlemlere dayalı olarak toplanmıştır. Gözlemler sosyal becerilere ilişkin

geliştirilen iki ölçeğin araştırmacılar tarafından uyarlanmasıyla hazırlanan dereceleme ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, birinci ve ikinci katılımcı olarak çalışmada yer alan zorba rolündeki tipik gelişen öğrencilerin sosyal becerilerinin oldukça ilerlediğini, zorbalık davranışlarının azaldığını, sınıf içerisinde kabul gördüklerini ve aynı becerileri sürdürebildiklerini göstermektedir. Üçüncü katılımcı olarak yer alan ve sınıfta öğretmenin olmadığı zamanlarda akranlarına sözel ve fiziksel zorbalık davranışları sergileyen GY olan öğrencide ise uygulanan program birinci ve ikinci katılımcı kadar etkili olmasa da kendi içinde ilerleme göstermiş olduğunu, ancak GY olan öğrencinin izleme oturumlarında performansı müdahale oturumlarına göre düşmüştür. Yine de başlama düzeyine göre öğrencinin sosyal becerilerinde ilerleme olduğu belirtilmiş, ileri araştırmalara yönelik olarak çalışmada kullanılan programın tipik gelişen ve GY olan çocuklarla daha geniş bir katılımcı grubuyla yinelenmesi önerilmiştir.

Alanyazında akran zorbalığına ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların genel bir değerlendirilmesi yapıldığında müdahale içermeyen araştırmalarda okullarda ortaya çıkan zorbalık davranışlarının sıklığının, maruz kalınan zorbalık davranışlarının türlerinin, çocukların bu davranışlara karşı sergiledikleri tepkilerinin, akran grupları içerisindeki sosyal değişkenlerin ve zorbalığa ilişkin sosyal destek düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı görülmektedir. Müdahale içeren çalışmalarda ise olumlu davranışsal destek uygulamalarıyla gerçekleştirilen zorbalık karşıtı programların zorbalık davranışlarının önlenmesi ve/veya azaltılması amacıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmalarda akran zorbalığına ilişkin pek çok değişken incelenmiş ve zorbalık karşıtı programların etkililiği ortaya konmuştur. Ancak bu araştırmalar çoğunlukla okul dönemi çocuklarıyla gerçekleştirilmiştir, okul öncesi dönem çocuklarının katılımcı grubunda yer aldığı yalnızca iki araştırmaya ulaşılabilmektedir. Bu araştırmalarda müdahale araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş, müdahalenin etkisi çocukların davranışları üzerinde sınanmıştır. Alanyazında akran zorbalığını önlemek ve müdahale etmek amacıyla öğretmen aracılı bir müdahalenin gerçekleştirildiği, müdahalenin etkisinin çocukların davranışlarıyla birlikte öğretmenlerin bilgi ve becerileri üzerindeki etkisinin değerlendirildiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda araştırmanın gereksinimi izleyen şekilde açıklanmaktadır.

1.10. Gereksinim

Akran zorbalığı çocukların gelişiminde önemli bir risk etmeni olarak dikkati

çekmektedir. Yıllar içerisinde okullarda sıklıkla gözlenen zorbalık davranışları, bu davranışlara maruz kalan ve tanıklık eden çocukları çeşitli alanlarda etkilemektedir. Alanyazında zorba rolündeki çocukların kişiler arası iletişim ve duygudaşlık (empati) kurmakta zorlandıkları, akademik becerilerinde sınırlılıklar yaşadıkları ve sonraki yaşantılarında şiddete eğilimli bireyler olarak yaşamlarına devam ettikleri belirtilmektedir (Rowan, 2007). Mağdur rolündeki çocukların endişeli, temkinli ve düşük bir özgüvene sahip oldukları, okul korkusuyla birlikte akademik başarısızlık yaşadıkları ifade edilmektedir (Harris ve Petrie, 2003). Hem mağdur hem de zorba rolündeki çocukların ise okula uyum sağlamakta zorlandıkları, problem davranışlar sergiledikleri ve kişiler arası iletişim becerilerinde sınırlılıklar yaşadıkları belirtilmektedir (Olweus, 1993). Akran zorbalığının sonuçlarına bakıldığında zorbalıktan etkilenen çocukların yaşamlarında önemli sorunlar yaşadıkları görülmekte, dolayısıyla bu davranışlara müdahale edilmesi ve önlenmesi önemli bir gereksinim olarak vurgulanmaktadır (Kirves ve Sajaniemi, 2012).

Alanyazında akran zorbalığına ilişkin çalışmalar sıklıkla okul dönemi çocuklarına yönelik gerçekleştirilmektedir. Ancak son yıllarda zorbalık davranışlarının okul öncesi eğitim ortamlarında da yoğun bir şekilde ortaya çıktığı görülmektedir (Alsaker ve Nägele, 2008; Kirves ve Sajaniemi, 2012; Monks ve Smith, 2010). Bu davranışlar okul öncesi eğitimi ve okul döneminde farklı tür, ortam ve zamanlarda gerçekleşse de çocuklar üzerinde benzer olumsuz etkilere neden olmaktadır (Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick, 2004). Alanyazında okul öncesi dönemde akran zorbalığından etkilenmiş çocukların ilkokula başladıktan sonraki ilk iki yıl içerisinde psikolojik olarak iyi olma halini koruyamadıkları ve sınıfa uyum sağlamakta zorlandıkları belirtilmektedir (Alkaser ve Valkanover, 2012). Bu nedenle okul öncesi eğitim ortamlarında akran zorbalığı çocuklar üzerinde önemli bir risk etmeni olarak kabul edilerek zorbalık davranışlarının etkilerini en aza indirecek müdahale programlarının uygulanması gerekmektedir.

Alanyazında okul çağına gerçekleştirilen programlar akran zorbalığıyla başa çıkma noktasında en etkili müdahaleler olarak öne çıkmaktadır (Llewellyn, 2000). Bu müdahalelerde okul ikliminin değerlendirilmesi, akran zorbalığına ilişkin risk taşıyan alanların daha sık denetlenmesi, okulun ve sınıfın akran zorbalığına karşı farkındalığını arttıracak etkinliklerin düzenlenmesi, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim uygulamalarının planlanması, tüm çocukların zorbalıkla mücadelede bir paydaş olarak görülmesi ve uygulamaya yönelik çıktıların sistematik bir şekilde değerlendirilip

programın izlenmesi zorbalık davranışlarının önlenmesini ve azaltılmasını sağlamaktadır (Swearer, Espelage ve Napolitano, 2009). Ancak akran zorbalığının kendine özgü sosyal doğası nedeniyle okul çapında gerçekleştirilecek müdahaleler her sosyal bağlama uygun olamayabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin zorbalık davranışlarını önlemek, mevcut davranışları azaltmak, zorba ve mağdur rolündeki çocukları desteklemek amacıyla yapılandırılmış bir sınıf ortamı oluşturarak alanyazında etkililiği kanıtlanmış programları ve stratejileri kullanmaları gerekmektedir (Sugai ve Horner, 2002). Alanyazında akran zorbalığıyla baş etme noktasında öne çıkan programların tüm çocukları hedeflemeleri önerilse de okul öncesi dönemde akran zorbalığına ilişkin gerçekleştirilen müdahale araştırmalarının tipik gelişen akranlarla gerçekleştirildiği görülmektedir. Kaynaştırma ortamlarında yürütülen araştırmalar GY olan çocukların akran zorbalığına maruz kalma riskinin tipik gelişen akranlarına göre çok daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Son, Parish ve Peterson, 2012). GY olan çocukların zihinsel işlevlerindeki yetersizlikler, sosyal becerilerindeki sınırlılıklar ve sergiledikleri davranış problemleri okul öncesi eğitim ortamlarında uyum sorunları yaşamalarına ve akranları tarafından düşük sosyal statüde değerlendirilmelerine neden olmaktadır. Bu nedenlere bağlı olarak GY olan çocuklar akran reddiyle karşılaşmakta, bu durum onların akran zorbalığına maruz kalma riskini de arttırmaktadır (Repo ve Sajainemi, 2015).

Akran zorbalığının önüne geçilmesi amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin uygun stratejileri belirleyip sınıflarında uygulamaları gerekmektedir (Rigby, 2004). Öğretmenler zorbalık davranışlarına uygun şekilde müdahale etmediklerinde sınıflarındaki zorbalık davranışlarının tekrarlanma ihtimali oldukça yüksektir (Sharp ve Smith, 1994). Bu noktada öğretmenlerin gereksinimlerine göre düzenlenen ve konuya ilişkin yürütülen araştırma bulgularında belirtilen bileşenlerin dikkate alındığı mesleki gelişim uygulamalarının planlanması gerekmektedir (Mouza, 2000). Alanyazında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenler için planlanan mesleki gelişim uygulamalarının ara sıra ve kısa süreli düzenlenen seminer, kurs ve atölye çalışmaları olduğu ifade edilmektedir (Bishop, Giles ve Bryant, 2005; Gersten vd., 2010; Knight, 2009). Öğretmenler bu çalışmalarda kendilerine sunulan bilgilerle sınıf içi uygulamalar arasında bağlantı kuramamakta, uygulama olanağı bulamamakta, edindikleri bilgileri sınıflarına aktarmakta yoğun rehberliğe ve desteğe gereksinim duymaktadırlar (Borko, 2004).

Alanyazında öğretmenlere gereksinim duydukları destek doğrultusunda

yeterliliklerini geliştiren ve öğrencilerin davranışları üzerinde etkileri açık bir şekilde gözlenebilen nitelikli eğitim programlarının hazırlanması gerektiği ifade edilmektedir. Ancak bu programın öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi sürecinde tek bir yöntemsel bakış açısının uygun olmadığı, çoklu ve tamamlayıcı bakış açılarına gereksinim olduğu belirtilmektedir (Haertel ve Means, 2003). Çünkü istenen nitelikte planlanan bir programı değerlendirmek için birçok araştırma sorusunun ele alınması, çoklu veri toplama yaklaşımlarının kullanılması gerekmektedir (Lawless ve Pellegrino, 2007). Ancak alanyazında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarındaki akran zorbalığına ilişkin araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların, öğretmenleri güçlendirmeye yönelik zorbalık davranışlarını azaltma ya da önleme amacıyla kullanabilecekleri stratejilerin öğretime ilişkin herhangi bir uygulamanın gerçekleştirilmediği, bu uygulamaların tipik gelişen ve GY olan çocukların davranışlarını nasıl etkilediğinin incelenmediği dikkati çekmektedir. Ayrıca alanyazında önerildiği gibi akran zorbalığıyla baş etme noktasında öğretmenlere sunulacak uygulamaların kapsamlı şekilde hazırlanıp, çeşitli araştırma sorularını eksiksiz yanıtlamak amacıyla farklı yöntemlerin birlikte ele alındığı karma yöntem araştırmalarının gerçekleştirilmesi bulguların genişletilmesi bağlamında önemlidir. Bu gereksinimden hareketle araştırmanın amacı izleyen şekilde açıklanmıştır.

1.11. Amaç

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine akran zorbalığını önleme ve müdahale etmeye ilişkin sınıf içi stratejilerin kazandırılmasına yönelik sunulan eğitim paketinin etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- a. Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin bilgi ve deneyimleri nelerdir?
- b. Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığıyla ilgili sınıf içi stratejilerin kazandırılmasına yönelik sunulan eğitim paketine ilişkin bilgi düzeylerinde müdahaleden önce ve sonra bir farklılık var mıdır?
- c. Akran zorbalığına ilişkin sınıf içi stratejilerin kazandırılmasına yönelik sunulan eğitim paketine katıldıktan sonra okul öncesi öğretmenleri bu stratejileri sınıflarında nasıl kullanmaktadırlar?

- d. Okul öncesi öğretmenlerinin günlük etkinlikler içerisinde akran zorbalığına ilişkin stratejileri kullanmalarıyla çocukların davranışları ve akran ilişkilerine yönelik ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- e. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin araştırmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

1.12. Önem

Sınıf ortamında olumlu bir iklim oluşturulup çocukların eğitim-öğretim etkinliklerinden en üst düzeyde yararlanmaları öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, ailelerin ve toplumun çaba sarf ettiği en önemli konulardan biridir (Tepetaş, Akgün ve Altun, 2010). Ancak akranlar arasındaki zorbalık davranışları, sınıflarda olumlu bir iklim oluşturulmasını engellemekte, çocukların akademik becerileri ve sosyal yeterliklerinde kısa ve uzun vadeli olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. ABD’de Okul Suç ve Güvenlik Göstergeleri (Indicators of School Crime and Safety) tarafından belirtilen 2019 verilerinde 836,100 öğrencinin okul içerisinde, 410,200 öğrencinin okul çevresinde sistematik olarak saldırganlık davranışlarına maruz kaldıkları belirtilmiştir (http-4). 2021 yılında kaydedilen verilerde çocukların %15’nin okul içerisinde akran zorbalığına maruz kaldıklarını bildirdikleri, 2022 verilerinde ise okul içerisinde ve çevresinde 482.400 öğrencinin zorbalığa uğradığı ifade edilmiştir (http-5). Bu düşüşün nedeninin müdahale programlarının okullarda işe koşulması olduğu düşünülmektedir. Ayrıca akran zorbalığına maruz kalan çocukların içerisinde GY olan çocukların, tipik gelişen akranlarına göre bu davranışlarla iki ila üç kat daha fazla karşılaştıkları ifade edilmektedir (http-1). Alanyazına göre duygu ve davranış bozukluğu olan çocukların %35.3’ü, görme yetersizliği olan çocukların %35’i, OSB olan çocukların %33.9’u, zihin yetersizliği olan çocukların %24.3’ü, işitme kayıplı çocukların %23’ü, fiziksel yetersizliği olan çocukların %20.8’i ve öğrenme güçlüğü olan çocukların %19’u yüksek düzeyde zorbalık mağduru olmaktadır (Rose ve Gage, 2017). Bu nedenle GY olan çocukların bulunduğu kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda zorbalık davranışlarına müdahale edilmesi ve çocukların akran zorbalığına karşı güçlendirilerek zorbalığın olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi oldukça önemlidir. Bununla birlikte alanyazında GY olan çocukların maruz kaldığı zorbalık davranışlarına karşı planlanan müdahalelerin okul öncesi dönemde başlaması gerektiği ifade edilmektedir. Akran zorbalığına ilişkin erken risk etmenlerinin bilinmesi ve müdahalelerin bu etmenlere göre planlanması, ileriki

dönemlerde çocukların akranlarla olumsuz deneyimlerinin önüne geçilmesi, akranları tarafından kabul edilen, başarılı ve özgüvenli bireyler olmaları açısından son derece önemlidir. Bu anlamda zorbalık karşıtı müdahalelerin uygulanması ve olumlu bir sınıf ikliminin yaratılması noktasında öğretmenlerin desteklenmesi müdahalelerin ayrılmaz bir parçasıdır (O'Moore, 2000; Olweus, 1993; Rigby, 2004; Sharp ve Smith, 1991).

Öğretmenler akran zorbalığıyla nasıl başa çıkılacağı konusunda bilgi ve deneyim eksikliği nedeniyle zorbalık davranışlarının farkına varamamakta, sınıflarında yaşanan saldırgan davranışları önleme noktasında kendilerini yetersiz hissetmektedirler (Cameron ve Kovac, 2015; Hanish vd., 2004). Ancak öğretmenler sınıflarındaki zorbalık davranışlarını kendileri fark etmeli, sınıflarındaki var olan sorunu ortaya koymalı, sınıfın ve gerçekleştirdikleri uygulamaların değerlendirmesini yapmalıdırlar. Çünkü bir dış uzman tarafından sınıftaki akran zorbalığının önüne geçilmesine ilişkin uygulamalar gerçekleştirilse bile zorbalık davranışları bir süre sonra tekrar sergilenerek ortaya çıkabilmektedir (Alkaser ve Valkanover, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin zorbalık davranışlarının nedenleri ve sonuçları hakkında bilgilendirilmeleri, akran zorbalığını fark etmeleri, değerlendirmeleri ve uygun zorbalık stratejilerini kullanmaları konusunda güçlendirilmeleri önerilmektedir (Rigby, 2004).

Öğretmenlerin güçlendirilmesi amacıyla onları aktif öğrenenler olarak gören, iş birliği bir bakış açısıyla uygun stratejileri etkili bir şekilde uygulamaları noktasında gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kazandıran mesleki gelişim uygulamaları öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde planlanan mesleki gelişim uygulamaları gözlem yapma, öğretimi planlama, kanıt temelli uygulamalarla öğretimi gerçekleştirme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenleri desteklemektedir. Ayrıca mesleki gelişim uygulamalarıyla sınıf içi uygulamalar arasında bağlantı kurmalarını sağlamaktadır (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010). Mesleki gelişim uygulamalarının bu katkıları öğretmenler için başarılı mesleki gelişim fırsatları ve öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Guskey, 1995). Sınıf iklimini ve akran ilişkilerini düzenlemek, öğrencilerin sosyal becerilerini ve akademik başarılarını arttırmak için yüksek kaliteli mesleki gelişim programları kilit bir öge olarak görülmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Sınıf ortamının olumlu öğrenme yaşantılarını destekleyici bir şekilde oluşturulmasında etkin bir rol oynayan öğretmenler, çocuklarla kurdukları olumlu etkileşim sonucunda uygun sosyal davranışlara model olmakta, çocukların akran grupları ve aile bireyleri içerisindeki öğrenmelerini

şekillendirmektedirler (Bouchard ve Smith, 2017). Ancak sınıf içerisinde öğretmenler ve akranlar arasında çatışma ilişkisi biçiminde gözlenen olumsuz etkileşim sonucunda çocuklar okulu güvenli bir ortam olarak görmemekte, öğrenmeye ilişkin motivasyonları azalmakta, etkinliklere ve oyunlara katılım düzeyleri düşmektedir (Raskusas vd., 2010). Bu durum çocukların öğrenme yaşantılarını ve akranlarına karşı beklentilerini şekillendirmekte, çocukların ilerleyen dönemlerde akademik başarısızlık, okula devam etmeme, bir akran grubuna dahil olmayı tercih etmeme gibi olumsuz yaşantılar edinmelerine neden olmaktadır (Hanish vd., 2004, Sturaro vd., 2011). Bu noktada sınıfta çatışmaya neden olan etkileşim şekillerinin önüne geçilmesi, akranlar arasındaki olumlu etkileşimin desteklenerek güvenli ve öğrenmeyi destekleyen bir sınıf ortamının oluşturulması çocukların akademik ve toplumsal yaşamda başarılı bireyler olmalarını sağlamaktadır (Flashpohler vd., 2009).

Öğretmenlerin ve çocukların değinilen noktalarda güçlendirilmesini hedefleyen mesleki gelişim programlarında ailelerle iş birliği yapılması son derece önemlidir. Akran zorbalığına müdahale etmek amacıyla ailelerin paydaş olarak sürece katılmaları, zorbalığın önüne geçilmesindeki en güçlü etmenlerden biridir (Axford vd., 2015). Ancak aileler, çocuklarının karşı karşıya kaldıkları zorbalık davranışlarına ilişkin bilgi sahibi olduklarında hissettikleri öfke, mahcubiyet, utanç, üzüntü gibi duygularla sürece katılmak istemeyebilmekte veya çocuklarının sergiledikleri davranışları kabul etmeyip çocuklarını savunabilmektedirler. Bu durum ailelerin okulla çatışma yaşamalarına, çocuklarına karşı sert ve otoriter ebeveynlik tutumu sergilemelerine neden olmakta, dolayısıyla aile içerisindeki stres düzeyi artmaktadır (Willemse vd., 2018). Bu nedenlerle aileler etkili iletişim teknikleri kullanılarak zorbalık davranışlarına ilişkin bilgilendirilmeli, süreç boyunca çocuklarıyla ilgili olumsuz davranışları çözmeye yardımcı olabilecek çalışma ortakları olarak desteklenmelidirler (Hidayat ve Arini, 2022). Ailelerin bu anlamda desteklenmesi okula yönelik güçlü bir aidiyet duygusunun oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Böylece kaynaştırma uygulamalarına ilişkin kapsamlı bir okul kültürü de oluşturulmaktadır (Epstein vd., 2018).

Değinilen noktalardan hareketle gerçekleştirilen araştırmanın kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, önemli sonuçları bulunan zorbalık davranışlarının önüne geçilmesi, sınıfta öğrenmeyi destekleyen olumlu bir sınıf iklimi oluşturulması, tipik gelişen ve GY olan çocukların sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi,

sınıfta uygun akran etkileşiminin desteklenmesiyle GY olan çocukların akran kabul düzeylerinin artması, öğretmen-aile-çocuk iş birliğinin sağlanmasıyla kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bir okul kültürü oluşturulması noktalarında tipik gelişen ve GY olan çocuklara, çocukların ailelerine ve öğretmenlerine bireysel olarak katkı sağlamaktadır. Ayrıca yapılan araştırmada özel eğitim alanında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında akran zorbalığının önlenmesi ve müdahale edilmesine yönelik öğretmen aracılı bir müdahale gerçekleştirilmesiyle alanyazındaki boşluğu doldurduğu ve bir ilk olduğu, özel eğitim alanında planlanacak ileri araştırmalar için öncü ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

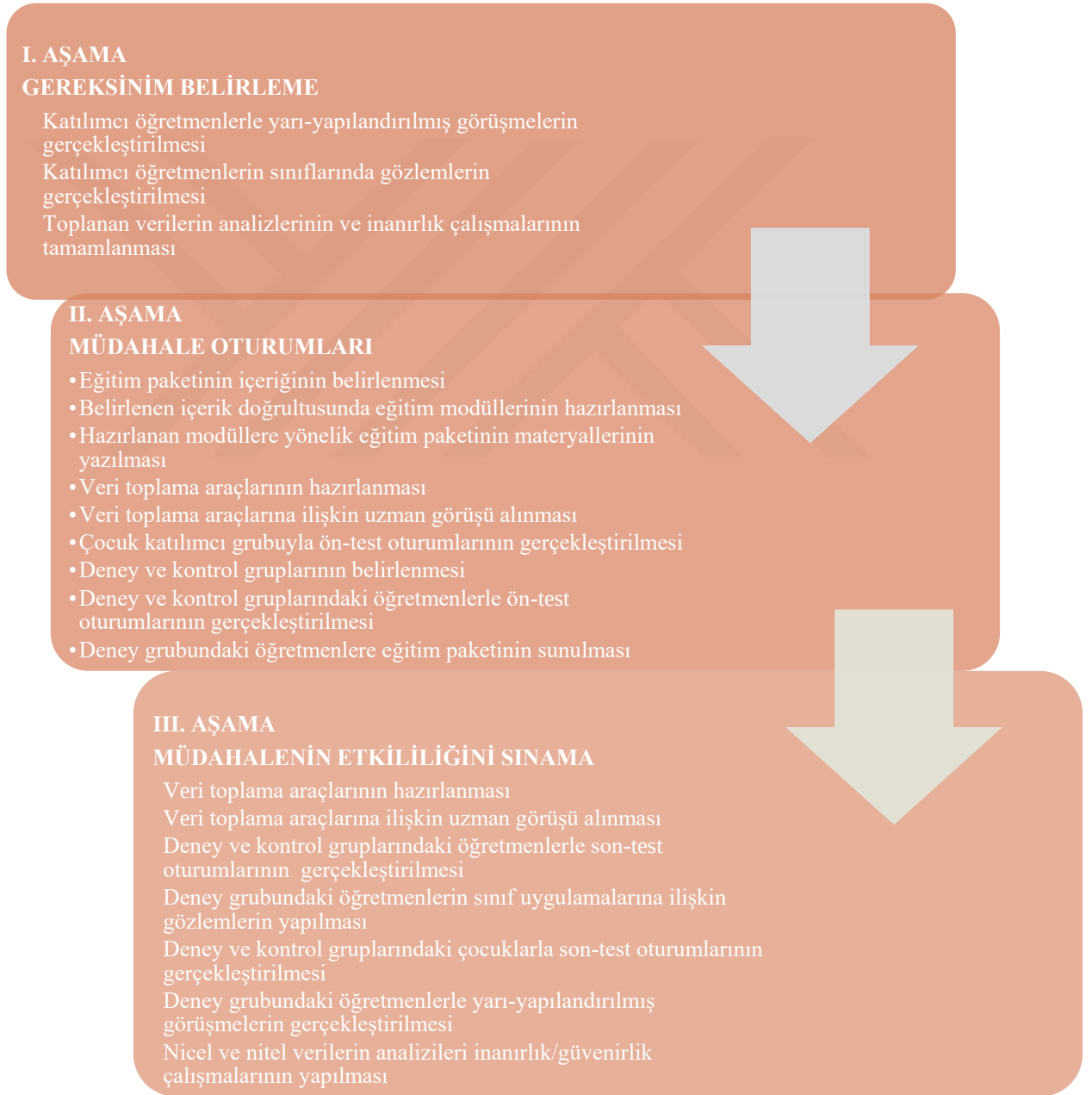
1.13. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları izleyen şekilde özetlenmiştir:

- ✓ Araştırmada ölçüt örnekleme kullanılması, “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin hazırlık sürecinin uzun soluklu olması ve müdahale oturumlarının bir sonraki eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirilmesi nedenleriyle deney ve kontrol grupları belirlenirken seçkisiz atama yapılamamış, gruplar gruplama ön koşullarının belirlenmesiyle eşitlenmiştir.
- ✓ Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulurken katılımcı öğretmenlerde aranan ön koşul özelliklerin yanı sıra zorbalık davranışlarının görülme düzeyinin eşdeğer olduğu sınıfları belirlemek amacıyla çocukların davranışlarına ilişkin toplanan ön-test verileri karşılaştırılmış, yapılan karşılaştırmada birbirine yakın gruplar deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Bu nedenle araştırmanın deneysel aşaması yarı-deneysel desenlerden ön-test son-test eşitlenmiş kontrol gruplu desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir.
- ✓ Araştırma boyunca sınıflarda video kaydının alınmasına izin verilmediğinden sınıf gözlemlerine ilişkin verinin geçerliği gereksinim belirleme aşamasında araştırmacının yanı sıra bağımsız gözlemcinin topladığı gözlem verileriyle, müdahalenin etkililiğini sına oturumlarında ise öğretmenlerin öz-değerlendirmeleriyle karşılaştırılarak ve toplanan verilerde uzlaşılarak sağlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, çalışmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi eğitimi sınıflarında akran zorbalığını önlemek ya da müdahale etmek amacıyla öğretmenlerin konuya ilişkin gereksinimleri belirlenmiş, belirlenen gereksinimlere yönelik geliştirilen eğitim paketi öğretmenlere sunulmuş ve sunulan eğitim paketinin etkililiği sınanmıştır. İlgili aşamaların gerçekleştirildiği araştırma sürecine yönelik özet bilgi Şekil 2.1.'de yer almaktadır.



Şekil 2.1. Araştırma süreci

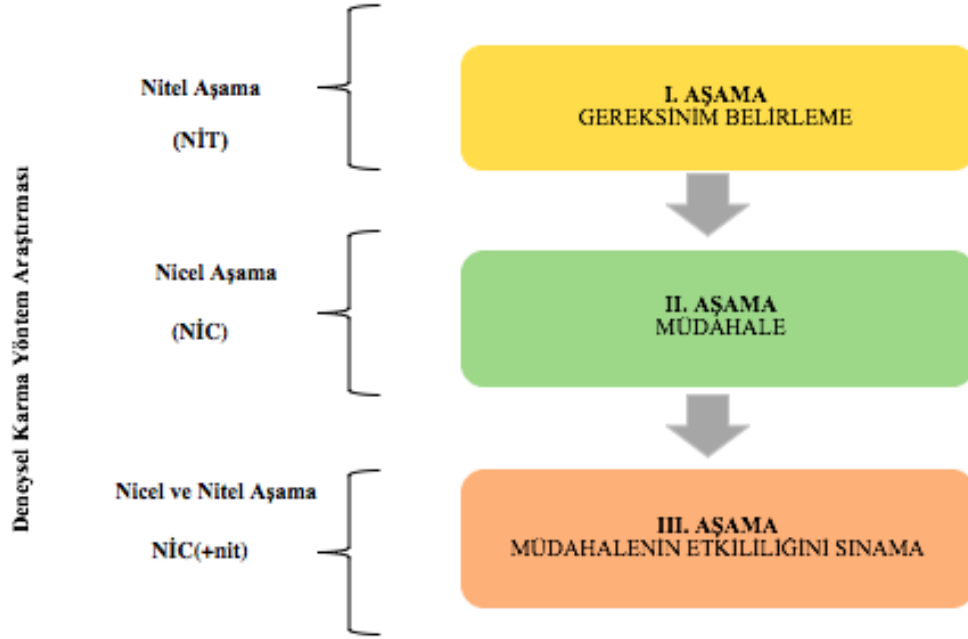
Şekil 2.1.'de özetlenen araştırma sürecine yönelik araştırmanın deseni, katılımcılar, ortam, veri toplama araçları, veri analizi teknikleri, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla birlikte araştırma etiğine ilişkin bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma karma yöntem araştırmalarından deneysel karma desenle tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırmaları bir araştırma problemini eksiksiz anlamak amacıyla birden çok araştırma yönteminin bir arada kullandığı araştırmalardır (Creswell ve Plano Clark, 2011; Creswell, Fetters ve Ivankova, 2004; Niglas, 2009). Bu araştırmalar bir araştırma yönteminin araştırma sorularını yanıtlamakta yetersiz kalması nedeniyle nicel ve nitel verileri toplama ve analiz etme süreçlerinin tek bir araştırmada bütünleştirilmesi, farklı paradigmlar üzerine temellendirilmiş iki farklı veri türünün birbiriyle bütünleştirilmesi, ilişkilendirilmesi ve karıştırılmasıyla desenlenir (Creswell, Fetters ve Ivankova, 2004; Doyle, Brady ve Bryne, 2009).

Bu araştırmada kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine akran zorbalığına ilişkin sınıf içi stratejilerin kazandırılmasına yönelik sunulan eğitim paketinin etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla eğitim paketinin hazırlanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve yaşam deneyimleri belirlenmiştir. Bu aşamada müdahale oturumlarının planlanması amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri sonucunda öğretmen eğitim paketi hazırlandıktan sonra ön koşul özellikleri karşılayan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk katılımcı grubuyla ön-test oturumları gerçekleştirilmiştir. Çocukların sınıf içerisindeki davranışları ve akran ilişkilerine yönelik aldıkları ön-test puanları karşılaştırılmış, ön-test puanlarına göre birbirine benzer özellikler gösteren sınıflar deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney ve kontrol grupları ölçüt örnekleme göre gruplama ön koşullarının belirlenmesiyle eşitlendiğinden müdahale oturumlarının etkililiği yarı-deneysel desenler içerisinde yer alan ön-test son-test eşitlenmiş kontrol gruplu modelle değerlendirilmiştir. Nicel olarak toplanan etkililik verileri sürece nitel araştırma yöntemi dâhil edilerek sınıf gözlemleri ve öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerle de desteklenmiştir. Araştırmanın birden fazla aşamadan oluşması, iki farklı araştırma paradigmasında çok boyutlu veri toplama ve analiz süreçlerini içermesi nedeniyle bir karma yöntem araştırmasına gereksinim duyulmuştur. Araştırmanın

aşamaları ve bu aşamalarda kullanılan tasarım Şekil 2.2.'de özetlenmiştir.



Şekil 2.2. Araştırmanın aşamaları

Şekil 2.2.'de görldüğü gibi bu araştırma tasarımında deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desende araştırmacı, katılımcıların yaşam deneyimlerini belirledikten sonra bir müdahale uygulamakta, uygulamanın ardından müdahalenin sonucu etkileyip etkilemediğini değerlendirmektedir (Shadish, Cook ve Campbell, 2002). Deneysel desenin temel odağı araştırmada mutlaka bir müdahale uygulanması ve bu müdahalenin etkilerinin sınanmasıdır. Bu temelde araştırmacı, nicel ve nitel verileri toplayıp analiz ederek bu verileri müdahaleye gömer. Desenin temel odağı müdahale olduğundan araştırmanın öncelikli tasarımı nicel araştırma yöntemidir. Müdahale oturumlarında deneysel süreç deneysel veya yarı deneysel desenlerle ya da tek-denekli araştırma yöntemleriyle planlanabilir. Nitel araştırma yöntemi ise müdahale oturumlarını şekillendirmek amacıyla oturumlar öncesinde, müdahaleyi iyileştirmek veya katılımcıların uygulama deneyimlerini açıklamak amacıyla oturumlar sırasında veya müdahalenin etkilerini açıklamak amacıyla oturumlar sonrasında bu tasarıma ikincil bir bileşen olarak eklenir. Nitel aşamanın araştırmaya dâhil edildiği boyut veya boyutlar bu tasarımın uygulamalarını şekillendirmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu şekillendirme nicel ve nitel verilerin toplanma zamanı göz önünde bulundurularak

araştırma sürecinin; (a) açımlayıcı sıralı desen,(b) keşfedici sıralı desen ve (c) yakınsayan paralel desen olmak üzere çekirdek desenlerden biri veya bir kaçına göre planlanmasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmadaki tasarımda öncelikle keşfedici sıralı desenden yararlanılmıştır. Keşfedici sıralı desende araştırmacı veri toplama sürecine öncelikle nitel bir araştırma aşamasıyla başlamakta ve katılımcıların araştırma konusuna ilişkin deneyimlerini ortaya koymaktadır. Sonrasında nitel araştırma aşamasında toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlarla incelenen konuya ilişkin bağımsız değişken/değişkenler belirlenmekte, bir ölçme aracı veya bir program hazırlanabilmekte ve etkililiği sınanabilmektedir (Creswell, 2014; Creswell ve Plano-Clark, 2011). Bu noktada bu araştırmanın veri toplama süreci gereksinim belirleme aşamasında okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin bilgi ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemleri kullanılarak başlamıştır. Ardından gereksinim belirleme aşamasında toplanan nitel verilerle akran zorbalığını önlemek ve müdahale etmek amacıyla bir eğitim paketi, eğitim paketinin kapsamında da pek çok değerlendirme aracı hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitim paketi müdahale oturumlarında öğretmenlere sunulmuş ve müdahale oturumlarında gerçekleştirilen tüm basamaklar nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Eğitim paketinin etkililiğinin belirlendiği müdahalenin etkililiğini sınaama oturumları ise yakınsayan paralel desene göre planlanmıştır. Yakınsayan paralel desende araştırmacı nitel ve nicel veriyi aynı aşamada toplamakta, iki ayrı veri türünü birbirinden bağımsız şekilde analiz etmektedir. Yapılan analizler doğrultusunda ulaşılan nitel ve nicel bulgular harmanlanarak araştırmaya ilişkin genel sonuçlara ulaşılmaktadır. Böylece araştırma sorularına yönelik kapsamlı bir analiz yapılmakta, farklı veri toplama ve analiz teknikleriyle veri çeşitlemesi, bir başka deyişle “üçgenleme” gerçekleştirilmektedir (Creswell, 2014; Creswell ve Plano-Clark, 2011). Bu araştırmanın müdahalenin etkililiğini sınaama oturumlarında müdahalenin etkililiğinin öğretmen boyutunda değerlendirilmesinde nitel araştırma, çocuklar boyutunda değerlendirilmesinde nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Her iki yöntemle aynı aşama içerisinde toplanan veriler kendi paradigmalarına özgü olarak analiz edilmiş, “üçgenleme” yoluyla araştırma sorularına ilişkin veri çeşitliliği sağlanarak eğitim paketinin etkililiğine yönelik zengin sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmacıların çalışmalarına yönelik zengin sonuçlara ulaşmasında yanıt aradıkları soruları açıklamaya en uygun deseni/desenleri seçmeleri oldukça önemlidir. Araştırmacılar karma yöntem araştırmalarında kendi çalışmaları için uygun deseni

seçerken; (a) araştırmada kullanılacak yöntem sayısı, (b) araştırmanın aşama veya basamak sayısı, (c) veri toplama ve analiz aşamasında yöntemlerin uygulama sırası, (d) araştırmanın hangi boyutlarında karma yöntemden yararlanılacağı, süreçte kullanılacak yöntemlerin önceliği ve (e) araştırma deseninin hangi işlevleri sağladığıyla ilgili değerlendirmeleri yapmalıdırlar (Teddlie ve Tashakkori, 2015). Bu araştırmada Şekil 2.2.'de görülen aşamaların planlanmasında; (a) tek bir çekirdek desen yerine daha kapsamlı bir tasarıma gereksinim duyulması, (b) araştırmanın amacı ve soruları doğrultusunda çalışmanın bir problem duruma ilişkin müdahaleyi temel alması, (c) müdahalenin katılımcıların gereksinimlerine göre şekillendirilmesi ve (d) gereksinim duyulan her aşamada nitel bakış açısından yararlanılabilmesi nedenleriyle karma yöntem desenlerinden deneysel desen tercih edilmiştir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubu kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri, katılımcı öğretmenlerin sınıflarındaki tipik gelişen ve GY olan çocuklar, araştırmacı, bağımsız gözlemciler ve teyit edici uzmanlardan oluşmaktadır. Araştırmanın tüm süreçlerinde gizliliği korumak üzere katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimler verilmiştir. İzleyen başlıklarda araştırmanın katılımcı grubu araştırmanın aşamalarına göre sırasıyla açıklanmaktadır.

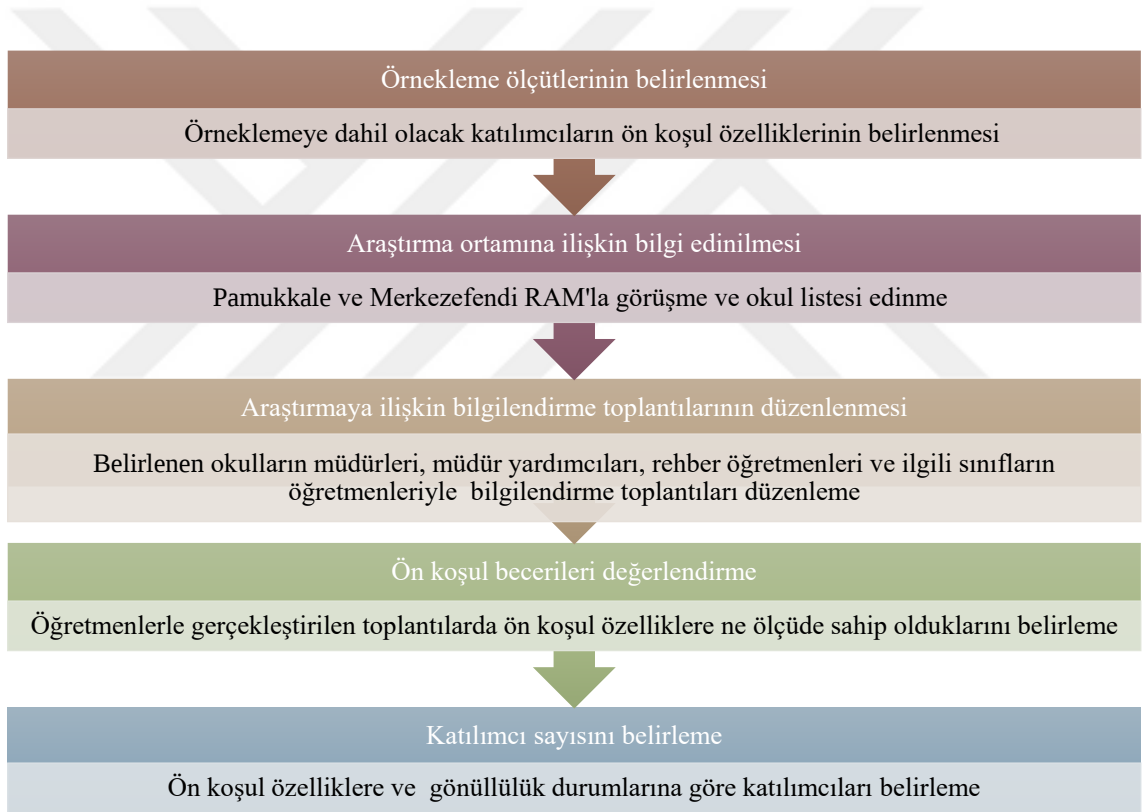
2.2.1. Gereksinim belirleme aşamasında yer alan katılımcılar

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örneklemeyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme bir araştırmada belli nitelikleri karşılayan katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesidir. Bu katılımcılar araştırmaya ilişkin belli ölçütleri karşılayan veya araştırma kapsamında belirlenen ön koşul özelliklere sahip olan katılımcılardır. Böylece ölçüt örneklemeyle araştırmanın amacına ve sorularına yönelik bilgi açısından zengin durumlar seçilmekte, bu durumlara ilişkin derinlemesine veri toplanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu aşamada kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri için araştırmaya katılım sağlamalarında ölçüt olarak belirlenen ön koşul özellikler; (a) öğretmenlerin daha önce akran zorbalığını önlemek, azaltmak ve/veya ortadan kaldırmak için sınıf içi stratejilerin öğretiminin yapıldığı herhangi bir

programa katılmamış olmaları, (b) sınıflarındaki GY olan çocukların zihin yetersizliği ve/veya OSB tanısına sahip olmaları, (c) temel düzeyde bilgi teknolojilerini kullanma becerilerine sahip olmaları, (d) akran zorbalığına yönelik kullanabilecekleri sınıf içi stratejileri edinme ve uygulama noktasında gönüllü olmaları, (e) sınıf etkinliklerini katılımcı gözlemci olarak izleyecek olan araştırmacıyla iş birliği yapmaya istekli olmalarıdır. Bu ölçütlere göre katılımcıların belirlenme süreci ve demografik özellikleri izleyen başlıklarda ifade edilmiştir.

2.2.1.1. Öğretmen ve öğrenci katılımcıların belirlenmesi

Katılımcıların belirlenmesi süreciyle ilgili özet bilgi Şekil 2.3.'de yer almaktadır.



Şekil 2.3 Katılımcıların belirlenme süreci

Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan araştırmanın etik açıdan uygun olduğunu belirten karar belgesi (EK-1) alındıktan sonra Denizli Merkezefendi Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ve Denizli Pamukkale RAM'la görüşülmüş, Denizli ilinde kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin bilgi edinilmiştir. Bu kapsamda her iki RAM'ın müdürü araştırmacıya kaynaştırma uygulamaları yürütülen bağımsız anaokullarının isimlerini ve

öğrenci sayılarını bir liste yaparak ulaştırmıştır. Ardından ilgili okullar aranarak okul müdürleriyle çalışmanın amacı, kapsamı, kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıflar ve öğretmenlerle ilgili bir ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflar belirlendiğinde çalışmanın amacı, kapsamı ve etik konulara ilişkin okulları yazılı olarak bilgilendirmek amacıyla bir bilgilendirme formu (EK-2), bilgilendirildiklerine ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak istediklerine ilişkin ise bir dilekçe (EK-3) hazırlanmıştır. Bilgilendirme formu ve dilekçeyle birlikte ilgili okullara gidilerek okul müdürleri, müdür yardımcıları ve varsa rehber öğretmenlerden oluşan bir ekiple görüşülmüş, araştırmanın amacına ve kapsamına yönelik bilgilendirme toplantıları gerçekleştirilmiştir. Sözlü olarak gerçekleştirilen bu toplantılarda yazılı olarak hazırlanmış bilgilendirme formu ve izin dilekçesi toplantıya katılan paydaşlara sunulmuş, paydaşların bilgilendirildiklerine ve okul olarak araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına ilişkin yazılı izinleri alınmıştır. Alınan izinlerle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla başvuru yapılmış, yasal izin onaylandıktan sonra (EK-4) ilgili okulların müdür yardımcılarıyla GY olan çocukların yaşları, tanıları, bulundukları sınıflar ve öğretmenlerine yönelik bilgiler alınmış, tüm öğretmenlerle bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmenler araştırmanın amacı, kapsamı ve süreçle ilgili bilgilendirilmiştir. Araştırmaya katılmak için belirlenen ön koşul özelliklere sahip öğretmenlerin iletişim bilgileri alınmıştır. Alınan bilgiler doğrultusunda ilgili sınıfların öğretmenleriyle tanışma toplantısı düzenlenmiştir. Düzenlenen toplantılar bireysel ve grup toplantısı olarak iki ayrı şekilde yürütülmüştür. Bu toplantılarda öğretmenler araştırma süreci ve çalışma takvimiyle ilgili bilgilendirilmiştir. Bilgilendirme toplantıları 11 bağımsız anaokulunun dokuzunda gerçekleştirilmiş, toplamda 21 öğretmenle görüşülmüştür. Görüşülen 21 öğretmenin üçü çalışmaya katılmak istemediklerini belirtmiş, biri ise sınıfındaki GY olan çocuğun kaydının başka bir okula alındığını ifade etmiştir. Bu değerlendirmelerin sonucunda araştırmanın gereksinim belirleme aşamasına 17 öğretmenle birlikte sınıflarındaki tipik gelişen ve GY olan çocuklar katılmıştır.

2.2.1.2. Öğretmen ve öğrenci katılımcıların demografik özellikleri

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasına katılan öğretmenlerin ve sınıflarındaki GY olan çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler hem Tablo 2.1.'de yer almaktadır hem de izleyen paragraflarda özetlenmiştir.

Tablo 2.1. Öğretmen ve öğrenci katılımcıların demografik özellikleri

Sıra No	Kod İsim	Mezun Olunan Fakülte/Bölüm/Program	Öğretmenlik Deneyimi	GY Olan Çocuklarla Çalışma Deneyimi	Görev Yapılan Sınıfın Mevcudu	Görev Yapılan Sınıf Düzeyi	GY olan Çocuğun Yaşı	GY Olan Çocuğun Tanısı	Daha Önce Katıldığı Mesleki Gelişim Programı
1	Fadime Öğretmen	Anadolu Üniversitesi/Açıköğretim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	13 yıl	13 yıl	12 çocuk	5 yaş	5 yaş	Hafif Düzey Zihin Yetersizliği	Özel gereksinimli öğrencileri fark etme ve yönlendirmeye ilişkin seminer
2	Yaren Öğretmen	Anadolu Üniversitesi/Açıköğretim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	13 yıl	13 yıl	13 çocuk	5 yaş	6 yaş	OSB	Kaynaştırma uygulamalarına yönelik seminer
3	Aylin Öğretmen	Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	18 yıl	3 Yıl	18 çocuk	4 yaş	4 yaş	Down Sendromu	Farklı yetersizlik gruplarına yönelik seminerler
4	Aysel Öğretmen	Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	13 yıl	13 yıl	17 çocuk	5 yaş	5 yaş	OSB	Seminer (Hatırlamıyor)
5	Sezgi Öğretmen	Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	13 yıl	6 yıl	15 çocuk	5yaş	6 yaş	Hafif Düzey Zihin Yetersizliği ve Dil Konuşma Güçlüğü	Yok
6	Şenay Öğretmen	Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	15 yıl	4 yıl	20 çocuk	4 yaş	4 yaş	Down Sendromu	Yok
7	Meral Öğretmen	Gazi Üniversitesi/ Çocuk Gelişimi	25 yıl	6 yıl	21 çocuk	4 yaş	5 yaş	Hafif Düzey Zihin Yetersizliği	Seminer (Hatırlamıyor)
8	Mesude Öğretmen	9 Eylül Üniversitesi/Buca Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	20 yıl	9 yıl	23 çocuk	5 yaş	6 yaş	Hafif Düzey Zihin Yetersizliği	Seminer (Hatırlamıyor)

Tablo 2.1. (Devam) Öğretmen ve öğrenci katılımcıların demografik özellikleri

Sıra No	Kod İsim	Mezun Olunan Fakülte/Bölüm/Program	Öğretmenlik Deneyimi	GY Olan Çocuklarla Çalışma Deneyimi	Görev Yapılan Sınıfın Mevcudu	Görev Yapılan Sınıf Düzeyi	GY olan Çocuğun Yaşı	GY Olan Çocuğun Tanısı	Daha Önce Katıldığı Mesleki Gelişim Programı
9	Figen Öğretmen	19 Mayıs Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	12 yıl	7 yıl	28 çocuk	5 yaş	5 yaş	Hafif Düzey Zihin Yetersizliği ve Dil Konuşma Güçlüğü	OSB olan çocukların özelliklerine ilişkin seminer
10	Mine Öğretmen	Selçuk Üniversitesi/Mesleki Eğitim Fakültesi/“Çoklu Branş”	26 yıl	10 yıl	19 çocuk	5 yaş	6 yaş	OSB	Farklı yetersizlik gruplarındaki çocukların eğitimine yönelik seminer
11	Melda Öğretmen	Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	15 yıl	2 yıl	27 çocuk	5 yaş	5 yaş	Hafif Düzey Zihin Yetersizliği ve Dil Konuşma Güçlüğü	Yok
12	Gizem Öğretmen	Anadolu Üniversitesi/Açıköğretim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	15 yıl	2 yıl	25 çocuk	5 yaş	7 yaş	OSB	Yok
13	Nuran Öğretmen	Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	10 yıl	4 yıl	26 çocuk	5 yaş	5 yaş	OSB	Seminer (Hatırlamıyor)
14	Hande Öğretmen	Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	17 yıl	6 yıl	25 çocuk	5 yaş	5 yaş	Hafif Düzey Zihin Yetersizliği ve Dil Konuşma Güçlüğü	Seminer (Hatırlamıyor)
15	Seda Öğretmen	Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	14 yıl	3 yıl	20 çocuk	4 yaş	4 yaş	OSB	Hizmet içi eğitim (Hatırlamıyor)
16	Melek Öğretmen	Anadolu Üniversitesi/Açıköğretim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	12 yıl	4 yıl	23 çocuk	5 yaş	7 yaş	Hafif Düzey Zihin Yetersizliği	Yok
17	Rana Öğretmen	Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	15 yıl	5 yıl	22 çocuk	5 yaş	5 yaş	Down Sendromu	Hizmet içi eğitim (Hatırlamıyor)

Tablo 2.1.'de demografik özellikleri özetlenen 17 öğretmenin 15'i okul öncesi öğretmenliği programından mezun olmuştur. Bir öğretmen çocuk gelişimi, bir öğretmen ise kendi ifadesiyle "çoklu branş" programını tamamlamıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 10 ile 25 yıl, GY olan çocuklarla çalışma deneyimleri ise iki ile 13 yıl arasında değişmektedir. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen eğitim ortamlarında görev yapmalarına rağmen öğretmenlerin beşi kaynaştırma uygulamalarına yönelik herhangi bir mesleki gelişim programına katılmamış, yedi öğretmen katıldığı mesleki gelişim programını hatırlamadığını belirtmiştir. Beş öğretmen ise farklı yetersizlik gruplarında yer alan çocukların özelliklerine, bu çocukların eğitim süreçlerine ve yetersizliği olan çocukları fark edip yönlendirmeye ilişkin seminer çalışmalarına katılmışlardır.

Katılımcı öğretmenlerin görev yaptığı sınıfların 13'ü beş yaş, dördü ise dört yaş düzeyinde olup sınıflardaki çocuk sayısı 12 ile 28 arasında değişmektedir. Tüm sınıflardaki çocuk sayısı göz önünde bulundurulduğunda gereksinim belirleme aşamasına toplam 354 çocuk katılmıştır. Bu çocuklardan 337'si tipik gelişim özellikleri gösterirken 17'si GY sınıflaması içerisinde yer almaktadır. GY olan çocukların üçü down sendromu, sekizi hafif düzey zihin yetersizliği, altısı OSB tanılıdır. Ayrıca bazı çocuklarda ek yetersizlik olarak dil ve konuşma güçlüğü görülmektedir. Bu çocuklarda gözlemlenen farklı sınırlılıklar nedeniyle GY olan çocukların yedisi ilkokula başlayamamış, sınıf tekrarına kalmışlardır.

2.2.1.3. Bağımsız gözlemci

Gereksinim belirleme aşamasında katılımcı öğretmenlerin sınıflarında çocukların davranışlarına ve akran ilişkilerine yönelik gerçekleştirilen gözlemler bağımsız bir gözlemciyle gerçekleştirilmiştir. Bağımsız gözlemci Okul Öncesi Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programlarından mezun olduktan sonra Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı'nı tamamlamıştır. Şu anda Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Programı'nda doktora eğitimine devam etmekte, aynı zamanda bir üniversitede araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Gözlemci nitel araştırma yöntemlerine ilişkin çeşitli dersler almıştır ve nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirdiği çalışmaları bulunmaktadır.

2.2.1.4. Teyit edici uzmanlar

Bu aşamada katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin inanırlık çalışmaları kapsamında; (a) görüşme dökümlerinin doğrulaması, (b) verilerin eşzamanlı kodlanması ve (c) kodlama güvenilirliği çalışmaları yapılmıştır. Yapılan ilk çalışma Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programlarından ve Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans Programından mezun olan ve Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engellilerin Eğitimi Doktora Programına devam eden bir araştırma görevlisi tarafından gerçekleştirilmiştir. İkinci çalışma ise Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı, Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı ve Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programını tamamlayan ve bir üniversitede doktor öğretim üyesi olarak çalışmaya devam eden bir alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Teyit edici uzmanlar nitel araştırma yöntemleriyle ilgili bilgi ve deneyime sahiptirler.

2.2.2. Müdahale oturumlarında yer alan katılımcılar

Araştırmanın müdahale oturumlarında kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi eğitim ortamlarında görev yapan sekiz okul öncesi öğretmeni, bu öğretmenlerin sınıflarındaki tipik gelişen ve GY olan çocuklar ve müdahale oturumlarının uygulama güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla bir bağımsız gözlemci yer almaktadır. Müdahale oturumlarının katılımcıları gereksinim belirleme aşamasının tamamlanması ve bu aşamada toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda belirlenmiştir. Bu aşamada katılımcıların belirlenme süreci izleyen şekilde açıklanmıştır.

2.2.2.1. Müdahale oturumlarındaki katılımcıların belirlenmesi

Gereksinim belirleme aşamasında toplanan verilere dayalı olarak hazırlanan Akran Zorbalığı Eğitim Paketi'ni uygulamak amacıyla müdahale oturumlarında yer alan katılımcıların belirlenmesine yönelik özet bilgi Şekil 2.4.'de yer almaktadır.



Şekil 2.4. Müdahale oturumlarında yer alan katılımcıların belirlenme süreci

Müdahale oturumlarında yer alan katılımcıları belirlemek amacıyla gereksinim belirleme aşamasında olduğu gibi bu aşamada da amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme için öncelikle kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlere yönelik ön koşul özellikler belirlenmiştir. Belirlenen ön koşul özellikler, gereksinim belirleme aşamasında ifade edilen özelliklere ek olarak (a) öğretmenlerin sınıflarında zorbalık davranışlarının yoğun şekilde gözlenmesi, (b) öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların beş yaş düzeyinde olmasıdır. Bu ön koşul özelliklere göre müdahale oturumlarının katılımcıları 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde belirlenmiştir. Araştırma ortamında yeni dönemle birlikte gerçekleştirilen değişikliklere ilişkin bilgi edinmek amacıyla gereksinim belirleme aşamasında çalışılan 17 sınıfın bulunduğu okullara gidilerek okul müdürleriyle ve okul rehber öğretmenleriyle toplantılar düzenlenmiştir. Düzenlenen toplantılar sonrasında edinilen bilgiye göre gereksinim belirleme aşamasında veri toplanan ve yeni eğitim-öğretim yılının başlamasıyla birlikte sınıfın yapısında herhangi bir değişiklik yapılmayan beş sınıf belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda belirlenen beş

sınıftan dördünün müdahale oturumları için ön koşul özelliklere sahip olduğu görülmüş ve ilgili sınıflar deney grubuna yerleştirilmiştir.

Kontrol grubunu oluşturmak amacıyla araştırma ortamlarında ön koşul özellikleri karşılayan yeni sınıflar için okul müdürleri, müdür yardımcıları ve rehber öğretmenlerinden bilgi edinilerek bu sınıfların öğretmenleriyle görüşülmüştür. Görüşülen öğretmenlerle araştırma sürecine ilişkin bilgilendirme toplantıları düzenlenmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların akran ilişkilerini değerlendirmek amacıyla Aykır ve Çiftçi-Tekinarslan (2012) tarafından hem tipik gelişen hem de GY olan çocukların yer aldığı bir katılımcı grubuyla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan “*Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Okul Öncesi Dönem Öğretmen Formu (SBDS-OÖD-ÖF)*” (Gresham ve Elliot, 1990) çocuk sayısı kadar çoğaltılarak olası katılımcı grubunda yer alan öğretmenlere teslim edilmiştir. İlgili formun kullanım izni EK-5’de yer almaktadır. Benzer süreç deney grubundaki öğretmenler için de gerçekleştirilmiştir. Deney grubu ve olası kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin çocuklar için doldurmuş olduğu SBDS-OÖD-ÖF’u incelenerek hem birbiriyle hem de deney grubuyla benzer özellikler gösteren dört sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

2.2.2.2. Müdahale oturumlarındaki katılımcıların demografik özellikleri

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin ve sınıflarındaki GY olan çocukların demografik özellikleri Tablo 2.2. ve Tablo 2.3.’de yer almaktadır. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı okul öncesi öğretmenliği programından mezun olmuştur. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 13 ile 20 yıl arasındayken GY olan çocuklarla çalışma deneyimleri iki ile 13 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin ikisi kaynaştırma uygulamalarına ilişkin herhangi bir mesleki gelişim programına katılmamış, ikisi ise katıldığı mesleki gelişim programının konusunu hatırlamadığını belirtmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin ise üçü okul öncesi öğretmenliği, biri çocuk gelişim programını tamamlamıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 11 ile 25 yıl arasında değişirken GY olan çocuklarla çalışma deneyimleri iki ile yedi yıl arasındadır. Tablo 2.2.’de deney grubundaki öğretmenlerin ve sınıflarındaki GY olan çocukların, Tablo 2.3.’de ise kontrol grubundaki öğretmenlerin ve sınıflarındaki GY olan çocukların demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 2.2. Deney grubundaki katılımcıların demografik özellikleri

Sıra No	Kod İsim	Mezun Olunan Fakülte/Bölüm/Program	Öğretmenlik Deneyimi	GY Olan Çocuklarla Çalışma Deneyimi	Görev Yapılan Sınıfın Mevcudu	Görev Yapılan Sınıf Düzeyi	GY olan Çocuğun Yaşı	GY Olan Çocuğun Tanısı	Daha Önce Katıldığı Mesleki Gelişim Programı
1	Aysel Öğretmen	Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	13 yıl	13 yıl	16	5 yaş	5 yaş	OSB	Seminer (Hatırlamıyor)
2	Şenay Öğretmen	Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	15 yıl	4 yıl	19	5 yaş	5 yaş	Down Sendromu	Yok
3	Mesude Öğretmen	9 Eylül Üniversitesi/Buca Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	20 yıl	9 yıl	24	5 yaş	6 yaş	Hafif Düzey Zihin Yetersizliği	Seminer (Hatırlamıyor)
4	Gizem Öğretmen	Anadolu Üniversitesi/Açıköğretim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	15 yıl	2 yıl	17	5 yaş	6 yaş	OSB	Yok

Tablo 2.3. Kontrol grubundaki katılımcıların demografik özellikleri

Sıra No	Kod İsim	Mezun Olunan Fakülte/Bölüm/Program	Öğretmenlik Deneyimi	GY Olan Çocuklarla Çalışma Deneyimi	Görev Yapılan Sınıfın Mevcudu	Görev Yapılan Sınıf Düzeyi	GY olan Çocuğun Yaşı	GY Olan Çocuğun Tanısı	Daha Önce Katıldığı Mesleki Gelişim Programı
1	Aydan Öğretmen	Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	14	4	21	5	5	Hafif Düzey Zihin Yetersizliği	Destek eğitim odasındaki eğitim uygulamalarına ve özel yetenekli öğrencilerin ayırt edici özelliklerine ilişkin seminer
2	Esra Öğretmen	Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	15	2	20	5	5	OSB	Kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim süreçlerine ilişkin seminer
3	Ece Öğretmen	Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	11	7	25	5	5	Hafif Düzey Zihin Yetersizliği ve Dil Konuşma Güçlüğü	Destek eğitim odasındaki eğitim uygulamalarına ve BEP hazırlamaya yönelik seminer
4	Sezin Öğretmen	Selçuk Üniversitesi/Çocuk Gelişimi	25	4	22	5	5	Down Sendromu	Seminer (Hatırlamıyor)

Öğretmenlerin katıldığı mesleki gelişim programlarına bakıldığında bir öğretmen kaynaştırma uygulamalarına ilişkin herhangi bir mesleki gelişim programına katılmamış, üç öğretmen destek eğitim odası hizmetlerinde eğitim uygulamaları, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve kaynaştırma uygulamalarından yararlanan öğrencilere yönelik öğretim süreçleri gibi farklı seminer çalışmalarına katılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin görev yaptığı sınıfların tamamı beş yaş düzeyindedir. Deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı 16 ile 24 arasında değişirken bu gruptaki katılımcı çocuk sayısı 76'dır. Bu çocuklardan 72'si tipik gelişim özellikleri gösterirken dördü GY sınıflaması içerisinde yer almaktadır. GY olan çocukların ikisi OSB, biri hafif düzey zihin yetersizliği biri ise Down Sendromu tanılıdır. Çocuklardan ikisi takvim yaşı olarak tipik gelişen akranlarından büyük olmasına rağmen beş yaş düzeyindeki sınıflara devam etmektedirler. Kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocuk sayısına bakıldığında ise sınıf mevcutları 20 ile 25 arasında değişirken bu gruptaki katılımcı çocuk sayısı 88'dir. Bu çocuklardan 84'ü tipik gelişim özellikleri gösterirken dördü GY sınıflaması içerisinde yer almaktadır. GY olan çocukların ikisi hafif düzey zihin yetersizliği, biri OSB, biri Down Sendromu olarak tanılanmıştır. Çocukların hepsi akranlarıyla aynı takvim yaşındadır. Hafif düzey zihin yetersizliği tanılı bir çocuğun ayrıca dil ve konuşma güçlüğü bulunmaktadır.

Sonuç olarak araştırmanın müdahale oturumlarına dördü deney dördü kontrol grubunda olmak üzere toplamda sekiz öğretmen katılmıştır. Araştırmanın müdahale oturumlarına ise deney grubunda 76, kontrol grubunda 88 olmak üzere toplamda 164 çocuk dâhil olmuştur.

2.2.2.3. Bağımsız gözlemci

Deney grubundaki öğretmenlerle gerçekleştirilen müdahale oturumlarının uygulama güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla oturumlara bir bağımsız gözlemci eşlik etmiştir. Bağımsız gözlemci bir devlet üniversitesinde Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı'nda eğitimine devam etmekte olan bir öğretmen adayıdır. Gözlemci, müdahale oturumlarının uygulama güvenirliği verilerinin uygun şekilde toplanması amacıyla araştırmacı tarafından yetiştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı, bağımsız gözlemciyle yüz yüze üç oturum gerçekleştirmiştir. Gözlemcinin yetiştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen oturumlarda araştırmanın amacı ve kapsamı, deneysel süreç, Akran Zorbalığı Eğitim Paketi'nin içeriği, oturumlarda değinilecek modüller, kullanılacak

yöntem ve tekniklerle birlikte gözlemcinin dikkat etmesi gereken noktalar ele alınmıştır. Ele alınan noktalarla ilgili gözlemci, üç oturumun sonunda araştırmacının sorduğu tüm sorulara doğru yanıt vermiş, müdahale oturumlarının %40'ını izlemiştir.

2.2.3. Müdahalenin etkililiğini sına oturumlarında yer alan katılımcılar

Araştırmanın deneysel sürecinde müdahalenin etkililiğinin sınıandığı oturumlar, müdahale oturumlarının devamı şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın bu aşamasına müdahale oturumlarına katılan deney ve kontrol gruplarındaki sekiz okul öncesi öğretmenleriyle birlikte öğretmenlerin sınıflarındaki tipik gelişen ve GY olan çocuklar yer almıştır. İlgili katılımcıların belirlenme süreci ve demografik özellikleri bir önceki başlıkta ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Ek olarak bu oturumlarda müdahale sürecinin etkililiğine ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amacıyla deney grubundaki öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin inanırılık çalışmaları kapsamında teyit edici uzman yer almıştır.

2.2.3.1. Teyit edici uzman

Bu aşamada deney grubundaki öğretmenlerin “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”ne ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin inanırılık çalışmaları kapsamında görüşme dökümlerinin doğrulatilması, verilerin eşzamanlı kodlanması ve kodların güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar özel eğitim alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahip, aynı alanda doktora eğitimine devam eden bir araştırma görevlisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmayı gerçekleştiren uzman nitel araştırma yöntemlerine ilişkin bilgi ve deneyime sahiptir. Bu yöntemle gerçekleştirdiği çeşitli çalışmaları alanyazında yer almaktadır.

2.2.4. Araştırmacı

Araştırmacı Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı’ndan mezun olmuş, 2013-2014 güz yarıyılında MEB’e bağlı bir okulda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmıştır. Aynı dönem içerisinde Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı’na yüksek lisans eğitimi için kabul edilmiş, bu süreçte araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Araştırmacı halen Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Programı’nda doktora eğitimini sürdürmektedir, aynı zamanda

araştırma görevlisi olarak çalışmaya devam etmektedir. Araştırmacı yüksek lisans ve doktora eğitimi boyunca “Özel Eğitimde Kaynaştırma”, “Uygulamalı Davranış Analizi” gibi alan derslerinin yanı sıra “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri”, “Tek-Denekli Araştırma Yöntemleri”, “Nitel Araştırma Yöntemleri”, “Nitel Veri Analizi”, “Nicel Araştırma Yöntemleri”, “Karma Araştırma Yöntemleri” ve “Eğitim Gereksinimlerinin Saptanması” gibi araştırma dersleri almıştır. Araştırmanın bağlamı düşünüldüğünde araştırmacının okul öncesi eğitim ortamlarındaki uygulamalar, kaynaştırma uygulamaları, nitel, nicel ve karma yöntem araştırmaları konusunda bilgi sahibi olduğu ifade edilebilir.

2.3. Araştırma Ortamı

Araştırmada kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi eğitim ortamları hedeflediğinden deneysel süreç Denizli ilindeki iki merkez ilçeye bağlı bağımsız anaokullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma ortamının belirlenmesi amacıyla araştırmacı öncelikle Denizli ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü bir özel eğitim anaokulunda iki hafta süreyle dokuz sınıfta gözlemler gerçekleştirmiştir. Özel eğitim anaokulunda gerçekleştirilen gözlemler ve okul öncesi öğretmenlerinden edinilen bilgiler sonucunda aşağıda yer alan bilgilere ulaşılmıştır:

- ✓ Sınıfların yaş grubuna göre değil yetersizlik grubuna göre ayrıldığı
- ✓ Çocukların çoğunun devamsız olduğu ve sınıf mevcutlarının dört öğrenciyi geçmediği
- ✓ Okuldaki tipik gelişen çocukların sayılarının oldukça az olduğu ve bu nedenle kaynaştırma uygulamalarının sistemli bir şekilde yürütülemediği
- ✓ Tipik gelişen ve GY olan çocukların ortak zaman veya alanlarda bir araya getirilmediği (13.04.2021-28.04.2021 tarihli araştırmacı günlüğü)

Sıralanan nedenlerle ilgili okulda tipik gelişen ve GY olan çocuklar arasında bir akran zorbalığı gözlenmediğinden araştırma ortamı Pamukkale ve Merkezefendi RAM müdürleri, okul müdürleri, müdür yardımcıları, okul rehber öğretmenleri ve kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarının öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında Denizli ilindeki iki merkez ilçeye bağlı bağımsız anaokulları olarak belirlenmiştir.

Gereksinim belirleme aşamasında katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler Zoom.us uygulaması kullanılarak çevrim içi bir ortamda

yapılmıştır. Görüşmeler pandemi koşullarından hemen sonra gerçekleştirildiğinden ve öğretmenler pandemi koşullarında Zoom.us uygulamasını sıklıkla kullandıklarından görüşmeleri bu uygulama üzerinden çevrim içi bir ortamda yapmayı tercih etmişlerdir. Görüşmelerle eşzamanlı olarak gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinde ise araştırma ortamında yedi bağımsız anaokulu yer almıştır. Yedi bağımsız anaokulunda yer alan 17 sınıfın 11’inde araştırmacı ortamı tanımak ve aşına olmak amacıyla altısında ise sınıflarda var olan zorbalık davranışlarını bağlamsal olarak irdelemek amacıyla gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Bu sınıflar katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden hareketle belirlenmiş, bağımsız gözlemciyle birlikte gerçekleştirilmiştir.

Müdahale oturumlarında deney grubundaki öğretmenlerle araştırma ortamının belirlenmesi amacıyla iki toplantı gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin okuldaki çalışma zamanları ve günlük programları göz önünde bulundurularak araştırma ortamı, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki toplantı odaları olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki dört öğretmenin ikisi aynı okulda görev yaptığından bu oturumlarda üç farklı ortamda bulunulmuştur. Oturumların gerçekleştirildiği toplantı odalarının tamamında bir masa, masa etrafında sandalyeler, evrak dolapları, bilgisayar ve yansıtıcı bulunmaktadır. Toplantı odalarının fiziksel yapısı ve eşyaların düzeni birbirine benzerdir ve dikkat dağıtıcı herhangi bir unsur bulunmamaktadır. Müdahale oturumları bireysel yaklaşımla gerçekleştirildiğinden tüm ortamlarda araştırmacı, katılımcı öğretmenlerle toplantı masasında karşılıklı oturarak “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin sunumunu gerçekleştirmiştir.

Son olarak müdahalenin etkililiğini sınamaya yönelik oturumlarda öğretmenlerin eğitim paketinden edindikleri bilgileri sınıflarında kullanma düzeyleri ve çocukların akran ilişkilerini belirlemeye yönelik gözlemler, deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerin gerçekleştirildiği dört sınıf, üç farklı bağımsız anaokulunda bulunmaktadır. Araştırmacı altı hafta boyunca haftada iki kez dört sınıfta katılımcı gözlemci olarak yer almıştır. Ayrıca eğitim paketinin etkilerini belirlemek üzere derinlemesine veri toplamak amacıyla deney grubundaki öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler de gereksinim belirleme aşamasına benzer şekilde öğretmenlerin tercihlerine dayalı olarak Zoom.us uygulaması üzerinden çevrim içi ortamda yapılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın gereksinim belirleme, müdahale ve müdahalenin etkililiğini sınaama oturumlarında kullanılan veri toplama araçları izleyen şekilde açıklanmıştır.

2.4.1. Gereksinim belirleme aşamasında kullanılan veri toplama araçları

Gereksinim belirleme aşamasında nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak veri toplanmıştır. Öncelikle katılımcı öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin yaşantı ve deneyimlerini öğrenmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, eşzamanlı olarak öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflarda sınıf gözlemleri yapılmıştır. Bu aşamada gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler için “*Öğretmen Demografik Bilgi Formu ve Görüşme Formu*” (EK-6), gözlemler içinse “*Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlar Kontrol Listesi*” (EK-7) hazırlanmıştır.

2.4.1.1. Öğretmen demografik bilgi formu ve görüşme formu

Katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerde kullanılmak amacıyla “*Öğretmen Demografik Bilgi Formu ve Görüşme Formu*” (EK-6) araştırmacı tarafından alanyazına dayalı olarak hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle akran zorbalığına ilişkin görüşlerin ve yaşantıların yansıtıldığı nitel çalışmalara yönelik kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış, bu çalışmalarda görüşme sorularıyla birlikte çalışmaların önerileri incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda görüşme soruları öğretmenlerin zorbalık davranışlarını nasıl tanımladığı, sınıf içerisinde gözlenen zorbalık davranışları, bu davranışların türleri, nedenleri, hangi ortamlarda oluştuğu ve davranışların önlenmesi amacıyla yapılan sınıf içi uygulamalara ilişkindir (Atış-Akyol, Yıldız ve Akman, 2018; Ünal, 2017; Sarı ve Pürsün, 2019; Sezgin, 2018). Bu çalışmaların önerilerinde ise GY olan çocukların zorbalıkla ilişkisine yönelik kapsamlı veri toplanması, akran zorbalığının önüne geçilmesi amacıyla müdahale çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve bu anlamda öğretmenlerin desteklenmesi önerilmiştir. İncelenen çalışmaların görüşme soruları ve önerilerinden yola çıkılarak bu araştırmanın amacı doğrultusunda “*Öğretmen Demografik Bilgi Formu ve Görüşme Formu*” (EK-6) hazırlanmıştır. Hazırlanan formda alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların zorbalık davranışlarından nasıl etkilendiği, okullarda/sınıflarda akran zorbalığı yaşanması durumunda neler yapılabileceği, çocuklara

akran zorbalığından korunmaları amacıyla hangi yeterliklerin kazandırılabilceği ve öğretmenlerin zorbalığa yönelik hazırlanacak bir eğitimin içeriğine, sunulma zamanına, süresine ve değerlendirme şekline ilişkin sorular eklenmiş, ilgili sorulara gelen yanıtlara göre verinin GY olan çocuklara yönelik açılması planlanmıştır. Böylece hazırlanan formda *Akran Zorbalığı Eğitim Paketi*'nin içeriğini belirlemek amacıyla öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri, deneyimleri ve zorbalık davranışlarıyla baş etmek için gereksinimlerinin neler olduğunu detaylı bir şekilde yansıtan sorulara yer verilmiştir. Görüşme soruları araştırmanın; (a) amacına uygunluğu, (b) kapsamı, (c) niteliği, (d) anlaşılabilirliği, (e) soru sıralamasının mantıklılığı ve (f) kullanılan dilin uygunluğu açılarından değerlendirilmesi amacıyla özel eğitim alanından 21 uzman, okul öncesi eğitimi alanından 12 uzman, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından ise beş uzman olmak üzere toplamda 38 uzmana gönderilmiştir. Soruların uygunluğuna ilişkin özel eğitim alanından 14 uzman, okul öncesi eğitimi alanından iki uzman, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından ise bir uzman olmak üzere toplam 17 uzman görüş bildirmiştir. Görüş bildiren uzmanların önerileri doğrultusunda izleyen değişiklikler yapılmıştır:

- ✓ Birbiriyle ilişkili olan sorular tek bir soruda birleştirilmiş veya alt soru şeklinde yazılmıştır.
- ✓ Soru sayısı azaltılmış, görüşme için uygun hale getirilmiştir.
- ✓ Benzer yanıtlar gelebilecek sorular çıkarılmıştır.
- ✓ Soruyu açabilmek amacıyla bazı sorulara tanımlamalar ve örnekler eklenmiştir.

Görüşme formu uzmanların önerilerine göre düzenlendikten sonra formun görüşmeler için uygun olup olmadığını belirlemek ve araştırmacının görüşmelerdeki rolünü değerlendirmek amacıyla pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmenin sonucunda formun görüşmeler için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.1.2. Okul öncesi dönemdeki çocuklara ilişkin olumlu ve olumsuz davranışlar kontrol listesi

Katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme verilerini genişletmek ve sınıflarda akran zorbalığına yönelik var olan durumu ortaya koymak amacıyla görüşmelerle eşzamanlı olarak sınıf gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerde kullanılmak üzere sınıflarda ortaya çıkan zorbalık davranışlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından alanyazına dayalı olarak "*Okul Öncesi Dönemdeki*

Çocuklara İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlar Kontrol Listesi” (EK-7) hazırlanmıştır. Kontrol listesi hazırlanırken öncelikle alanyazın taranarak akran zorbalığına ilişkin temel bilgi kaynakları, güncel çalışmalar ve hazırlanmış değerlendirme araçları incelenmiş, zorbalık davranışları fiziksel, sözel ve psikolojik zorbalık davranışları olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamayla ilgili alanyazında okul öncesi dönemde gözlenebilecek tüm zorbalık davranışlarına ilişkin bir davranış havuzu oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra sınıflarda çocuklar arasındaki olumlu sosyal davranışların neler olduğunu belirlemek amacıyla davranış havuzuna okul öncesi döneme ilişkin bir dizi olumlu sosyal davranış da eklenmiştir. Oluşturulan havuzdaki davranışlar işe vuruk bir şekilde tanımlanmıştır. Alanyazına dayalı olarak dört grupta temalandırılan davranışlar TİK üyeleriyle paylaşılmış, TİK üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda kontrol listesi düzenlenmiştir. Düzenlenen kontrol listesi araştırmanın; (a) amacına uygunluğu, (b) kapsamı, (c) niteliği, (d) anlaşılabilirliği ve (e) kullanılan dilin uygunluğu açılarından değerlendirilmesi amacıyla özel eğitim alanından 21 uzman, okul öncesi eğitimi alanından 12 uzman, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından ise beş uzman olmak üzere toplamda 38 uzmana gönderilmiştir. Kontrol listesinin uygunluğuna ilişkin özel eğitim alanından 14 uzman, okul öncesi eğitimi alanından iki uzman, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından ise bir uzman olmak üzere toplam 17 uzman görüş bildirmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda izleyen değişiklikler yapılmıştır:

- ✓ Yaş grubuna uygun olmayan maddeler formdan çıkarılmıştır.
- ✓ Gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde daha net ifade edilmesi gereken maddeler tekrar tanımlanmış, davranışsal olarak ifade edilemeyen maddeler örneklendirilmiştir.
- ✓ Yaş grubunda genel davranış özellikleri olarak gözlenmeyen maddeler çıkarılmıştır.
- ✓ Alana özgü terimlerin uygun kullanımlarına yönelik yazım dili farklılaştırılmıştır.

Yukarıda sıralanan düzenlemelerden sonra kontrol listesi iki sınıfta pilot gözlem yapılarak denenmiştir. Pilot gözlemlerde çocukların etkinliği daha hızlı tamamlamak, öğretmeninin ve arkadaşlarının beğenisini kazanmak amacıyla etkinliğini göstermek gibi rekabet içeren davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu nedenle akranlar arasındaki rekabete ilişkin bir madde eklenmiş, maddenin davranışsal tanımı yapılmış ve örneklendirilmiştir. Listenin son halinde olumlu sosyal davranışlar bölümünde 25,

fiziksel zorbalık davranışları bölümünde 13, sözel zorbalık ve psikolojik zorbalık davranışları bölümlerinde ise yedişer maddeye yer verilmiştir.

2.4.2. Müdahale oturumlarında kullanılan veri toplama araçları

Araştırmanın müdahale oturumlarında nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak veri toplanmıştır. Bu oturumlarda çocuk katılımcıların akran ilişkilerini değerlendirmek amacıyla SBDS-OÖD-ÖF kullanılarak çocuklara yönelik ön-test oturumları gerçekleştirilmiş, deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Sonrasında müdahale oturumlarından önce deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlere yönelik eğitim paketindeki modüllere ilişkin hazırlanan soru formları kullanılarak ön-test oturumları gerçekleştirilmiş, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin müdahaleden önceki bilgi düzeyleri ölçülmüştür. Bu gruptaki çocuk ve öğretmenlerle gerçekleştirilen ön-test oturumları tamamlandıktan sonra Akran Zorbalığı Eğitim Paketi deney grubundaki öğretmenlere sunulmuştur. Eğitim paketinin öğretmenlere sunulduğu müdahale oturumlarında uygulama güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla “*Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Sunulmasına Yönelik Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu*” (EK-8) hazırlanmıştır. Bu oturumlarda kullanılan veri toplama araçları izleyen şekilde açıklanmıştır.

2.4.2.1. SBDS-OÖD-ÖF

Öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak uygulanan SBDS-OÖD-ÖF, okul öncesi dönem çocuklarının sergilediği sosyal davranışlar hakkında bilgi toplanması amacıyla kullanılan bir davranış derecelendirme formudur. Grasham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması ve 4 yaşındaki çocuklarla gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışması Bülbül (2008), Türkçeye uyarlanması ve 5 yaşındaki çocuklarla gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışması ise Elibol-Gültekin (2008) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalarda tipik gelişen çocuklardan toplanan veriler 4 yaş ve 5 yaş için ayrı ayrı ele alınmış, 6 yaş için herhangi bir uyarlama gerçekleştirilmemiştir. Aykır ve Çiftçi-Tekinarslan’ın (2012) çalışmasında ise ölçek 4-6 yaş aralığına uyarlanmış, hem tipik gelişen hem de GY olan çocuklarla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

SBDS-OÖD-ÖF’u Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) ve Problem Davranış Ölçeği (PDÖ) olmak üzere iki alt ölçekten ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 3’lü

likert tipte hiç, bazen ve çok sık olmak üzere derecelendirilmiştir. Aykır ve Çiftçi-Tekinarslan'ın (2012) çalışmasında 4-6 yaşları arasında yer alan 150 çocuğa ulaşılmıştır. Bu çocukların 60'ı zihin yetersizliği tanısı alan, 90'ı ise tipik gelişen çocuklardır. Araştırmanın veri toplama sürecinde ulaşılan 150 çocuğun öğretmenlerinden bu çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını SBDS-OÖD-ÖF'u kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre SBÖ için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları 0.83 ile 0.94 arasında, PDÖ için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ise 0.73 ile 0.88 arasında değişmektedir. Ayrıca formun zihin yetersizliği olan ve tipik gelişen çocukları sosyal beceri ve problem davranış alt alanlarında üç madde dışında ayırt ettiği ifade edilmiştir (Aykır ve Çiftçi-Tekinarslan, 2012). İfade edilen bulgulara göre SBDS-OÖD-ÖF'ün okul öncesi dönemden itibaren çocukların akran ilişkilerinin, sosyal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının belirlenmesinde kullanılması önerilmektedir (Aykır ve Çiftçi-Tekinarslan, 2012). Form 3'lü likert derecelendirmeye dayandığından hem çocukların akran ilişkileri, sosyal becerileri ve problem davranışlarının ne olduğuna ilişkin hem de bu davranışların sıklığıyla ilgili olarak araştırmacılara bilgi ve veri sağlamaktadır. Ayrıca Aykır ve Çiftçi-Tekinarslan (2012) tarafından yürütülen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında tipik gelişen çocukların yanı sıra GY olan çocukların da çalışma grubuna dâhil edilmesi kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda formun kullanımını işlevsel hale getirmektedir. Bu nedenlerle bu araştırmanın müdahale oturumlarında kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarındaki çocukların akran ilişkilerinin belirlenmesi amacıyla SBDS-OÖD-ÖF kullanılmıştır.

2.4.2.2. Akran zorbalığı eğitim paketi soru formları

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin akran zorbalığını önlemeye ve müdahale etmeye ilişkin bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla eğitim paketinin içeriğindeki modüllere yönelik soru formları hazırlanmıştır. Soru formları, müdahale oturumlarında sunulan dört modülle ilgili olarak 15'er çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. İlk modüle ilişkin hazırlanan "*Akran Zorbalığını Anlamaya Yönelik Öğretmen Eğitimi Modülü Soru Formu*"nda (EK-9) akran zorbalığına yönelik kuramsal bilgilere, ikinci modüle ilişkin hazırlanan "*Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Sınıf İçi Stratejilerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Eğitimi Modülü Soru Formu*"nda (EK-10) sınıf içi önleme stratejilerine, üçüncü modüle ilişkin hazırlanan "*Akran Zorbalığına*

Müdahale Etmeye Yönelik Sınıf İçi Stratejilerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Eğitimi Modülü Soru Formu”nda (EK-11) sınıf içi müdahale stratejilerine, son olarak dördüncü modüle ilişkin “*Gelişimsel Yetersizliği (GY) Olan Çocukların Akran Zorbalığından Korunmasına Yönelik Öğretmen Eğitimi Modülü Soru Formu*”nda (EK-12) ise GY olan çocukların zorbalık davranışlarından korunması için beceri öğretimine yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu sorular TİK üyeleriyle birlikte özel eğitim alanından yedi, okul öncesi eğitimi alanından bir, eğitim programları alanından iki, ölçme ve değerlendirme alanından iki olmak üzere toplam 12 alan uzmanına uzman görüşü için gönderilmiştir. Soru formları alan uzmanları tarafından soruların hazırlanan içerikle uyumu, soru düzeyleri (ör., bilgi, anlama, uygulama, analiz, sentez vb.), soru düzeylerinin ve yanıtların eşit şekilde dağılımı gibi noktalarda değerlendirilmiştir. Özel eğitim alanından dört, okul öncesi eğitimi alanından bir, eğitim programları alanından iki, ölçme ve değerlendirme alanından iki olmak üzere 12 uzmandan sekizi hazırlanan formlara dönüş yapmıştır. Alan uzmanlarının yapmış olduğu değerlendirmelerde hazırlanan formlar bütünüyle uygun bulunmuştur.

2.4.2.3. Akran zorbalığı eğitim paketinin sunulmasına yönelik uygulama güvenirliği veri toplama formu

Müdahale oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliğinin ortaya konması amacıyla “*Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Sunulmasına Yönelik Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu*” (Ek-8) hazırlanmıştır. Hazırlanan formda “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin deney grubundaki öğretmenlere sunulacağı teknikler belirlenmiş, oturumlar baştan sona planlanarak araştırmacının oturumlara ilişkin gerçekleştirmesi gereken sorumluluklar göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin sunulmasına yönelik sekiz uygulama basamağı belirlenmiştir. Bu basamaklar; (a) araştırmacının oturumda kullanacağı materyalleri hazırlaması, (b) etkili giriş yapması, (c) düz anlatım, d) soru-cevap, (e) gösterip-yaptırma, f) rol oyun tekniklerini kullanarak oturumu gerçekleştirmesi, (g) katılımın pekiştirilmesi ve h) oturumun sonlandırılmasıdır. Formun uygunluğuna ilişkin özel eğitim alanından üç alan uzmanı görüş bildirmiş, formun bütününe uygun bulmuşlardır. İlgili form çoğaltılarak bağımsız gözlemciye teslim edilmiştir.

2.4.3. Müdahalenin etkililiğini sına ma oturumlarında kullanılan veri toplama araçları

Müdahalenin etkililiğinin sını dığı oturumlarda hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak veri toplanmıştır. Bu oturumlarda deney grubundaki öğretmenlere “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi” sunulduktan sonra öğretmenlerin bilgi düzeylerindeki değ işikliğı ortaya koymak amacıyla eğitim paketindeki modüllere dayalı oluşturulan soru formları tekrar uygulanarak son-test oturumları gerçekleştirilmiştir. Sonrasında ise deney grubundaki öğretmenlerin eğitim paketinden edindikleri bilgileri sınıflarında uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin sınıflarında sınıf gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemlerde “*Akran Zorbalığını Önlemeye ve Müdahale Etmeye Yönelik Öğretmen Uygulamalarını Değerlendirme Formu*” (EK-13) kullanılmıştır. Eş zamanlı olarak öğretmenler sınıf uygulamalarına ilişkin kendilerini değerlendirmişler, gerçekleştirdikleri öz-değerlendirmeyi “*Akran Zorbalığını Önlemeye ve Müdahale Etmeye Yönelik Öğretmen Öz-Değerlendirme Formu*” (EK-14) kullanarak yapmışlardır. Sınıf gözlemlerine ve öğretmen öz-değerlendirmelerine ilişkin toplanan tüm veriler aynı gün araştırmacı günlüğüne yansıtılmıştır. Sınıf uygulamalarından sonra deney ve kontrol gruplarında yer alan çocuklarla SBDS-OÖD-ÖF kullanılarak son-test oturumları gerçekleştirilmiştir. SBDS-OÖD-ÖF ve “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”ne ilişkin soru formları bir önceki başlıkta açıklanmıştır. Sınıf uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin formlar ise izleyen başlıkta yer almaktadır.

2.4.3.1. Akran zorbalığını önlemeye ve müdahale etmeye yönelik öğretmen uygulamalarını değerlendirme formu

Müdahalenin etkililiğini sına ma oturumlarında deney grubundaki öğretmenlerin “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nden edindikleri bilgileri sınıflarında kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla “*Akran Zorbalığını Önlemeye ve Müdahale Etmeye Yönelik Öğretmen Uygulamalarını Değerlendirme Formu*” (EK-13) hazırlanmıştır. Form hazırlanırken eğitim paketinde öğretmenlere sunulan stratejiler göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle form; (a) akran zorbalığını önlemeye yönelik sınıf içi stratejiler, (b) akran zorbalığına müdahale etmeye yönelik sınıf içi stratejiler ve (c) akran zorbalığına müdahale etmeye yönelik GY olan çocuk/çocuklarla gerçekleştirilen uygulamalar olarak üç farklı bölümden oluşmaktadır. Önlemeye yönelik stratejilere ilişkin bölümde 10 maddeye, müdahaleye yönelik stratejilere ilişkin bölümde 15

maddeye, GY olan çocuk/çocuklarla gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin bölümde ise beş maddeye yer verilmiştir. Toplamda 30 maddede yer verilen strateji, yöntem ve tekniklerin tamamı müdahale oturumlarında öğretmenlere sunulmuştur. Hazırlanan form özel eğitim alanından yedi alan uzmanına uzman görüşü için gönderilmiş, üç alan uzmanı formun uygunluğuna ilişkin görüş bildirerek formun bütününe uygun bulmuşlardır.

2.4.3.2. Akran zorbalığını önlemeye ve müdahale etmeye yönelik öğretmen öz-değerlendirme formu

Müdahalenin etkililiğini sına oturumlarında deney grubundaki öğretmenlerin “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nden edindikleri bilgileri sınıflarında nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla hazırlanan bir diğer form “Akran Zorbalığını Önlemeye ve Müdahale Etmeye Yönelik Öğretmen Öz-Değerlendirme Formu”dur (EK-14). Bu form deney grubundaki öğretmenlerin gerçekleştirdikleri sınıf uygulamalarına ilişkin kendilerini değerlendirmesi amacıyla hazırlanmıştır. İlgili form “Akran Zorbalığını Önlemeye ve Müdahale Etmeye Yönelik Öğretmen Uygulamalarını Değerlendirme Formu” ile aynı kapsam ve içerikte oluşturulmuştur. İki formun aynı kapsam ve içerikte hazırlanmasının temel nedeni araştırmacının gerçekleştirdiği gözlemlerle öğretmen değerlendirmelerinin karşılaştırılması, öğretmenlerle gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin uzlaşılması ve veri kaybının önüne geçilerek verilerin geçerliğinin sağlanmasıdır. Bu form da benzer şekilde özel eğitim alanından yedi alan uzmanına uzman görüşü için gönderilmiş, üç alan uzmanı formun uygunluğuna ilişkin görüş bildirerek formun bütününe uygun bulmuşlardır.

2.4.3.3. Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Etkilerini Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Görüşme Formu

Son olarak “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkililiğine ilişkin toplanan nicel verileri desteklemek amacıyla “Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Etkilerini Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Görüşme Formu” (EK-15) hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öğretmen eğitime ilişkin bir müdahalenin yapıldığı ve müdahaleye yönelik katılımcı görüşlerinin alındığı çalışmalara yönelik alanyazın taraması yapılmış, ulaşılan çalışmalardaki görüşme sorularıyla birlikte çalışmaların sınırlıkları ve önerileri incelenmiştir. Çalışmalardan elde edilen görüşler ve “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin kapsamı doğrultusunda ilgili görüşme formu hazırlanmıştır. Formda “Akran Zorbalığı

Eğitim Paketi”nin genel bir değerlendirmesinin yapılması amaçlanmış, öğretmenlerin müdahale oturumlarına, müdahalenin etkililiğini sınaama oturumlarına, çocuklarda gözledikleri davranış değişikliklerine ve gerçekleştirilen araştırmanın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini yansıtan sorulara yer verilmiştir. Görüşme soruları araştırmanın; (a) amacına uygunluğu, (b) kapsamı, (c) niteliği, (d) anlaşılabilirliği, (e) soru sıralamasının mantıklılığı ve (f) kullanılan dilin uygunluğu açılarından değerlendirilmesi amacıyla özel eğitim alanından 21, okul öncesi eğitimi alanından 12, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından ise beş uzman olmak üzere toplamda 38 uzmana gönderilmiştir. Soruların uygunluğuna ilişkin özel eğitim alanından 14, okul öncesi eğitimi alanından iki, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından ise bir uzman olmak üzere toplam 17 uzman görüş bildirmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda birbiriyle ilişkili olan sorular alt soru şeklinde yazılmış, soru sayısı azaltılmış ve forma son hali verilmiştir.

2.4.3.4. Araştırmacı günlüğü

Araştırma sürecinde yararlanılan en önemli kaynaklardan biri de araştırmacı tarafından araştırmaya ve araştırma sürecine ilişkin tutulan günlükler olmuştur (EK-16). Araştırmacı günlüğü araştırmanın başlangıcından bitişine kadar tutulmuştur. Araştırmacı günlüğüne araştırmaya ilişkin gelişen durumları, öğretmenlerle ve okullarla gerçekleştirdiği toplantıları, araştırma ortamına ilişkin veri toplama süreci başlamadan önce yaptığı gözlemleri, sınıf gözlemlerini, katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirdiği formal ve informal görüşmeleri ve müdahale sürecine yönelik bilgileri kaydetmiş, sıralanan bu noktalara ilişkin deneyimlerini ve yaşantılarını yansıtmıştır. Süreç boyunca araştırmacı tarafından toplam 256 sayfa araştırmacı günlüğü tutulmuştur.

2.5. Veri Toplama ve Uygulama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde araştırma sorularının eksiksiz yanıtlanması amacıyla gereksinim belirleme aşamasında nitel, müdahale oturumlarında nicel, müdahalenin etkililiğinin sınıandığı oturumlarda ise nicel ve nitel veri toplama teknikleri bir arada kullanmıştır. İzleyen başlıklarda bu aşamalarda gerçekleştirilen veri toplama süreci ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

2.5.1. Gereksinim belirleme aşamasında veri toplama ve uygulama süreci

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri yoluyla veri toplanmıştır. Bu aşamaya ilişkin gerçekleştirilen uygulamalar izleyen başlıklarda açıklanmıştır.

2.5.1.1. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasına katılan öğretmenlerle “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin içeriğinin öğretmenlerin gereksinimlerine göre belirlenebilmesi amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Öncelikle “*Öğretmen Demografik Bilgi Formu ve Görüşme Formu*” kullanılarak Derya öğretmenle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir (30.01.2022 tarihli araştırmacı günlüğü). Pilot görüşme Zoom.us üzerinden yapılmış ve 47 dakika sürmüştür. Görüşme sonunda 14 sayfalık veri dökümü elde edilmiştir. Elde edilen veri dökümü değerlendirilmiş, soru formunun görüşmeler için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme sırasındaki araştırmacının rolü değerlendirildiğinde ise araştırmacının tez danışmanı tarafından “Hazırsanız diğer soruya geçiyorum.” gibi görüşmenin akışını bozan ifadelerin kullanmaması gerektiğine ilişkin geri bildirim sunulmuştur. Pilot görüşmenin ardından bir görüşme takvimi oluşturulmuş, görüşme takvimi oluşturulurken “*Öğretmen Gönüllü Katılım Formu*” (EK-17) kullanılarak öğretmenlerden onam alınmıştır. Ardından takvime göre kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında görev yapan 17 öğretmenle belirlenen görüşme takvimi doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı Zoom.us uygulaması üzerinden bireysel görüşme şeklinde yapılmıştır. Araştırmacı görüşmelere katılımcı öğretmenlerle sohbet ederek başlamış, görüşmeyi kaydetmek için gerekçesini açıklayarak öğretmenlerden izin istemiştir. Kaydı açtıktan sonra görüşmeye ilişkin yönergeyi okumuş, görüşmedeki rolünü ve pilot görüşme sonucunda tez danışmanı tarafından verilen geri bildirimi göz önünde bulundurarak sohbetin doğal akışına uygun şekilde süreci tamamlamıştır. Tüm görüşmeler 18.02.2022-05.04.2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş, toplamda 675 dakika 1 sn sürmüştür. Görüşme bilgilerine Tablo 2.4.’de yer verilmiştir.

Tablo 2.4. Yarı-yapılandırılmış görüşme bilgileri

Sıra No	Kod İsim	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Ham Veri (Sayfa)
1	Fadime Öğretmen	18.02.2022	33 dakika 49 saniye	11 sayfa
2	Yaren Öğretmen	18.02.2022	40 dakika 12 saniye	10 sayfa
3	Aysel Öğretmen	19.02.2022	29 dakika 49 saniye	8 sayfa
4	Aylin Öğretmen	21.02.2022	53 dakika 02 saniye	11 sayfa
5	Sezgi Öğretmen	23.02.2022	38 dakika 55 saniye	9 sayfa
6	Şenay Öğretmen	01.03.2022	46 dakika 24 saniye	11 sayfa
7	Meral Öğretmen	02.03.2022	26 dakika 19 saniye	7 sayfa
8	Mesude Öğretmen	02.03.2022	42 dakika 10 saniye	9 sayfa
9	Figen Öğretmen	02.03.2022	37 dakika 14 saniye	9 sayfa
10	Mine Öğretmen	03.03.2022	41 dakika 20 saniye	11 sayfa
11	Melda Öğretmen	04.03.2022	33 dakika 20 saniye	9 sayfa
12	Gizem Öğretmen	04.03.2022	28 dakika 02 saniye	8 sayfa
13	Nuran Öğretmen	04.03.2022	39 dakika	10 sayfa
14	Hande Öğretmen	04.03.2022	58 dakika 55 saniye	11 sayfa
15	Seda Öğretmen	07.03.2022	55 dakika 08 saniye	12 sayfa
16	Melek Öğretmen	08.03.2022	38 dakika 42 saniye	9 sayfa
17	Rana Öğretmen	05.04.2022	33 dakika 41 saniye	8 sayfa

2.5.1.2. Sınıf gözlemleri

“Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin içeriğinin belirlenmesi ve katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanan verilerin zenginleştirilmesi amacıyla kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarında sınıf gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Gözlemlere başlanmadan önce araştırmacı tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlar Kontrol Listesi”nin işlerliğini sınamak ve gözlem sürecini planlamak amacıyla iki sınıfta pilot gözlem yapılmıştır (11.03.2022 tarihli araştırmacı günlüğü). Pilot gözlemlerin biri 45, diğeri 55 dakika sürmüştür. Pilot gözlemlerden sonra kontrol listesinin işlerliği ve araştırmacının gözlemlerdeki rolü değerlendirilmiştir. Kontrol listesinin işlerliği değerlendirilirken akranlar arasında rekabete dayalı bazı davranışlar (ör., etkinliği akranlarına göre daha güzel yapma, daha hızlı tamamlama vb.) gözlenmiş, kontrol listesinde olumlu sosyal davranışlara ilişkin maddelerin yer aldığı bölüme akranlar arasındaki rekabete yönelik bir madde eklenmiştir. Araştırmacının gözlemlerdeki rolüne ilişkin değerlendirme ise katılımcı gözlemci olarak sınıflarda bulunmasına ilişkin olarak gerçekleştirilmiştir. Bu role göre araştırmacının katılımcıları sınıf ortamında günlük etkinliklerdeki akışa müdahale etmeden ve sınıftaki herhangi bir koşulu değiştirmeden gözlemesi gerekmektedir. Araştırmacı rolünü benimseyebilmesi,

araştırma ortamını tanınması, sınıflarda zorbalık davranışlarına zemin hazırlayan sosyal durumları anlaması ve verilerin hazırlığı amacıyla temsili sınıflarda gözlemler gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen gözlemler zorbalık davranışlarının problem davranışlardan ve saldırgan davranışlardan ayırt edilmesinin güç olması ve bu davranışlara pek çok sosyal durumun zemin hazırlaması nedenleriyle 11 sınıfta yapılmıştır. Bu gözlemlerden sonra araştırmacının katılımcı gözlemci rolünü benimsediği sonucuna ulaşarak temsili sınıflarda gerçekleştirilen gözlemler sonlandırılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerde sınıfında yoğun bir şekilde akran zorbalığı olduğunu ifade eden altı öğretmenin sınıfında bağımsız gözlemciyle birlikte sınıf gözlemlerini gerçekleştirmek amacıyla bir gözlem takvimi oluşturulmuştur. Oluşturulan gözlem takvimine göre araştırmacı ve bağımsız gözlemci sınıflarda hazır bulunmuşlardır. Sınıflara gidildiğinde öğretmenler araştırmacı ve bağımsız gözlemciyi çocuklarla tanıştırmışlardır. Araştırmacı ve bağımsız gözlemci çocuklara onların oyunlarını ve yaptıkları etkinlikleri merak ettiklerini, onları izlemek istediklerini söylemiş, çocukların tamamını görebilecekleri bir köşeye geçerek oyun ve etkinliklere dâhil olmadan gözlemleri gerçekleştirmişlerdir. Gerçekleştirilen gözlemler 24.03.2022-23.05.2022 tarihleri arasında serbest oyun etkinlikleri, bahçede oyun zamanı, sanat etkinlikleri ve geçişlerde yapılmıştır. Araştırmacı ve bağımsız gözlemci 50 dakika ile 90 dakika arasında değişen gözlem süreleriyle toplamda 440 dakika kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarında bulunmuşlardır. Gözlem yapılan altı sınıfta araştırmacı ve bağımsız gözlemci eşzamanlı veri toplamış, kontrol listesini kullanarak gruplanan temalardaki davranışların sınıflarda sergilenip sergilenmediğini belirlemiş, davranış gözleniyorsa hangi bağlamda gözlendiğine ilişkin zengin saha notu tutmuşlardır. Gözlem verileri toplandıktan ve sınıftan ayrıldıktan hemen sonra araştırmacı ve gözlemci sınıf içerisinde gözledikleri davranışları karşılaştırmışlar, öncelikle gözlenen davranışlara sonrasında da gözlenen davranışların oluşma bağlamına ilişkin tartışmışlar ve verilerin tamamında uzlaşmışlardır. Melda Öğretmen ve Gizem Öğretmenin sınıflarındaki zorbalık davranışları diğer sınıflara göre daha yoğun gözlenmiş olduğundan araştırmacı ve bağımsız gözlemci bu sınıflardaki gözlemleri diğer sınıflara göre daha kısa sürede tamamlamıştır. Gerçekleştirilen tüm gözlemler ve gözlemlere ilişkin uzlaşma aynı gün içerisinde araştırmacı günlüğüne yansıtılmıştır. Sınıf gözlemlerine ilişkin bilgilere Tablo 2.5.'de yer verilmiştir.

Tablo 2.5. *Sınıf gözlemlerine ilişkin bilgiler*

Sıra No	Kod İsim	Gözlem Tarihi	Gözlem Süresi (Dakika)
1	Yaren Öğretmen	24.03.2022	75 dakika
2	Melda Öğretmen	29.03.2022	55 dakika
3	Mesude Öğretmen	31.03.2022	90 dakika
4	Gizem Öğretmen	07.04.2022	50 dakika
5	Meral Öğretmen	08.04.2022	85 dakika
6	Sezgi Öğretmen	23.05.2022	85 dakika

2.5.2. Müdahale oturumlarında veri toplama ve uygulama süreci

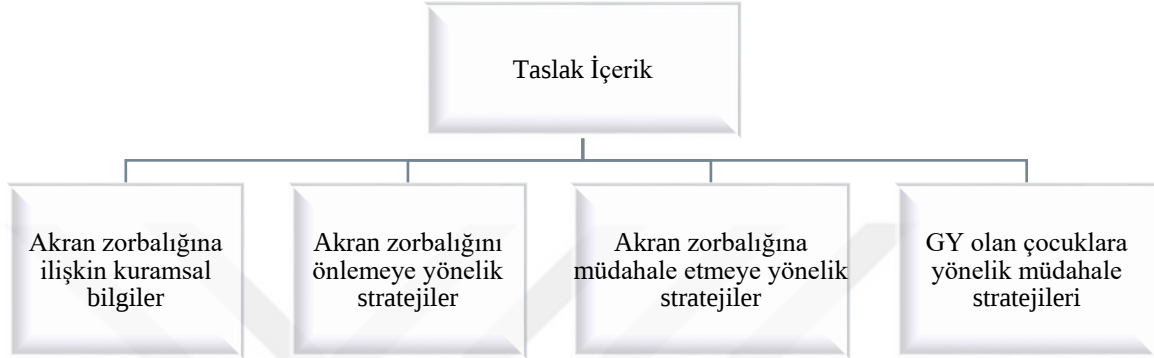
Araştırmanın müdahale oturumlarında öncelikle SBDS-OÖD-ÖF kullanılarak deney ve kontrol grubundaki çocukların akran ilişkilerine yönelik ön-test oturumları gerçekleştirilmiştir. Çocuklara yönelik gerçekleştirilen ön-test oturumları “2.2.1.1. *Katılımcıların belirlenmesi*” başlığı altında açıklanmıştır. Ön-test oturumları tamamlandıktan sonra “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi” hazırlanmış, hazırlanan eğitim paketinin öğretmenlerin bilgi düzeyi üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla oturumlar gerçekleştirilmeden önce “*Akran Zorbalığı Eğitim Paketi Soru Formları*”yla öğretmenlere yönelik ön-test oturumları gerçekleştirilmiş, deney grubundaki öğretmenlerle müdahale oturumları düzenlenmiş ve bu oturumlarda uygulama güvenilirliğine ilişkin veri toplama formu kullanılarak bu aşama tamamlanmıştır. Müdahale oturumları için veri toplama ve uygulama süreci izleyen başlıklarda açıklanmıştır.

2.5.2.1. Akran zorbalığı eğitim paketi

“Akran Zorbalığı Eğitim Paketi” biyoekolojik sistemler kuramı çerçevesinde mağdurların güçlendirilmesi (Rigby, 2010), suçlamasız yaklaşım ve destek grupları (Payne ve Gottfredson, 2004) yaklaşımları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Gereksinim belirleme aşamasında katılımcı öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, aynı zamanda öğretmenlerin sınıflarında gözlemler yapılmıştır. Elde edilen verilere dayalı olarak “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi” hazırlanmıştır. Tümevarımsal yolla içerik analizi kullanılarak analiz edilen yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinde öğretmenler eğitim paketinin içeriğine yönelik gereksinim duydukları konulara ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin belirttikleri

gereksinimler Şekil 2.5.'de yer almaktadır.

Gözlem verilerinin betimsel olarak analiz edilmesiyle sınıflardaki olumlu sosyal davranışlarla birlikte fiziksel, sözel ve psikolojik zorbalık davranışları belirlenmiş, akran zorbalığının ne şekilde ortaya çıktığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda görüşme ve gözlem verilerine dayalı olarak gerçekleştirilen alanyazın taramasıyla konu başlıkları belirlenerek taslak bir içerik oluşturulmuştur.



Şekil 2.5. Akran zorbalığı eğitim paketine yönelik hazırlanan taslak içerik

Hazırlanan taslak içerik; (a) akran zorbalığına ilişkin kuramsal bilgiler, (b) okul öncesi kaynaştırma ortamlarında akran zorbalığını önlemeye yönelik stratejiler, (c) okul öncesi kaynaştırma ortamlarında akran zorbalığına müdahale etmeye yönelik stratejiler ve (d) GY olan çocuklara yönelik müdahale stratejileri olarak dört başlıkta ele alınmıştır. İlgili başlıklar ve başlıklara yönelik hazırlanan taslak içerik TİK üyeleriyle tartışılmış, TİK üyelerinin görüşleri doğrultusunda eğitim paketinin modülleri ve materyallerinin hazırlık süreci başlamıştır. Eğitim paketinin içeriği kapsamında yukarıda sıralanan ana başlıklar çerçevesinde katılımcı öğretmenlerin yararlanmaları amacıyla bir kılavuz kitap hazırlanmıştır. Hazırlanan kılavuz kitap; ele alınan konu başlığına ilişkin kuramsal bilgileri, örnekleri, örnek olayları, önemli olan ve dikkat edilmesi gereken noktaları, örnek etkinlik planlarını ve öğretmenlerin anlatılan konuya ilişkin alıştırmayı yapabilecekleri bölümleri kapsamaktadır. Hazırlanan içerik ve kılavuz kitabın yazımı Kasım 2022-Nisan 2023 aralığında altı aylık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir (19.04.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). İçeriğin ve kılavuz kitabın yazımı tamamlandığında TİK üyeleriyle birlikte özel eğitim alanından yedi, okul öncesi eğitimi alanından bir, eğitim programları alanından iki, ölçme ve değerlendirme alanından iki olmak üzere toplam 12 alan uzmanına uzman görüşü için gönderilmiştir. Özel eğitim alanından dört, okul öncesi eğitimi alanından bir, eğitim programları alanından iki, ölçme

ve değerlendirme alanından iki olmak üzere görüş belirten sekiz alan uzmanının tamamı hazırlanan içeriği uygun bulmuşlardır. Kılavuz kitaba ilişkinse uzmanların belirtmiş olduğu terimsel ifadeler, yazım ve noktalama, ilgili yeri özetleme veya örnekleyerek açma noktalarındaki düzeltmeler gerçekleştirilmiş, tez danışmanı tarafından tüm içerik tekrar okunarak düzenlenmiş ve kitaba son hali verilmiştir. İçerik tamamlandığında kılavuz kitabın tasarımı ve basımı için grafik tasarım uzmanıyla tasarıma ve baskıya ilişkin süreç planlanmıştır. Planlanan süreçte Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi'ne ilgili evraklar hazırlanarak başvuru yapılmış, grafik tasarım uzmanından hizmet alımı yapılmıştır. Hizmet alım işlemi onaylandığında araştırmacı, tez danışmanı ve grafik tasarım uzmanı tasarım üzerine çalışmışlar ve süreci tamamlamışlardır. Kitabın tasarımı Mayıs 2023-Ekim 2023 aralığında beş aylık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir (10.10.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Kitaba ilişkin örnek bir görsele Şekil 2.6.'da, eğitim paketinin içeriğine ise Tablo 2.6.'da yer verilmiştir.



Şekil 2.6. Kılavuz kitaba ilişkin örnek bir görsel

Tablo 2.6. Akran Zorbalığı Eğitim Paketi'ne ilişkin içerik

Modül 1: Akran Zorbalığını Anlamak	Modül 2: Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Sınıf İçi Stratejiler	Modül 3: Akran Zorbalığına Müdahale Etmeye Yönelik Sınıf İçi Stratejiler	Modül 4: Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Akran Zorbalığından Korunması
Akran Zorbalığı Nedir? - Akran Zorbalığı Nedir? - Doğrudan Gerçekleşen Saldırgan Davranışlar - Dolaylı Gerçekleşen Saldırgan Davranışlar - Akran Zorbalığının Türleri Nelerdir? - Zorbalık Davranışlarını Ayırt Etmek Neden Bu Kadar Önemli? Akran Zorbalığına İlişkin Roller - Akran Zorbalığına İlişkin Roller - Zorba Rolündeki Çocuk Kimdir? - Mağdur Rolündeki Çocuk Kimdir? - Hem Mağdur Hem De Zorba Çocuk Kimdir? Akran Zorbalığının Nedenleri - Akran Zorbalığı Neden Ortaya Çıkar? - Bireysel Özelliklerle İlişkili Nedenler Nelerdir? - Aileyle İlişkili Nedenler Nelerdir? - Akranlarla İlişkili Nedenler Nelerdir? - Okulla İlişkili Nedenler Nelerdir?	Okul Öncesi Eğitim Kaynaştırma Ortamlarında Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Sınıf İçi Stratejiler - Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Sınıf İçi Stratejileri Kullanmak Neden Önemlidir? - Eğitim Ortamını Fiziksel Olarak Düzenleme - Sınıf Kurallarını Planlama - Rutinleri Planlama - Hangi Ek Desteği Sunabilirsiniz? - Etkinlikler Arası Geçişleri Planlama	Okul Öncesi Eğitim Kaynaştırma Ortamlarında Akran Zorbalığına Müdahale Etmeye Yönelik Sınıf İçi Stratejiler - Akran Zorbalığına Müdahale Etmeye Yönelik Oluşturulan Bir Programda Neler Olmalı? - Öğretmen-Çocuk-Akran Arasındaki İlişkilerin Desteklenmesi - Çocukların Sosyal-Duygusal Becerilerinin Desteklenmesi - Akran Zorbalığına İlişkin Sınıf İçi Etkinliklerin Düzenlenmesi - Seyirci Rolündeki Çocukların İşe Koşulması - Akran Grubu İçinde Sosyal Beceri Öğretimi - İyi Davranış Oyunu - Becerilerimizde Ustalaşma ve İlham Veren Karakter (Mastering Our Skills and Inspiring Character [MOSAİC]) - İş Birliğine Dayalı Öğrenme - Ailelerle İş Birliği	Gelişimsel Yetersizliği (GY) Olan Çocuklar ve Akran Zorbalığı - Gelişimsel Yetersizliği (GY) Olan Çocuklar ve Akran Zorbalığı - GY Olan Çocuklara Akran Zorbalığından Korunmaya Yönelik Becerilerin Öğretimi - Doğrudan Öğretim - Video Modelle Öğretim - Sosyal Öyküler - Sosyal Öyküleri Nasıl Yazmalıyız? - Sosyal Öyküler Nasıl Uygulanır? - GY Olan Çocuklara Zorbalıktan Korunma Becerisinin Öğretiminde Sosyal Öyküler

2.5.2.2. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerle gerçekleştirilen ön-test oturumları

Deney grubundaki öğretmenlerle müdahale oturumları gerçekleştirilmeden önce öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerle eğitim paketi kapsamında hazırlanan soru formları kullanılarak ön-test oturumları gerçekleştirilmiştir. Müdahale oturumlarının gün ve saati planlandıktan sonra soru formları deney ve kontrol grubundaki öğretmen sayısı kadar çoğaltılmış, öğretmenlerin sınıflarına gidilerek soru formlarının amacı açıklanmıştır. Ardından öğretmenler soru formlarını bireysel olarak doldurarak araştırmacıya teslim etmişlerdir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen ön-test oturumlarından sonra deney grubundaki öğretmenlerle müdahale oturumları gerçekleştirilmiştir.

2.5.2.3. Müdahale oturumları

Müdahale oturumlarına Mayıs 2023 tarihinde başlanmış ve her bir öğretmenle beş oturum olmak üzere toplamda 20 oturum yapılmış ve öğretmenlerle gerçekleştirilen tüm oturumlar 10 günlük bir zaman diliminde tamamlanmıştır. Araştırmacı müdahale oturumları başlamadan önce deney grubundaki öğretmenlerle oturumların yeri ve zamanını belirlemek üzere iki görüşme gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda eğitim paketinin bireysel öğretim yaklaşımıyla sunulmasına karar verilmiştir. Müdahale oturumlarının yeri her bir öğretmenin görev yaptığı okulun toplantı odası, oturumların zamanı ise Aysel Öğretmenle 10.00-11.15, Gizem Öğretmenle 12.00-13.15, Meral Öğretmenle 13.15-14.30 ve son olarak Şenay Öğretmenle 15.45-17.00 olarak belirlenmiştir. Oturumların yeri ve zamanı planlandıktan sonra oturumlarda sunulacak içeriğe ilişkin PowerPoint sunuları hazırlanmıştır. Bu sunular konuya ilişkin bilgileri, önemli ve dikkat edilmesi gereken noktaları, örnekleri ve alıştırmaları içerecek, oturumlarda araştırmacı-öğretmen etkileşimini destekleyerek öğretmenlerin sürece aktif katılımlarını sağlayacak ve oturumlarda kullanılması planlanan öğretim tekniklerini yansıtacak şekilde hazırlanmıştır. Sunuların uygunluğuna ilişkin tez danışmanı ilgili kontrolleri gerçekleştirmiş, sunulara son hali verilmiştir. Hazırlanan sunulara ilişkin örnek görsel Şekil 2.7.'de yer almaktadır.



Şekil 2.7. Müdahale oturumlarında kullanılan araçlara ilişkin örnek görsel

Müdahale oturumlarında öğretmenlere sunulan içerik; (a) akran zorbalığını anlamak, (b) okul öncesi kaynaştırma ortamlarında akran zorbalığını önlemeye yönelik sınıf içi stratejiler, (c) okul öncesi kaynaştırma ortamlarında akran zorbalığına müdahale etmeye yönelik sınıf içi stratejiler, (d) GY olan çocukların akran zorbalığından korunması olarak dört modül şeklindedir.

Araştırmacı müdahale oturumlarından 10 dakika önce öğretmenlerin okullarında hazır bulunmuştur. Oturumun gerçekleştirileceği öğretmene haber vererek araç-gereçleri hazırlamak amacıyla okulun toplantı odasına geçmiştir. Bilgisayarı, sunuları, yansıtıcıyı ve konuya yönelik yapılacak alıştırmalar için kâğıt-kalem gibi gereçleri hazırlamıştır. Ayrıca bir diğer araç olarak hazırlanan klavuz kitapların elektronik hali paylaşım ve çoğaltmaya kapatılarak deney grubundaki öğretmenlere ulaştırılmıştır.

Öğretmen oturumları için geldiğinde araştırmacı o oturumda işlenecek konuyu, konunun önemini ve akışı belirterek etkili giriş yapmıştır. Konuya ilişkin bilgileri düz anlatım tekniğiyle sunmuş, sunu akışı ve sonrasında soru-cevap tekniğiyle eksikleri tamamlamış ve öğretmenlerin sürece aktif katılımını sağlamış, akışa yönelik örnekler sunmuştur. Ayrıca stratejilerin kullanımına yönelik gösterip-yaptırma ve rol oyun tekniklerini kullanmış, oturumları uygulamaya dönük gerçekleştirmiştir. Sunulan modül tamamlandığında araştırmacı öğretmenin katılımını pekiştirerek oturumu sonlandırmıştır. Her bir oturum 60 dakika ile 75 dakika arasında sürmüştür. Üçüncü modül olan “Okul Öncesi Kaynaştırma Ortamlarında Akran Zorbalığına Müdahale Etmeye Yönelik Sınıf İçi

Stratejiler” dışındaki üç modül bir oturum süresinde tamamlanmıştır. Ancak üçüncü modül oldukça yoğun bir içerikten oluştuğu için içerik ikiye bölünerek öğretmenlere sunulmuştur. Bu nedenle her bir öğretmenle beş oturum gerçekleştirilmiş, toplam 20 oturumda müdahale tamamlanmıştır. Bu aşamada kontrol grubuna herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiş, araştırma etiği göz önünde bulundurularak araç olarak hazırlanan kılavuz kitapların elektronik hali paylaşıma ve çoğaltmaya kapatılarak kontrol grubundaki öğretmenlere ulaştırılmıştır. Öğretmenler soru formlarını son-test oturumlarında tekrar doldurmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmiş, kitapları mutlaka incelemeleri istenmiştir.

Son olarak müdahale oturumlarının uygulama güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla 20 oturumun sekizine (%40) bağımsız gözlemci eşlik etmiştir. Bağımsız gözlemci katılacağı oturumları kendi belirlemiş, araştırmacıya bir gün öncesinde haber vermiştir. Bu oturumlara bağımsız gözlemci araştırmacıyla birlikte gitmiş, uygulama güvenilirliği formunda yer alan tüm basamakları oturumun başından sonuna kadar gözlemlemiştir. Müdahale oturumları tamamlandığında uygulama güvenilirliği veri toplama formunu araştırmacıya teslim etmiştir.

2.5.3. Müdahalenin etkililiğini sına ma oturumlarında veri toplama ve uygulama süreci

Müdahalenin etkililiğini sına ma oturumlarında öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerle eğitim paketi kapsamında hazırlanan soru formları kullanılarak son-test oturumları gerçekleştirilmiş, deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarına gidilerek öğretmenlerin uygulamaları gözlenmiş, öğretmenlerden gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin öz-değerlendirme sürecini tamamlamaları istenmiş ve SBDS-OÖD-ÖF kullanılarak çocukların akran ilişkilerine yönelik son-test oturumları gerçekleştirilmiştir. Belirtilen süreç izleyen başlıklarda açıklanmıştır.

2.5.3.1. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerle gerçekleştirilen son-test oturumları

Müdahale oturumları gerçekleştirildikten sonra öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin bilgi düzeylerindeki değişikliğin belirlenmesi ve kontrol grubundaki öğretmenlerle bilgi düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerle eğitim paketi kapsamında hazırlanan soru formları kullanılarak son-test oturumları

gerçekleştirilmiştir. Soru formları deney ve kontrol grubundaki öğretmen sayısı kadar çoğaltılmış, deney grubundaki öğretmenlere müdahalenin son oturumu tamamlandığında verilmiş, öğretmenler bireysel olarak soru formlarını tekrar doldurup araştırmacıya teslim etmişlerdir. Kontrol grubundaki öğretmenlere ise hazırlanan kılavuz kitapları incelemeleri için iki hafta zaman verilmiş, kontrol grubundaki öğretmenlerle son-test oturumları iki hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar deney grubundaki öğretmenlerle benzer şekilde, formların bireysel olarak doldurulup araştırmacıya teslim edilmesi yoluyla düzenlenmiştir.

2.5.3.2. Sınıf gözlemleri

“Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkilerinin ortaya konması amacıyla müdahale oturumlarından sonra deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarına gidilerek sınıf uygulamaları gözlenmiştir. Sınıf uygulamalarının gözlenmesi için eğitim paketinin içeriğinde öğretmenlere sunulan stratejilerin yer aldığı “*Akran Zorbalığını Önlemeye ve Müdahale Etmeye Yönelik Öğretmen Uygulamalarını Değerlendirme Formu*” (EK-13) kullanılmıştır. Bu formla gözlemlerin başlamış olduğu hafta bir kez, diğer haftalarda iki kez öğretmenlerin sınıflarına gidilerek müdahale oturumlarında kendilerine sunulan stratejileri kullanıp kullanmadıkları değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde araştırmacı çocukların tamamını görebileceği bir köşeye geçerek oyun ve etkinliklere dâhil olmadan gözlemleri gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmenlerin kullandıkları ve kullanmadıkları stratejiler işaretlenmiş, stratejilerin nasıl kullanıldığına ilişkin saha notları alınmış, öğretmenlere geribildirim sunulmuştur. Ayrıca sınıf içerisinde oluşan zorbalık davranışlarına karşı hangi stratejinin kullanımının uygun olduğuna yönelik gereksinim duyulan bilgiler öğretmenlere açıklanmıştır. Sınıf gözlemleri Mayıs 2023-Haziran 2023 tarihleri arasında altı hafta sürmüştür. Bu süreçte her bir öğretmenin sınıfında farklı etkinliklerde 11 gözlem yapılarak toplamda 44 gözlem gerçekleştirilmiştir. Tüm gözlemler bir serbest oyun, bir kurallı etkinlik ve bir geçiş etkinliğini gözlemlemeye olanak verecek şekilde düzenlenmiştir. Gözlemler 45 dk ile 90 dk arasında sürmüştür. Gözlemlere ilişkin bilgi Tablo 2.7.’de yer almaktadır.

müdahale edilmesine katkı sağlayacak olan stratejiler önerilmiş, bu stratejilerin nasıl kullanılması gerektiği hatırlatılmış, uygulamaya yönelik soruları yanıtlanmıştır. Araştırmacı edindiği bilgileri saha notlarıyla birlikte aynı gün günlüğüne yansıtmıştır.

2.5.3.4. Deney ve kontrol gruplarındaki çocuklarla gerçekleştirilen son-test oturumları

Uygulama ve veri toplama sürecinin son aşamasında deney ve kontrol gruplarındaki çocuklarla SBDS-OÖD-ÖF ile son-test oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar ön-test oturumlarıyla benzer şekilde yürütülmüştür. Araştırmacı deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı kadar formu çoğaltmış, uygulama süreci tamamlanmadan bir hafta önce öğretmenlere teslim etmiştir (12.06.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Formu tekrar açıklayarak benzer şekilde her çocuk için doldurmalarını istemiştir. Bir haftalık süre sonunda araştırmacı formu öğretmenlerden teslim almış ve uygulama süreci tamamlanmıştır.

2.5.3.5. Deney grubundaki öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Müdahalenin etkililiğini sına oturumlarında son olarak deney grubundaki öğretmenlerle “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkililik verilerini zenginleştirmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerle birlikte oluşturulan görüşme takvimine göre planlanmış ve Temmuz-Ağustos 2023 tarihleri arasında yapılmıştır. “Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Etkilerini Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Görüşme Formu” (EK-15) kullanılarak yapılan görüşmelerin tamamı Zoom.us uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı görüşmelere öğretmenlerin yaz dönemini nasıl değerlendirdikleriyle ilgili sohbet ederek başlamış, görüşmeyi kaydetmek için gerekçesini açıklayarak öğretmenlerden izin istemiştir. Kaydı açtıktan sonra görüşmeye ilişkin yönergeyi okumuş, kendisinin görüşmedeki rolüne uygun şekilde süreci tamamlamıştır. Deney grubundaki dört öğretmenle sürecin kısaca genel bir değerlendirmesi yapılmış, görüşmeler toplamda 82 dakika 38 saniye sürmüştür. Görüşme bilgilerine Tablo 2.8.’de yer verilmiştir.

Tablo 2.8. Yarı-yapılandırılmış görüşme bilgileri

Sıra No	Kod İsim	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Ham Veri (Sayfa)
1	Aysel Öğretmen	15.07.2023	21 dakika 55 saniye	6 sayfa
2	Şenay Öğretmen	07.07.2023	26 dakika 28 saniye	9 sayfa
3	Meral Öğretmen	22.08.2023	17 dakika 35 saniye	6 sayfa
4	Gizem Öğretmen	06.07.2023	17 dakika 20 saniye	5 sayfa

2.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın gereksinim belirleme, müdahale ve müdahalenin etkililiğini sınaama oturumlarında çoklu veri toplama tekniklerinden yararlanılmış, toplanan verileri analiz etmek amacıyla farklı analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan analiz teknikleri Tablo 2.9.'da özet şekilde verilmiştir.

Tablo 2.9. Araştırmada kullanılan veri analiz teknikleri

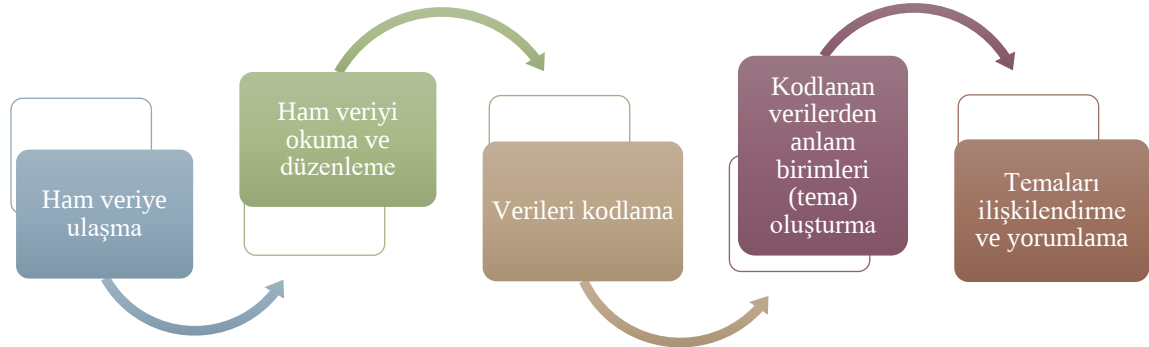
Aşamalar	Veri Toplama Teknikleri	Veri Analiz Teknikleri
Gereksinim Belirleme	Yarı-yapılandırılmış görüşme Sınıf gözlemleri	İçerik analizi Betimsel analiz
Müdahalenin Etkililiğini Sınama	Soru formları Ön-test, son-test Sınıf gözlemleri Yarı-yapılandırılmış görüşme	Betimsel analiz ANCOVA ve Bağımlı guplar t testi Betimsel analiz İçerik analizi

Tablo 2.9.'da görüldüğü gibi araştırmanın farklı aşamalarında toplanan nitel ve nicel verilerin analizi için farklı analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Yararlanılan teknikler iki grupta sınıflandırılarak uygulanan analiz süreci izleyen başlıklarda açıklanmıştır.

2.6.1. Nitel verilerin analizi

Nitel araştırma teknikleriyle toplanan verilerin analizi ve sunumu seçilen veri toplama araçları ve toplanan veri türüyle ilişkilidir (Koshy, 2005). Bu araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin içeriğini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yanı sıra bu aşamaya katılan öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilen gözlemler yoluyla nitel veri toplanmıştır. Müdahalenin etkililiğini sınaama oturumlarında “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkilerini belirlemek amacıyla toplanan nicel veriyi desteklemek amacıyla deney

grubundaki öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, ayrıca sınıflarında gerçekleştirdikleri uygulamalar gözlenerek yine nitel veri toplama sürecine yer verilmiştir. Sıralanan yollarla toplanan nitel verilerde fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Fenomenolojik yaklaşım, ele alınan olguyu bireysel deneyimlere indirgeyerek, bireylerin günlük yaşam deneyimlerinin bilgi kaynağı olarak görüldüğü ve bu deneyimler üzerinden ele alınan olgunun açıklandığı bir yaklaşımdır (Ersoy, 2017). Fenomenolojik yaklaşıma göre bu araştırmada toplanan nitel veriler gereksinim belirleme aşamasında katılımcı öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin yaşantılarına, müdahalenin etkililiğini sınaama oturumlarında ise “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin sunulmasına ilişkin deneyimlerine yöneliktir. Katılımcı çocuklara yönelik toplanan veriler ise çocukların sınıf ortamlarında deneyimledikleri akran ilişkilerini ortaya koymaya yöneliktir. Bu bağlamda yarı-yapılandırılmış görüşme verileri tümevarımsal yolla gerçekleştirilen içerik analizi kullanılarak gözlem verileri ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme verileri analiz edilirken Creswell’in (2016) fenomenolojik yaklaşımda önerdiği tümevarımsal yolla gerçekleştirilen içerik analizine yönelik basamaklar göz önünde bulundurulmuştur. Bu basamaklar Şekil 2.8.’de aşağıdaki gibi özetlenmiştir.



Şekil 2.8. İçerik analizine ilişkin basamaklar

Araştırmada belirtilen basamaklara göre yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan verilerin analizi gerçekleştirilmiş, analiz gerçekleştirilirken NVivo 12 programı kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken öncelikle görüşmelerin dökümü yapılmış ve teyit edici uzman tarafından dökümler okunup doğrulanmıştır. Sonrasında görüşme dökümleri NVivo 12 programına yüklenmiş, veriler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunmuştur.

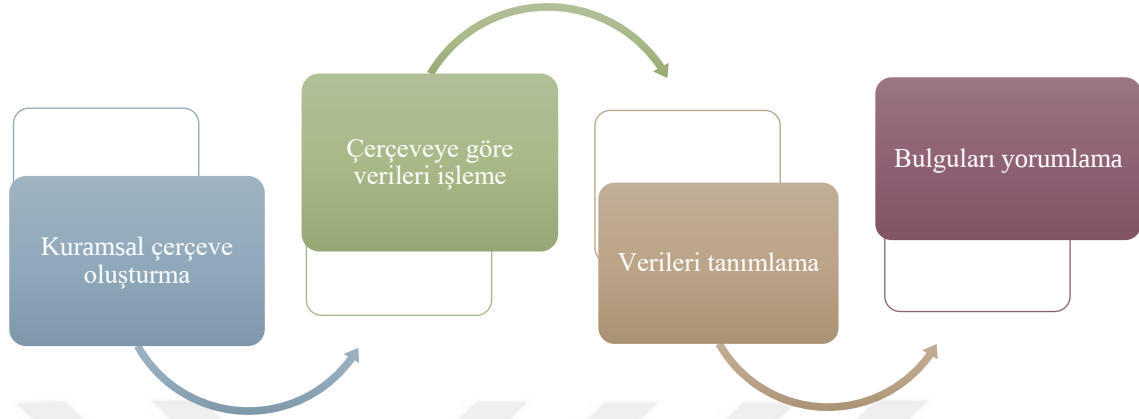
Okunan verilere kodlar atanmış, kodların kontrolü gerçekleştirilmiş ve düzenlenmiştir. Verilerin kodlanma aşaması tamamlandığında ise bütüncül bir bakış

açısıyla ilgili kodlar sınıflandırılarak bir araya getirilmiş, böylelikle alt-temalara ulaşılmıştır. Alt-temalar oluşturulduğunda benzer süreç tekrar gerçekleştirilerek ana temalara ulaşılmış, analiz süreci tamamlanmıştır. Analize yönelik araştırmacı ve tez danışmanı bir toplantı yaparak kodların, temaların ve alt-temaların kontrolünü gerçekleştirmişlerdir. Sonrasında ham veriler özel eğitim alanında doktora derecesine sahip ve nitel araştırma ve nitel veri analizi konusunda deneyimli bir teyit edici uzmana gönderilmiştir. Teyit edici uzman bağımsız olarak tüm verileri kodlamış, tema ve alt-temaları oluşturmuştur. Ardından araştırmacı ve teyit edici uzman tarafından yapılan kodlama bir toplantı yapılarak karşılaştırılmış, kodlar üzerinde uzlaşılmıştır. Araştırmacı ve tez danışmanı tarafından tüm kodlar son kez düzenlenerek kodlara, temalara ve alt-temalara son hali verilmiştir. Gereksinim belirleme aşamasında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin yapılan analizin kod listesine EK-18’de, müdahalenin etkililiğini sınama aşamasında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin yapılan analizin kod listesine EK-19’da yer verilmiştir.

Gereksinim belirleme aşamasında hem yarı-yapılandırılmış görüşme verilerini zenginleştirmek hem de öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların akran ilişkilerine yönelik bağlamı belirlemek, müdahalenin etkililiğini sınama oturumlarında ise deney grubundaki öğretmenlerin sınıf uygulamalarını değerlendirmek amacıyla nitel veriler doğrudan gözlem yoluyla toplanmıştır. Doğrudan gözlem, katılımcı gözlemin bir alt biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu gözlem türü araştırmacının katılımcıları her zamanki ortamlarında akışa müdahale etmeden, herhangi bir koşulu değiştirmeden gerçekleştirdiği nitel bir veri toplama tekniği olarak betimlenmektedir (Sahoo ve Schmidt, 2020). Bu bağlamda doğrudan gözlem yoluyla toplanan bu veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Betimsel analiz, toplanan verilerin daha öncesinden belirlenmiş temalara göre özetlenmesini, yorumlanmasını ve sunulmasını içeren bir analiz türüdür. Bu analiz türü veri toplama sürecinden önce araştırma sorularına, alanyazına veya daha önce toplanan verilerden elde edilen bulguların çerçevesine dayalı olarak kavramsal yapının açık bir biçimde belirlendiği çalışmalarda kullanılmaktadır. Kavramsal yapıya dayalı olarak belirli temalara göre veri toplandığından betimsel analizde tümgengelim yaklaşımı benimsenir ve analiz veri toplama süreci içerisinde gerçekleştirilir. Gerçekleştirilen analizde temel amaç, elde edilen verilere ilişkin neden-sonuç ilişkisi kurularak verileri önceden belirlenmiş temalar altında düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde yansıtabilmektedir. Bu yansıtma gözlenen durumlara ilişkin doğrudan alıntılarla

mümkündür (Bazeley, 2013; Cresswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Betimsel analize ilişkin gerçekleştirilen özet süreç Şekil 2.9.'da yer almaktadır.



Şekil 2.9. *Betimsel analizin aşamaları*

Bu araştırmada gereksinim belirleme aşamasında sınıf gözlemlerine ilişkin gerçekleştirilen betimsel analiz, alanyazında önerildiği gibi veri toplama sürecinde tümdengelim yaklaşımına göre yapılmıştır. Sınıf gözlemleri gerçekleştirilmeden önce okul öncesi eğitim ortamlarında gözlenen zorbalık davranışlarına ilişkin kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Bu alanyazın taramasına göre okul öncesi dönemde çocuklarda gözlenen/gözlenme olasılığı olan fiziksel, sözel ve psikolojik zorbalık davranışlarının tamamıyla bir davranış havuzu oluşturulmuştur. Alanyazın taramalarında okul öncesi dönemde zorbalık davranışlarıyla olumsuz akran etkileşimi sonucunda ortaya çıkan davranışların ayırt edilmesi gerektiği ifade edildiği için bu davranış havuzuna çocukların sergileyebileceği olumlu sosyal davranışlar da eklenmiştir. Davranış havuzunda dört başlık altında temalandırılan bu davranışlar, gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde tanımlanmış, davranışların hangi bağlamlarda ortaya çıkabileceği örneklendirilmiştir. Dört temadan oluşan davranışların sınıflarda gözlenip gözlenmediği, gözleniyorsa hangi bağlamda oluştuğunun betimlenmesi amacıyla ilgili davranışlar kontrol listesine yerleştirilmiştir. Dört tema içerisinde tanımlanan davranışlar TİK üyeleri ve farklı alan uzmanları tarafından incelenerek uygun bulunmuştur.

Fenomenolojik yaklaşımın benimsendiği süreçlerde temel veri kaynağı “görüşme” olarak benimsense de var olan durumun betimlenmesi ve verilerin kontrolünü sağlamak açısından gözlemler oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Ersoy, 2017). Bu araştırmada sınıf gözlemleri, görüşme verilerini bağlamsal olarak açmak ve zenginleştirmek amacıyla

gerçekleştirildiği için öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme verileri okunmuş, sınıflarında yoğun zorbalık davranışı olduğunu ifade eden öğretmenlerin sınıflarında bağımsız gözlemciyle birlikte sınıf gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Sınıf gözlemleri sırasında araştırmacı ve bağımsız gözlemci her bir temaya ilişkin davranışları izlemiş, sınıf içerisinde gözlenen davranışları tematik çerçeveye göre kontrol listesi kullanarak işlemiştir. Aynı zamanda gözlenen her bir davranışın hangi bağlamda oluştuğuna ilişkin zengin saha notu tutmuşlardır. Gözlem süresince ve sonunda izledikleri tüm davranışları birbirleriyle paylaşmışlar, sınıfta oluşan davranışlar ve bu davranışların oluşma bağlamı hakkında topladıkları verileri karşılaştırmışlar, verilerin tamamında uzlaşmışlardır. Saha notlarıyla birlikte uzlaşılan veriler aynı gün araştırmacı günlüğüne aktarılmış, bulgular yorumlanırken neden-sonuç ilişkisi kurularak doğrudan alıntılarla yansıtılmıştır.

Müdahalenin etkililiğini sınaama oturumlarında da öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları stratejiler gereksinim belirleme aşamasındaki sınıf gözlemlerine benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu verilerin analizinde de betimsel analiz kullanılmıştır. Sınıf gözlemlerine başlanmadan önce deney grubundaki öğretmenlere sunulan eğitim paketi içerisinde sunulan stratejiler üç başlıkta gruplandırılarak temalar elde edilmiştir. “Sınıf içi önleme stratejileri”, “müdahale stratejileri” ve “GY olan çocuklarla gerçekleştirilen uygulamalar” olarak elde edilen üç temadaki tüm stratejiler gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde tanımlanmıştır. Tanımlanan stratejilerin sınıflarda uygulanıp uygulanmadığı, uygulanıyorsa hangi bağlamda kullanıldığının betimlenmesi amacıyla ilgili stratejiler kontrol listesine yerleştirilmiştir. Üç tema içerisinde tanımlanan stratejiler TİK üyeleri ve farklı alan uzmanları tarafından incelenerek uygun bulunmuştur. Bu veriler öğretmenlerin öz-değerlendirme formlarında kullandıklarını belirttikleri stratejilere ilişkin verilerin kontrolünü ve güvenilirliğini sağlamanın yanı sıra müdahaleden sonraki durumun bağlamsal olarak ortaya konmasını da sağlamaktadır. Araştırmacı bu anlamda analiz sürecini veri toplarken gerçekleştirmiştir. Öncelikle araştırmacı günlük etkinliklerde öğretmenlerin kullandıkları stratejilere ilişkin verileri ilgili tema altında işlemiş, stratejilerin “*nasıl kullanıldığını*” betimlemek amacıyla zengin saha notları tutmuştur. Topladığı verileri öğretmenlerle paylaşmış, verileri katılımcılara doğrulatmış ve teyit etmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin doldurdıkları öz-değerlendirme formlarını teslim alarak kendi gözlemleriyle öğretmenlerin kendilerinin doldurdıkları öz-değerlendirme formunda belirttikleri ifadeleri öğretmenle birlikte karşılaştırmıştır. Farklı gözlenen

uygulamalarla ilgili tartişılmış ve uzlaşılmış, toplanan veriler aynı gün araştırmacı günlüğüne yansıtılmıştır. Bu veriler karşılaştırma yapılıp ilişkilendirilerek bulguların yorumlanması sırasında doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

2.6.2. Nicel verilerin analizi

Araştırmanın nicel verileri müdahalenin etkililiğini sınaama oturumlarında “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkilerini belirlemek amacıyla toplanan verilerdir. Bu amaçla bu veriler deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerle birlikte bu gruplardaki çocuklardan toplanmıştır. Öğretmen boyutunda eğitim paketi kapsamında hazırlanan soru formları kullanılarak toplanan veriler deney ve kontrol gruplarındaki  ğretmenlerin “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin içeriğine yönelik bilgi düzeylerini yansıtmaktadır. Müdahale oturumları başlamadan önce gerçekleştirilen ön-test, müdahale oturumları tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen son-test oturumlarıyla birlikte bu veriler elde edilmiş, betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken hazırlanan yanıt anahtarına göre öğretmenlerin doğru ve yanlış yanıtları belirlenmiş, doğru yanıtlara ilişkin yüzdeler hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalara göre öğretmenlerin ön-test ve son-testleri arasındaki fark sütun grafiği kullanılarak ifade edilmiştir.

“Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”ndeki stratejilerin deney grubundaki öğretmenler tarafından sınıflarında uygulanmasıyla çocukların davranışlarının ve akran ilişkilerinin ne ölçüde farklılaştığını ortaya koymak amacıyla SBDS-O D- F kullanılarak veri toplanmıştır. Müdahale oturumlarına başlanmadan önce gerçekleştirilen ön-test, deney grubundaki öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları tamamlamalarıyla birlikte gerçekleştirilen son-test oturumlarıyla elde edilen nicel veriler SPSS V29 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analize başlanmadan önce ocukların SBDS-O D- F’deki maddeler ve çocukların ön-test son-test puanları numara verilerek ve grup değişkeni atanarak SPSS V29 programına girilmiş ve veriler analiz için hazırlanmıştır. Ardından parametrik veya non-parametrik olarak hangi analiz tekniğinin kullanılacağına karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Katılımcı grubu 50 çocuktan fazla olduğundan Kolmogrofov-Smirnov testinin sonuçları temel alınmış, deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-testlerinin arpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Her iki grubun ön-test son-test uygulamasında normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Analize karar vermek amacıyla normallik ön koşulu sağlanmış ve diğer ön koşul olan deney ve kontrol gruplarının  n-testlerinin karşılaştırılması

basamağına geçilmiştir. Bağımsız örneklem t-testiyle karşılaştırılan deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları incelendiğinde deney grubunun ön-test puanlarının ortalamasının 56.0, kontrol grubunun ön-test puanlarının ortalamasının ise 50.0 olduğu görülmüştür. Grupların ortalamaları arasında görülen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Bu testin sonuçları iki grubun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, grupların son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı incelenirken ön testler arasındaki bu farkı istatistiksel olarak kontrol edebilmek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. ANCOVA bağımlı değişkenle ilişkisi olan bir değişkenin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamak amacıyla kullanılan bir analiz tekniğidir. Alanyazında ön-test son-test kontrol gruplu bir araştırma deseninde araştırmacı tarafından müdahalenin etkililiğinin ön planda tutulduğu durumlarda ön-testin ortak değişken olarak kontrol edildiği ANCOVA'nın en uygun istatistiksel işlem olduğu ifade edilmektedir. Bu noktada ANCOVA hata varyansını azaltması ve grupların ön-test puanları arasında farkın gözlemlendiği durumlarda analiz sonucunda ortaya çıkabilecek yanlılığı ortadan kaldırması nedeniyle avantaj sağlayan güçlü bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2011). Bu istatistiksel yolla deney ve kontrol gruplarının arasındaki etki hata payı minimuma indirgenerek analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki karşılaştırmaların ardından grupların ön-test son-test puanlarının kendi içerisinde ne ölçüde farklılaştığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Bu analiz için öncelikle grupların fark puanları hesaplanmış, fark puanlarının normalliği incelenmiştir. Normallik, çarpıklık ve basıklık değerlerinin analiz için ön koşulu sağlamasıyla birlikte grupların kendi içindeki puanlarının farkı hesaplanmıştır. Bağımlı gruplar t testi, ilişkili iki ölçüm ya da puanların elde edildiği deneysel araştırmalarda aynı grubun tekrarlı ölçümleri arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla kullanılan bir analiz türüdür. Aynı katılımcıların deney sürecinden önce ve sonra bağımlı değişkene ilişkin puanları alındığında zamana dayalı olarak tekrar eden ölçümler birbiriyle ilişkilidir (Büyüköztürk, 2011). Bu nedenle tekrarlı ölçümlere sahip grupların kendi içindeki değişim bu analizle incelenebilir. Sonuç olarak "Akran Zorbalığı Eğitim Paketi"nin deney ve kontrol gruplarının kendi içerisindeki ön-test son-test puanları arasındaki etkisi bu yolla belirlenmiştir.

2.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nitel ve nicel boyutlarına göre geçerliği ve güvenirliliği sağlamaya yönelik gerçekleştirilen çalışmalar izleyen başlıklarda açıklanmıştır.

2.7.1. Nitel verilerde geçerlik ve inandırıcılık (güvenirlik)

Nitel araştırmalarda toplanan verilerin bağlama özgü olması nedeniyle iç geçerlilik, dış geçerlik ve inandırıcılık (güvenirlik) gibi kavramlar yerine farklı bakış açıları doğrultusunda pek çok terimsel ifade kullanılmaktadır. Verilerin geçerliğini betimlemek amacıyla kullanılan ifadeler araştırmacının üzerinde durduğu olguyu tarafsız bir şekilde, olduğu gibi araştırması, bir diğer deyişle verilerin doğruluğu noktasında örtüşmektedir. Güvenirlik kavramını ifade etmek içinse inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye değer olma ve onaylanabilirlik ölçütleri göz önünde bulundurulmaktadır (Creswell, 2016; Guba ve Lincoln, 1982; Maxwell, 2005; Miles ve Huberman, 1994; Kuzu, 2009). Bu ölçütlere göre araştırmanın nitel boyutunda geçerliği sağlamak amacıyla Creswell'e (2016) göre bazı geçerlik stratejilerinin uygulanması gerekmektedir. Bu stratejiler; (a) araştırma ortamına uzun süreli katılım sağlanarak sürekli gözlem yapılması, (b) araştırma boyunca veri çeşitliliği (üçgenleme) sağlanması, (c) farklı uzmanların sürece dâhil olmasıyla bir dış denetim mekanizmasının oluşturulması, (d) süreçte karşılaşılan olumsuz durumların da olumlu durumlarla birlikte rapor edilerek gerçekçi bir değerlendirilme yapılması, (e) toplanan verilerin katılımcılara ve farklı alan uzmanlarına doğrulanmasıdır. İnandırıcılığı (güvenirliliği) sağlamak amacıyla ise (a) araştırılan olguya ilişkin açık ve duyarlı olunması, (b) araştırma ortamında veri kaynaklarıyla uzun süreli etkileşim içerisinde bulunulması, (c) yol boyunca yansıtıcı ve tutarlı bir tutum benimsenmesi, (d) katılımcılara ilişkin kurumsal ve bireysel onay alınması, (e) çeşitli veri kaynaklarından yararlanılması, (f) araştırmadaki tüm süreçlerin ayrıntılı şekilde betimlenmesi ve rapor edilmesi, (g) katılımcıların çeşitliliğinin sağlanması, (h) verilerin kendi içerisinde ve alanyazındaki bulgularla tekrar eden şekilde okunup sürekli karşılaştırılması ve (ı) uzman görüşlerine başvurulmasıdır (Creswell, 2016; Guba ve Lincoln, 1982; Ersoy, 2017; Maxwell, 2005; Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Sıralanan stratejiler göz önünde bulundurularak bu araştırmada nitel verilerin geçerliğini ve inandırıcılığını (güvenirliliğini) sağlamak amacıyla aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- ✓ Ölçüt örneklemeye göre seçilen katılımcı öğretmenlerin sayısı örneklemin çeşitliliğini sağlayacak şekilde belirlenmiştir.
- ✓ Gereksinim belirleme ve müdahalenin etkililiğini sına oturumlarında nitel verilerin toplandığı tüm ortamlarda verilerin anlamlandırılması amacıyla yeterli zaman geçirilmiştir.
- ✓ Nitel sürecin yürütüldüğü her aşama ayrıntılı şekilde betimlenmiştir.
- ✓ Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ayrıntılı şekilde hazırlanmış, hazırlanan araçlara ilişkin farklı alanlardaki (ör., özel eğitim, okul öncesi eğitimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, eğitim programları, ölçme ve değerlendirme) alan uzmanlarından uzman görüşü alınmıştır.
- ✓ Çoklu veri toplama araçları ve analiz teknikleri kullanılarak veri çeşitlemesi (üçgenleme) sağlanmıştır.
- ✓ Araştırmada veri kaybı yaşamamak amacıyla dijital araçlardan yararlanılmış, katılımcılardan elde edilen tüm veriler teyit edilmiştir.
- ✓ Yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinin dökümleri alan uzmanları tarafından baştan sona okunmuş, toplanan veriler doğrulanmıştır.
- ✓ Yarı-yapılandırılmış görüşme verileri teyit edici uzmana ulaştırılmıştır, uzman tarafından bağımsız şekilde baştan sona kodlanarak uzlaşma toplantıları düzenlenmiş, kodlama güvenilirliği sağlanmıştır.
- ✓ Gereksinim belirleme aşamasındaki gözlemlerde bağımsız gözlemci araştırma ortamında bulunmuş, araştırmacıyla paralel şekilde gözlem verisi toplanmış ve toplanan veriler karşılaştırılmıştır. Benzer şekilde müdahalenin etkililiğini sına oturumlarında sınıf gözlemleri yoluyla toplanan veriler öğretmenlerin öz-değerlendirmeleriyle karşılaştırılmıştır.
- ✓ Araştırma sürecinin tüm aşamalarına yönelik gerçekleştirilen gözlemler araştırmacı günlüğüne yansıtılmıştır.
- ✓ Toplanan tüm veriler dürüstlikle raporlaştırılmıştır.
- ✓ Veriler kendi içerisinde ve alanyazındaki diğer bulgularla karşılaştırılarak tutarlı biçimde rapor edilmiştir.
- ✓ Araştırma boyunca verilerin toplanması, analizi ve raporlaştırılmasında benzer yaklaşımla hareket edilerek araştırma tutarlı bir biçimde yürütülmüştür.

2.7.2. Nicel verilerde geçerlik ve güvenirlik

Nicel verilerde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bağımlı değişkene etki edilebilecek tüm etmenlerin kontrol altına alınarak yalnızca bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini doğru bir şekilde ölçmek amacıyla gerçekleştirilmektedir (ve Hodge, 2015). Bu amaçla nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak planan deneysel bir araştırmada iç ve dış geçerliği tehdit eden değişkenler kontrol altına alınmalıdır. Bir araştırmada iç geçerlik bağımlı değişkende görülen etkinin yalnızca bağımsız değişkenle açıklanması olarak tanımlanırken dış geçerlik araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilir olmasını ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2010; ve Gay, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda bu araştırmanın iç ve dış geçerliğinin sağlanması amacıyla çeşitli önlemler alınmış, müdahale oturumlarında “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin deney grubundaki öğretmenlere uygun şekilde sunulması amacıyla ise uygulama güvenirliği çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

2.7.2.1. İç geçerlik

Araştırma sürecinde dış etmenler, olgunlaşma, sınanma, katılımcı kaybı ve gruplama etkisi gibi etmenler araştırmanın iç geçerliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu etmenlerin iç geçeliliği olumsuz yönde etkilememesi amacıyla alanyazında bazı önlemlerin alınması gerektiği ifade edilmektedir. Bu önlemler; (a) araştırma süreci içerisinde bağımlı değişkeni bağımsız değişken dışında etkileyebilecek her türlü etmenin kontrol altında tutulması, (b) veri toplama sürecinde kullanılan araçların, kullanılma zamanının ve sıklığının planlanması, (c) ölçme sürecinde deney ve kontrol gruplarında benzer uygulamaların gerçekleştirilmesi, (d) katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmacıyla iş birliği yapmaya istekli bireylerden oluşması, (e) deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler taşıyan katılımcılardan oluşturulmasıdır (Mills ve Gay, 2016). Bu araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar izleyen şekildedir:

- ✓ Katılımcılar belirlenirken öğretmenlerin akran zorbalığını önleme veya müdahale etmeye yönelik herhangi bir programa katılmamış olmaları ön koşulu konulmuştur. Sürece dâhil olan tüm öğretmenler bu ön koşula göre belirlenmiştir.
- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenler araştırma süresi boyunca akran zorbalığını önleme veya müdahale etmeye yönelik başka herhangi bir programa katılmayacaklarını sözlü ve yazılı olarak belirtmişlerdir.

- ✓ Araştırma verileri birbirinden farklı veri toplama araçları ve teknikleriyle toplanmış, birbirinden farklı ölçümlerle yinelenmiştir.
- ✓ Araştırmada olgunlaşma ve zaman etmeni göz önünde bulundurularak müdahale ve müdahalenin etkililiğini sınaıa oturumları Nisan 2023-Haziran 2023 arasında iki aylık bir sürede tamamlanmıştır.
- ✓ “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkililiğı hem öğretmen ve hem de çocuk katılımcılarda aynı araçlar ve benzer süreçler takip edilerek ortaya konmuştur.
- ✓ Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin yer aldığı ön-test ve son-test oturumları müdahale oturumlarından önce ve oturumlar tamamlandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların yer aldığı ön-test son-test oturumları ise deney grubundaki öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarından önce ve sonra toplanmıştır.
- ✓ Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların akran ilişkilerini belirlemek amacıyla uygulanan SBDS-OÖD-ÖF’ün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tipik gelişen çocuklarla birlikte GY olan çocuklarla da gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırma boyunca toplanan tüm veri toplama araçları için uzman görüşü alınarak uygunluğu teyit edilmiştir.
- ✓ Araştırma süresince katılımcı kaybı yaşanmamıştır.
- ✓ Araştırmanın gruplaması, bir başka deyişle deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında ön koşul özelliklere göre eşitleme ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Bu durum “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin hazırlık sürecinin uzun soluklu olması ve müdahale oturumlarının bir sonraki eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle gereksinim belirleme aşamasındaki öğretmenlerin koşulları, çalıştıkları sınıflar ve sınıflardaki çocuklar değiştiğinden yansız atama yolu tercih edilememiş, gruplar için belirlenen ön koşul özellikler dikkate alınmıştır. Bu ön koşul özelliklere göre SBDS-OÖD-ÖF’ün uygulanmasıyla elde edilen ön-test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları belirlenmiş, deney grubuna benzer yapıda olan sınıflar kontrol grubuna atanmıştır.

2.7.2.2. Dış geçerlik

Araştırmada özgüllük, yanlı seçim, ön-test ve uygulama etkileşimi, son- test ve

uygulama etkileşimi, deneme tepkisi gibi etmenler dış geçerliği tehdit eden etmenlerdir. Bu etmenlere karşı nicel verilerin dış geçerliğinin sağlanması amacıyla; (a) araştırma raporunun ayrıntılı ve yansız bir şekilde hazırlanması, (b) deney ve kontrol gruplarının katılımcı özelliği ve sayısı bağlamında evreni temsil edecek şekilde yansızlık ilkesine göre belirlenmesi, (c) uygulama öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen ölçmenin uygulama sürecini ve bağımsız değişkeni etkilemeyecek şekilde planlanması, (d) katılımcılardan toplanan verilerin mümkün olan en doğal ortamda toplanmasıdır (Mills ve Gay, 2016; Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada dış geçerliği kontrol altında tutmak amacıyla yapılan çalışmalar aşağıdaki gibidir:

- ✓ Araştırma sürecinin yürütüldüğü her aşama ayrıntılı şekilde betimlenmiş, ayrıntılı olarak rapor edilmiştir.
- ✓ Araştırmanın nicel boyutuna 76'sı deney grubu, 88'i kontrol grubu olmak üzere 164 çocuk katılmış, gruplar gruplama ön koşullarının belirlenmesiyle eşitlenmiştir. Deney ve kontrol grubu yansızlık ilkesine göre atanmış ve örnekleme yeterli sayıda katılımcı dâhil edilmiştir. Bu nedenle örneklemden elde edilen sonuçların evreni temsil edeceği düşünülmektedir.
- ✓ Nicel veriler toplanırken ön-test ve son-testin gerçekleştirildiği zaman aralıklarıyla deney sürecinde gerçekleştirilen tüm oturumlar arasında zaman bırakılmış, kullanılan değerlendirme araçlarıyla uygulama süreci etkileşime girmemiştir.
- ✓ Deney ve kontrol grubundaki öğretmenler arasında sunulan müdahaleye ve gerçekleştirilen sınıf uygulamalarına ilişkin bilgi paylaşımı yapılmamıştır.
- ✓ Araştırmanın tüm aşamaları araştırmaya katılan öğretmenlerin ve çocukların okullarında, olağan etkinlik ve günlük akışlarında gerçekleştirilmiştir.

2.7.2.3. Uygulama güvenirliği

Deney grubundaki öğretmenlerle gerçekleştirilen müdahale oturumlarının uygun şekilde gerçekleştirildiğinin belirlenmesi amacıyla bu oturumlara bağımsız gözlemci eşlik etmiştir. Bağımsız gözlemciye uygulama güvenirliği formları oturumlardan önce teslim edilmiş, gözlemci bir oturumun tamamını gözlemleyecek şekilde müdahale oturumlarının %40'ını izlemiştir. Gözlemci izlediği oturumların tamamını kendisi belirlemiştir. Müdahale oturumları tamamlandığında uygulama güvenirliği formlarını araştırmacıya teslim etmiştir. İzlenen oturumlarda toplanan veriler [(Gözlenen

Araştırmacı Davranışı) / (Planlanan Araştırmacı Davranışı) X 100] formülüyle hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Bu formül kullanılarak yapılan hesaplamalara göre müdahale oturumları %95 uygulama güvenilirliğiyle gerçekleştirilmiştir. Bağımsız gözlemci izlediği oturumların üçünde gösterip-yaptırma tekniğinin kullanımına ilişkin planlanan araştırmacı davranışını gözlememiştir. Diğer tüm basamaklar için araştırmacı planlanan davranışları gerçekleştirmiş, müdahale oturumları deney grubundaki öğretmenlere yüksek uygulama güvenilirliğiyle sunulmuştur.

2.8. Araştırma Etiği

Karma yöntem araştırmalarında etik, nicel ve nitel bakış açıları noktasında farklılaşabilmektedir. Ancak araştırmacıların yöntem gözetmeksizin uygulama etiğine ilişkin dikkat etmesi gereken ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler; (a) kurumsal ve bireysel izinlerin alınması, (b) araştırmanın alanyazına ve katılımcılara sağlayacağı katkının göz önünde bulundurulması, (c) araştırmanın araştırmacının ve katılımcıların değerleriyle uyumlu olması, (d) araştırmacı ve katılımcılar arasında oluşabilecek güç dengesizliğinin önlenmesi, (e) katılımcıların gizliliğinin korunması, özel hayatlarına saygı gösterilmesi ve zarar görmelerinin engellenmesi, (f) katılımcıların yanıltılmaması, (g) verilerin katılımcılarla paylaşılması ve teyit alınması, (h) verilere sadık kalarak araştırmanın doğruluğunun ve niteliğinin sağlanması, (i) toplanan verilerin belirli sürelerle saklanması, (i) araştırma bulgularının olumlu ve olumsuz sonuçlarıyla eksiksiz bir biçimde rapor edilmesidir (Creswell, 2014; Ersoy, 2017; Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Sıralanan ilkeler doğrultusunda Anadolu Üniversitesi'nden alınan Etik Kurul İzni ve Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan uygulama izniyle araştırmanın katılımcılar üzerinde fizyolojik veya psikolojik olumsuzluklar yaratmayacağı ve sürecin etik kurallara uygun şekilde gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Araştırmanın tüm aşamalarında katılımcı öğretmenlerin ve çocukların kimlik bilgileri saklı tutularak her birine gerçek isimlerini çağrıştırmayan kod isim verilmiştir. Ayrıca araştırma raporunda katılımcılara ait döküman örnekleri katılımcıların gizliliğini ihlal etmeyecek biçimde paylaşılmıştır. Araştırmacı araştırmanın tüm aşamalarında katılımcıların duygu, düşünce ve davranışlarına saygı göstermiş, araştırmacı-katılımcı ilişkisini sekteye uğratmayacak şekilde süreci yönlendirmiştir. Ayrıca tüm veri toplama süreci araştırma ortamlarındaki günlük işleyişi kesintiye uğratmayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı deney

grubundaki öğretmenlerle müdahale oturumlarını gerçekleştirirken etik eşitlik ilkesi doğrultusunda kontrol grubundaki öğretmenlere “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi” kapsamında hazırlanan kılavuz kitapları ulaştırarak materyal desteği sağlamış, öğretmenlerin talep etmeleri halinde deney grubuyla gerçekleştirilen uygulama süreci tamamlandıktan sonra kendilerine benzer bir eğitim verebileceğini belirtmiştir. Ancak kontrol grubundaki öğretmenler araştırmacıdan böyle bir talepte bulunmamışlardır. Bu nedenle eğitim paketi kontrol grubundaki öğretmenlere sunulamamıştır.

Araştırmacı gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcı öğretmenleri belirlemiş, araştırmada sınıfında zorbalık davranışları gözlenen ve müdahaleye ihtiyacı olduğunu ifade eden öğretmenlerle çalışılmıştır. “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin içeriği tamamen öğretmenlerin ihtiyaç duydukları noktalara göre hazırlanmıştır. Katılımcı öğretmenlere araştırmanın amacı, kapsamı ve veri toplama tekniklerine yönelik sözel olarak ayrıntılı bilgi verilmiş, onam formlarında da bu bilgiler ayrıntılı şekilde yazılı olarak ifade edilerek katılımcılardan izin alınmıştır. Bu bağlamda hazırlanan onam formlarında araştırmanın amacı, verilerin nasıl toplanacağı, kimlerle paylaşılacağı, katılımcıların karşılaşılabilecekleri riskler ve araştırma sürecindeki hakları eksiksiz ve net bir biçimde katılımcılara ifade edilmiştir.

Araştırmanın tüm verileri araştırma sorularına uygun ve sistematik şekilde toplanmış, toplanan veriler katılımcılarla paylaşarak verilere ilişkin teyit alınmış, süreç içerisinde teyit edici uzmanlar verilerin gerçekliğini doğrulamıştır. Araştırma boyunca gerçekleştirilen tüm aşamalar ve bulgular eksiksiz biçimde rapor edilmiş, araştırma raporuna veriler doğru şekilde yansıtılmıştır. Son olarak toplanan veriler düzenlenip araştırmayı takiben beş sene süreyle saklanmak üzere fiziken ve bilgisayar ortamında dosyalanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada araştırma sorularına yönelik toplanan nitel ve nicel verilerin analiziyle ulaşılan bulgular; (a) gereksinim belirleme aşamasına ilişkin bulgular ve (b) müdahalenin etkililiğini sınaıma oturumlarına ilişkin bulgular olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Ele alınan başlıklarda sunulan nitel ve nicel bulgular birbirini destekleyecek ve araştırma sorularını yanıtlayacak biçimde sunulmuştur.

3.1. Gereksinim Belirleme Aşamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri yoluyla “Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin bilgi ve deneyimleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analiziyle ulaşılan temalara Şekil 3.1.’de yer verilmiştir.



Şekil 3.1. Yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin tema ve alt-temalar

Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin bilgi ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla tümevarımsal yolla gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda dört tema ve 12 alt-temaya ulaşılmıştır. Şekil 3.1.'de özetlenen temalara yönelik bulgular, betimsel yolla analiz edilen ve araştırmacı günlüğünden yansıtılan sınıf gözlemlerine ilişkin bulgularla desteklenerek izleyen başlıklarda yer almaktadır.

3.1.1. Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algıları

Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin algıları, “akran zorbalığının tanımı” ve “akran zorbalığının nedenleri” olarak iki alt-temada ele alınmıştır. Öğretmenlerin tamamı sınıflarında zorbalık davranışlarıyla karşılaştıklarını ifade ederken akran zorbalığının ne olduğunu çoğunlukla bir çocuğun akranı üzerinde “*baskı kurması, üstünlük kurmaya çalışması ve şiddete başvurması*” olarak tanımlamışlardır. Şenay Öğretmen akran zorbalığını “*Kendinden güçsüz birini seçip ona sürekli baskı yapması olarak gözlemledim ben.*” cümlesiyle betimlerken Meral Öğretmen “*Çocukların birbirlerine hükmetmek amacıyla bulundukları davranış ... Birbirlerine karşı çıkıyorlar, işte sen yapma, etme şeklinde kollarıyla müdahale ediyorlar. Bence bunların hepsi akran zorbalığına giriyor.*” ifadesiyle açıklamıştır (02.03.2022 tarihli Meral Öğretmenle görüşme). Meral Öğretmenin akran zorbalığını tanımlamak amacıyla ifade ettiği davranışlar sınıfında şöyle gözlemlenmiştir:

“Kızlar iki grup halinde oynuyor. Birbirlerini destekliyorlar. Sakin olan iki ayrı erkek grubu var. Onlarla birlikte Derya (GY olan çocuk) yalnız oynuyor. Kimse onunla oynamıyor, aralarında hiç etkileşim yok. ... Pamir ve Eymen Derya’yı taklit etti. Derya ayağa kalkıp Pamir’i itti. Eymen’e tekme attı. Pamir ve Eymen onun taklidini yapmaya devam etti. Meral Öğretmen Pamir ve Eymen’e yerlerine geçmelerini söyledi. Eymen, Pamir ve Turgut legolarla oynamaya başladı. Üçü de zorbalık davranışları sergileyen çocuklar ve birlikte oynuyorlar. Mert yanlarına gelip Turgut’a “Sen yapamazsın, yanlış yapıyorsun, beceremiyorsun.” dedi (08.04.2022 tarihli araştırmacı günlüğü).

Sezgi Öğretmen akran zorbalığını tanımlarken “*baskı*” kavramına sınıfından örnekler vererek vurgu yapmış, sınıfındaki erkek öğrencilerin şiddete eğilimi olduğunu izleyen sözlerle ifade etmiştir:

“Çocuklar çok fazla uyguluyorlar birbirine. Mesela bi tane kız öğrencim var. Bi tane arkadaşına kız arkadaşına işte ben izin vermeden konuşmıcağın diyo mesela. Susturmaya çalıştığını fark ettim, ara ara gözlemlediğim kadarıyla. Arkadaşının üzerinde çok fazla baskı kurduğunu fark ettim. Bu kız öğrencim böyle arkadaşlarını organize ediyor. ‘Sen bunu yap.’, ‘Sen bununla oynama.’ gibi. Arkadaşını organize etmeye başlıyo ve bi arkadaşı üzerinde de

baskı oluşturmaya başladığını fark ettim. Erkek öğrencilerimde de maalesef şiddete eğilim çok fazla.” (23.02.2022 tarihli Sezgi Öğretmenle görüşme).

Sezgi Öğretmenin ifadelerinde örneklendirdiği davranışlarla sınıf gözlemlerinde de tekrarlayan şekilde karşılaşılmıştır. Araştırmacının bu davranışlara ilişkin günlüğüne yansıttığı notlar şöyledir:

“Zeynep, Ece ve Beril’e ‘Burayı sen boyayacaksın, buraya öğretmen yardım etsin, sen buralara dokunmayacaksın.’ diye baskı kurdu. ... Ece Zeynep’in istediği gibi boyamayınca ‘Böyle boya, dediğim gibi yapmadın.’ diye tehdit etti. Sonra da saçını çekti. Beril ‘Yapma.’ dedi. Zeynep Beril’e karşı akranlarına ‘Ben ona bir şey söylemişim, o gidip Ece’ye söylemiş.’ dedi. Arkadaşlarıyla bir olup ‘Dedin, dedin.’ diye baskı kurdular. Ece ‘Demedi.’ dedi. Hepsi Ece’ye karşı çıktılar. ... Beril salıncağa binmek istedi, Zeynep’ten izin aldı. Zeynep ‘Hiç bir zaman.’ dedi. Beril salıncağa binmedi.” (23.05.2022 tarihli araştırmacı günlüğü).

Gizem Öğretmen sınıfındaki zorbalık davranışlarının “*farklı*” olan çocuklara karşı yapıldığını ifade etmiştir. Gizem Öğretmen farklı çocuk olarak sınıfında GY olan çocuğu işaret ederek ona karşı sergilenen zorba davranışlar üzerinde durmuştur. “*Dört öğrencim var. Birbirlerini özellikle OSB olan çocuğumu vurmaya çalışıyor. Sinir krizleri geçirip saldırmaya kalkıyorlar. Farklı davrananlarla alay ettikleri bir durum var.*” Gizem Öğretmenin ifadesi sınıf gözlemleriyle de desteklenmiştir: “*Melih’le hiç bir arkadaşı oynamıyor. Hasan, Haluk ve Melih’i ‘Git burdan ben seninle oynamam.’ diyerek kovdu. Vedat’a dönerek ‘Onlarla oynamayalım.’ dedi.*” (07.04.2022 tarihli araştırmacı günlüğü).

Öğretmenlerin sınıf gözlemleriyle desteklenen ifadelerine bakıldığında bu sınıflarda zorbalık davranışlarının sergilendiği, davranışların öğretmenler tarafından fiziksel, sözel ve psikolojik olarak akranı üzerinde “*baskı ve üstünlük kurma, akranını rahatsız etme, şiddete başvurma*” olarak tanımlandığı söylenebilir. Öğretmenler bu davranışları tanımlarlarken davranışın “*kasıtlı*” gerçekleştirilmesi ve “*tekrarlayan şekilde*” sergilenmesi gerekliliğine değinmemişler, zorbalığı yalnızca akranını “*baskı altında tutma*” bağlamında açıklamışlardır. Ancak alanyazında akran zorbalığına ilişkin davranışlar sıralanan üç bağlamın bir araya gelmesiyle “*zorbalık*” olarak değerlendirilebilmektedir. Öğretmenlerin ifade ettikleri davranışların bağlamı sınıf gözlemlerinde ortaya konabilmiş, öğretmenler zorbalık davranışlarını *doğrudan ve dolaylı saldırganlık* davranışları biçiminde anlamlandırmışlardır. Bu nedenle öğretmenlerin bu davranışları sınıflarında fark ettikleri ancak akran zorbalığını anlamlandırmaya ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algılarında yer alan bir diğer alt-tema akran zorbalığının nedenleridir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocukların zorbalık davranışlarına maruz kalmalarını veya bu davranışları gerçekleştirmelerini *aile* etmeniyle açıklamıştır. Hande Öğretmen aile etmenine dikkat çekerken şu ifadeleri kullanmıştır:

“Babası tır şoförü, annesi ev hanımı. Babayı çok fazla anladığım kadarıyla hani her gün görmüyo. Biraz da baba mesleğinden kaynaklı mıdır nedir, hafif kabadayı. Çocuk aynen yansıtıyor ya biliyorsunuz. Onun arkadaşlarına karşı tavırları çok sert. Çocuk çok aniden birden şak arkadaşına yapıştırıyor. Konuşmak yok, direk saldırıya geçiyo. Biz anasını, babasını düzeltmemiz lazım. Ben o çocuğu istediğim kadar uğraşayım. Mükemmel çocuk vardır ama anne-baba onu o kadar dibe çekiyo ki. Ben çocuğa bişey diyemiyorum o yüzden.” (04.03.2022 tarihli Hande Öğretmen ile görüşme).

Bazı öğretmenler akran zorbalığının nedenlerini aile etmeniyle açıklarken yanı sıra “*çocukların bireysel özelliklerine*” de vurgu yapmışlardır. Daha sakin, naif veya kendini ifade edemeyen çocukların zorbalığa uğradığını, lider ruhlu, rekabetçi ve baskın karakter özellikleri olan çocukların ise zorbalık davranışlarını gerçekleştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu Figen Öğretmen “*Mesela etkinliklerde biri daha iyiye diğerine psikolojik olarak ‘Aaa bunu da mı yapamıyosun?’ şeklinde konuşuyo. Ya da naif yapılı, kurallara uyan, nereden ne yapacağını bilen çocuk bu olumsuz davranışlara maruz kalıyo.*” (02.03.2022 tarihli Figen Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle açıklarken Mesude Öğretmen durumu izleyen şekilde örneklendirmiştir:

“Kişilik özellikleri belki. Yani bazı karakterler vardır ya çok alay etmeye, küçümsemeye meyillidir. Kendilerini daha farklı, daha üstün görürler. Aileden de kaynaklanabilir. Ailede abi, abla varsa ya da gerçekten annesine babasına yapıyodur, baba anneye yapıyodur. Onları da örnek alıyo olabilir. Çocuklar her şeyi kaydettikleri için.” (02.03.2022 tarihli Mesude Öğretmen ile görüşme).

Mesude Öğretmenin bu ifadelerine ilişkin gerçekleştiren sınıf gözlemlerinde Metin’in Mehmet Arda’yla alay ettiği, Mehmet Arda’nın kendisiyle alay edildiği her an Metin’i öğretmenine şikâyet ettiği etkinlik boyunca tekrarlayan şekilde gözlemlenmiştir. Ayrıca Metin’in Mehmet Arda’yla alay etmesine karşılık Mehmet Arda sürekli olarak Metin’i oyuncaklarını almakla suçlamıştır. Araştırmacının ve gözlemcinin Mehmet Arda ve Metin’in davranışlarına yönelik kaydettikleri saha notları şöyledir:

Mehmet Arda ve Metin birbirlerine karşı çok önyargılılar. Mehmet Arda sürekli Metin’in onunla alay ettiğini söylüyor. Metin’in masanın yan kısmında oynuyor olmasına bile Mehmet Arda’nın tahammülü yok. Onu istemiyor ve şikâyet ederek dışlamaya çalışıyor.” (31.03.2022 tarihli araştırmacı günlüğü).

Yukarıda örneklendirildiği gibi öğretmenlerin büyük bir kısmı akran zorbalığının nedenlerini aile ve çocukların bireysel özellikleriyle açıklarken Nuran Öğretmen *“Dikkat eksikliği olabilir. Oyun vaktinde öğretmeni kendine bi oyuncak seçmesi gerektiğini söylüyorsa çocuklar bunu yapabiliyor ama üç beş çocuk yapamıyorsa bu dikkat eksikliği.”* (04.03.2022 tarihli Nuran Öğretmen ile görüşme) ifadesiyle *“dikkat eksikliğine”* vurgu yapmıştır. Melda Öğretmen ise *“Yani şeyden kaynaklanıyo sanırım. Ne zaman konuşsak etsek ben evde tiktok izliyorum yutub izliyorum demesi. Ordaki yutuburları ya tiktokları örnek almasından kaynaklanıyo sanırım.”* (04.03.2022 tarihli Melda Öğretmen ile görüşme) söylemiyle akran zorbalığını çocukların *“izledikleri video karakterlerini model almalarıyla”* ilişkilendirmiştir. Mine Öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerde Ali Barlas’ın Sedat’ı birkaç kez duvara sıkıştırdığı, sonuncusunda ise *“çekil şurdan”* deyip elindeki oyuncak çekiçe Sedat’a vurduğu kaydedilmiştir. Araştırmacı bu davranışı günlüğüne *“Ali Barlas’ın bu davranışını aile, okul veya bireysel özelliklerle ilişkilendiremedim. Davranışın oluşma biçimini açıklayamıyorum.”* şeklinde yansıtmıştır (20.03.2022 tarihli araştırmacı günlüğü).

Öğretmenlerin ifadeleri ve sınıf gözlemleriyle ulaşılan bulgular genellikle akran zorbalığının nedenlerinin çoğunlukla aile etmeniyle ve çocukların bireysel özellikleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Alanyazında da benzer şekilde çocuklar için ilk sosyal ortam özelliği taşıyan aile yapısının çocukların davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rolü olduğu, ailelerin uygun sosyal davranışlara uygun bir biçimde model olamadığında çocukların olumsuz duyguları yansıtan davranışlar sergilediği veya bu davranışlardan kendilerini koruyamadıkları ifade edilmektedir (Nordhagen vd., 2005; Swearer, Espelage ve Napolitano, 2009). Ayrıca alanyazında çocukların bireysel özellikleriyle akran zorbalığı arasındaki ilişki, zorbalık davranışları sergileyen çocukların şiddete toleranslı, empatik olmayan tipik kişilik özellikleriyle ve akranlarını kontrol etme gereksinimi duymalarıyla, zorbalıktan etkilenen çocukların ise endişeli ve içe kapanık olmalarıyla açıklanmaktadır (Olweus, 1993; Rigby, 2007). Gerçekleştirilen görüşmeler ve sınıf gözlemleriyle alanyazındaki bu ilişkiyi destekleyen bulgular elde edilmiş, öğretmenler zorba rolündeki çocukların *“aile”* özelliklerine vurgu yapmış, *“lider ruhlu, rekabetçi ve baskın karakter özellikleri”* olan çocukların akranlarını kontrol etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra yalnızca bir öğretmen tarafından ifade edilse de günümüzde teknoloji kullanımının yaygınlaşması ve teknolojik araçları kullanma yaşının erken çocukluk dönemine inmesiyle çocukların saldırgan davranışlar

içeren videolardaki karakterleri model alarak sınıf içerisinde bu davranışları sergiledikleri bulgusu önemlidir. Mağdur rolündeki çocukların ise aile özellikleriyle herhangi bir ilişki kurulmamış, öğretmenler bu çocukların bireysel özelliklerine daha çok değinmişlerdir. Akran zorbalığı nedeniyle mağdur olan çocukların alanyazında ifade edildiği gibi “*sakin, naif, içe kapanık*” çocuklar olmasına ek olarak sınıf içerisinde “*kurallara uyan ve olumlu sosyal davranışlar sergileyen*” çocuklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

3.1.2. Çocukların akran zorbalığına yönelik rolleri

Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik rolleri anlamlandırmaları, “akran zorbalığına ilişkin çocukların davranışı” ve “akran zorbalığıyla ilişkili çocukların özellikleri” olarak iki alt-temada yorumlanmıştır. İlk alt-tema olan akran zorbalığına ilişkin çocukların davranışlarında “*mağdur, zorba ve seyirci*” rollerindeki çocukların davranışlarına değinilmiştir. Değinilen davranışlar bu rollere göre oldukça farklılaşmaktadır. Mağdur rolündeki çocukların davranışları ele alındığında öğretmenlerin büyük çoğunluğu mağdur olan çocukların bu durumdan çok fazla etkilendiğini ifade etmiş, “*ağlama, içine kapanma, geri çekilme, şikâyet etme*” gibi davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. Bu davranışları Seda Öğretmen “*Ona bulaşmak istemiyö. ... Korkuyo heralde, zaten çekingen. Korktuğu için iyice çekiyo kendisini.*” (07.03.2022 tarihli Seda Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle açıklarken Mine Öğretmen ağlama davranışını “*(Öyle olunca) ağlıyodu.*” (03.03.2022 Mine Öğretmen ile görüşme) cümlesiyle vurgulamıştır. Melda Öğretmen ise mağdur rolündeki çocuğun içe kapanma davranışını “*Ona herhangi bi şey söylediğinde kendini kapatıyor, oturuyor mesela. Olabilir mi?*” (04.03.2022 Melda Öğretmen ile görüşme) ifadesiyle tanımlamıştır. Melda Öğretmenin tanımladığı davranış sınıfında şöyle gözlemlenmiştir:

“Harika Doruk’un onlarla oynamasını istemediği için ona ‘Gelmeyeceksin, sen burada duracaksın dedi.’ Akranlarıyla iletişime girmesini engelliyor. Doruk oyun alanından masaların olduğu yere gitti ve önüne bakarak oturdu. Bir süre oturduktan sonra tek başına boyama yapmaya başladı. Diğerleri iş birliği içinde oynuyorlar.” (29.03.2022 tarihli araştırmacı günlüğü).

Mağdur rolündeki çocukların zorbalık davranışlarını kabul ettiği davranışlarıyla birlikte akranlarına benzer şekilde karşılık verdiğini söyleyen öğretmenler de olmuştur. Yaren Öğretmen her iki davranış biçiminin de sınıfında görüldüğünü “*Bazıları da daha içine kapanıyo, küsüyo, ağlıyo. Bazıları daha hırçın davranıyor, vurarak veya eşyaları dağıtarak. Daha farklı davranabiliyo.*” cümleleriyle ifade etmiştir (18.02.2022 tarihli

Yaren Öğretmen ile görüşme). Bu duruma ilişkin araştırmacının günlüğüne saha notlarından yaptığı yansımalar şöyledir:

“Akran baskısıyla başa çıkma becerileri çok sınırlı. Bu davranışı akranına benzer şekilde tepki vermekten kaçınıp uzaklaşarak öğretmene bilgi vermesi veya bir akran grubu kendisiyle oynamadığında başka bir grubun oyununa katılması şeklinde tanımlamıştık. Sınıfta itme davranışı olduğunda ki bu çok fazla var, karşılıklı tepki veriyorlar. Öğretmene ise kendisinin de arkadaşını ittiğini söylemeden sadece arkadaşının onu ittiğini söylüyorlar. Hepsi bir olup şikâyet ediyorlar. Bu davranışı çok sık gözledik. Üç kız ve bir erkek öğrenci itme davranışına karşılık vermeden öğretmene söyledi. Ama bu çocukların yanından da uzaklaşmadı.” (24.03.2022 tarihli araştırmacı günlüğü).

Yaren Öğretmen görüşme sırasında “*şikâyet etme*” davranışıyla ilgili herhangi bir ifade kullanmasa da sınıf gözleminde bu davranışla tekrarlayan şekilde karşılaşılmıştır. Nuran Öğretmen de “*Sonrasında bana geliyor. Öğretmenim beni oyuna almadılar diye.*” (04.03.2022 tarihli Nuran Öğretmen ile görüşme) cümlesiyle şikâyet etme davranışını örneklemiştir. Mağdur rolündeki çocukların zorbalığa uğradıktan sonraki genel davranış biçimleri böyleyken iki öğretmen bu durumun aileye aktarılmasına vurgu yapmıştır. Bahar Öğretmen “*Veliler bunu duyuyo, öğrenciyi ittiriyo bi anda, durduk yere. Kendisi oturcak mesela. Çocuk da bunu şikâyet ediyo ailesine. Veliler hocam böyle olmuş diyo. Anlık bi şey ben onun altına ışınlanıp da cimcirirken ya da ısırırken yapamam.*” ifadesiyle zorbalığın ailelere yansımından duyduğu rahatsızlığı dile getirmiş, bu davranışların anlık oluştuğunu ve kendisinin o anda müdahale edemediğini belirtmiştir. Mine Öğretmen ise mağdur rolündeki çocuğun “*okuldan kaçma girişiminden*” söz etmiştir: “*Onu oyuna almadığı için çantasını vs. toplamış yolda müdüre hanım durdurmuş. Oyuna almadı diye eve gitmeye kalkmış. Diğer kızlar daha doğrusu ona bağlı olanlar onunla oynamak isteyenler çok üzülyolar buna maruz kaldıkları için.*” (03.03.2022 tarihli Mine Öğretmen ile görüşme).

Örneklenen durumlarda mağdur rolündeki çocukların zorbalıkla karşılaştıklarındaki davranışlarının farklılaştığı görülmektedir. Alanyazındaki bulgularla paralel olarak bu çocukların uğradıkları zorbalık sonucunda endişeli ve temkinli hareket ettikleri, kendilerini nadiren savunabildikleri ifade edilmektedir. Ayrıca mağdur çocukların uğradıkları zorbalık davranışlarına benzer şekilde karşılık verme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Banks, 1997; Harris, 2003). Ancak Mine Öğretmenin örneklediği okuldan kaçma davranışı, alanyazında çocukların ilerleyen okul yaşantılarında gerçekleştirdikleri bir eylem olarak ifade edilmektedir (Batsche ve Knoff,

1994; Olweus, 1993). Bu nedenle okuldan kaçma davranışının okul öncesi dönemde görülmesi oldukça dikkat çekicidir. Bu durum akran zorbalığının okul yaşantısının tüm evrelerinde yaygınlaşmasıyla ve yaşa bağlı gözlenme biçiminin farklılaşmasıyla ilişkilendirilebilir.

Zorba rolündeki çocukların zorbalıkla ilgili davranışlarına bakıldığında öğretmenler bu çocukların zorbalık davranışlarını gerçekleştirirken *“rahat ve mutlu”* olduklarını, sergiledikleri davranışları *“bilinçli”* yaptıklarını, *“kendilerini güçlü gördükleri noktalarda üstünlük kurabilecekleri akranlarına karşı”* bu davranışları gerçekleştirdiklerini ve *“davranışlarının sonucundan keyif aldıklarını”* ifade etmişlerdir. Gizem Öğretmen zorba çocukların davranışlarını *“Onlar bence etkilenmiyorlar. Ne yaptıklarının bilincindeler ve keyif alarak yapmaya devam ediyorlar. Arkadaşlarını kızdırdıklarında, sinir krizi geçirttiklerinde gülüyorlar. Uyarıyorum bana da gülüyorlar.”* (04.03.2022 tarihli Gizem Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle betimlemiştir. Gizem Öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerde de benzer davranışlarla karşılaşmıştır. Araştırmacı bu davranışları günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

“Birbirlerinin gözlerinin önünde yapıyorlar. Melih arkadaşının eşyasını sakladı ve söylemedi. Öğretmen ‘Ver onu çabuk.’ dedi. Melih vermedi. Diğer çocuk ağlamaya başladı. Öğretmen Melih’e neden böyle yaptığını sordu. Melih gülerken omuz silkti.” (07.04.2022 tarihli araştırmacı günlüğü).

Sezgi Öğretmen de *“Yani o kişi mutlu. Herkesi çekip çeviriyor. O ne derse o oluyor. O gayet mutlu rahat.”* (23.02.2022 tarihli Sezgi Öğretmen ile görüşme) ifadesiyle çocuğun akranları üzerinde kurduğu hâkimiyete vurgu yapmıştır. Sezgi Öğretmenin sınıfındaki gözlemlerde Zeynep’in Ece ve Beyza’yı baskı altında tuttuğu, *“Benim dediğimi yapacaksın, benden izin alacaksın, dediğim gibi yapmadın.”* şeklindeki ifadeleriyle açıklanmıştır. Akranları Zeynep’in isteği dışında davranışlarda bulunduklarında Zeynep’in akranlarını tehdit ettiği, bağırarak, Mira ile birlikte Ece ve Beyza üzerindeki baskının şiddetini arttırdığı gözlemlenmiştir (23.05.2022 tarihli araştırmacı günlüğü). Akranlar üzerinde kurulan hâkimiyetle çocukların kendi güçlerinin farkına vardıklarını Melek Öğretmen *“Tabi ki kendi güçlerinin farkına varıyorlar. Bi üstünlükleri olduğunu görüyorlar. Diğerlerine karşı hâkimiyet kurabildiklerini düşünüyorlar.”* (08.03.2022 tarihli Melek Öğretmenle görüşme) cümleleriyle belirtmiştir. Aysel Öğretmen ise bu durumu örnekleyerek anlatmıştır:

“En basitinden sıra olun çocuklar dediğimde sınıfta lider olan çocuk bir tık geride olan çocuğa sıranın önüne ben geçicem şeklinde baskı yaparak sıranın önüne geçmeye çalışıyor.

Ya da bi ittirip kaktırma oluyo. Kendisi güçlü veya bi tık daha uzun olan çocuk diğer çocukları ittirip kaktırabiliyor. Sınıfa daha çok hâkim olma durumu oluyo çocuklarda.” (19.02.2022 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme).

Zorba rolündeki çocukların sınıfa hâkim olmak amacıyla gerçekleştirdikleri davranışları, kendilerinden daha “güçsüz” gördükleri akranlarına karşı sergilediklerini “*Böyle yapıyo çocuklar ama bikaç kişiye yapıyo. Yapabileceği kendi gücünün yettiği çocuklara. Diğerlerine hiç dokunmuyo.*” (01.03.2022 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle ifade eden Şenay Öğretmen akran zorbalığının tanımındaki “*güç dengesizliği*” kavramını ön plana çıkarmıştır. Figen Öğretmen zorba rolündeki çocuğun davranışlarına karşı çıkılmadığında bu çocuğun tüm ilişkilerini güç dengesizliğine göre yapılandırıldığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Zorbalığı yapan nası diyim mesela o çocuğa yaptığında diğeri boyun eğiyosa ya da yaptığı şeyi destekliyosa çocuk böyle kabul gördüğünü düşünüyor ve bütün ilişkilerini bunun üzerine kuruyor. Hayır dendiğinde illa ki zorbalık davranışlarını törpüleyip biraz bastırıyor belki ama kendini daha güçlü hissediyor ve sonraki tüm ilişkilerini buna göre kuruyor.” (02.02.2022 tarihli Figen Öğretmen ile görüşme).

Aylin Öğretmen diğer öğretmenlerden farklı bir noktaya değinerek zorba rolündeki çocukların kendisi gibi güçlü gördükleri çocuklarla çatışma yaşadıklarını “*Kendisi gibi olan baskın karakterli çocuklarla da çatışma halinde.*” (21.02.2022 tarihli Aylin Öğretmen ile görüşme) cümlesiyle ifade etmiştir.

Özetle zorba rolündeki çocukların davranışlarını kendilerinden daha “güçsüz” gördükleri çocuklar üzerinde bilinçli bir şekilde gerçekleştirip sınıfta hâkimiyet kurdukları görülmektedir. Alanyazında bu çocukların akranlar arasında güç elde etme, onları kontrol etme, hakimiyet kurma ve sosyal statü elde etme amacıyla bu davranışları sergiledikleri ifade edilmektedir (Waasdorp vd., 2011). Ayrıca bir neden olmaksızın bu davranışları gerçekleştirdikleri veya davranışlarının arkasında durma eğiliminde oldukları da belirtilmektedir (Lee, 2004). Alanyazında belirtilen bu durumu Şenay Öğretmenin “*Dağıttım diyodu. Neden dağıttın diyorum oyun oynuyorum diyo.*” (01.03.2022 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme) ifadesi desteklemektedir.

Alanyazınla tutarlı olan bir diğer bulgu “*pasif zorba*” olarak tanımlanan çocukların davranışlarıdır. Bu çocuklar zorba rolündeki çocuk tarafından davranış sergilenmediği sürece sınıf içerisinde aktif olarak zorbalığa katılmayan ancak bu davranışlar gerçekleştirildiğinde harekete geçip zorba rolünü üstlenen çocuklardır (Besag, 1989). Gizem Öğretmen alanyazındaki bu durumu sınıftan örnek vererek açıklamıştır.

“Yemekte sevmediği birinin karşısına oturmam deyip sevdiği arkadaşının yanına oturmak istiyor. Mesela bi öğrencim bunu yaptığında diğer iki arkadaşını da etkiliyor. Onlar da onunla benzer davranışlarda bulunmaya başlıyor. Üçü bir araya gelip diğeriyle dalga geçer davranışlarda bulunuyorlar.” (04.03.2022 tarihli Gizem Öğretmen ile görüşme). Gizem Öğretmenin sınıfındaki gözlemlerde söz ettiği üç öğrenci gözlemlenmiştir. Hasan, Haluk ve Vedat arasında tam olarak alanyazında ifade edilen aktif zorba ve pasif zorba rolleri bulunmaktadır. Bu grup içerisinde Haluk aktif zorba, Vedat pasif zorbadır. Bu üç çocukla ilgili düşünülen saha notlarının yansıtması şöyledir:

“Bu çocuklar birlikte oynuyor. Diğer akranlar onlarla oynamıyor. Ancak zorbalık yapan çocuklar bu davranışları kendi aralarında da birbirlerine yapıyorlar. Vedat daha sakin. Haluk ve Hasan’da oyun oynarken üzerine doğru oyuncak atma, önünden oyuncak alma, itekleme, bağırma ve vurma davranışları var. Kendileri anlaşılmadıklarında birbirlerine yapıyorlar. Ama akranları onları istemediğinde bir olup akran baskısıyla başa çıkıyorlar. Sınıfta hem zorba hem de mağdur rolündeler.” (07.04.2022 tarihli araştırmacı günlüğü).

Örneklenen durumlarda alanyazınla tutarlı olarak zorbalığın yalnızca mağdur ve zorba rolündeki çocuklar arasında gerçekleşmediği, seyirci rolündeki çocukların davranışlarının bu noktada önemli olduğu görülmektedir. Sınıflardaki seyirci rolündeki çocukların davranışları incelendiğinde genel olarak Gizem Öğretmenin sınıfındaki duruma benzer davranışlar dikkati çekmektedir. Öğretmenler bu konuya ilişkin zorba rolündeki çocukların sınıfta popüler olduklarını ifade etmişlerdir. Rana Öğretmen zorba rolündeki çocuğun sınıfta *“popüler çocuk”* olarak görülmesini öğretmen tepkileriyle ilişkilendirmiştir. Rana Öğretmen bu ilişkiyi *“Çok fazla uyarı aldığı için sanırım. Dikkat çeken bi çocuk, popüler bi çocuk haline geliyor mesela. Diğerleri farklı bi yola girebiliyor ve onunla kanka olmak istiyorlar.”* (05.04.2022 tarihli Rana Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle kurmuştur. Bahar Öğretmen ise *“Popüler olan çocukların da yanındaki çocukların akran zorbalığına daha kolay hareket edebildiklerini düşünüyorum. Ve bu şekilde kitlesel bi şeye dönüşüyo.”* (25.05.2022 tarihli Bahar Öğretmen ile görüşme) ifadesiyle seyircilerin güç ve hareket özgürlüğü elde etmek amacıyla zorba rolünde olan çocuğun yanında olduklarını belirtmiş, bu nedenle zorbalık davranışlarının pekiştigiine dikkat çekmiştir. Alanyazında zorba rolündeki çocukların akranlar arasında güç elde etmek amacıyla seyircilere ihtiyaç duyduğu, seyircilerin zorbayı desteklemesinin bu davranışların tekrarlanmasına neden olduğu ifade edilmektedir (Bjorkqvist, Ekman ve Lagerspetz, 1982; Sijtsema vd., 2009). Diğer yandan Fadime Öğretmen sınıfında bazı çocukların mağduru desteklediğini ancak genel olarak seyircilerin bu davranışlara karşı

tarafsız kaldıklarını izleyen ifadelerle belirtmiştir:

“Diğer seyirci olanlar da her zaman haklının tarafından olur. Ben eğer zorbalık gösteren çocuğu uyarıyosam beni destekliyorlar ya da zorbalığa uğrayan çocuğu destekliyorlar. Onun dışında diğerleri çok da müdahale etmiyor. Arkadaşımızı uyaralım ya da ona yardım edelim. Öyle çok müdahale olmuyo bizde açıkçası.” (18.02.2022 tarihli Fadime Öğretmen ile görüşme).

Melek Öğretmen seyircilerin tarafsız tutumunu “*Diğerleri daha baskın çıktığı için diğer çocuklarımız geri çekilmek zorunda kalıyorlar. Uzak durmaları gerektiğini hissediyorlar. Kendileri de cevap veremiyorlar.*” (08.03.2022 tarihli Melek Öğretmen ile görüşme) sözleriyle açıklamıştır. Alanyazında bu ifadelerle paralel şekilde seyircilerin hedef haline gelmekten endişe duymaları veya bir yetişkinin zorbalık davranışlarına müdahale edeceğini düşünmeleri gibi nedenlerle seyircilerin tarafsız bir tutum içinde oldukları belirtilmektedir (Boulton ve Underwood, 1992; Whitney ve Smith, 1993). Bu konuya ilişkin yalnızca üç öğretmen seyirci rolündeki çocukların zorbalık davranışlarını sergileyen çocuktan rahatsızlık duyduklarını, onu oyunlarına ve etkinliklerine dâhil etmediklerini ifade etmiştir. Hande Öğretmen “*Oyun oynarken onun gelmesini istemiyö. Aslında zorbalığı yapan kişiyi diğerleri istemiyor.*” (04.03.2022 tarihli Hande Öğretmen ile görüşme) diyerek zorba rolündeki çocuğun akranları tarafından oyuna alınmadığını söylemiştir.

Öğretmenlerin tamamı mağdur ve zorba rollerindeki çocukların davranışlarına değinirken yalnızca bir kısmı seyirci rolündeki çocukların davranışlarına vurgu yapmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin akran zorbalığını, zorba ve mağdur rolündeki çocuklar arasında gerçekleşen bir süreç olarak anlamlandırdığını göstermektedir. Ancak alanyazında akran zorbalığının sadece zorba ve mağdur arasında gerçekleşmediği, özellikle okul ve sınıf ortamlarında bu davranışlara tanık olan tüm çocukların zorbalığa dâhil olduğu ifade edilmektedir (Hawkins, Pepler ve Craig, 2001; Pepler ve Craig 1995). Bu nedenle zorbalık davranışlarının şekillenmesinde önemli bir yeri olan seyircilerin işe koşulması, zorbalığı önlemek ve müdahale etmek amacıyla kullanılan etkili stratejiler arasında yer almaktadır.

Akran zorbalığına ilişkin çocukların rolleri üzerine görüşlerini ifade ederken öğretmenler seyirci çocukların özelliklerine yönelik herhangi bir ifade kullanmamışlar, zorba, mağdur ve GY olan çocukların özelliklerinden söz etmişlerdir. Mağdur çocukların özellikleriyle ilgili görüş bildiren öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu çocukların “*bireysel özelliklerine*” vurgu yapmış, “*sakin, uyum becerileri olan, kurallara uyan*”

çocukların sınıf içerisinde “mağdur” olduğunu belirtmiştir. Şenay Öğretmen bu durumu “Daha sessiz sakın, kurallara uyan, nasıl oynaması gerektiğini bilen, toplumda nasıl davranması gerektiğini bilen çocuklara oluyo bu tip şeyler.” (01.03.2022 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle açıklarken Aylin Öğretmen “Çok fazla hakkını savunmak yerine bırakıp vazgeçip yolunu değiştiren çocuklar daha fazla maruz kalıyo.” (21.02.2022 tarihli Aylin Öğretmen ile görüşme) ifadelerini kullanmıştır. Hakkını savunmama noktasını Aysel Öğretmen “Sessiz sakinlikten ziyade karşı tarafı kırmak, rencide etmek istemeyen yapıları oluyo genelde.” (19.02.2022 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme) şeklinde yorumlamıştır.

Seda Öğretmen çocukların “sosyal-duygusal becerilerine” vurgu yapmıştır. Seda Öğretmenin “akranlarına duygularını ifade etme, olumlu akran etkileşimi kurma becerilerinde sınırlılık gösteren” çocukların bu davranışlara maruz kaldığını belirten ifadesi şöyledir:

“Evet, iletişim, kendine güveni varsa öğrencinin duygularını iyi ifade edebiliyodur. Kendi duygularını ifade gücü olduğu zaman o soruna çözüm de bulabilir. Ama çekingen bir öğrenciyse hem konuşmuyor, duygularını anlatmıyor hem de soruna çözüm bulamıyor. Dolayısıyla o güçlüğün karşısında güçsüz kalıyo.” (07.03.2022 tarihli Seda Öğretmen ile görüşme).

Sosyal-duygusal becerilerdeki sınırlılığa dikkat çeken diğer bir öğretmen Mine Öğretmendir. Mine Öğretmen “İşte bunlar özel çocuklar. Bu davranışlara sürekli maruz kalıyolar.” (03.03.2022 tarihli Mine Öğretmen ile görüşme) ifadesiyle GY olan çocuklara dikkat çekmiştir. Rana Öğretmen de Mine Öğretmenle benzer şekilde “Onda da dil gelişimi ya da dil gelişiminden yeterli seviyeye gelemediğinden ve bazı beceri eksikliklerinden olabilir.” (05.04.2022 tarihli Rana Öğretmen ile görüşme) ifadesiyle GY olan çocukların iletişim becerileriyle birlikte “diğer beceri alanlarındaki sınırlılıklardan” söz etmiştir.

GY olan çocukların özelliklerine ilişkin öğretmenlerin çoğu Mine ve Rana Öğretmenlere benzer şekilde iletişim becerileri ve sosyal-duygusal becerilerdeki sınırlılıklara değinmişlerdir. Gizem Öğretmen “Ama onun bir gruba dahil olma gibi bir hevesi yok. Kendi halinde devam ediyor.” (04.03.2022 tarihli Gizem Öğretmen ile görüşme) diyerek sınıfındaki GY olan çocuğun akranlarıyla herhangi bir etkileşimde bulunmadığını ifade etmiştir. Gizem Öğretmenin ifadesi sınıfında da gözlemlenmiş, Melih’in herhangi bir etkinlikte ve oyunda akranlarıyla birlikte olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte Melih’in akranlarının oyunlarını bozma, eşyalarını önünden alma veya

dolaplarından habersiz alma şeklinde gerçekleştirdiği fiziksel zorbalık davranışları vardır. Melih'in bu davranışları tekrarlayan şekilde sergilendiği için problem davranış olarak değil, zorbalık davranışı şeklinde değerlendirilmiştir. Çünkü bu davranışları sergilediği akranları Melih'i görmezden gelerek etkinliklerden ve oyunlardan dışlamaktadır (07.04.2022 tarihli araştırmacı günlüğü). Bu durumda iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde sınırlılık gösteren çocukların hem zorba hem de mağdur rolünde olması söz konusudur. Melek Öğretmen de Gizem Öğretmenle benzer şekilde sınıfındaki durumu *"Zaten iletişimde sıkıntısı olduğu için diğerleri onun üzerinde zorbalık yapamıyorlar. Çünkü onların davranışları ve sözleriyle ilgilenmiyor."* (08.03.2022 tarihli Melek Öğretmen ile görüşme) ifadesiyle açıklamıştır. Diğer yandan birkaç öğretmen GY olan çocuklardaki ortak dikkat, yönerge alma gibi farklı sınırlılıklara ve çocukların takıntılarına değinmiştir. Mesude Öğretmen *"Çünkü Meriç'de unutma durumu da var. Sıfırlıyo direk. Çok verdiğim yönergeleri alamama problemleri yaşıyoruz. Bu tarz akran zorbalığından korunmak için. O mümkün değil ne yazık ki."* (02.03.2022 tarihli Mesude Öğretmen ile görüşme) ifadesiyle GY olan çocuğun yönerge alma noktasındaki sınırlılığın değinmiş, bu sınırlılıklar nedeniyle bu çocuğun zorbalıktan korunma becerilerini edinemeyeceğini ifade etmiştir. Oysa bu çocuklar sosyal öykü, video modellerle öğretim gibi etkililiği kanıtlanmış uygulamalarla saldırgan/zorba davranışlara karşı kendilerini korumayı öğrenebilmektedir. Aylin Öğretmen yönerge alma becerileriyle birlikte etkinliği sürdürme ve ortak dikkat becerilerindeki sınırlılıklara *"Yani zaten Zerrin de biraz zor dâhil oluyo. Kurallı oyunlar oynadığımızda ben onu zar zor dâhil ediyorum. Bi kaç kere uyarmam gerekiyor. Onun hani sabır bi şeyi sakın bi etkinliğe sabretme zamanı çok kısa. Çünkü her şeyden dikkati dağılıyor, her şeyden."* ifadesiyle değinmiştir (21.02.2022 tarihli Aylin Öğretmen ile görüşme). Son olarak Nuran Öğretmen *"Takıntıydı sandalyesine. Kimseye asla vermezdi ve ani bi tepki verip çılgık atabiliyordu. Diğer çocuklar tabi yadırgıyordu onda bazı sıkıntılar görüyoduk."* (04.03.2022 tarihli Nuran Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle çocukların takıntılı davranışları ve nesne elde etme işleviyle gerçekleştirilen problem davranışları örneklendirmiştir.

Genel olarak öğretmenler tarafından sosyal-duygusal beceriler ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklarla ifade edilen GY olan çocukların özellikleri, yukarıda örneklendirildiği gibi zorbalık davranışlarına hem maruz kalmalarına hem de bu davranışları sergilemelerine neden olmaktadır. Alanyazında da bu durum bulgularla benzer şekilde ifade edilmiş, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda GY

olan çocukların gereksinimleri dikkate alınarak gerçekleştirilen müdahalelerin oldukça önemli olduğu belirtilmiştir. Bu anlamda yürütülecek müdahalede sınıftaki tüm çocukların eşit şekilde akran etkileşimi için yeterli fırsata sahip olması desteklenmelidir (Llewellyn, 2000). Bu müdahaleden GY olan çocukların akranları gibi yararlanabilmesi amacıyla etkinlik içi ve sınıf içi uyarlamaların yapılması ve belirlenen etkinliklerin çocuğun düzeyine uygun olarak sosyal-duygusal becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanması gerekmektedir (Johnson vd., 2000). Alanyazınla tutarlı olan bu bulgulara dayalı olarak “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin müdahale stratejilerini içeren bölümünde çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemeye yönelik kapsamlı bir içerik hazırlanmış, GY olan çocuklara ilişkin sınıf içi uyarlamalar örneklendirilmiştir.

3.1.3. Akran zorbalığının oluşma süreci

Okul öncesi öğretmenleri akran zorbalığının oluşma sürecini “zorbalığın gözlemlendiği etkinlikler”, “gözlenen akran zorbalığı davranışları” ve “sınıf içerisinde zorbalık davranışlarına verilen tepkiler” olarak açıklamışlardır. Akran zorbalığının gözlemlendiği etkinliklere ilişkin açıklamalara bakıldığında öğretmenlerin tamamı zorbalık davranışlarının “*serbest zaman/oyun zamanı etkinliklerinde*” gözlemlendiğini ifade etmiştir. Melek Öğretmen zorbalık davranışlarının bu etkinlikte yoğun şekilde oluştuğunu şu sözlerle açıklamıştır: “*Serbest zaman etkinliğimizde oyuncaklarımızı kullandığımız zamanlar çok görünüyor hocam. İlk sınıfa girdiğimizde 45 dakika yemek saatimize kadar serbest zaman. O serbest zaman saatinde oyun oynarken mutlaka bunlarla karşılaşıyorum. Ben birisini göremesem bile çocuklar gelip söylüyorlar.*” (08.03.2022 tarihli Melek Öğretmenle görüşme).

Mine Öğretmen “*Genelde serbest kaldıklarında daha çok görüyorum.*” (03.03.2022 tarihli Mine Öğretmen ile görüşme) diyerek öğretmen yönlendirmesinin ve kontrolünün olmadığı zaman aralıklarına dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı oyun zamanı sırasında oluşan zorbalık davranışlarıyla birlikte bu davranışların masa başı etkinliklerinde, bahçedeki serbest zaman etkinliklerinde ve geçişlerde ortaya çıktığını belirtmiştir. Mesude Öğretmen sıralanan etkinliklerde ortaya çıkan davranışları “*Serbest zamanda oyuna almama. Masa başında yanına oturmak istememe. Resim yaparken senin resmin çok kötü, hiç güzel olmuyo ben daha güzel çiziyorum gibi. Ya da mesela bahçeye çıktığımız zaman ittirme falan.*” (02.03.2022 tarihli Mesude Öğretmen ile görüşme) ifadeleriyle örneklendirmiştir. Mesude Öğretmenin sınıfında bu davranışlar tekrarlayan

şekilde gözlemlenmiştir. Araştırmacı ve gözlemcinin sanat etkinliğinde tuttuğu saha notlarında “*Turgut etkinliği sürdürüyor. Eymen Turgut’a sürekli ‘Sen yapamıyorsun.’ diyerek dil çıkarıyor.*” (08.04.2022 tarihli araştırmacı günlüğü) ifadeleri yer almaktadır. Benzer davranışlar etkinliğin sonuna doğru tekrar gözlemlenmiştir:

“Üç kız öğrenciyle birlikte Pamir ve Turgut yan yana oturuyorlar. Beyza ‘Öğretmenim ben yaptım, en güzel benimki oldu.’ diyerek etkinliğini öğretmene gösterdi. Seval ‘Hayır benimki daha güzel oldu, ben turuncuyla yaptım sen maviyle yaptın.’ dedi. Pamir ve Kayla da ‘Benimki daha güzel.’ dediler. Hepsi ‘Öğretmenim güzel mi?’ diyerek birbirlerine aynı şeyleri söylemeye devam ettiler. Turgut etkinliğini bitiremediği için Pamir ‘Senin ki olmamış, yine mi yapamadın.’ diyerek alay etmeye başladı.” (08.04.2022 tarihli araştırmacı günlüğü).

Aysel Öğretmen bu noktada öğretmen etmenine vurgu yapmıştır:

“Serbest zaman etkinliklerinde çocuklar etkileşimde bulunduğu için serbest zaman etkinliklerimizde çok daha rahat gözlemliyorum. Diğer etkinliklerde çocuklar bireysel çalışmalarda bire bir ilgilendiğim için çocuklar ister istemez bizden çekindiği için bi tık daha dikkat ediyor. Ben ama serbest zamanda onları rahat bırakıyorum. Kenara çekildiğimde, kendi işlerime baktığımda çocuklar onları gözlemlemiyorum zannediyorlar.” (19.02.2022 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme).

Öğretmenler farklı etkinliklerde zorbalık davranışlarının oluştuğunu ifade etseler de tamamı çocukların serbest kaldıklarında zorbalık davranışlarını gerçekleştirdiklerini belirtmişler, özellikle oyun zamanında ve serbest zaman etkinliklerinde “*öğretmenin kendilerine bakmadığı zamanlarda*” sıklıkla bu davranışların oluştuğunu söylemişlerdir. Alanyazında da akran zorbalığının çoğunlukla oyun alanlarında ortaya çıktığı, çocukların serbest kaldıkları etkinliklerde bu davranışların sıklıkla gözlemlendiği vurgulanmaktadır (Rigby ve Johnson, 2005). Bu anlamda ulaşılan bulgu alanyazını destekler niteliktedir.

Akran zorbalığının oluşma sürecine ilişkin ele alınan bir diğer alt-tema sınıflarda gözlenen zorbalık davranışlarıdır. Görüşmeler sırasında araştırmacı öğretmenlere okul öncesi dönem çocukları arasında gerçekleşebilecek zorbalık davranışlarını tanımlamış, davranışları örneklendirerek bu davranışlara ilişkin yapılan sınıflamayı ve ayrımı açıklamıştır. Araştırmacının açıklamalarından sonra öğretmenler sınıflarında gözlemledikleri zorbalık davranışlarını daha net anlamlandırmışlar, durumu ortaya koymak amacıyla gözledikleri davranışlardan sıklıkla örnekler vermişlerdir. Öğretmenler sınıflarında en sık gözledikleri zorbalık davranışlarını; “*oyuncağı zorla elinden alma veya paylaşamama durumunda itekleme, vurma, etkinlikler sırasında kitabını veya yaptığı resmi karalama*” şeklinde oluşan fiziksel zorbalık davranışları; “*oyuna almama,*

etkinliklerde yanına oturmama veya elini tutmama” gibi psikolojik zorbalık davranışları ve “sen anlamazsın, ben bilirim, sen git, seninle oynamayacağız, bunu yaparsan sana küserim” gibi ifadeler kullanma olarak görülen sözel zorbalık davranışları olarak ifade etmişlerdir. Fadime Öğretmen sınıfında gözlemlediği psikolojik ve fiziksel zorbalık davranışlarını izleyen ifadeleri kullanarak açıklamıştır:

“İşte yanına oturmak istemedi en bariz örneği. Bi de oyuna almıyolar. O çocuk sürekli dönüp dolaşıp geliyor. ‘Öğretmenim Ayşe beni oynatmadı Fatma beni oynatmadı.’ şeklinde. İsimler sembolik bu arada böyle isimler yok sınıfımda. İşte ‘Beni oyuna almıyolar, oyuncacı bana vermiyolar.’ ...” (18.02.2022 tarihli Fadime Öğretmen ile görüşme).

Aysel Öğretmen sınıfında tüm sınıflamalara ilişkin zorbalık davranışı gözlemlediğini örnek olaylar üzerinden ifade etmiştir:

“Evet, sınıfımızda çokça oluyo. Örneğin bi kız öğrenci var. Diğer kız öğrencilere etkinlik yaptığında ‘Ben yapıcım.’ deyip afedersiniz ama dil çıkarma davranışı var. Dil çıkarıyo diğerlerine. Onları kırıyo, kızıyo. Bi öğrencimin çok güzel bi tacı vardı. Onu takıp geldiğinde ‘Ben takıcım, çıkar onu.’ deyip duruyo. Ben uyardım bi kaç kez. ‘Kimse kimsenin eşyalarını almıcak.’ diye. Daha sonra diğer çocuk onu kırmış. ‘Bunu bana vericeksin, ben takıcım. Seninle oynamam, sana küserim.’ diye konuşma yapmış arkadaşına. Sonra bana geldi. ‘Öğretmenim böyle yapıyo, siz vermememi söylediniz ama arkadaşım benimle konuşmıcağı, küsücekmış. Yanıma oturmıcağı.’ İşte çocuklarda bu çok olur. Benim yanıma oturdu onun yanına oturdu şeklinde dışlama oluyo. Bu şekilde çocuk artık pes etmiş vermiş. Ben tekrar konuştuğumda bu sefer bedensel hareketleriyle rahatsız ediyö. Arkadaşını dönüyo, diğer arkadaşlarıyla konuşuyo. Onunla oynamayalım, aramıza almayalım şeklinde olaylarımız oldu.” (19.02.2022 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme).

Yaren Öğretmen sınıfında gözlemlediği psikolojik zorbalık davranışlarına örnek verirken akranlarına göre farklı olmaya dikkat çekmiştir:

“İnı karşılaşıyoruz aslında, hatta şu an için yeni gelen bi öğrencimiz var. Yeni değil aslında dönem başında bi ameliyat geçirdi, daha yeni gelebildi. Biraz fiziksel olarak el yapısı daha küt ve tombiş arkadaşlarına göre. Boyu daha uzun. Bi de davranış olarak kurallara da çok uymuyo. Onun verdiği şeyle kimse onunla oynamak istemiyo. Mesela oyun oynarken elini tutmak istemiyolar.” (18.02.2022 tarihli Yaren Öğretmen ile görüşme).

Yaren Öğretmenin ifadeleri sınıfında yapılan gözlemle zenginleştirilmiştir. Kaydedilen saha notlarında geçiş etkinliği olarak Yaren Öğretmenin kutu kutu pense oynattığı, bu sırada Aytaç’ın yanına hiç bir çocuğun geçmediği ve elinden tutmadığı gözlenmiştir. Bu gözlemde tutulan saha notları şöyledir:

“Aytaç akranlarına göre çok iri bir çocuk ve elleri çok büyük. Farklı bir el ve kafa yapısı var. Kutu kutu pense için yuvarlak olacaklarken bütün çocuklar el ele tutuştu. Nilgün’ün bir eli boşta kaldı. Aytaç’ın elini tutmamak için el ele tutuşan iki arkadaşının arasına girmeye çalıştı.

Yaren öğretmen ‘Nilgün Aytaç’ın elini tutsana.’ dedi. Nilgün baktı ve elini tutmadı. Öğretmen ‘Neden tutmuyorsun?’ dedi. Nilgün omuz silkti ve yine tutmadı. Aytaç gülerek elini uzattı, Nilgün öğretmene baktı.” (24.03.2022 tarihli araştırmacı günlüğü).

Aytaç’la ilgili bu durumun yanı sıra akranları tarafından tüm etkileşim girişimlerinin görmezden gelindiği, akranlarının Aytaç’ı oynatmamak için iş birliği yaptığı ve “gelme” dedikleri, el yapısı farklı olduğu için tüm akranlarının ona karşı önyargılı olduğu, Aytaç’ın da maruz kaldığı bu davranışlara akranlarını iterek ve onlara vurarak karşılık verdiği gözlemlenmiştir. Aytaç’la birlikte bu sınıfta akran zorbalığına maruz kalan bir diğer çocuk Nil’dir. Serbest oyun zamanında çocuklar oyun oynarken Nil’e “bebek, bebek” diyerek lakap takmışlardır. Nil’in sözel zorbalığın yanı sıra fiziksel zorbalığa da maruz kaldığı gözlemlenmiştir. Nil Pelin’in istediği oyuncağı ona vermediği için oyun sırasında defalarca kez Pelin Nil’e vurmuştur. Aynı davranış kahvaltı yapmak için sıraya geçtiklerinde de gözlemlenmiştir (24.03.2022 tarihli araştırmacı günlüğü).

Yukarıda da görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıflarında sergilendiğini ifade ettikleri davranışlar ve bu davranışlara yönelik gözlemler çoğunlukla oyun sırasında yaşanan çatışmalar nedeniyle ortaya çıkan fiziksel, sözel ve psikolojik zorbalık davranışlarıdır. Alanyazında okul öncesi dönem çocuklarında günlük etkinlikler ve oyunlar içerisinde yaşanan çatışmalar ve anlaşmazlıklar nedeniyle akranlar arasında olumsuz ilişkiler gelişebileceği ifade edilmektedir (Chen vd., 2001). Ancak bu olumsuz ilişkilerden kaynaklanan zorbalık davranışlarının okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki çocuklarda daha çok fiziksel ve sözel olarak oluştuğu, ilerleyen dönemlerde davranışların türünün psikolojik zorbalık olarak değiştiği belirtilmektedir (Monks ve Smith, 2006). Bu aşamada ulaşılan bulgular sınıflarda yalnızca fiziksel ve sözel zorbalık davranışlarıyla karşılaşmadığı, psikolojik zorbalık davranışlarının da oyun sırasında sıklıkla oluştuğunu göstermektedir. Bu bulgudan hareketle alanyazında ortaokul ve lise çağı gibi ilerleyen dönemlerde gözlemlenen psikolojik zorbalık davranışlarının okul öncesi döneme kadar indiği söylenebilir. Bu bulguya ek olarak Thompson, Whitney ve Smith (1994) çocuklar arasında görünür şekilde “*farklı olmanın*” zorbalık davranışlarına maruz kalmakla doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Thornberg (2010) ise “*farklı bir görünüme sahip olmanın*” zorbalığın en önemli nedenleri arasında olduğunu belirtmektedir. Yaren Öğretmenin sınıfında örneklenen durum gibi diğer öğretmenlerin sınıflarında da çocukların fiziksel olarak fazla ve az kiloya sahip olmaları, uzun ya da kısa boylu olmaları, giydikleri kıyafetlerin, taktıkları aksesuarların farklılaşması, yetersizliğinin

olması veya farklı davranışlar sergilemesine yönelik olarak akranlar arasında dikkat çektikleri ve zorbalığa maruz kaldıkları durumlar ortaya konmuştur. Bu anlamda ifade edilen bulgulardan hareketle alanyazında ifade edildiği gibi akran zorbalığının farklı olmakla “güçlü bir ilişkisi” olduğu söylenebilir.

Akran zorbalığının oluşma süreci teması altında son olarak sınıf içerisinde zorbalık davranışlarına verilen tepkilere yer verilmiştir. Bu tepkiler içerisinde öğretmenlerin tamamı sınıfta zorbalık davranışlarıyla karşılaştıklarında davranışa müdahale etmek amacıyla gerçekleştirdikleri eylemlerden söz etmişlerdir. Öğretmenlerin tümü sınıflarında akran zorbalığı yaşanması durumunda zorbalığı gerçekleştiren çocuğu uyardıklarını, ona neden böyle bir davranışta bulunduğunu sorduklarını, zorbalık yaptığı arkadaşının üzüldüğünü, kırıldığını anlattıklarını belirtmiş, çocuğun kendisini akranının yerine koymasını istediklerini, sıralanan tepkiler işe yaramadığında ise çocukları bir süre etkinlikten ayrı bir yere aldıklarını, bazen de hikâyelerle desteklediklerini ifade etmişlerdir. Fadime Öğretmen sınıfında zorbalık davranışı gözlemlediğindeki verdiği tepkileri şu sözlerle özetlemiştir:

“İlk önce uyarıyorum. Gördüğümde ya da biri durumu söylediğinde bana. ‘Arkadaşına ne için o şekilde davranıyorsun?’ diye soruyorum. Söylüyor ‘İşte benle oynamak istemiyο, oyunumuzu bozdu.’ Ama o da sizinle oynamak istiyο o yüzden sizin yanınıza gelmiş. Önce bi alsaydınız oyuna. Önce uyarıyorum ‘O da bizim sınıfımızda, onun da herkes gibi burda herkesle oynamaya, herkesle oturmaya hakkı var.’ diyorum. Baktım ben varken olay düzeldi ama ben kafamı çevirdim ya da birkaç saat sonra olay yine gerçekleşti. Aynı çocuk ya da bi başkası yaptığında şey yapıyorum. Ne kadar doğru bilmiyorum ama yanımda bi sandalyeyi alıyorum. ‘Bu sandalyeye oturup 5 dk düşünürsün.’ diyorum. Ondan sonra düşünüyο geliyor, ona göre bi açıklama yapıyo ya da yapmıyor. Ona göre ağlıyo ya da başka bişey yapıyo. Yanıma oturuyor, anlatıyo. Zaman zaman hikâyeler uyduruyorum. Bu davranışların yanlış olduğunu anlamaları için. Çocuklar daha iyi anlıyor, alacak çocuk o hikâyeden payına düşeni alıyor.” (18.02.2022 tarihli Fadime Öğretmen ile görüşme).

Gizem Öğretmen zorbalık davranışlarının sergilenmesi durumunda zorba çocukla davranışına ilişkin konuştuğunu, durumu açıkladığını, mağdur çocuktan özür dilenmesini istediği ve işe yaramadığı durumlarda zorba çocuğu etkinlikten bir süre uzaklaştırdığını “Fiziksel müdahaleye izin vermemeye çalışıyorum. Özür dilemesini istiyorum, konuya açıklık getiriyorum. Hatta bazen oyun oynuyorlarsa dışarı alıyorum arkadaşına yaptığın doğru değildi diye. Biraz zaman veriyorum, mola alıyorum.” (04.03.2022 tarihli Gizem Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilen gözlemlerin tamamında benzer öğretmen tepkileri kaydedilmiştir.

Öğretmenlerin bu tepkileri davranışın çok sık olduğu, sınıfta yoğun bir gürültü ya da kargaşanın olduğu veya çocukların ağladığı durumlarda verdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sınıfta karmaşaya/karışıklığa neden olmayan ancak tekrarlayan şekilde gerçekleşen davranışları ise çoğunlukla görmezden geldikleri görülmüştür (Mart 2022-Mayıs 2022 tarihli araştırmacı günlükleri).

Öğretmenlerin GY olan çocukların sergilediği zorbalık davranışlarına karşı vermiş oldukları tepkiler zorbalık davranışlarını yetersizliğin doğasına dayandırarak bu davranışları mazur görmek, mağdur olan çocuğu ve sınıfı bilgilendirmek üzerinedir. Nuran Öğretmenin bu durumu örnekleyen ifadesi şöyledir:

“Ben o arkadaşları yokken konuştum. Evet, sizin arkadaşınız ama bazı özel durumu var. Öfkesi, bazı noktalarda inatlaşması onun elinde değil. Onun içinden öyle geliyor. Ben söylediğimde yapmaması yapmak istemediği için değil. Yapsın istemediği bi dürtü var o onu tetikliyor diye anlattım.” (04.03.2022 tarihli Nuran Öğretmen ile görüşme).

Mesude Öğretmen de benzer şekilde “*Meriç de ittiriyo. Vuruyo bazen. Ama aynı şekilde o davranışları arkadaşlarından da görüyo. Meriç üzerinden evet farklı özellikleri var. Sizin yardımcı olmanız gerekiyor ona diyorum.*” (02.03.2022 tarihli Mesude Öğretmen ile görüşme) ifadesiyle GY olan çocuğun gerçekleştirdiği zorbalık davranışlarının yetersizliğin doğasından kaynaklandığını düşünerek akranları sakınleştirdiğini söylemiştir. Mesude Öğretmenin sınıfında Derya’nın tekme atma, arkadaşının etkinliğini karalama veya yırtma şeklinde fiziksel zorbalık davranışları sergilediği görülmüştür. Derya’nın sergilediği bu davranışların bağlamı incelendiğinde bu davranışları sınıfta zorba rolünde olan Emir, Pamir ve Turgut’a karşı sergilediği, bu çocukların da benzer şekilde Derya’ya karşılık verdiği gözlemlenmiştir. Gözlemlenen davranışlara bakıldığında bu çocuklar arasında zorbalığın iki yönlü geliştiği, çocukların hem zorba hem de mağdur rolünde olduğu söylenebilir. Derya’nın kendisine karşı zorbalık davranışları sergilemediğinde ayakta gezinme, sıraya geçerken akranını itekleme gibi davranışları olduğu görülmüştür. Ancak bu davranışlar belirli bir akrana karşı tekrarlayan şekilde gerçekleşmemiştir. Bu nedenle bu davranışlar zorbalık davranışı olarak değil, problem davranış olarak değerlendirilmiştir (08.04.2022 tarihli araştırmacı günlüğü). Mesude öğretmenle örneklenen durum gibi GY olan çocukların zorbalığa uğradığı sınıfların çoğunda bu çocukların kendilerine karşı yapılan zorbalık davranışlarına benzer şekilde tepki verdikleri gözlemlenmiştir. Alanyazında sistematik biçimde zorbalığa maruz kalan çocukların bu davranışlara benzer şekilde karşılık verme eğiliminde oldukları, kendilerine yönelik gerçekleştirilen zorbalık davranışlarından sonra

tekmeleme, itekleme gibi fiziksel saldırganlık davranışları gösterdikleri, sergiledikleri problem davranışlar nedeniyle bu çocukların hem mağdur hem de zorba olarak görüldükleri ifade edilmektedir (Lee, 2004; Repo ve Sajaniemi, 2015). Herhangi bir zorbalık davranışı veya problem davranış sergilemeyen, GY olan çocuğun yalnızca mağdur rolünde olduğu sınıflarda ise çocuk zorbalığa uğradıktan sonra problem davranışlar sergileyebilmektedir. GY olan çocuğun zorbalığa maruz kaldığı durumlardaki tepkilerini Aysel Öğretmen *“Zorbalık yaşadığı zaman genelde kendisini yere atıp yüzünü kapatıp ağlamaya başlıyo. Bu olduğunda genelde arkadaşlarını uyarıyorum. Hani olumsuz bi davranış karşısında hemen yatıp yüzünü kapatıp ağlama davranışı sergiliyo.”* cümleleriyle açıklamıştır (19.02.2022 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme). Tüm bu zorbalık davranışlarına karşı öğretmenlerin müdahale etmek amacıyla sergiledikleri davranışlara karşı çocuklar da belli tepkiler vermektedirler. Bazı öğretmenler görüşmelerde bu tepkilerle ilişkili noktalara değinmişlerdir. Öğretmenlerin değindikleri noktalarda genel olarak zorbalığa müdahale ettiklerinde bu davranışların kısa bir süre sergilenmediği ancak sonrasında yeniden gözlemlendiğidir. Figen Öğretmenin bu konuya ilişkin görüşü şöyledir:

“Arkadaşın böyle olduğunu söyledi neden olduğunu söyler misin şeklinde bi konuşma geçiyo. Orda çocuklar benim kızdığımı düşünüyö. Ben şu an kızmıyorum, bu anlaşmazlığın neden yaşandığını soruyorum diyorum. Anlaşıyorlar ve birkaç gün bi problem çıkmıyor ama sonra tekrar çocuklar sınıfın doğası gereği başka biri yapıp ondan etkileniyorlar.” (02.03.2022 tarihli Figen Öğretmen ile görüşme).

Figen Öğretmen bu durumu ifade ederken sınıfında GY olan çocukla ilgili dönem başında yapmış olduğu sosyal kabul etkinliklerinin çok işe yaradığını, zorba rolündeki çocuğun başka akranlarına bu davranışları sergilerken GY olan çocuğa yönelik bir davranış gerçekleştirmediğini belirtmiştir. Figen Öğretmen bu konuyu izleyen cümlelerle açıklamıştır:

“Şimdi mesela bu bahsettiğim diğer arkadaşına zorbalık yapan çocuk bile Çetin’e bir şeyde bulunmuyor. En başında çocuğun kabul edilmesiyle ilgili olduğunu düşünüyorum. Benim de desteğimle ona daha merhametli yaklaşıyorlar. Bir kere oldu, onda da özür diledi. Tahtada bi şey yaptırıyodum, Çetin konuşmadığı için ve diğer çocuklardan bi iki tık daha geride algı olarak problem yaşandığında ve ben duruma müdahale edip durumu anlattığımda gidip özür dilemişti.” (02.03.2022 tarihli Figen Öğretmen ile görüşme).

Öğretmenlerin ifadelerine ve sınıf gözlemlerine dayalı olarak sınıf içerisinde akran zorbalığına yönelik öğretmenlerin ve çocukların farklı tepkileri bulunmaktadır. Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tepkileri zorbalık davranışları sergilendikten

sonra yapılan “sözel açıklamalar ve uyarılarla sınırlı”dır. Öğretmenler yaptıkları açıklamalar ve uyarıları akran zorbalığına müdahale olarak değerlendirmektedir. Ancak alanyazında okul öncesi eğitim ortamlarında akran zorbalığına müdahale edilmesinin, tüm sınıfın gereksinimlerine göre planlanan ve zorbalıkla ilişkili etkinlikleri içeren bir programın sistematik olarak uygulanmasıyla gerçekleşebileceği ifade edilmektedir (Twemlow ve Sacco, 2008). Bu noktada öğretmenlerin sınıflarında zorbalık davranışlarına yönelik sözel açıklamaları ve uyarıları müdahale olarak değerlendirilememektedir. Öğretmenlerin zorbalık davranışlarıyla ilişkili olarak verdiği tepkilerden kısa bir süre sonra bu davranışların tekrar eden şekilde gözlenmesi de sözel uyarıların, akran zorbalığını önleme ve müdahale konusunda oldukça yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukların zorbalıkla ilişkili tepkileri ise genel olarak “*sergilenen davranışa benzer şekilde karşılık verme*” veya “*davranışla ilgili üzüntü duyma*” şeklindedir. Çocukların bu davranışlara yönelik kendilerini koruma becerilerine sahip olmadıkları açıkça görülmektedir. Özellikle GY olan çocuklar sınırlı sosyal etkileşim becerileri ve yukarıda da örneklenen problem davranışları nedeniyle mağdur veya hem zorba hem de mağdur rolleriyle akran zorbalığından büyük ölçüde etkilenmektedirler. Bu noktada öğretmenler GY olan çocuğun mağduriyetini yetersizliğiyle açıklayıp ilişkilendirse de Rose (2010) zorbalığa ilişkin yürütülen önleme ve müdahale programlarının tipik gelişen çocukları hedeflemesi nedeniyle sınıflarda başarılı şekilde kullanılamadığını, bu programlarda GY olan çocuklara yönelik uygulamaların da yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Alanyazındaki vurguyu araştırmanın bulguları da desteklediğinden “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nde GY olan çocukların zorbalıktan korunmasına ilişkin ayrıca bir bölüme yer verilerek etkililiği kanıtlanmış uygulamaların nasıl kullanıldığı anlatılmıştır.

3.1.4. Akran zorbalığı eğitim paketine yönelik öğretmen görüşleri

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında son tema olarak ortaya konan “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”ne yönelik öğretmen görüşleri; eğitim paketinin içeriği, sunulma zamanı ve süresi, eğitim paketinin değerlendirilme şekli, okul öncesi dönem çocuklarına akran zorbalığından korunmaları amacıyla kazandırılacak yeterlikler ve öğretmenlerin akran zorbalığını önlemeye ilişkin önerileri olmak üzere beş alt-temadan oluşmaktadır. Bu temalara yönelik bulgulara izleyen paragraflarda yer verilmiştir.

Eğitim paketinin içeriğine ilişkin öğretmenlerin tamamı *“sınıflarında kullanılabilecek stratejileri”* ve duruma *“müdahale etmek için hangi uygulamaları kullanabileceklerini öğrenmek istediklerini”* ifade etmişlerdir. Sezgi Öğretmen eğitim paketinin içeriğinde sınıf içi müdahale stratejilerini öğrenmek istediğini izleyen sözlerle belirtmiştir:

“Neler olmalı? O anda çocukların davranışlarının karşısında profesyonel olarak neler yapılmalı bunları içermeli. Bi öğretmenin nası, neler uygulayabileceği, bu tür davranışları nası yok edebileceği genel olarak. Özel olarak ne olabilir şu anda aklıma gelmiyor. Yani o anda anlık müdahale edebileceğimiz neler yapılabilir bu şekilde eğitim alabiliriz.” (23.02.2023 tarihli Sezgi Öğretmen ile görüşme).

Nuran Öğretmen bu stratejilerin kalıcı olması amacıyla eğitim paketinin içeriğinde alıştırmalara ve etkinlik örneklerine yer verilmesi gerektiğine şu sözlerle değinmiştir:

“İı farklı etkinlikler olabilir. Daha çok konuşarak hikâye ya da drama. Evet, o an anlıyo çocuklar ama sonra sıkıntısı yaşıyoruz, havada kalıyo. Yani farklı açıdan bakıp, farklı etkinlikler belki vardır, onları öğrenmek isterim. Tabi farklı şeyler var ya da farklı bi yaklaşım açıdan yaklaşmak isterim. Belki hep aynı yoldan gidiyordum. Farklı bi yoldan gitmek isterim.” (04.03.2022 tarihli Nuran Öğretmen ile görüşme).

Bazı öğretmenler eğitim paketinin içeriğinde müdahale stratejileriyle birlikte önleme stratejilerinin de olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu noktayla ilişkili olarak Rana Öğretmen *“Bu davranışları sergileyen çocuklara olay anında ne yapılmalı, zorbalık yoksa da önlemek için ne yapılmalı. Rekabetçi bi oynasa sorun çıkmaması için ne yapılmalı? Bunu öğrenmek isterim.”* (05.04.2022 tarihli Rana Öğretmen ile görüşme) demiştir. Diğer yandan öğretmenlerin bir kısmı bu stratejilerle birlikte akran zorbalığına ilişkin davranışların neler olduğunu ve nedenlerine yönelik bilgi edinmek istediklerini belirtmişlerdir. Melek öğretmen zorbalık davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin bilgileri örnek olaylarla edinmek istediğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Akran zorbalığına başlayıncaya kadar o çocukların nası bi duruma maruz kaldıklarını çok merak ederim. Bununla ilgili örnek olaylar çok önemli. Bunlarla karşılaştırılırsak bunlarla ilgili hazırlanmış etkinlikler bize sunularsa daha faydalı olur diye düşünüyorum.”* (02.03.2022 tarihli Melek Öğretmen ile görüşme)

Dikkat çeken bir bulgu olarak öğretmenlerin tamamı görüşmeler sırasında GY olan çocuğun sınırlılıklarına, özelliklerine ve zorbalıkla ilişkisine değinseler de yalnızca iki öğretmen sınıflarındaki GY olan çocukla nasıl çalışacaklarını bilmediklerini, onlarla ilgili de bilgi edinmek istediklerini söylemişlerdir. Mine Öğretmenin konuya ilişkin ifadesi şöyledir:

“Çocukla bi süre zaman geçirdikten sonra acaba öyle değil mi gibi şeylere düşüyoruz. Tanılamalarla ilgili daha çok bilgi sunulabilir. Bire bir eğitim alabilecekleri destek eğitim odaları için eğitilebiliriz. Bu çocuklar için önemli. 22 çocuğun içinde ona farklı etkinlik sunup, farklı ortam oluşturamıyosun.” (03.03.2022 tarihli Mine Öğretmen ile görüşme)

Bu bulgu akran zorbalığına ilişkin roller ve akran zorbalığının oluşma süreci temaları altında yorumlanan bulgularla ilişkilendirilerek öğretmenlerin zorba ve mağdur rolündeki GY olan çocukların davranışlarını yetersizliğin doğasıyla açıklamaları ve bu çocukların akran zorbalığına ilişkin becerileri kazanamayacaklarını düşünmeleriyle açıklanabilir. Bir diğer dikkat çeken bulgu ise öğretmenlerin çoğunun akran zorbalığının nedenlerine ilişkin düşüncelerini ifade ederken aile etmenine vurgu yapmaları, ancak yalnızca bir öğretmenin ailelerle iş birliğine ilişkin bilgi edinmek istediğini söylemesidir. Şenay Öğretmen bu isteğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Haa mesela bu konuyla ilgili bazı velilerim kendi başına benimle iletişime geçiyo, ne yapabiliriz diye. Bi de kabul etmeyen veliler oluyo. Ben bunu söylersem ters tepki alıcam biliyorum. Veliyle nasıl iletişime geçilir bunu öğrenmek isterim.”* (01.03.2022 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme)

Özetle eğitim paketinin içeriğine yönelik bulgular incelendiğinde öğretmenler zorbalık davranışlarına ilişkin bilgiler, bu davranışların nedenleri, sınıf içi önleme ve müdahale stratejileri, ailelerle iş birliği ve GY olan çocuklara zorbalıktan korunmaları amacıyla ilgili becerilerin öğretilmesine gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir.

Eğitim paketinin sunulma zamanı ve süresine ilişkin ise öğretmenler genel olarak hafta içi mesai saati dışında, haftada iki veya üç kez sunulmasını tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Melek Öğretmenin konuya ilişkin örnek ifadesi şöyledir: *“Sabahçıysan 5’e kadar bi eğitim almalıyım ki 5’de işimi bitirip kendi çocuklarımla ilgilenebileyim. Ya da öğleciysem sabah 9’dan 12’ye kadar bi eğitim almalıyım ki okula yetişebileyim. Hafta sonu aileyle vakit geçireceğin için zor oluyo.”* (08.03.2022 tarihli Melek Öğretmen ile görüşme dökümü).

“Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkilerinin değerlendirilmesi amacıyla öğretmenlere eğitim paketi kapsamında nasıl bir değerlendirme sistemi tercih edecekleri sorulmuş, süreçte uygun şekilde kullanılabilecek tüm ölçme araçları örneklendirilmiştir. Öğretmenler çoğunlukla kendilerinin değerlendirilmesiyle ilgili olarak çoktan seçmeli soru formu ve görüşmeleri tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Nuran Öğretmenin *“Mesela değerlendirmede anket olabilir öğretmenim ya da bu şekilde görüşme. Benim için çok verimli geçti. Çok teşekkür ederim.”* (04.03.2022 tarihli Nuran Öğretmen ile görüşme) cümleleri öğretmenlerin genel tercihlerini açıklamaktadır. Bazı öğretmenler ise

çocukların değerlendirilmesine ilişkin de görüş bildirmişler, değerlendirme sürecinde çocukların mutlaka gözlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Sezgi Öğretmen *“Yani gözlemle yapabiliriz okul öncesinde ancak. Anekdote kaydıyla kayıt altına alarak yapabiliriz ancak. Davranışlarının sonucunu gözlemleyerek belli aralıklarla.”* (23.02.2022 tarihli Sezgi Öğretmen ile görüşme) ifadesiyle çocukların davranışlarına odaklanılarak bu davranışlara ilişkin gözlemlerin önemli olduğunu ve saha notlarının tutulması gerekliliğini vurgulamıştır.

Öğretmenler çocuklara akran zorbalığından korunmaları amacıyla kazandırılacak yeterliliklere ilişkin görüşlerini ifade ederlerken genel olarak *“problem çözme, sosyal-duygusal beceriler ve güvenlik becerileri”* üzerinde durmuşlardır. Öğretmenler terimsel olarak ifade etmeseler de üzerinde durdukları beceriler incelendiğinde alanyazında öz-belirleme becerileri olarak ifade edilen beceriler içerisinden *“problem çözme”* ve *“kendini yönetme becerileri”* değindikleri görülmüştür. Aylin Öğretmen problem çözme becerilerine ilişkin *“Ya sorun çözme becerileri kazandırılmalı.”* (21.02.2023 tarihli Aylin Öğretmen ile görüşme) ifadesini kullanmıştır. Şenay Öğretmen *“Öz-denetim aslında. Öz-denetim sağlayabilen çocuklarda çabuk gelişiyor ama diğerlerinde çabuk gelişmiyor maalesef.”* (01.03.2022 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle kendini yönetme becerilerine vurgu yapmıştır. Öz-belirleme becerilerine değinen tüm öğretmenler sosyal-duygusal beceriler ve *“sosyal etkileşim/iletişim becerilerine”* ilişkin yeterliliklerle ilgili de görüşlerini ifade etmişlerdir. Seda Öğretmen sosyal-duygusal beceriler içerisinde yer alan *“duyguları tanıma ve ifade etme becerileriyle, özgüvenli bir şekilde konuşma becerisi”* arasındaki ilişkiyi şöyle kurmuştur:

“Öncelikle kesinlikle duygularını ifade etmeyi öğrenmeli. Özgüveni geliştirmeli. Çünkü özgüveni zayıfsa kendini ifade edemiyor, daha pısıyo tabiri caizse. Kendini koruyamıyor. Ama bazen çok aktif öğrencileri görüyorum, çok özgüvenli. Çok güzel ifade ediyor kendisini. Ancak özgüvenleri geliştirilebilir bu çocukların akran zorbalığı karşısında ifade etmeyi öğrenebilmeleri için.” (07.03.2022 tarihli Seda Öğretmen ile görüşme).

Benzer şekilde Fadime Öğretmen de duygularını fark etme ve ifade etme becerilerine değinerek *“empati”* ifadesini kullanmış, bu ifadeyle başkasının *“nasıl hissettiğini anlama becerisi”* üzerinde durmuş, bu becerileri bazı etkinliklerle kazandırmaya çalıştıklarını ancak zorbalık davranışları oluştuğunda müdahale edemediklerini şu sözlerle belirtmiştir: *“Özellikle empati kurmak, kendini ifade etmek, duygularını fark etmek ve onları ifade etmek, buna göre davranmak çok önemli. Bunları*

çocuklara drama, hikâye gibi şeylerle kazandırmaya çalışıyoruz ama böyle durumlara direkt müdahale edemiyoruz konuşuyoruz işte.” (18.02.2022 tarihli Fadime Öğretmen ile görüşme).

Hande Öğretmen genel olarak ifade edilen sosyal-duygusal becerilerle birlikte *“Hislerini konuşmak, duygu konuşmak vs. Yani evet. Hoşlanmadığı şeyi söylemeli.”* (04.03.2022 tarihli Hande Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle iletişim becerilerine vurgu yapmıştır. Melek Öğretmen ise sosyal-duygusal becerilerin öğretimiyle birlikte çocukların sosyal yeterliliklerinin artacağını ve bu durumun iletişim becerilerine de olumlu etki edeceğini *“Evet, yani sosyal yeterlilik arttırılırsa çünkü daha çok şeye şahit olacağı için iletişim becerileri de artacak.”* (08.03.2022 Melek Öğretmen ile görüşme) ifadesiyle belirtmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı bu becerilerle birlikte güvenlik becerilerinin öğretiminin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Aylin Öğretmen bu konuya ilişkin *“Bir de nasıl tepki göstereceğini bilmeli.”* (21.02.2023 tarihli Aylin Öğretmen ile görüşme) derken Nuran Öğretmen *“Sana istemediğin bi şeyi yapmasına zorlarsa buna mücade etme. Dur de, hayır istemiyorum de gibi anlatmalıyız.”* (04.03.2022 tarihli Nuran Öğretmen ile görüşme) ifadesiyle bu davranışlara yönelik akranının tepkisinin kesintiye uğratılması basamağını tanımlamıştır. Bazı öğretmenler ise çocuklara kazandırılacak yeterlilikler içerisinde yalnızca güvenlik becerilerine değinmişlerdir. Mine Öğretmen *“İşte orda tepki koymayı, yapma demeyi belki, kendisi de karşı koymayı öğrenmeli.”* ifadesiyle (03.03.2022 tarihli Mine Öğretmen ile görüşme) Nuran Öğretmen gibi tepkiyi kesintiye uğratma basamağına vurgu yapmıştır. Bahar Öğretmen özellikle GY olan çocuklara bu davranışların kazandırılması gerektiğini *“Eğer eğitilebilir seviyedeysse belli davranışları kendini korumayla ilgili.”* (25.05.2022 tarihli Bahar Öğretmen ile görüşme) cümlesiyle belirtmiştir. GY olan çocuklarla ilgili üç öğretmen problem davranışların önlenmesiyle ilgili görüş bildirmiştir. Hande Öğretmen *“Tek iletişim kaynağı dilleri. Ya da konuşamadığı için hırçınlaşıp abuk sabuk problem çıkıyo. Hepsinin temelinde iletişim olduğunu düşünüyorum.”* (04.03.2022 tarihli Hande Öğretmen ile görüşme) diyerek sınıfında GY olan çocuğun iletişim işleviyle sergilediği problem davranışlara değinmiştir.

Son olarak öğretmenlerin akran zorbalığını önlemeye ilişkin bazı önerileri olmuştur. Bu önerilerin çoğu *“paydaşlar arası iş birliğine”* yöneliktir. Paydaşlar arasında iş birliğine en çok yapılan vurgu *“aileyle iş birliği kurulması”* gerekliliğidir. Bu gerekliliği Figen Öğretmen *“Ben ilk önce açıkçası bu işin içine ailenin katılması*

tarafтарыым.” (02.03.2022 tarihli Figen Öğretmen ile görüşme) cümlesiyle belirtmiştir. Melda Öğretmen ise okulundaki rehberlik servisinin ailelere yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalara katılımın az olduğunu belirterek “Aileleri bilgilendirmek lazım. Onlara da toplantılar düzenliyor bizim rehberlik servisi ama çocuğuyla çok ilgilenen aileler katılıyo, hepsi katılmıyor. Hepsi katılsa o zaman işin içinden çıkılacak. Daha kolay olacak.” (04.03.2022 tarihli Melda Öğretmen ile görüşme) sözleriyle “aile katılımının önemini” vurgulamıştır. Paydaşların iş birliği kurmasına yönelik yalnızca Hande Öğretmen çocuğun çevresinde olan tüm paydaşların akran zorbalığında birlikte hareket etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Hande Öğretmenin bu konuyla ilgili sözleri şöyledir:

“Vala kesinlikle tek yönlü olamaz diye düşünüyorum. Yani gerçekten ciddi anlamda bi zorbalık söz konusuysa sınıfta tek başına öğretmen yetersiz kalır. İıı öğretmen, artı ev, artı rehberlik servisi, diğer çocukların aileleri, etkileşimde olduğu personel dâhil toplam çocuğun kimle etkileşim halindeyse onların iş birliği içinde olması gerekir. Çünkü bi şey yapıyosun.” (04.03.2022 tarihli Hande Öğretmen ile görüşme)

Bununla birlikte birkaç öğretmenin aile eğitimi ve öğretmen eğitimi çalışmaları, çocuklarla olumlu ilişkiler kurma, akran zorbalığına yönelik hikâye ve drama etkinlikleri gerçekleştirme, sınıflarda fiziksel düzenlemeler yapma gibi önerileri olmuştur. Bahar Öğretmenin aile ve öğretmen eğitimlerine yönelik önerileri şöyledir:

“Ailelere eğitim sağlanabilir en başında bence. O silsile anne-baba çocuğa giden şeyler bence. Ailede çocuk gözlüyor belki aile eğitimleri yapılabilir bu noktada. Benim bahsetmiş olduğum öğretmen eğitimleri sınıf içerisinde bu çocuklarla nasıl iletişime geçmeliyiz ya da nasıl müdahale etmeliyiz? Bu eğitimler önemli bence.” (26.05.2022 tarihli Bahar Öğretmen ile görüşme).

Özellikle öğretmen eğitimlerine yönelik görüş belirten dört öğretmen “*bilgilerinin güncel olmadığını*” ve çocukların özelliklerinin oldukça değiştiğini, bu nedenle güncel bilgiye ulaşmak istediklerini belirtmişlerdir. Melek Öğretmenin konuya ilişkin ifadesi şöyledir:

“Çalıştığımız kurum bu tür konularla ilgili daha fazla seminer düzenleyebilir. Biz ne kadar bu konuda bilgiyle donatılırsak ailelere bilgilendirme toplantıları şeklinde aktarabiliriz ya da bire bir görüşmelerde daha etkili olabiliriz. Yeri geliyor sürekli çocuklar değişiyor, durumlar değişiyor. Pedagojik formasyonumuz yeterli gelmiyor. Öğretmenlerimizin ve ailelerimizin arka arkaya güncellenmeleri gerekiyo bence.” (08.03.2022 tarihli Melek Öğretmen ile görüşme).

Öğretmenlerin “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”ne ilişkin görüşleri yukarıda ifade edildiği gibidir. Genel olarak öğretmenler eğitim paketiyle ilgili görüş belirtirlerken akran zorbalığına ilişkin davranışların ne olduğu ve bu davranışların neden oluştuğuna yönelik

bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. İhtiyaç duyulan bu bilgiler öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algıları ve akran zorbalığının oluşma süreci temalarında da ortaya konmuştur. Bu nedenle kılavuz kitapta birinci bölüm, eğitim paketinin içeriğinde de ilk modül olan “*Akran Zorbalığını Anlamak*”da akran zorbalığına ilişkin genel bilgilere, olumsuz, saldırgan davranışlarla zorbalık davranışlarının nasıl ayırt edileceğine, zorbalık davranışlarıyla ilişkili çocukların rollerine ve akran zorbalığının nedenlerine yer verilmiştir. Giriş niteliği taşıyan bu modülün ardından öğretmenlerin en çok gereksinim duyduklarını ifade ettikleri önleme ve müdahale stratejilerine yönelik modüller hazırlanmışlardır. Öğretmenler sınıflarında zorbalık davranışlarını önlemek ve bu davranışlara müdahale etmek amacıyla kullanabilecekleri uygulamaları öğrenmek istediklerini, sınıflarındaki davranışlara müdahale edemediklerini söylemişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin söylemlerine dayalı olarak gerçekleştirilen alanyazın taramasında ikinci modül “*Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Sınıf İçi Stratejiler*” ve üçüncü modül olarak da “*Akran Zorbalığına Müdahale Etmeye Yönelik Sınıf İçi Stratejiler*” hazırlanmıştır. Hazırlanan ikinci ve üçüncü modüllere yönelik içeriğe kılavuz kitapta ikinci bölüm olarak yer verilmiştir. İkinci modülde okul öncesi eğitim sınıflarında işlevsel olarak kullanılan eğitim ortamını fiziksel olarak düzenleme, kuralları, rutinleri ve sıklıkla zorbalık davranışlarıyla karşılaşılan geçişleri planlamaya yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Zorbalık davranışlarına müdahale etmek amacıyla ise alanyazınla paralel olarak öğretmenlerin, çocuklara sosyal-duygusal beceriler ve zorbalıktan korunma becerilerinin kazandırılması gerekliliğini ifade etmeleri üzerine üçüncü modülde bu becerilerin desteklenmesine yönelik dokuz stratejiye yer verilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin zorbalığın nedenlerini en çok aile etmeniyle ilişkilendirmeleri ve ailelerle iş birliği noktasında sorun yaşadıklarını belirtmeleriyle üçüncü modüle ailelerle iş birliği kurmaya yönelik dört strateji daha eklenmiştir. Toplamda 13 stratejiyle müdahaleye ilişkin üçüncü modül tamamlanmıştır. Bu modüllerde öğretmenlerin sınıflarındaki GY olan çocuklara ilişkin çocuğu etkinliğe katma, akran ilişkilerini destekleme ve hedefledikleri becerilerin öğretimini uygun şekilde gerçekleştirme noktalarında yaşadıkları sınırlılıklar göz önünde bulundurularak her bir stratejinin altında GY olan çocuklara yönelik uyarlamalara yer verilmiştir. İkinci ve üçüncü modüllerde yer verilen uyarlamalara ek olarak GY olan çocuklara sosyal becerilerin ve zorbalıktan korunma becerilerinin öğretimine dayalı etkililiği kanıtlanmış uygulamaların anlatıldığı dördüncü modül olan “*GY Olan Çocukların Akran Zorbalığında Korunması*” hazırlanmıştır. Bu

içerik kılavuz kitapta üçüncü bölüm içerisinde sunulmuştur. Hazırlanan modülde GY olan çocukların akran zorbalığıyla ilişkisi açıklanarak etkililiği kanıtlanmış uygulamalardan doğrudan öğretim, video modelle öğretim ve sosyal öykülere yer verilmiştir. Öğretmenler ifadelerinde bu uygulamaların etkinlikler ve örnek olaylar üzerinden anlatılmasına gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle bu modüller ve modüllerde yer alan konulara ilişkin hazırlanan kılavuz kitapta, sıkça etkinlik örneklerine, örnek etkinlik planlarına, örnek olaylara ve alıştırmalara yer verilmiştir.

“Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin değerlendirme sürecinde öğretmenler “*çoktan seçmeli soru formlarını ve görüşmeleri tercih edeceklerini*” belirtmişlerdir. Çocukların davranışlarına ilişkinse Sezgi Öğretmenin “*gözlem*” vurgusu önemlidir. Araştırmada eğitim paketinin öğretmenlerin bilgi düzeylerindeki etkisini incelemek amacıyla tüm modüllere yönelik 15’er sorudan oluşan çoktan seçmeli soru formu hazırlanmıştır. Ayrıca müdahale oturumlarında deney grubunda yer alan öğretmenlerle uygulama sürecinin sonunda yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sezgi Öğretmenin çocukların davranışlarının gözlenmesi gerektiğine ilişkin ifadesiyle tutarlı olarak çocukların davranışlarındaki etki SBDS-OÖD-ÖF ile ölçülmüştür. SBDS-OÖD-ÖF öğretmenlerin kendi öğrencilerine ilişkin gözlemlerine dayalı olarak kullanılan bir ölçme aracıdır. Ayrıca müdahaleden sonra öğretmen uygulamalarına ilişkin yapılan sınıf gözlemleri bu gereksinimi karşılamaktadır.

Son olarak öğretmenler “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”ne yönelik oturumların haftada iki veya üç kez gerçekleştirilmesinin sıklık olarak yeterli olacağını ifade etmiş, eğitim sürecinin ise mesai saatlerinden önce veya sonra gerçekleştirilmesinin kendileri açısından daha verimli olacağını belirtmişlerdir. Her bir öğretmen için beş oturum olarak planlanan bu oturumlar iki haftada tamamlanacak şekilde planlanmış, müdahale kapsamında ilk hafta üç, ikinci hafta iki oturum gerçekleştirilmiştir. Ancak deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra deney grubundaki öğretmenler müdahale oturumlarına mesai saatlerinden önce veya sonra katılamayacaklarını ifade etmişler, sınıflarındaki serbest oyun zamanı etkinlik saatinde katılabileceklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla tüm oturumlar öğretmenlerin katılım göstermeyi tercih ettiği saatlerde gerçekleştirilmiştir.

3.2. Müdahalenin Etkililiğini Sınama Oturumlarına İlişkin Bulgular

Müdahalenin etkililiğini sınama oturumlarında “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin

öğretmenlerin bilgi düzeylerine, edindikleri bilgileri sınıflarında kullanma becerilerine ve çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik veri toplanmış, ayrıca müdahale oturumlarına katılan deney grubundaki öğretmenlerin gerçekleştirilen çalışmaya yönelik görüşleri incelenmiştir. Sıralanan noktalarda toplanan verilerin analiziyle ulaşılan bulgulara izleyen başlıklarda yer verilmiştir.

3.2.1. Akran Zorbalığı Eğitim Paketi'nin öğretmenlerin bilgi düzeylerine etkisi

Müdahalenin etkililiğini sına oturumlarında öncelikle “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi değerlendirilmiş, “Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığıyla ilgili sınıf içi stratejilerin kazandırılmasına yönelik sunulan eğitim paketine ilişkin bilgi düzeylerinde müdahaleden önce ve sonra bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soru kapsamında deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin akran zorbalığını önlemeye ve müdahale etmeye ilişkin bilgi düzeyleri eğitim paketi kapsamında hazırlanan soru formları kullanılarak incelenmiştir. Müdahale oturumlarından önce ve sonra eğitim paketi içeriğindeki her bir modüle yönelik toplanan verilerde öğretmenlerin doğru yanıtları belirlenmiş, yanıtlara ilişkin yüzdeler hesaplanmıştır. Hesaplanan yüzdelerle ulaşılan betimsel bulgulara Tablo 3.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin modüllere yönelik ön-test son-test puan yüzdeleri

	Modül 1		Modül 2		Modül 3		Modül 4	
	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-test	Ön-test	Son-Test
Deney Grubu								
Aysel Öğretmen	%60	%87	%60	%80	%34	%74	%47	%80
Gizem Öğretmen	%40	%94	%54	%80	%40	%94	%67	%87
Meral Öğretmen	%60	%80	%40	%80	%60	%74	%40	%74
Şenay Öğretmen	%47	%80	%60	%87	%60	%87	%47	%74
Kontrol Grubu								
Aydan Öğretmen	%54	%60	%54	%67	%60	%67	%40	%40
Esra Öğretmen	%7	%40	%60	%54	%40	%67	%47	%54
Ece Öğretmen	%54	%60	%67	%67	%67	%60	%47	%54
Sezin Öğretmen	%54	%67	%54	%54	%54	%60	%34	%47

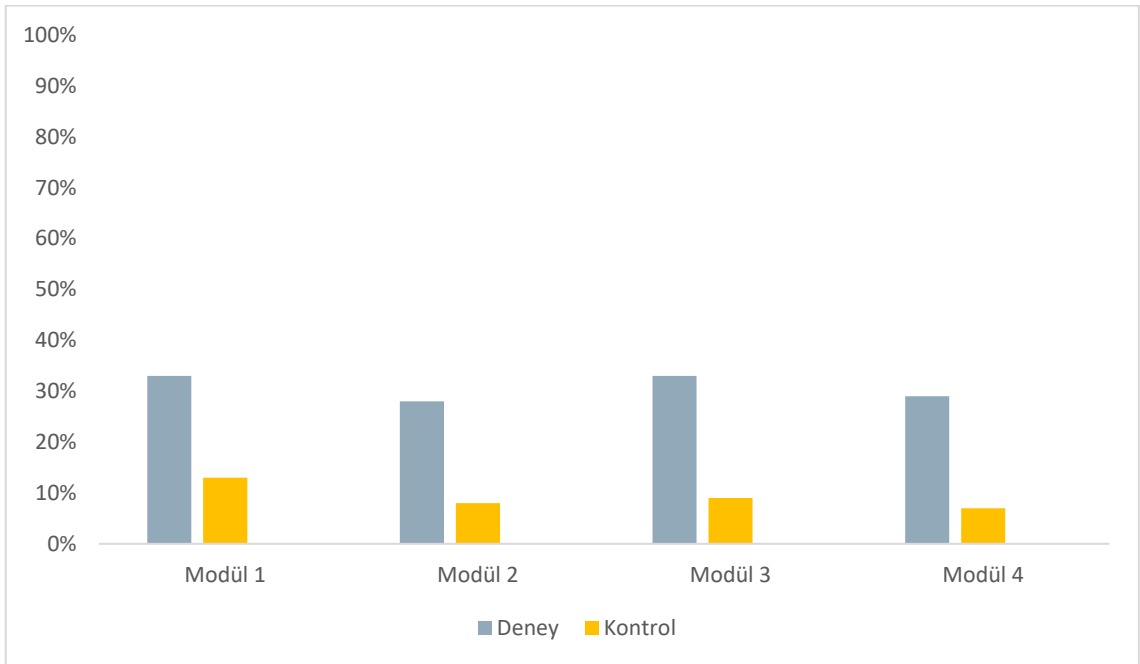
Tablo 3.1.'de verilen betimsel bulgular incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi” kapsamında ele alınan dört modüle ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları görülmektedir. “*Akran Zorbalığını Anlamak*” isimli birinci modülde akran zorbalığına ilişkin kuramsal bir çerçeve çizilmiş, zorbalık davranışlarının türleri, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları yürütülen eğitim ortamlarında gözlenen zorbalık davranışları, bu davranışların nedenleri ve zorbalığa yönelik roller ele alınmıştır. Bu modül için deney grubundaki öğretmenlerin ön-test puan ortalamaları %52 (ranj: %40-60) son-test puan ortalamaları %85’dir (ranj: %80-94). Kontrol grubunda ise ön-test puan ortalamaları %42 (ranj: %7-54), son-test puan ortalamaları %57 (ranj: %40-67) olarak görülmektedir. Birinci modülde ele alınan konularla ilgili deney grubundaki öğretmenlerin ön-test son-test puan ortalamalarında %33, kontrol grubundaki öğretmenlerinse %13 düzeyinde bir artış meydana gelmiştir.

Sınıflarda akran zorbalığını önlemek amacıyla sınıf içi stratejilerin ele alındığı “*Okul Öncesi Kaynaştırma Ortamlarında Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Sınıf İçi Stratejiler*” isimli ikinci modülde deney grubunun ön-test puan ortalamaları %54 (ranj:%40-60), son-test puan ortalamaları %82’dir (ranj: %80-87). Kontrol grubu içinse bu ortalamalar %59 (ranj: %54-67) ve %61 (ranj: %54-67) olarak görülmektedir. Bu modüle ilişkin deney grubunun ön-test son-test puan ortalamaları %28 artarken kontrol grubunda benzer puan aralıklarıyla %8’lik bir artış görülmüştür. Kontrol grubunun ön-test puan ortalaması deney grubuna göre daha yüksek olmasına rağmen, deney grubunun ön-test son-test puan ortalamaları arasındaki fark çok daha yüksektir.

Eğitim paketi kapsamında hazırlanan “*Okul Öncesi Kaynaştırma Ortamlarında Akran Zorbalığına Müdahale Etmeye Yönelik Sınıf İçi Stratejiler*” isimli üçüncü modülde akran zorbalığına müdahale etmek amacıyla sınıflarda kullanılması önerilen stratejilere yer verilmiştir. Bu modülde deney grubunun ön-test puan ortalamaları %49 (ranj: %34-60), son-test puan ortalamaları %82’dir (ranj: %74-94). Kontrol grubu için bakıldığında ön-test puan ortalamaları %55 (ranj: %54-67), son-test puan ortalamaları %64 (ranj: %60-67) olarak görülmektedir. Üçüncü modülde de ikinci modülle benzer şekilde kontrol grubundaki öğretmenlerin başlangıçtaki bilgi düzeyleri deney grubundaki öğretmenlerden daha fazla olmasına rağmen, öğretmenler son-testlerde benzer puanları almışlardır. Bu grupta ortalamada %9’luk bir fark görülürken deney grubundaki öğretmenlerin ön-test son-test puanları arasında %33’lük bir fark oluşmuştur.

Son olarak “*GY Olan Çocukların Akran Zorbalığından Korunması*” isimli

dördüncü modülde GY olan çocukların akran zorbalığından korunmasına ilişkin genel bilgilere ve etkililiği kanıtlanmış uygulamalara yer verilmiştir. Yer verilen konulara yönelik deney grubunun ön-test puan ortalaması %50 (ranj: %40-67), son-test puan ortalaması %79 (ranj:%74-87) iken kontrol grubunun ön-test puan ortalaması %42 (ranj: %34-47), son-test puan ortalaması ise %49’dur (ranj: %40-54). Grupların ön-test son-test puan farklarına bakıldığında ise deney grubunda %29, kontrol grubunda %7 düzeyinde bir artış görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farka Şekil 3.2.’de görsel olarak yer verilmiştir.



Şekil 3.2. Grupların ön-test son-test puan ortalamalarının farkları

Şekil 3.1.’de görüldüğü gibi modüllere ilişkin deney grubundaki öğretmenlerin ön-test son-test puan farkları %28 ile %33 arasında artarken kontrol grubundaki öğretmenlerin ön-test son-test puan farkları %7 ile %13 düzeyinde artış göstermiştir. Bu bulgulardan hareketle kontrol grubuna sağlanan materyal desteğiyle öğretmenlerin bilgi düzeyinin arttığı ancak bu artışın oldukça düşük olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğretmenler içinse materyal desteğiyle birlikte gerçekleştirilen müdahale oturumlarında modüllerin düz anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap teknikleri kullanılarak sunulmasıyla bilgi düzeylerinde yüksek düzeyde bir artışın söz konusu olduğu ifade edilebilir. Bu artış hem grup içerisinde hem de kontrol grubuyla karşılaştırıldığında önemli olup “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin öğretmenlerin bilgi düzeylerine olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Eğitim paketinin öğretmenlerin bilgi düzeylerine yönelik olumlu etkisinin yanı sıra deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin her bir modüle ilişkin ön-test puan ortalamalarının yaklaşık %50 düzeyinde olması dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin ön-testlere önde başlaması her bir modül için şöyle açıklanabilir:

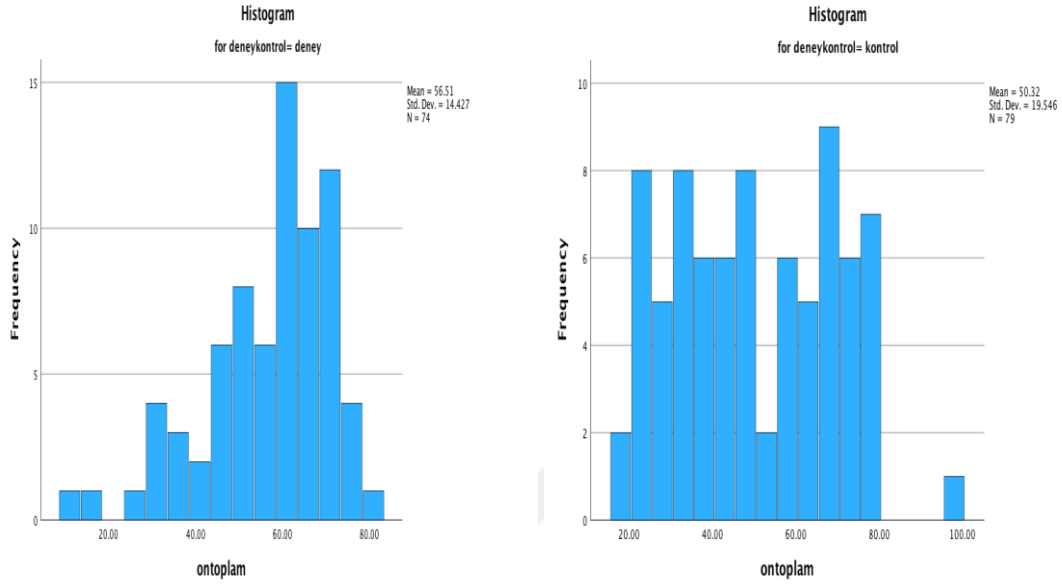
- ✓ Gereksinim belirleme aşamasında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık davranışlarını ayırt etmeleri ve kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmeleri amacıyla akran zorbalığının kısa bir tanımı yapılmış, okul öncesi dönemde gözlenen zorbalık davranışlarına ilişkin bir kaç örnek sunulmuştur. Ön koşullarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen toplantılarda da aynı amaçla benzer bir yol izlenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık davranışlarına sıklıkla şahit oldukları da düşünüldüğünde birinci modüle ilişkin soru formunda yer alan zorbalık davranışlarının türleri, nedenleri, zorbalığa ilişkin çocukların rolleri gibi konularda hazırlanan soruları deneyimlerine dayalı olarak doğru yanıtladıkları düşünülebilir.
- ✓ İkinci modülde yer alan eğitim ortamını fiziksel olarak düzenleme, sınıf kurallarını ve rutinlerini oluşturma gibi önleme stratejileri “sınıf yönetimi” içeriğiyle paralel olduğundan öğretmenlerin lisans eğitimlerine dayalı olarak bildikleri ve çok genel düzeyde sınıflarında uyguladıkları stratejilerdir. Bu nedenle öğretmenlerin ikinci modüle ilişkin soru formunu yanıtlarken lisans eğitimlerinden kalan bilgileriyle ve sınıftaki uygulamalarıyla ilişki kurmuş olabilecekleri söylenebilir.
- ✓ Üçüncü modülde de ikinci modüle benzer şekilde öğretmenlerin rol oyun oturumları planlama, geri bildirim sunma, açıklama ve rehberlik etme gibi öğretim tekniklerine ilişkin bilgileriyle soru formundaki bazı soruları yanıtlamış olabilecekleri düşünülebilir.
- ✓ Son olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenler GY olan çocuklarla çalışma deneyimi olan öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerden bazıları GY olan çocuğa destek eğitim odasında bireysel öğretim de sunmaktadır. Bu nedenle öğretmenler GY olan çocuklarla gerçekleştirilecek sosyal öykü, video modellerle öğretim gibi etkili uygulamalara yönelik bilgiye sahip olmasalar da yetersizliğin doğasına ilişkin özelliklerin çoğuna hakim olduklarından dördüncü modüldeki ilişkili soruları yanıtlayabildikleri söylenebilir.

3.2.2. Akran Zorbalığı Eğitim Paketi'nin Çocukların Akran İlişkilerine Etkisi

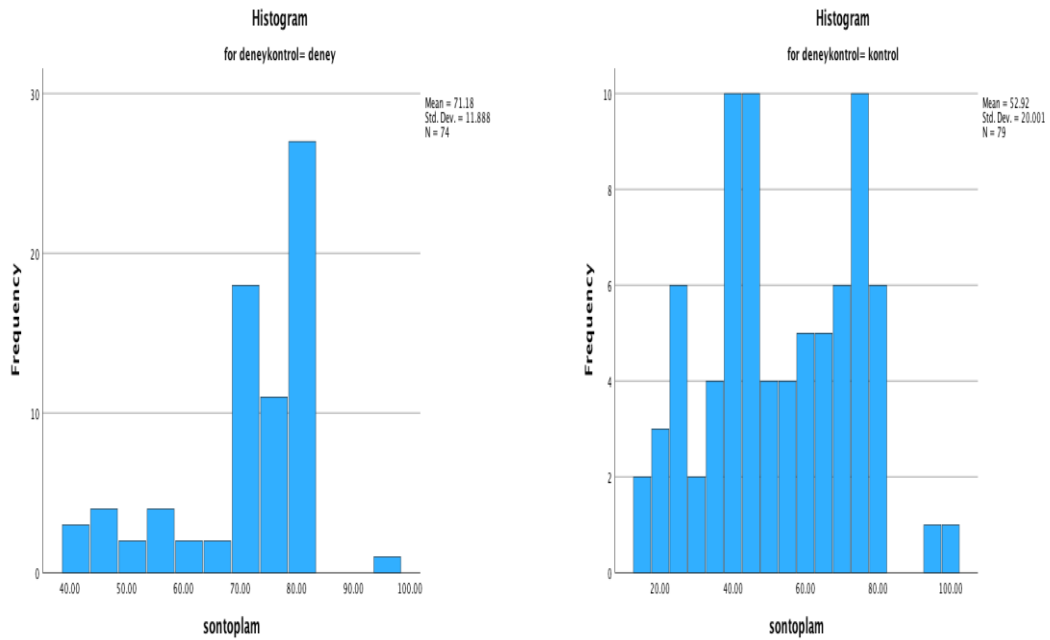
Müdahalenin etkililiğini sına ma oturumlarında “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin deney ve kontrol grubundaki çocuklar üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla “Okul öncesi öğretmenlerinin günlük etkinlikler içerisinde akran zorbalığına ilişkin stratejileri kullanmalarıyla çocukların davranışları ve akran ilişkilerine yönelik ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Eğitim paketinin çocukların sınıf içerisindeki davranışları ve akran ilişkileri üzerindeki etkisi, müdahale oturumlarından önce ve sonra olmak üzere iki farklı zamanda uygulanan SBDS-OÖD-ÖF ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda öncelikle deney ve kontrol gruplarındaki çocukların SBDS-OÖD-ÖF puanları ANCOVA ile karşılaştırılmış, ardından çocukların grup içerisindeki ön-test son-test puanları arasındaki fark bağımlı gruplar t testi ile ortaya konmuştur.

“Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkisinin gruplar arasındaki farkı ANCOVA ile belirlenmeden önce grupların normalliğine bakılmış, grupların ön-test son-testteki çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. İlgili testin deney grubunun ön-test puanlarına ilişkin çarpıklık değeri -1.032, basıklık değeri 0.965’dir. Kontrol grubunun ise çarpıklık değeri 0.128, basıklık değeri -1.079’dur. Son-test puanlarına ilişkin deney grubunun çarpıklık değeri -1.207, basıklık değeri .860’dır. Kontrol grubunun ise çarpıklık değeri 0.037, basıklık değeri -0.782’dir. Alanyazında bu değerlere ilişkin -1 ila +1 aralığı temel alınsa da George ve Mallery (2014) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ila +2 aralığına kadar normal kabul edilebileceğini ifade etmiştir. Bu ifadeye göre araştırmanın deney ve kontrol gruplarındaki çarpıklık ve basıklık değerleri normallik gösterirken Kolmogrof-Smirnov testinin deney grubundaki ön-test ve son-test puanlarının anlamlılığı .002 ile < 0.01 , kontrol grubundaki ön-test ve son-test puanlarının anlamlılığı ise her iki puan türünde 0.200’dür. Anlamlılığı yorumlamak amacıyla H hipotezi kurulduğunda p değerinin 0.05’den küçük olması sonucun anlamlı olmadığını, diğer bir deyişle grupların ölçek puanlarının normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir. İlgili hipoteze göre deney grubunun ön-testinin 0.05’den küçük olmasıyla puanların normal dağılım göstermediği ancak grubun son-testi için değerin < 0.01 olması istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlılıkla normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Kontrol grubunda ise ön-test ve son-test puanlarının p değeri 0.05’den büyüktür ve normal dağılım göstermektedir. Deney grubunun ön-test puanlarının normal dağılmadığını ifade eden <0.05 değeri için histogramlar incelenmiş ve normale yakın

hafif sağı yatık bir eğri görülmüştür. Her iki grup için ön-test ve son-test puanlarının normalliğine ilişkin histogramlar Şekil 3.3. ve Şekil 3.4.'de yer almaktadır.



Şekil 3.3. Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarının normalliğine ilişkin histogram



Şekil 3.4. Deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarının normalliğine ilişkin histogram

Çarpıklık ve basıklık değerleri, Kolmogorof-Smirnov testi ve histogramlar incelenerek yapılan yorumlamada deney ve kontrol gruplarının ön-testinde farklılık olduğu görülmüş, farkı incelemek amacıyla iki ilişkisiz örneklem grubunun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koyan bağımsız örneklem t testi ile deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmadaki çocuk sayıları, çocukların puan ortalamaları, standart sapma ve standart hataya ilişkin istatistiksel bulgular Tablo 3.2.’de, analiz sonuçları ise Tablo 3.3.’de belirtildiği gibidir.

Tablo 3.2. Deney ve kontrol gruplarının SBDS-OÖD-ÖF ön-test puanlarının farkına ilişkin betimsel istatistikler

	Grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ön-test	Deney	74	56.5135	14.42718	1.67713
Ön-test	Kontrol	79	50.3165	19.54649	2.19915

N: Kişi sayısı, Mean: Ortalama puan, Std. Deviation: Standart Sapma, Std. Error Mean: Standart Hata Ortalaması

Tablo 3.2.’de verilen betimsel istatistiklere göre deney grubunun ön-test puan ortalamasının 56.51, kontrol grubunun 50.31 olduğu görülmüştür. İki grubun ortalama ön-test puanları arasında ortaya çıkan altı puanlık fark için Levene testi ile varyansların homojenliğine bakılmış, p değerinin < 0.01 olmasıyla ANCOVA analizinin “varyans eşitliği” ön koşulu sağlanmıştır. Bağımsız örnekler t testi analiz sonucu Tablo 3.3.’da yer almaktadır.

Tablo 3.3. Deney ve kontrol gruplarının SBDS-OÖD-ÖF ön-test puanlarının farkına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Varyansların Homojenliği İçin Levene Testi				t Testi Sonuçları				
Grup	F	p	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney	13.943	< 0.01	74	56.5135	14.42718	151	2.219	0.28
Kontrol			79	50.3165	19.54649	143.315	2.241	0.27

F: Test istatistiği, P: anlamlılık düzeyi, N: Kişi sayısı, $\bar{x}$: Ortalama Puan S: Standart Sapma, sd: Serbestlik Derecesi, t: T Değeri, T-S p: Karşılaştırmalı Anlamlılık Değeri

Tablo 3.3.’de belirtilen t testi sonuçlarında t değeri deney grubunda 2.219, kontrol grubunda 2.241’dir. Bu değerler için elde edilen p değerleri 0.05’den büyük olduğundan

deney ve kontrol grubunun ön-testlerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtaki karşılaştırmalı p değerleri incelendiğinde ise deney grubunun p değerinin 0.28 kontrol grubunun ise p değerinin 0.27 olduğu görülmüştür. Grupların SBDS-OÖD-ÖF’den aldıkları puanlar, deney sürecinin başlangıcında gruplar arası farkların olduğu durumlarda doğrusal bir regresyonla farkı ortadan kaldırarak müdahalenin gerçek etkisinin belirlenmesini mümkün kılan ANCOVA ile karşılaştırılmıştır. Böylece deney grubuyla kontrol grubunun ön-test puanlarının ortalaması ortak değişken olarak analize dâhil edilmiş, ANCOVA ön-test puanlarının varyansında ortaya çıkan 0.01’lik fark için düzeltilmiş değerler üretmiş ve deney grubuyla kontrol grubunun puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Analize dâhil edilen çocukların sayısı, çocukların puanlarının ortalama değeri ve standart sapmasına ilişkin betimsel bulgular Tablo 3.4.’de, ANCOVA analiz sonucu ise Tablo 3.5.’de yer almaktadır.

Tablo 3.4. Deney ve kontrol gruplarının SBDS-OÖD-ÖF son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	Grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Son-test	Deney	74	71.1757	11.88801	1.67713
Son-test	Kontrol	79	52.9241	20.00114	2.19915

N: Kişi sayısı, Mean: Ortalama puan, Std. Deviation: Standart Sapma, Std. Error Mean: Standart Hata Ortalaması

Tablo 3.5. Deney ve kontrol gruplarının SBDS-OÖD-ÖF son-test puanlarına ilişkin ANCOVA sonucu

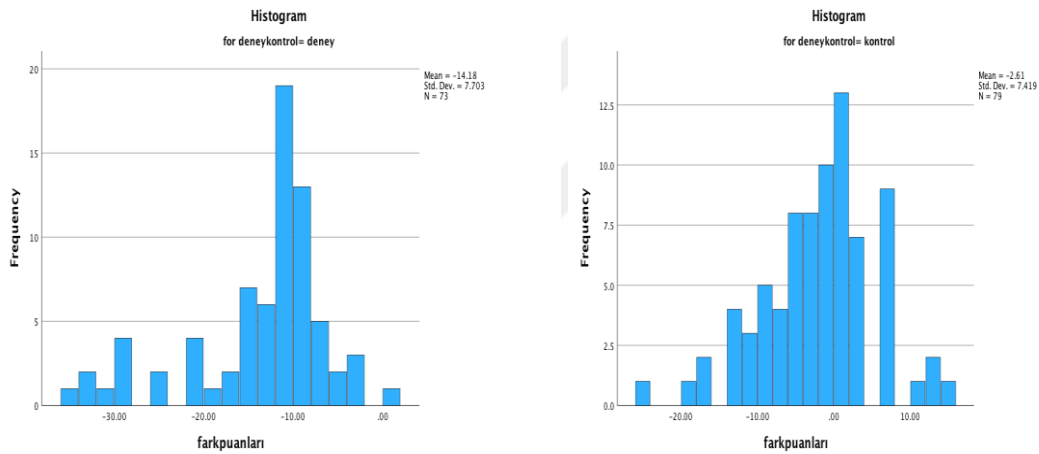
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön-test (Reg.)	26044.707	1	26044.707	486.535	< 0.01
Grup	2614.703	1	-	48.845	< 0.01
Hata	7976.122	149	53.531	-	
Toplam	637678.00	152	-	-	

Reg: Resresyon, sd: Serbestlik Derecesi F: Test istatistiği, p: anlamlılık düzeyi

Tablo 3.4.’de verilen betimsel istatistiklere göre deney grubunun son-test puan ortalaması 71.1757’ye yükselmiştir. Kontrol grubunun son-test puan ortalaması ise 52.9241’dir. Bu sonuçlara göre “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”yle gerçekleştirilen müdahaleden sonra deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında betimsel olarak 18.2516’lık bir fark olduğu görülmektedir. Tablo 3.5.’de verilen ANCOVA analiz sonucuna göre ise bulgular bütüncül bir şekilde incelendiğinde grup değişkenine göre

deney ve kontrol grupları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark ($F_{1,149}=48.845$; $p<0.001$) olduğu ortaya konmuştur.

“Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin deney ve kontrol gruplarındaki çocukların grup içerisindeki ön-test son-test puanları arasındaki fark ise bağımlı gruplar t testi ile incelenmiştir. Bağımlı gruplar t testinin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle testin ön koşulu olan “*normallik*” incelenmiştir. Normallik incelenirken deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test fark puanları hesaplanmış, puanların normalliği çarpıklık, basıklık değerleri, p değeri ve histogramlarla yorumlanmıştır. Fark puanlarının deney ve kontrol gruplarındaki çarpıklık değeri -1.148, basıklık değeri 0.789’dur. Bu değerler de George ve Mallery’nin (2010) ifade ettiği -2 ila +2 aralığında olduğundan normal kabul edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının fark puanlarına ilişkin histogramlar Şekil 3.5.’de yer almaktadır.



Şekil 3.5. Deney ve kontrol gruplarının fark puanlarının normalliğine ilişkin histogramlar

Normallik ön koşulu sağlandıktan sonra bağımlı örneklem t testiyle deney grubu ve kontrol grubundaki çocukların ön-test son-test puanlarının grup içerisinde değişip değişmediği incelenmiştir. Bu incelemede bağımlı örneklem t testi deney grubu ve kontrol grubu için ayrı ayrı yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön-test son-test puanlarının ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.6.’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Deney ve kontrol grubunun ön-test son-test puanlarının ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler

Grup	Ölçme	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deney	Ön-toplam	74	56.6438	14.48310	1.69512
Deney	Son-toplam	74	70.8219	11.57145	1.35434

Tablo 3.7. (Devam) Deney ve kontrol grubunun ön-test son-test puanlarının ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler

Grup	Ölçme	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Kontrol	Ön-toplam	79	50.3165	19.54649	2.19915
Kontrol	Son-toplam	79	52.9241	20.00114	2.25030

N: Kişi sayısı, Mean: Ortalama puan, Std. Deviation: Standart Sapma, Std. Error Mean: Standart Hata Ortalaması

Tablo 3.6.'da görüldüğü gibi deney grubunun ön-test puan ortalaması 56.6438'den 70.8219'a yükselmiştir. Kontrol grubunun ön-test puan ortalaması ise 50.3165 iken son-test puan ortalaması 52.9241 olup benzer değer aralıklarındadır. Bu betimsel değerlere ilişkin bağımlı gruplar t testi analiz sonuçları Tablo 3.7.'de yer almaktadır.

Tablo 3.8. Ön-test son-test puan ortalamalarının grup içi karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı örneklem t testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney	74	-14.17808	7.70343	73	-15.725	< 0.01
Kontrol	79	-2.60759	0.83466	78	-3.124	0.03

N: Kişi sayısı, $\bar{x}$: Ortalama Puan S: Standart Sapma, sd: Serbestlik Derecesi, t: T Değeri, p: Anlamlılık Düzeyi

Tablo 3.7.'deki bağımlı örneklem t testi sonucuna göre deney grubunun ön-test son-test puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu ($p < 0.001$), kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında herhangi bir fark olmadığı ($p > 0.5$) görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki ön-test ve son-test puan ortalamalarındaki farkın etki büyüklüğü ise Cohen d etki büyüklüğü istatistiğiyle incelenmiştir. İki grup veya iki ölçüm ortalamasındaki farkın hesaplandığı istatistiksel işlemlerde etki büyüklüğünün belirlenmesinde sıklıkla kullanılan Cohen d istatistiği yapılırken t değeri kişi sayısının karaköküne bölünerek veya ortalamalar arasındaki farkın standart sapmaya bölünmesiyle elde edilebilir. Etki büyüklüğü değerini (d) araştırmacı birinci yolla, bir başka deyişle t değerini kullanarak hesaplamıştır. Yapılan hesaplamada deney grubu için elde edilen d değeri 1.84048924'tür. Kontrol grubu için elde edilen d değeri ise 0.35148713'tür. Cohen'e göre (1988) d değeri 0.01-0.06 aralığında küçük, 0.06 ve üstü aralığında orta, 0.14 ve üstünde büyük etki olarak yorumlanmalıdır. Deney grubunun etki büyüklüğüne ilişkin ulaşılan değer 0.14'den büyük olduğundan "Akran Zorbalığı Eğitim

Paketi”yle gerçekleştirilen müdahalenin deney grubunda yüksek düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda ulaşılan değerse 0.01-0.06 aralığında olduğundan küçük bir etki söz konusudur.

Genel olarak “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin deney ve kontrol grubundaki çocukların davranışları ve akran ilişkileri üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik bulgulara bakıldığında deney grubundaki çocukların son-test puanlarının kontrol grubundaki çocukların son-test puanlarına göre oldukça yüksek olduğu, deney ve kontrol grupları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark grupların içinde değerlendirildiğinde ise deney grubunun ön-test son-test puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu, kontrol grubunda ise fark olmadığı sonucu ortaya konmuştur. Deney grubundaki anlamlı fark etki büyüklüğü hesaplanarak ulaşılan büyük etki düzeyiyle desteklenmiştir. “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”yle gerçekleştirilen müdahale deney grubundaki çocukların davranışlarını ve akran ilişkilerini anlamlı şekilde etkilerken müdahalenin gerçekleştirilmediği kontrol grubundaki çocukların davranışları ve akran ilişkileri aynı düzeyde kalmıştır. Sonuç olarak “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin çocukların davranışları ve akran ilişkileri üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

3.2.3. Akran Zorbalığı Eğitim Paketi’nin öğretmenlerin sınıf içi önleme ve müdahale stratejilerini sınıflarında kullanma becerilerine etkisi

Müdahale oturumlarında deney grubundaki öğretmenlere sunulan “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin kapsamındaki sınıf içi stratejileri öğretmenlerin sınıflarında uygulama becerilerini değerlendirmek amacıyla “Akran zorbalığına ilişkin sınıf içi stratejilerin kazandırılmasına yönelik sunulan eğitim paketine katıldıktan sonra okul öncesi öğretmenleri bu stratejileri sınıflarında nasıl kullanmaktadırlar?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya ilişkin eğitim paketinde yer alan sınıf içi önleme ve müdahale stratejilerini öğretmenler altı hafta boyunca sınıflarında uygulamışlardır. Öğretmenlerin uygulamalarına yönelik değerlendirmeler araştırmacı tarafından “*Akran Zorbalığını Önlemeye ve Müdahale Etmeye Yönelik Öğretmen Uygulamalarını Değerlendirme Formu*” (EK-13) kullanılarak yapılmıştır. Eşzamanlı olarak öğretmenler de “*Akran Zorbalığını Önlemeye ve Müdahale Etmeye Yönelik Öğretmen Öz-Değerlendirme Formu*” (EK-14) aracılığıyla kendilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmacının ve öğretmenlerin sınıf uygulamalarına yönelik gerçekleştirmiş oldukları değerlendirmeler

her bir gözlemin sonunda karşılaştırılmış, sınıfta kullanılan stratejilerle ilgili uzlaşmış ve öğretmenlere araştırmacı tarafından geri bildirim sunulmuştur. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretmenlerin akran zorbalığını önlemeye ve müdahale etmeye yönelik sınıf içi stratejileri kullanmalarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 3.8.'de yer almaktadır.

Tablo 3.9. Deney grubundaki öğretmenlerin akran zorbalığını önlemeye ve müdahale etmeye yönelik kullandıkları sınıf içi stratejiler

Stratejinin Türü	Öğretmenlerin Stratejileri Kullanma Düzeyleri
SINIF İÇİ ÖNLEME STRATEJİLERİ	Öğretmenlerin sınıflarında en sık kullandıkları stratejiler
	Eğitim ortamını fiziksel olarak düzenler.
	Sınıf kurallarını planlar.
	Sınıf kurallarını etkili öğretim yöntemleriyle, teknikleriyle çocuklara öğretir.
	Sınıf rutinlerini planlar.
	Sınıf rutinlerini etkili öğretim teknikleriyle çocuklara öğretir.
	GY olan çocuk/çocuklara ek destek sunar.
	Etkinlikler arası geçişleri planlar.
	Geçişler için çocukları uyarır.
	Öğretmenlerin sınıflarında bazen kullandıkları stratejiler
SINIF İÇİ MÜDAHALE STRATEJİLERİ	Gerekli gördüğünde geçişler için uyarlamalar yapar.
	Geçişlerle ilgili çocuklara yardımcı olur.
	Öğretmenlerin sınıflarında en sık kullandıkları stratejiler
	Öğretmen-çocuk-akran arasındaki ilişkileri düzenler.
	Çocukların sosyal-duygusal becerilerini destekler.
	Çocuklara öğreteceği beceriyi tanımlar.
	Çocuklara beceriyi öğretirken geribildirim sunar.
	Çocuklara beceriyi öğretirken olumlu pekiştirmeyi kullanır.
	Akran zorbalığına ilişkin sınıf içi etkinlikler düzenler.
	Seyirci rolündeki çocukları işe koşar.
	İş birliğine dayalı öğrenme stratejisini kullanır.
	Ailelerle iş birliği sağlar.
	GY olan çocuk/çocuklar için gerekli uyarlamaları gerçekleştirir.
	Öğretmenlerin sınıflarında bazen kullandıkları stratejiler
	Çocuklara beceriyi öğretirken beceriye model olur.
	"MOSAIC" stratejisini kullanır.
	Öğretmenlerin sınıflarında çoğunlukla kullanmadıkları stratejiler
	Çocuklara beceriyi öğretirken rol oyun oturumlarını gerçekleştirir.
	"İyi Davranış Oyunu" stratejisini kullanır.
	Akran grubu içerisinde sosyal beceri öğretimi gerçekleştirir.

Tablo 3.8.'de görüldüğü gibi deney grubundaki öğretmenler sınıf içi önleme stratejilerinin tamamını, müdahale stratejilerinin ise büyük bir kısmını sınıflarında kullanmışlardır. Deney grubunda yer alan Meral Öğretmen, Aysel Öğretmen, Gizem Öğretmen ve Şenay Öğretmene ilişkin bulgular izleyen paragraflarda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Deney grubunda yer alan katılımcılardan ilki Meral Öğretmendir. Öğretmenlerin sınıflarında bu stratejileri nasıl kullandıklarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen

gözlemler sonucunda Meral Öğretmenin eğitim ortamını fiziksel olarak düzenlemek amacıyla sınıfta etkinlik masalarının ve sandalyelerin yerini değiştirerek çocuklara serbest oyun için boş alan oluşturduğu, etkinliklerde çocukların oturma düzeninde uyarlama yaparak zorbalık davranışları sergileyen çocukları mesafeli bir şekilde yerleştirdiği, öğrenme merkezlerinin yerlerini değiştirdiği ve sık kullanılan öğrenme merkezlerini daha geniş bir alanda yeniden düzenleyerek öğrenme merkezlerini betimleyen görseller yapıştırdığı gözlenmiştir (11.05.2023-26.05.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Meral Öğretmen benzer düzenlemeleri sınıfındaki uygulamalara ilişkin dördüncü haftada hikâye ve drama etkinlikleri için de gerçekleştirmiş, sınıf panolarına etkinliklere ve sınıf kurallarına ilişkin davranışsal beklentileri görsellerle desteklemiştir (26.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Ancak sınıf kurallarına ilişkin davranışsal beklentileri uygulama sürecinin başladığı hafta belirlemiş, belirlediği kuralları dördüncü haftaya kadar çocuklara yalnızca açıklama ve rehberlik etme yoluyla sözel olarak ifade etmiştir (11.05.2023-26.05.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Panoların düzenlenmesiyle birlikte daha önce belirlediği kurallara ilişkin kullandığı sözel ifadeleri görsellerle desteklemiş, son iki haftadaki sınıf uygulamalarında sistematik geribildirim ve sözel pekiştirmeyi de kullanarak süreci tamamlamıştır (26.05.2023-15.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri).

Meral Öğretmen sınıf kurallarını ve zorbalığa ilişkin davranışsal beklentileri belirlerken sınıf rutinlerini de planlamıştır. Öğretmen uygulamalarının izlendiği ilk iki hafta planladığı rutinleri güne başlama zamanında ifade etmiş, çocuklara gün içerisinde hangi etkinlikleri gerçekleştireceklerini sözel olarak belirtmiştir. Uygulamanın üçüncü haftasından itibaren güne başlama zamanında günlük rutinlerle birlikte etkinlik içi rutinlere de yer vermiş, etkinliklerden önce belirlediği rutinleri çocuklara hatırlatmış ve çocukların rutinler içerisindeki uygun olmayan davranışlarına yönelik geribildirim sunmuştur. Ayrıca bir sınıf programı oluşturarak panoyu çocukların görebileceği bir yere asmış, güne başlama zamanında günlük rutinleri ve etkinlik rutinlerini sınıf programındaki görsellerle çocuklara açıklamıştır. Akran zorbalığının en sık gözlemlendiği zaman aralıklarından olan etkinlikler arası geçişler için Meral Öğretmen geçişlerin zamanı ve süresi bağlamında planlama yapmış, geçişleri ifade etmek amacıyla şarkı, alkış ve zil sesi kullanmış, kullandığı işaretçilerin anlamını çocuklara açıklamış, geçişlerden 10 dk. önce çocukları uyarmıştır. Bazı haftalarda geçişler için uyarlamalar yapmış, etkinlikler arası geçişlerde materyallerin toplanması sırasında zorbalık davranışlarını

önlemek amacıyla çocukları gruplandırmış ve grupları dönüşümlü bir şekilde yönlendirmiştir (17.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Benzer şekilde bahçede gerçekleştirilen fotoğraf çekimi için çocukların hazırlanması amacıyla çocukları gruplara ayırmıştır (26.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Meral Öğretmenin geçişler için yapmış olduğu bir diğer uyarılama, öğrenme merkezlerini kullanacak olan çocuk sayısını sınırlandırması ve her bir grup çocuğun belirli sürelerle bir öğrenme merkezinden diğerine geçmesidir (06.06.2023-08.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Meral Öğretmenin geçişler sırasında sınıfındaki GY olan çocuk Derya'ya yardımcı olduğu, geçişler için beklentilerini içeriği sadeleştirerek Derya'ya bireysel olarak açıkladığı ve sosyal yönlendirmeye birlikte gölge ipucunu kullandığı gözlenmiştir (18.05.2023-15.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Benzer şekilde sınıf etkinliklerinde de Derya için etkinlikleri, materyalleri ve içeriği bireyselleştirdiği, yönerge sunduğu, fiziksel ve sözel ipucu kullandığı görülmüştür (11.05.2023-15.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Ancak Derya'ya akran zorbalığından korunmasına yönelik etkili uygulamaları kullanarak bir beceri öğretimi planlamamış, yalnızca sınıf içinde ek destek sunmuştur.

Meral Öğretmenin sınıfında akran zorbalığına müdahale etmek amacıyla kullandığı stratejiler değerlendirildiğinde öğretmen-çocuk-akran arasındaki ilişkileri düzenlemek için çocukların ev ödevlerini tek tek incelediği, sanat etkinliğinden sonra her bir çocukla etkinliği üzerine konuştuğu (11.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü), çocuklarla tüm uygulama süresi boyunca yakınlık ilişkisi kurduğu gözlenmiştir (11.05.2023-15.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Meral Öğretmenin çocuklarla kurduğu yakınlık ilişkisinin yanı sıra özellikle Derya ve zorba rolündeki çocukların akranlarıyla ilişkilerini olumlu yönde desteklediği görülmüştür. Bu anlamda Meral Öğretmen *“Derya saç tıraşı olmuş, ne kadar yakışmış değil mi?”* cümlesiyle Derya'nın olumlu fiziksel özelliklerine dikkat çekerek akran iletişimini arttırmak için girişimde bulunmuş (26.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü), serbest oyun zamanında *“Derya oyun oynamak için sizi bekliyor, haydi birlikte oynayın. Arkadaşınızı aranıza alın.”* ifadeleriyle Derya'yı akran gruplarına dâhil etmiştir (11.05.2023-18.05.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Zorba rolündeki çocuklarla bireysel olarak ilgilenmiş, bu çocukların sergilediği davranışlara ilişkin eğitim paketi içerisinde kendilerine sunulan etkili iletişim kurma ve sosyal yönlendirme başlıklarında yer alan stratejileri kullanmış, akranlarıyla ilişkilerini desteklemiştir (17.05.2023-08.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Meral Öğretmen sınıfındaki

çocukların akran ilişkilerini desteklerken uygulama süreci boyunca sosyal-duygusal becerilerin çocuklara kazandırılmasına yönelik pek çok becerinin öğretimini hedeflemiştir. Bu beceriler serbest oyun zamanında oyuncakları paylaşma, saldırgan, zorba davranışlardan korunma, oyuncakları uygun kullanma, akranıyla nezaket sözcükleri kullanarak uygun şekilde konuşma, etkinliği sürdürme, iyilik yapma ve izin almaktır. Meral Öğretmen öğretimini hedeflediği bu becerilerin tamamını tanımlamış, tanımladığı beceriye uygun olarak seçtiği öykülerle Türkçe dil etkinlikleri ve güne başlama zamanı içerisinde bu becerilerin öğretimine yer vermiştir. Bu becerilerin öğretiminde sözel pekiştirmeyi uygun kullanmış, çocuklara sergiledikleri davranışlara ilişkin geribildirim sunmuştur. Becerilerin öğretimi süresince çoğunlukla etkinliğe başlamadan önce çocuklara davranışsal beklentilerini açıklarken ve Türkçe dil etkinliklerinde okuduğu öyküyle ilgili çocuklarla tartışmış, hedeflediği beceriye ilişkin model olmuştur (18.05.2023-15.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Meral Öğretmenin yalnızca sınıf uygulamalarının ilk haftasında “*model olma*”yı kullanmadığı gözlenmiştir. Gözlenen bir diğer nokta bu becerilerin öğretimi sırasında Meral Öğretmenin rol oyunu uygun şekilde kullanmasına rağmen nadiren planlamasıdır. Örneğin akranına nezaket sözcükleri kullanarak uygun şekilde konuşma becerisi için Meral Öğretmen serbest oyun zamanı etkinliğinden sonra kendisinin yazdığı kısa bir öykü okumuş, öyküye ilişkin çocuklarla konuşmuş, doğru davranışa model olmuş, oturumların başında öncelikle nezaket sözcükleri kullanarak konuşan çocuklara rol vermiş, rol oyunu birkaç kez tekrarladıktan sonra akranıyla iletişim kurarken bu sözcükleri kullanmayan çocuklar oyunda rol almışlardır. Meral Öğretmen rol oyun oturumları boyunca çocukların öyküye ilişkin canlandırdığı rollere yönelik geri bildirimlerini sunmuştur (08.06.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Benzer süreçleri kullanarak rehberlik ettiği diğer rol oyun oturumlarını ise akranına yardım etme becerisi olarak tanımladığı iyilik yapma (01.06.2023 tarihli araştırmacı günlüğü) ve oyuncakları izin alarak kullanma olarak tanımladığı izin alma becerileriyle ilgili gerçekleştirmiştir (18.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü).

Meral Öğretmen sosyal-duygusal becerilerin öğretimine yönelik kullandığı müdahale stratejilerinin yanı sıra akran zorbalığına ilişkin sınıf içi etkinlikleri düzenli olarak planlamıştır. Çocuklara saldırgan, zorba davranışlardan korunma becerilerini “*model olma*” ile öğrettikten sonraki üç hafta boyunca örnek olaylar ve öyküler üzerinden bu beceriye değinerek “*akranını durdur-uzaklaş-öğretmenine bildir*”

basamaklarıyla ilgili çocuklarla konuşmuş, uygun davranışı hatırlatmıştır. Bu hatırlatmalar sırasında kullandığı örnek olaylar sınıfındaki kız öğrenciler arasındaki sözel zorbalık, Derya'nın maruz kaldığı psikolojik zorbalık, özellikle geçişlerdeki sıra alma ve serbest oyun zamanında oyuncak paylaşımı sırasında ortaya çıkan itme davranışına yönelik fiziksel zorbalıktır. Bu davranışlardan korunmaya yönelik gerçekleştirilmesi gereken basamaklarla ilgili çocuklarla konuşurken Meral Öğretmenin sosyal yönlendirme stratejisini kullandığı sıklıkla gözlenmiştir (25.05.2023-06.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Bu süreçte uygulamanın ikinci haftasında sınıf içerisindeki zorbalık davranışlarına yönelik rollerini tanımladığı seyirci çocuklardan destek almış, bu çocuklar sıralanan davranışlara tanık olduklarında veya müdahale ettiklerinde onları dinlemiş, zorbalık davranışlarıyla karşılaştıklarında yapılması gerekenleri tekrar hatırlatmıştır (31.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Bunun yanı sıra proje çalışmaları planlayarak sanat etkinliklerinde ve oyunlarda ortak materyal kullanımıyla etkinliğin ve oyunun tamamlanmasını sağlayarak iş birliğine dayalı öğrenme stratejisini kullanmıştır. Stratejiyi kullanırken çocukları küçük gruplara bölmüş, gruplardaki çocukların rollerini tanımlamış, grubun başarıya ulaşması için birlikte çalışmaları gerektiğini vurgulamış ve gerektiğinde çocuklara rehberlik etmiştir (18.05.2023-15.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Meral Öğretmenin iş birliğine dayalı öğrenme stratejisini kullanırken beş kez MOSAIC stratejisinden yararlandığı görülmüş, bu stratejiyi Derya'nın akran kabulünü arttırmak amacıyla çocuğun olumlu özelliklerine dikkat çekerek yakınlık ilişkisini geliştirerek ve akran gruplarına dâhil ederek kullandığı gözlenmiştir (31.05.2023-15.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Meral Öğretmenin sınıf içerisinde akranları tarafından kabul görmeyen çocukların güçlendirilmesine yönelik diğer bir müdahale stratejisi olan akran grubu içerisinde sosyal beceri öğretimini de üç kez kullandığı, Derya'yla sosyal becerileri iyi düzeyde olan bir akranını eşleştirdiği ve etkinliği birlikte yapmalarını teşvik ettiği gözlenmiştir. Ancak bu stratejiyi kullanırken Meral Öğretmen araştırmacı tarafından geribildirim verilmesine rağmen teşvik ettiği akran ortaklığını video kaydına almamıştır. Stratejinin uygun kullanılmadığı Meral Öğretmene uzlaşma sırasında belirtilmiş, araştırmacı saha notlarına bu stratejiyi “gözlenmedi” olarak kaydetmiştir (01.06.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Sınıf içi müdahale için öğretmenlere sunulan iyi davranış oyunu stratejisi ise Meral Öğretmenin sınıfında hiç gözlenmemiştir (15.06.2023 tarihli araştırmacı günlüğü).

Meral Öğretmen tüm uygulama süreci boyunca ailelerle iş birliği sağlamış, akran zorbalığına yönelik sınıf uygulamaları, fotoğraf çekimi, mezuniyet ve bu etkinliklerdeki davranışsal beklentilerle ilgili toplantılar gerçekleştirmiş, bu toplantılarda etkili iletişim tekniklerini kullanmış, fotoğraf çekimi, mezuniyet etkinliği, meslek tanıtımı, anneler günü ve ailelerin çocuklarıyla birlikte yemek yapıp sınıfa birlikte ikram etmelerine yönelik aile katılımı sağlamıştır (11.05.2023-15.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Ayrıca Meral Öğretmenin Derya için oyun ve etkinlikler içerisinde sosyal yönlendirme, sözel, model, gölge ve fiziksel ipucu, bireyselleştirme ve pekiştirme kullandığı gözlenmiştir (11.05.2023-15.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri) Gözlem yapılan bir sınıf uygulamasında Meral Öğretmenin problem davranışla baş etmek için “mola” kullandığı görülmüştür (26.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Etkinlikler içerisinde Derya’ya yönelik çoğunlukla gerçekleştirdiği uyarlamalar ise içeriğin sadeleştirilmesidir. Örneğin Türkçe dil etkinliği, rol oyun ve sanat etkinliklerinde yapılan gözlemde, sanat etkinliği için Meral Öğretmen diğer çocukların etkinlik sayfalarından farklı, içerik olarak sadeleştirilmiş bir etkinlik sayfası hazırlamış, etkinlik sırasındaki beklentilerini basamaklandırarak açıklamış, yönerge sunmuş, fiziksel ve sözel ipucu kullanmıştır (01.06.2023 tarihli araştırmacı günlüğü).

Deney grubunda yer alan bir başka katılımcı Aysel Öğretmendir. Aysel Öğretmenin sınıfında gerçekleştirilen gözlemlerde çocuklara geçişlerle ilgili yardımcı olma ve geçişler için gerekli görüldüğünde uyarlama yapma stratejileri dışında tüm önleme stratejilerinin uygulama süresi boyunca kullanıldığı görülmüştür. Aysel Öğretmen bu süre boyunca çocukların oturma düzenini akran etkileşimini destekleyecek şekilde düzenlemiş, masa ve sandalyelerin yerini çocukların oyun oynamalarına olanak tanıyacak biçimde değiştirmiş, öğrenme merkezlerini ve merkezlerdeki oyuncakları çocukların ilgilerine göre yeniden şekillendirmiştir. Sınıf kurallarını eğitim paketinde kendisine sunulan şekilde planlamış (12.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü), uygulamanın ilk haftasında araştırmacı tarafından verilen geribildirimle ikinci haftadan itibaren akran zorbalığıyla ilgili davranışsal beklentileri sınıf kurallarına dâhil etmiştir (16.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Bu kuralları çocuklara açıklama ve rehberlik etme tekniğiyle sunmaya başlamış, uygulamanın ikinci haftasından itibaren sınıf kuralları ve davranış beklentileriyle ilgili çocuklara geribildirim sunmaya başlamıştır (17.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Sınıf kurallarına benzer şekilde sınıf rutinlerini de uygulamanın üçüncü haftasına kadar yalnızca etkinlikler arası rutinleri belirleyerek çocuklara açıklama

ve rehberlik etme tekniğiyle sunmuş, üçüncü hafta itibariyle etkinlik içi rutinleri de planlamaya başlamış ve rutinlerle ilgili bir sınıf panosu oluşturmuştur (23.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Aysel Öğretmen sınıf kurallarını, rutinlerini ve etkinliklerdeki davranışsal beklentilerini çocuklara açıklarken açıklama ve rehberlik etme tekniğini kullandığı için sınıfındaki GY olan çocuk Kemalcan ek desteğe ihtiyaç duymuştur. Bu desteği açıkladığı her konu için içeriği sadeleştirerek daha basit bir anlatımla bireysel bir şekilde sunmaya başlayan Aysel Öğretmen aynı zamanda uygun davranışa model olmayı denemiş (12.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü), ancak model olmayı gösterip yaptırma şeklinde kullanmıştır. Model olma, araştırmacı tarafından Aysel Öğretmene yeniden sunulmuş ve Aysel Öğretmen Kemalcan ek desteğe her ihtiyaç duyduğunda “*model olma*”yı uygun şekilde kullanmıştır. Ayrıca çoğu zaman Aysel Öğretmen Kemalcan ile bireysel çalışmıştır (16.05.2023-14.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Önleme stratejilerini kullanırken Aysel Öğretmen geçişler için planlama yapmış, geçişlerden önce çocukları uyarılmış, şarkı ve alkış gibi işaretleri çocuklara öncesinde açıklamıştır. Örneğin bir gözlem sırasında sanat etkinliğinden sonra çocuklar kullandıkları kalemleri toplamamış, kalemlerin toplanması ve diğer etkinliğe geçilmesi amacıyla Aysel Öğretmen 10’a kadar saymıştır (30.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Ayrıca geçişlerde Kemalcan zorlandığı için sözel ipucu ve fiziksel ipucuyla Kemalcan’ın etkinlikler arası geçişlerini kolaylaştırmıştır. Örneğin Kemalcan serbest oyun zamanından sonra yemekhaneye gitmek için sıraya geçmemiş, Aysel Öğretmen “*Kemalcan kahvaltıya gitmemiz için sıraya geçmeliyiz.*” diyerek tam fiziksel ipucuyla Kemalcan’ın sıradaki yerine geçmesini sağlamıştır. Son olarak gözlemlerin dördünde Aysel Öğretmenin geçişler için uyarılama yapmaya gerek duyduğu ve çocuk sayısını sınırlandırarak lavaboya gönderdiği (14.06.2023 tarihli araştırmacı günlüğü), sınıf ortamından bahçe ortamına geçilen etkinliklerde çocukları hazırlanmaları için gruplayarak koridora çıkardığı ve kalan çocuklarla tekerleme söylediği gözlenmiştir (24.05.2023-02.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri).

Aysel Öğretmenin sınıf içerisinde kullandığı müdahale stratejileri incelendiğinde öğretmen-çocuk arasındaki yakınlık ilişkisini uygun şekilde kurduğu, etkinliklerdeki ürün çıktılarıyla ilgili tek tek sohbet ettiği, çocuklarla birlikte oyun oynadığı, Kemalcan’la birlikte serbest oyun zamanında yalnız oynayan çocukları oyun gruplarına dâhil ettiği ve etkinliklerde akranları tarafından kabul gören çocuklarla yan yana oturttuğu gözlenmiştir. Çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemek amacıyla pek çok becerinin

öğretimini hedeflemiş, akran zorbalığıyla ilişkili becerileri de öğretim sürecine dâhil etmiştir. Uygulamanın ilk haftasında sosyal-duygusal becerilerin öğretimi kapsamında saldırgan, zorba davranışlardan korunma becerilerine yer vermiş, sonrasında yardım etme, akranının kullandığı sınıf materyalini kullanma ve akranının kişisel eşyasını kullanma şeklinde tanımladığı izin alma, oyuncak ve boya kalemlerini akranıyla birlikte kullanma olarak tanımladığı paylaşma, etkinliği kurallara uygun şekilde sürdürme, iş birliğine dayalı çalışma, akranının üzerine doğru oyuncak atma davranışıyla tanımladığı fiziksel zorbalığa müdahale etmek amacıyla saldırganlığı önleme ve kurallara uyarak birlikte oyun oynama becerilerinin öğretimini gerçekleştirmiştir (12.05.2023-14.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Bu becerilerin öğretiminde yukarıda da belirtildiği gibi becerileri tanımlamış, beceriye çoğunlukla model olmuştur. Örneğin saldırgan, zorba davranışlardan korunma becerilerinin öğretiminde öncelikle çocuklara konuya ilişkin bir çizgi film izletmiş, ardından çizgi filmdeki sosyal durumla ilgili çocuklarla tartışmış, akran zorbalığını açıklamış, bu davranışlardan korunmak amacıyla ne yapılması gerektiğini belirtmiş ve “dur-akranından uzaklaş-öğretmene bildir” basamaklarına model olmuştur. Model olduktan sonra ise her bir çocuğu çemberin ortasına alarak uygun davranışı gerçekleştirmeleri amacıyla fırsat sunmuştur (16.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Hedeflediği her bir beceri için olumlu pekiştirmeyi davranışla ilişkilendirerek kullanmış, çoğunlukla çocukları sözel olarak pekiştirmiş, olumsuz davranışlara ilişkinse geribildirim sunmuştur. Salırgan, zorba davranışlardan korunma becerileri dışındaki sosyal-duygusal beceri çalışırken aynı zamanda güne başlama zamanı ve Türkçe dil etkinliklerinde akran zorbalığına ilişkin sınıf içi etkinlikler düzenlemiştir. Bu etkinliklerde ele alınan noktalar değerlendirildiğinde Kemalcan’ın problem davranışlarının artması ve akranlarına karşı doğrudan saldırgan davranışlar sergilemesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin bir sınıf gözleminde Kemalcan’ın akranının üzerine doğru oyuncak attığı, ardından akranına vurduğu gözlenmiştir. Kemalcan’ın bu davranışlarından sonra Aysel Öğretmen fiziksel saldırganlık, zorbalık davranışlarıyla ilgili bir hikâye etkinliği düzenlemiş, hikâyeyle ilgili çocuklara sorular sormuş, yanıt aldıktan sonra ise fiziksel zorbalıkla ilgili konuşmuştur (07.06.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Bu süreçte etkinliklerden önce etkinlik kurallarını ve davranışsal beklentileri açıklarken seyirci çocuklardan da beklentilerini açıklamış, onları Kemalcan’ın problem davranışlarına ve sınıftaki zorbalık davranışlarına karşı örgütlemiştir. Ayrıca Aysel Öğretmen sınıfında yalnızca iki kez kullandığı rol oyun

oturumlarından birini fiziksel zorbalık davranışlarına yönelik planlamıştır. Akranının üzerine doğru oyuncak atma davranışına ilişkin “dur-akranından uzaklaş-öğretmene bildir” basamaklarının öğretimini tekrar ettiği senaryoda öncelikle basamakları uygun şekilde gerçekleştiren çocuklara rol vermiş, basamakları uygun şekilde sergileyemeyen çocuklar ise akranları aracılığıyla doğru tepkiyi gözlemleme fırsatı bulmuşlardır. Ardından bu çocuklar da beceriyi uygun şekilde sergilemiş, son olarak Kemalcan Aysel Öğretmenin sunduğu fiziksel ve sözel ipucuyla beceriyi deneme fırsatı bulmuştur (09.06.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Aysel Öğretmen diğer rol oyun oturumlarını ise yardım etme becerisine ilişkin gerçekleştirmiştir (17.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü).

Çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemek amacıyla Aysel Öğretmenin sınıfında kullandığı bir diğer müdahale stratejisi iş birliğine dayalı öğrenmedir. Bu stratejiyi kalabalık bir sınıf olmadığından büyük grup etkinliği olarak planlayan Aysel Öğretmen sanat etkinliği, hamur ve legolarla gerçekleştirilen proje çalışmaları şeklinde sınıfı iki veya üç gruba ayırarak kullanmıştır. Etkinliğe başlamadan önce çocuklardan beklentilerini ifade etmiş, *“Herkes sorumluluğunu yerine getirdiğinde başarılı olabilirsiniz.”* ifadesiyle çocukların birlikte çalışmalarını desteklemiştir (24.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). İş birliğine dayalı öğrenme stratejisini kullanırken sosyal becerileri iyi düzeyde olan akranlarının oyun ve etkinlik gruplarına Kemalcan’ı da yönlendirmiş, MOSAIC stratejisini kullanmayı denemiştir. Ancak Kemalcan yalnız bir şekilde oynamaya, etkinliğiyle ilgili bireysel çalışmaya devam etmiştir (30.05.2023-09.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). İyi davranış oyunu ve akran grubu içerisinde sosyal beceri öğretimi stratejilerini ise kullanmamıştır. Kemalcan’ın oyunlar ve etkinlikler sırasındaki uygun davranışlarını araştırmacı tarafından kendisine sunulan geribildirim sonrasında pekiştirmiş, problem davranışlarını görmezden gelmiş, etkinlikleri Kemalcan’ın düzeyine göre bireyselleştirmiş, fiziksel, model ve sözel ipuçlarını kullanmıştır. Son olarak Kemalcan’ın ailesiyle problem davranışlarına ilişkin iş birliği yoluna gitmiş, diğer çocukların aileleriyle ise uçurtma şenliği, karpuz etkinliği, mezuniyet, sinema ve oyun parkına gezi gibi etkinlikler planlayarak aile katılımını sağlamıştır (12.05.2023-14.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Ayrıca akran zorbalığına ve mezuniyet törenine ilişkin iki toplantı gerçekleştirmiş, gerçekleştirdiği toplantıda etkili iletişim tekniklerini kullanmıştır (12.05.2023 ve 09.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri).

Aysel Öğretmenin akran zorbalığına müdahale etmek amacıyla Kemalcan'la gerçekleştirdiği uygulamalar değerlendirildiğinde saldırgan, zorba davranışlardan korunma becerilerinin öğretimini doğrudan öğretimle planladığı ancak bu öğretimin yalnızca model olma basamağını kullandığı gözlenmiştir (30.05.2023-02.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Doğrudan öğretimin kullanımına ilişkin araştırmacı tarafından geribildirim sunulmasına rağmen, yöntemi sistematik olarak kullanmadığından uzlaşma sırasında araştırmacı bu durumu Aysel Öğretmene açıklamış ve iki sınıf gözlemi sırasında izlediği oturumları gerçekleştirilen sınıf uygulamaları arasında dâhil etmemiştir.

Sınıf uygulamalarını belirlemek amacıyla sınıfında gözlem yapılan bir diğer öğretmen Gizem Öğretmendir. Fiziksel olarak küçük bir sınıfta eğitim öğretim etkinliklerini sürdüren Gizem Öğretmen akran zorbalığını önleme stratejilerinden eğitim ortamını fiziksel olarak düzenlemeyi sıklıkla kullanmıştır. Sınıf içerisinde gerçekleştirdiği fiziksel düzenlemelere çocukların kullandığı masa ve sandalyelerin yerleşim düzenini ve oturma düzenini değiştirerek başlamıştır (11.05.2023-17.05.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Ancak serbest oyun zamanında öğrenme merkezlerinde oyuncak paylaşma sırasında gözlenen karmaşa ve zorbalık davranışları nedeniyle Gizem Öğretmen uygulamanın ikinci haftasından itibaren öğrenme merkezlerindeki oyuncakları çocukların ilgilerine göre düzenlemiş, öğrenme merkezlerini kullanan çocukları gruplandırarak 10 dk.'da bir grupları değiştirmiştir (18.05.2023-15.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Aynı zamanda sınıf kurallarını ve akran zorbalığına ilişkin davranışsal beklentileri planlamış, bunları çocuklara güne başlama zamanında, geçişlerden ve etkinliklerden önce -açıklama ve rehberlik etme yoluyla belirtmiştir. Uygulamanın dördüncü haftasından itibaren davranışsal beklentileri kısa hatırlatmalar şeklinde çocuklara sunmuş ve çocukların davranışlarına ilişkin geribildirim sunmuştur (31.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Benzer şekilde Gizem Öğretmen rutinleri de planlayarak güne başlama zamanında gün içerisindeki rutinleri çocuklara açıklama ve rehberlik etme tekniğiyle sunmuş, uygulamanın ikinci haftasından itibaren rutinelere ilişkin sınıf panosu hazırlamıştır. Çocukların görebileceği ve ulaşabileceği bir noktaya panoyu asan Gizem Öğretmen güne başlama zamanında rutinleri pano üzerinden çocuklara açıklamaya başlamıştır. Gün içerisinde belirlediği rutinlerdeki etkinlikler tamamlandığında ise çocuklarla birlikte tamamlanan etkinliğin altına gülen yüz çıkartması yapıştırmışlardır (18.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Gizem Öğretmen sınıf kurallarını ve rutinlerini çocuklara açıklarken GY olan çocuk Melih için bazı

uyarlamalar gerçekleştirmiş, Melih'e ek destek sunmuştur. Bu uyarlamalar ve destekler; içeriğin Melih'e göre sadeleştirilmesi, beklentilerin basamaklandırılarak açıklanması ve açıklanan davranışlara model olunmasıdır (18.05.2023-15.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Ayrıca Melih ifade edici dil becerilerinde sınırlılık gösterdiğinden Gizem Öğretmen Melih'in kullandığı bazı ifadelere model olmuş, Melih'den ifadenin uygun kullanımını söylemesini beklemiştir (25.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Bunun yanı sıra planladığı geçişler için çocukları uyarmış, alkış ve şarkı işaretçilerinin anlamlarını çocuklara açıklayarak kullanmış, geçişlerle ilgili davranışsal beklentilerini ifade etmiş, Melih'e bireysel rehberlik ederek geçişler için yardımcı olmuş, sınıfın fiziksel olarak küçük olması nedeniyle geçişlerde çocuk sayısını sınırlandırarak ve onları geçişe hazırlık amacıyla gruplayarak uyarlama yapmaya gereksinim duymuştur (18.05.2023-15.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Örneğin dans etkinliğinden sanat etkinliğine geçerken çocukların masa ve sandalyelerinde oturma düzenini almaları amacıyla çocukları grup grup ilgili yere göndermiş, kalan çocuklarla dans etkinliğine devam etmiştir (31.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü).

Gizem Öğretmen sınıfındaki akran zorbalığını önlemek amacıyla kullandığı stratejilerin yanında zorbalık davranışlarına müdahale etmek için de pek çok stratejiyi uygulamıştır. Sınıfta en sık uyguladığı strateji öğretmen-çocuk-akran arasındaki ilişkileri düzenlemektir. Gizem Öğretmenin etkinlikler sırasında çocuklarla bire bir ilgilenerek yakınlık ilişkisini iyi düzeyde kurduğu ve akranlar arasındaki sosyal etkileşimi desteklemeye yönelik ortak akran grubu oluşturduğu, yalnız görünen ve akranları tarafından görmezden gelinen çocuklarla birlikte Melih'i akran gruplarına dâhil ettiği gözlenmiştir (11.05.2023-15.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Ayrıca Gizem Öğretmen birbirleriyle çatışma ilişkisi yaşayan akranların ilişkilerini düzenlemek amacıyla da bu stratejiden yararlanmıştır. Örneğin sanat etkinliği sırasında birbiriyle rekabet halinde olan, sözel zorbalık davranışları sergileyen iki kız öğrenciyle sergiledikleri davranışlara ilişkin ayrı ayrı konuşarak uzlaşmalarını sağlamış, sonrasında sınıfı ikili gruplar halinde ayırmış ve bu çocukları aynı gruba almıştır. İş birliğine dayalı öğrenmeyi işe koşarak çocukların arasındaki yakınlık ilişkisini desteklemiştir (15.06.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Sınıfında iş birliğine dayalı öğrenme stratejisini tüm uygulama sürecinde iyi düzeyde kullanan Gizem Öğretmen sanat etkinlikleriyle birlikte legolarla proje etkinlikleri, okuma-yazma etkinlikleri, etkinlik kitabı çalışmaları planlamış, küçük ve büyük grup etkinlikleriyle bu stratejiyi uygulamıştır (11.05.2023-

15.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). İş birliğine dayalı çalışmanın yanı sıra etkinliği tamamlama, sıra alma, paylaşma, yardım etme, nezaket sözcükleriyle konuşma, yardım talep etme gibi pek çok sosyal-duygusal becerinin öğretimini hedeflemiştir. Hedeflediği becerilere ilişkin dikkat çeken bir nokta olarak uygulamanın son haftasında öz-düzenleme becerileri arasında yer alan kendinden memnun olma becerisini “Mutlu Su Aygırı” etkinliğiyle ele almasıdır. Gizem Öğretmen ele aldığı becerileri sınıfındaki sosyal durumlara uygun şekilde tanımlamıştır. Örneğin paylaşma becerisine ilişkin tanımı çocukların ortak kullanması gereken materyalleri sırayla kullanmalarındır (11.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Tanımladığı sosyal-duygusal becerilerin öğretiminde beceriye model olmuş, olumlu pekiştirmeyi sözel ve etkinlik pekiştireçleriyle sunmuş ve sistematik olarak geribildirim vermiştir. Gizem öğretmen sosyal-duygusal becerilerin öğretimiyle birlikte sınıfta sıklıkla gözlenen sözel ve fiziksel zorbalık davranışlarına ilişkin sınıf içi etkinlikler de düzenlemiş, saldırgan, zorba davranışlardan korunma becerilerinin öğretimini sosyal-duygusal becerilerin öğretimine benzer şekilde gerçekleştirmiştir. Örneğin sınıfta zorba rolündeki çocuk olan Tolga’nın sözel zorbalık davranışlarına yönelik akranıyla nezaket sözcükleri kullanarak konuşma becerisini hedef beceri olarak belirlemiş, hedef beceriye ilişkin bir öykü okumuş, öyküye ilişkin çocuklarla konuşmuş, ardından Tolga’nın sözel zorbalık davranışlarını sergilediği sosyal durumlardan birkaç örnek vererek uygun davranışa model olmuştur. Ardından davranışı gerçekleştirmeleri için Tolga’nın da içinde yer aldığı birkaç çocuğa fırsat sunmuş, davranışı uygun şekilde gerçekleştiren çocukları sözel olarak pekiştirmiştir. Tolga, Gizem Öğretmen davranışa model olup kendisine davranışı sergilemesi için fırsat verdiğinde tepkisiz kalmış, Gizem Öğretmen Tolga’nın tepkisiz kalmasına yönelik olarak geribildirim sunmuş ve davranışa tekrar model olmuştur. Tolga ikinci kez sunulan model ipucuyla uygun davranışı sergilemiş, Gizem Öğretmen Tolga’yı sözel olarak pekiştirmiştir. Ardından sanat etkinliğine geçtiklerinde Tolga akranına “*Senin yaptığın çirkin olmuş.*”, “*Yapamamışsın.*”, “*Çok çirkin.*” ifadelerini ardı ardına kullanmıştır. Gizem Öğretmen etkinliği yarıda kesip Tolga’yı yanına çağırarak ve eğitim paketinde kendisine sunulan akran zorbalığına müdahale basamaklarına uygun olarak Tolga’yı suçlamadan, etkili iletişim tekniklerini kullanarak davranışına ilişkin konuşmuştur. Seyirci rolündeki çocukları ayrıca dinlemiş ve onları sorumluluklarıyla ilgili uyarmıştır (09.06.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Seyirci rolündeki çocukları uygulamanın üçüncü haftası itibariyle işe koştan Gizem Öğretmen özellikle güne başlama saati ve

Türkçe dil etkinliklerden sonra zorbalık davranışlarına ilişkin çocuklarla konuşurken seyirci rolündeki çocuklara sorumluluklarını ve görevlerini anlatarak onları doğru tepkiye yönlendirmiştir (22.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Gizem Öğretmenin akran zorbalığına ilişkin sıklıkla kullandığı bu stratejilerin yanı sıra rol oyun oturumlarını sınıfında yalnızca iki kez fiziksel zorbalık davranışları ve geçişlerde sıra alma becerilerinin öğretimine yönelik planladığı (29.05.2023 ve 09.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri), iş birliğiyle öğrenme stratejisini sıklıkla kullanmasına rağmen Tolga, Melih ve yalnız görünen çocuklarla yakınlık ilişkisi geliştirerek akran grupları içerisinde kabul edilmelerini sağlamak amacıyla MOSAIC stratejisine altı kez başvurduğu, iyi davranış oyunu stratejisini ise hiç kullanmadığı görülmüştür. Akran grubu içerisinde sosyal beceri öğretimini gerçekleştirmek içinse Melih ve sosyal becerileri iyi düzeyde olan çocukları birlikte çalışmaları için grupladığı ancak bu stratejiyi akran mentörlüğü şeklinde kullandığı gözlenmiştir (22.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Gizem Öğretmenin ayrıca Melih'in ifade edici dil becerilerindeki anlaşılmayan sözcüklere model olduğu, etkinlikler içerisinde fiziksel, sözel ve model ipuçlarını kullandığı, etkinlikleri Melih'in düzeyine göre belirlediği ve içeriği sadeleştirdiği görülmüştür (11.05.2023-15.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Gizem Öğretmen uygulama süreci boyunca da ailelerle iş birliği sağlamak amacıyla meslek tanıtımı, ailelerle birlikte yemek yeme, kitap okuma ve oyun etkinliği, fotoğraf çekimi, mezuniyet, anneler gününde ve babalar gününde okula davet ve hediyeleşme gibi aile katılımına yönelik pek çok etkinlik gerçekleştirmiştir (11.05.2023-15.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri).

Deney grubunda yer alan son katılımcı Şenay Öğretmendir. Şenay Öğretmenin sınıf uygulamaları değerlendirildiğinde genel olarak akran zorbalığına ilişkin önleme stratejilerini sınıfında sıklıkla kullandığı görülmüştür. Şenay Öğretmen öncelikle eğitim ortamını fiziksel olarak düzenlemekle işe başlamış, sınıfta çocukların eşya dolapları orta alanda olduğundan ve çocukları göremediğinden, çocukların tamamını gözleyebileceği bir oturma düzeni oluşturmuştur. Ayrıca eşya dolaplarının yerini değiştirmiş, çocuklara rahatça hareket edebilecekleri boş bir alan bırakmış, dolapları öğrenme merkezlerini birbirinden ayırmak amacıyla kullanmıştır (12.05.2023-13.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Uygulamanın ilk haftasından itibaren sınıf kurallarını akran zorbalığıyla ilişkilendirerek planlanmış, bir kural panosu hazırlamış, hazırladığı panoyu çocukların rahatça görebileceği boş bir duvara asmıştır. Planladığı kuralları çocuklara güne başlama zamanında açıklama ve rehberlik etme tekniğiyle anlatmış, oyunlar ve etkinlikler

içerisinde çocuklardan beklediği davranışları ifade etmiştir. Uygulamanın üçüncü haftasında ise kurallar ve davranışsal beklentiler oturduktan sonra güne başlama zamanında soru-cevap etkinliği düzenlemiş, kurallara ve davranışsal beklentilere ilişkin çocukların verdikleri yanıtlara ve gün içerisindeki davranışlarına geribildirim sunmuştur (26.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Benzer şekilde sınıf rutinlerini de planlayarak güne başlama zamanında kurallar ve davranışsal beklentilerle birlikte çocuklara sunmuş, uygulamanın ikinci haftasında rutinelere ilişkin sınıf programı hazırlamıştır (25.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Kuralları, rutinleri ve davranışsal beklentileri sınıfındaki GY olan çocuk Aleyna'ya bireysel bir şekilde ve küçük parçalara bölerek net ifadelerle açıklamış, davranışsal beklentilere model olmuş, etkinlikler ve oyunlar içerisinde de model ipucuyla birlikte sözel ve fiziksel ipuçlarını kullanmıştır (12.05.2023-13.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Diğer yandan Şenay Öğretmen uygulamanın ilk haftasında geçişlerle ilgili yalnızca serbest oyun zamanından sonra oyuncakları toplama ve sıraya geçip yemekhaneye gitmeye yönelik planlama yapmış, bu geçişten önce çocukları uyarıştır (12.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Ancak araştırmacı tarafından gün içerisindeki tüm geçişlerin planlaması gerekliliğine yönelik verilen geribildirimle Şenay Öğretmen uygulamanın ikinci haftasından itibaren gün içerisindeki tüm geçişleri planlamış, geçişlerden en az 10 dk. önce aralıklı olarak çocukları uyarış, şarkı ve alkış işaretçilerini çocuklara anlamlarını açıklayarak kullanmış, Aleyna'ya geçişler için yardımcı olmuş, fiziksel ve sözel ipucu kullanmıştır (18.05.2023-13.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Bunun yanı sıra uygulama süresince gerekli gördüğünde geçişler için uyarılama yapmıştır. Örneğin hikâye okunduktan sonra Türkçe dil etkinliklerinden sanat etkinliğine geçişte karmaşa yaşanmaması amacıyla masa ve sandalyelere yönelen ayaktaki çocuk sayısını sınırlandırmıştır (08.06.2023 tarihli araştırmacı günlüğü).

Şenay Öğretmen akran zorbalığına yönelik önleme stratejileriyle birlikte müdahale stratejilerinin büyük bir kısmını sınıfında uygulamıştır. Uyguladığı stratejilere bakıldığında Şenay Öğretmen çocuklarla yakınlık ilişkisini uygulama boyunca sürdürmüş, özellikle Aleyna'yla bire bir ilgilenmiş, Aleyna'yı serbest oyun zamanında akran gruplarına dâhil etmiş, birlikte oynamayan çocukları eşleştirerek akran çiftleri oluşturmuş ve birlikte oynamalarını desteklemiştir. Zorba rolündeki çocukla ilişkili olarak ise uygulamanın üçüncü haftasından itibaren araştırmacı tarafından sunulan geribildirimlere dayalı olarak akran düzenlemesi yapmış, bu düzenlemede seyirci rolündeki çocuklardan destek almış, onlara herhangi bir zorbalık davranışına tanık

olduklarında hangi davranışları sergilemeleri gerektiğini açıklamış, sorumluklarına ilişkin sosyal yönlendirmede bulunmuştur. Örneğin serbest oyun zamanında zorba rolündeki çocuk tekrarlayan şekilde zorba davranışlar sergilemiş olduğu akranının legolarla yapmış olduğu kuleyi bozmuş, Şenay Öğretmen doğrudan davranışa müdahale ederek zorba ve mağdur çocukları ayrı ayrı dinlemiş, davranışlarına ilişkin konuşmuş, akran zorbalığına ilişkin davranışsal beklentileri ve bu davranışların sonuçlarını ifade etmiştir. Serbest oyun zamanı bittikten sonra sınıf içerisinde sergilenen bu davranışa yönelik kısa bir öykü okumuş, öyküyü çocuklarla tartışmış ve seyirci rolündeki çocukların bu davranışlarla karşılaştıklarında takip etmesi gereken basamakları belirterek seyircileri işe koşturmuştur (25.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Uygulamanın sonuna kadar seyirci rolündeki çocukların zorbalığa müdahale etme noktasında aktif rol aldığı ve zorbalık davranışlarının azalmasında etkili oldukları gözlenmiştir (13.06.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Şenay Öğretmen yukarıda örneklenen hikâye etkinliğine benzer şekilde Türkçe dil etkinliklerinde ve güne başlama zamanında akran zorbalığına ilişkin pek çok sınıf içi etkinlik düzenlemiştir. Düzenlediği etkinliklerde sözel zorbalık ve fiziksel zorbalık davranışlarına yönelik iki kez rol oyunundan yararlanmıştır (12.05.2023 ve 18.05.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Akran zorbalığına ilişkin düzenlenen etkinliklerin yanı sıra Şenay Öğretmen sınıfında sıra alma, oyuncakları sırayla kullanma olarak tanımladığı paylaşma, etkinliği iş birliğine dayalı olarak sürdürme, akranlarla birlikte kurallara uygun şekilde oyun oynama olarak tanımladığı arkadaşlık becerileri ve oyun sırasında davranışsal beklentilere uyma gibi pek çok sosyal-duygusal becerinin öğretimini hedeflemiştir. Hedeflediği becerilere yönelik uygulama boyunca çocuklara model olmuş, geribildirim sunmuş ve olumlu pekiştirmeyi kullanmıştır. Olumlu pekiştirmeyle özellikle zorba rolündeki çocukların olumlu sosyal davranışlarını sistematik olarak pekiştirmiştir (12.06.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Sıklıkla kullandığı bu stratejilerin yanı sıra Şenay Öğretmenin sosyal-duygusal becerileri desteklemek amacıyla yalnızca bir kez rol oyunu kullandığı gözlenmiştir. Rol oyununu arkadaşlık becerileri içerisinde yer alan birlikte oyun oynamaya ilişkin planlayan Şenay Öğretmen konuya yönelik bir senaryo oluşturmuş, senaryoyu çocuklara okuduktan ve senaryoyla ilgili çocuklarla konuştuktan sonra uygun davranışa model olmuş, uygun davranışı gerçekleştiren çocuklardan başlayarak rolleri dağıtmış, ikili gruplar halinde çocuklar rollerini sergilemişlerdir. Şenay Öğretmen rolünü sergileyen her grup için geribildirim sunmuştur (08.06.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Çocukların sosyal-

duygusal becerilerini desteklemek amacıyla iş birliğiyle öğrenme stratejini de sıklıkla kullanan Şenay Öğretmen bu stratejiyi kullanırken Aleyna ve zorbalıktan etkilenen çocukların akran kabulünü desteklemek amacıyla MOSAIC stratejisine de başvurmuştur. Sınıfında bu stratejiyi yedi kez kullandığı gözlenen Şenay Öğretmen bu çocuklarla iyi düzeyde bir yakınlık ilişkisi kurmuş, sınıf içerisinde kabul gören akranlarla akran çiftleri oluşturarak bu çocukların akran ilişkilerini düzenlemiştir. Oluşturduğu akran çiftleriyle akran grubu içerisinde sosyal beceri öğretimini de gerçekleştirmeye çalışan Şenay Öğretmen tıpkı Gizem Öğretmen gibi bu stratejiyi akran mentörlüğü şeklinde kullanmıştır. Örneğin yetersizliğin doğası gereği motor becerilerinde bazı sınırlılıkları olan Aleyna ile motor becerileri iyi düzeyde sergileyen ve sınıf içerisinde popüler olan bir akranı çorap eşleme oyunu için bir araya getirmiştir. Ancak bu strateji için akran çiftinin etkinlik sürecini videoyla kaydetme ve kayıtlar üzerinden geribildirim sunma basamaklarını gerçekleştirmediğinden atlanan basamaklar uzlaşma sırasında araştırmacı tarafından belirtilmiş, stratejinin uygun kullanılmadığına ilişkin Şenay Öğretmenle fikir birliğine varılmış ve “gözlenmedi” olarak kaydedilmiştir (06.06.2023 tarihli araştırmacı günlüğü). Şenay Öğretmenin sınıfında hiç gözlenmeyen bir diğer strateji ise iyi davranış oyunudur (12.05.2023-13.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri).

Şenay Öğretmenin sınıf içerisinde Aleyna’yı desteklemek amacıyla akranları işe koşmasının yanı sıra bireysel yönlendirmeye birlikte model, sözel ve fiziksel ipucu sunduğu görülmüştür. Diğer öğretmenlerden farklı olarak Şenay Öğretmenin görev yaptığı okulda destek eğitim odası ve bu odada GY olan çocuklarla çalışan bir öğretmen bulunduğundan haftanın iki günü Şenay Öğretmen iletişim becerilerine ilişkin Aleyna’yı destek eğitim odasına yönlendirmiştir (12.05.2023-13.06.2023 tarihli araştırmacı günlükleri). Son olarak Şenay Öğretmen uygulama süreci boyunca ailelerle iş birliği yapmış, zorba rolündeki çocuk Tolga’nın ailesiyle düzenli olarak toplantılar gerçekleştirmiş, kapalı oyun alanına ve açık oyun parkına gezi, sinemada film izleme, yemek gibi aile katılımına yönelik etkinlikler düzenlemiştir. Tolga’nın annesi çocuğuna ilişkin toplantılara katılırken özellikle sinemada film izleme ve yemek yeme etkinliğine katılmayı reddetmiş, diğer ailelerle birlikte olmak istememiştir. Şenay Öğretmen bu noktada Tolga’nın annesiyle iş birliği sağlamak için etkili iletişim tekniklerini kullanarak Tolga’nın annesinin etkinliklere katılmasını sağlamıştır (16.05.2023 ve 18.05.2023 tarihli araştırmacı günlükleri).

Özetle deney grubundaki öğretmenlerin kullandıkları stratejiler

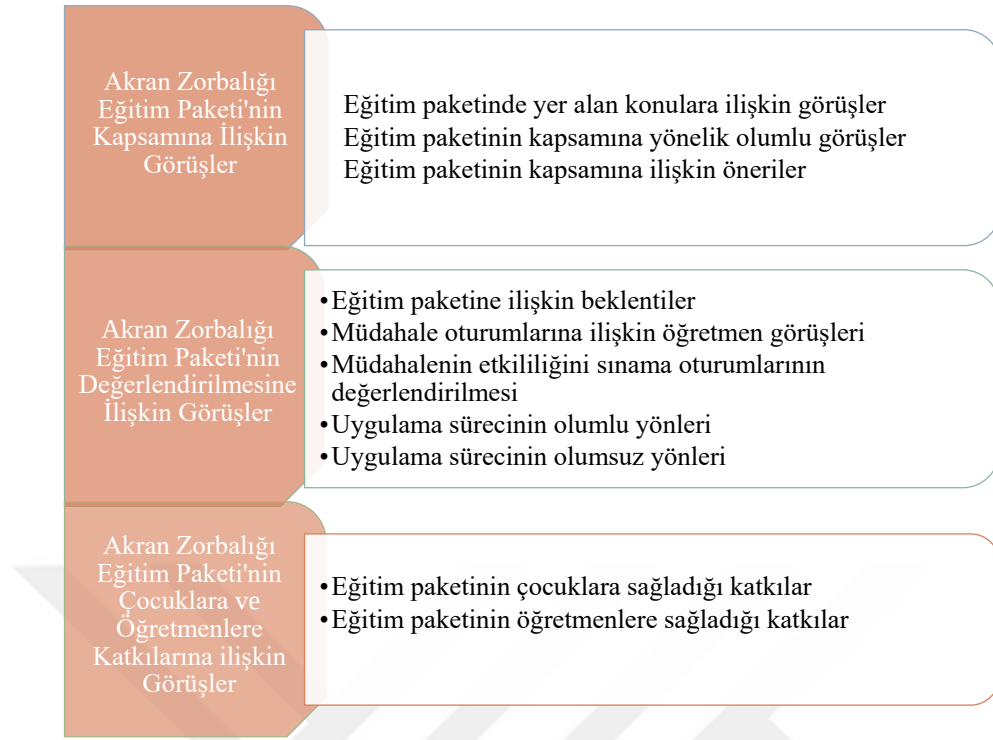
değerlendirildiğinde akran zorbalığını önlemek amacıyla genel olarak çocukların oturma düzenlerinde ve öğrenme merkezlerinde uyarlama yaparak eğitim ortamını fiziksel olarak düzenledikleri, sınıf kurallarını ve rutinlerini davranışsal beklentiler ve sonuçlarıyla birlikte belirledikleri, belirledikleri noktaları çocuklara açıklama ve rehberlik etme ve geribildirim sunma yoluyla açıkladıkları, GY olan çocuklara yönelik ipucu sunma, bireyselleştirme ve içeriği sadeleştirme yoluyla ek destek sundukları, geçişleri planlayıp çocukları geçişler için uyardıkları ve işaretçileri kullandıkları gözlenmiştir. Geçişlerle ilgili çocuklara yardımcı olma noktasında öğretmenlerin sınıflarındaki GY olan çocuklara yönelik bu basamağı gerçekleştirdikleri, geçişlerle ilgili çocukları gruplayarak veya çocuk sayısını sınırlandırarak uyarlama yoluna gittikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları müdahale stratejilerine ilişkinse genel olarak çocukların kendileriyle ve akranlarıyla olan ilişkilerini yakınlık ilişkisi olarak düzenledikleri, pek çok sosyal-duygusal becerinin öğretimini beceriyi tanımlama, model olma, pekiştirme ve geribildirim sunma basamaklarını kullanarak gerçekleştirdikleri, bu becerilerin öğretiminde rol oyun stratejisini kullanma yoluna gitmedikleri, saldırgan, zorba davranışlardan korunma becerilerinin öğretimini gerçekleştirdikleri ve akran zorbalığına ilişkin düzenledikleri etkinliklere güne başlama zamanıyla birlikte Türkçe dil etkinliklerinde yer verdikleri, bu etkinliklerde seyirci rolündeki çocukları da işe koştukları gözlenmiştir. Gözlenen bir diğer nokta öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme stratejisini sıklıkla sanat etkinliklerinde ortak materyal kullanımına ve etkinlik gruplarının ortak ürün çıkardığı proje çalışmalarına yönelik kullanmalarıdır. Etkinlikler sırasında öğretmenlerin GY olan çocuklara yönelik gerekli uyarlamaları farklılaşan şekilde gerçekleştirdikleri, bu çocuklarla birlikte zorbalıktan etkilenen diğer çocukların da sınıf içerisindeki kabulünü arttırmak amacıyla MOSAIC stratejisi kapsamında yakınlık ilişkisi geliştirme, akran çiftleri oluşturma gibi çocuklar arasında olumlu sosyal etkileşimi destekleyecek yollara başvurdıkları ancak bu uygulamaları düzenli olarak planlamadıkları, akran grubu içerisinde sosyal beceri öğretimi stratejisini uygun kullanmadıkları görülmüş, iyi davranış oyunu stratejisinin kullanımı ise sınıflarda hiç gözlenmemiştir. Son olarak öğretmenler farklı konularda ailelerle gerçekleştirdikleri toplantılar ve aile katılımını destekleyen etkinliklerle ailelerle iş birliği sağlamışlardır. Bu noktada gereksinim belirleme aşamasında öğretmenlerin tamamının akran zorbalığının nedenleri ve süreçte yaşadıkları zorluklara ilişkin vurgu yapmalarıyla “*ailelerin sürece dâhil olması*”na yönelik belirtilen sorunların önüne geçildiği söylenebilir.

Sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nde kendilerine sunulan sınıf içi önleme ve müdahale stratejilerinin büyük çoğunluğunu süreç boyunca sınıflarında uygun şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular deney grubundaki çocukların SBDS-OÖD-ÖF’den aldıkları ön-test son-test puan farkıyla birlikte deney ve kontrol grubundaki çocukların SBDS-OÖD-ÖF’den aldıkları son-test puan farkını açıklamaktadır. Müdahaleden sonra eğitim paketinin etkililiğine ilişkin SBDS-OÖD-ÖF ile belirlenen çocukların akran ilişkileri üzerindeki olumlu yöndeki etki, paket içeriğinde yer alan stratejiler, öğretmenlerin bu stratejileri sınıflarında sistematik şekilde kullanmaları ve gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin geribildirim almalarıyla ilişkilendirilebilir. Bu ilişki deney grubundaki öğretmenlerle eğitim paketinin etkililiğine yönelik gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin bulgularıyla da desteklenmektedir. “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkililiğine ilişkin öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin bulguları izleyen başlıklarda yer almaktadır.

3.2.4. Deney grubundaki öğretmenlerin Akran Zorbalığı Eğitim Paketi’nin etkililiğine yönelik görüşleri

Müdahalenin etkililiğini sınaama oturumlarında son olarak deney grubundaki öğretmenlerle “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkilerini belirlemeye yönelik yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, “Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin araştırmaya ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Deney grubundaki öğretmenlerin araştırmaya ilişkin görüşleri, müdahale oturumlarında kendilerine sunulan “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”ni ve müdahalenin etkililiğini sınaama oturumlarında eğitim paketinde yer alan stratejileri sınıflarında kullanmalarına yönelik uygulama sürecini değerlendirmelerine dayalı olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin yarı-yapılandırılmış görüşmelerde gerçekleştirdikleri bu değerlendirmelerle tümevarımsal yolla yapılan içerik analizi sonucunda üç tema ve 10 alt-temaya ulaşılmıştır. Şekil 3.6.’de özetlenen temalara yönelik bulgular izleyen başlıklarda yer almaktadır.



Şekil 3.6. Deney grubundaki öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin temalar ve alt-temalar

3.2.4.1. Akran Zorbalığı Eğitim Paketi'nin kapsamına ilişkin görüşler

Deney grubundaki öğretmenlerin “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin kapsamına ilişkin görüşleri; eğitim paketinde yer alan konulara ilişkin görüşler, eğitim paketinin kapsamına ilişkin olumlu görüşler ve eğitim paketinin kapsamına yönelik öneriler olmak üzere üç alt-temada ele alınmıştır. Öğretmenlerin tamamı eğitim paketinin kapsamına yönelik olumlu görüş belirtmiş, paketin kapsamını yeterli bulmuştur. Aysel Öğretmen eğitim paketinin kapsamına yönelik olumlu görüşlerini gereksinim belirleme aşamasında içeriğin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleriyle ilişkilendirmiş, bu ilişkilendirmeyi “İçeriği tam nokta atışlarıyla belirlediğiniz için ne almak istediğimi, ne öğrenmek istediğimi çok net bi şekilde anladım. Fazlalık da değil tam kıvamında diyebileceğim şekilde.” cümleleriyle ifade etmiştir (15.07.2023 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme). Meral Öğretmen ise “eğitim paketinin kapsamının ihtiyaca yönelik hazırlanmasına” ve gereksinim duyulan konuların kendilerine sunulmasına vurgu yapmıştır. Meral Öğretmenin bu noktaya yönelik ifadesi şöyledir:

“Çocuklar arasında gerçekten bir sorun olduğunu hissetmeye başlamıştık. Neler yapabiliriz anlamında çok yetersiz hissediyorduk. Çocuklar arasında çok yaygın şu anda. Bununla ilgili kapsam olarak evet akran zorbalığı nedir, neler yapılabilir, GY olan çocuklarla nasıl, durumları nedir? Bunları anlamak açısından yeterli olduğunu düşünüyorum ben. Ve izlenecek yollar açısından neler yapılabilir açısından yeterli olduğunu düşünüyorum.” (22.08.2023 tarihli Meral öğretmen ile görüşme).

Öğretmenlerin eğitim paketinin kapsamını gereksinimi karşılayacak şekilde ve yeterli bulmalarının yanı sıra eğitim paketi içeriğinde yer alan konulardan yararlanma düzeyleri farklılık göstermektedir. Aysel Öğretmen en çok yararlandığı konunun ilk modül olan *“Akran Zorbalığını Anlamak”* olduğunu belirtirken Gizem Öğretmen sınıf içi önleme stratejilerini eğitim paketinin kapsamı içerisinde önemli bulduğunu *“Akran zorbalığı sadece özel gereksinimli çocuklar olmasa bile küçük yaştan itibaren başlayan bi durum. Anaokulundan itibaren akran zorbalığını önlemek istiyorum ben. Büyüdükçe o sorun daha da büyüyo.”* (06.07.2023 tarihli Gizem Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle vurgulamıştır. Aysel Öğretmen ve Gizem Öğretmenden farklı olarak Şenay Öğretmen *“Aslında genel olarak hepsi birbiriyle u zincir gibi bağlı. Hani biri çok az diyemem de en çok bana sınıfta zorbalık olduğu için o bana bi katkı sağladı. Sınıfta zorbalığa nasıl müdahale edilir.”* (07.07.2023 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme) ifadesiyle sınıfında Tolga’nın sergilediği zorbalık davranışlarına müdahale etme noktasında eğitim paketinin kendisine olan katkısını belirtmiştir. Şenay Öğretmenle benzer şekilde Meral Öğretmen de akran zorbalığıyla baş etmek üzere gereksinimini sınıf içi müdahale stratejileriyle tanımlamış, görüşlerini *“Daha çok ben müdahale kısmında yetersiz hissediyordum. Daha çok müdahaleyi öğrenmek, bu aşamayı öğrenmek benim için daha önemliydi öyle diyim.”* (22.08.2023 tarihli Meral Öğretmen ile görüşme) sözleriyle dile getirmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin kendilerine eğitim paketi kapsamında sunulan konuları zorbalığa yönelik bakış açıları, sınıflarındaki mevcut durumla ilgili gereksinim ve kullandıkları stratejilerin başarıya ulaşma durumlarıyla ilişkilendirerek değerlendirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri değerlendirmeler sırasında dikkat çeken bir nokta Aysel Öğretmen ve Şenay Öğretmenin *“aile”* kavramına yaptıkları vurgu olmuştur. Öncelikle öğretmenlerin eğitim paketinin kapsamında ailelerle iş birliği bölümünün genişletilmesi olarak sundukları öneriye ilişkin görüşme ayrıntılandırılmış, öğretmenler ilgili bölümün genişletilmesini değil ayrıca bir aile eğitim paketinin hazırlanıp ailelere eğitim verilmesini önermişlerdir. Şenay Öğretmenin bu konuya ilişkin ilk ifadesi şöyledir:

“Aileleri işe koşmak, aile eğitimi o çok önemli. Aileleri nasıl eğitebiliriz? Ya da bizi dinlemiyorsa dışardan gelen bir eğiticiyle bu aileleri bu şekilde okula getirip ya da herhangi bir yere getirip bu aileleri eğitmemiz gerekiyor, bu çok zorunlu. Bu da bence önleme olabilir, çünkü aile bunu öğrendiğinde o çocuk aileden de başlıcak eğitim. Bizim şeyimiz azalmış olacak.” (07.07.2023 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme).

Araştırmacı görüşme sırasında Şenay Öğretmenin bu ifadesine yönelik olarak eğitim paketi kapsamında etkili iletişim teknikleri kullanma, kaynaştırmaya ilişkin bir okul kültürü oluşturma gibi stratejilerin olduğunu hatırlatmış ve ifadesini açmasını istemiştir. Şenay Öğretmen bunun üzerine ailelere yönelik sunduğu öneriyi şu sözlerle özetlemiştir:

“Mesela bir okula ya da bir yere davet edip kendi öğretmeni değil de bizim aileler bunu çok şey yapmayabilirler. Dışardan biri mesela siz. Aa üniversiteden biri gelmiş bizi eğitiyo. O zaman daha çok dikkatlerini çeker, daha ilgiyle dinleyebilirler diyorum. Yani üç yaşında başlıyo ya ilk özellikle üç yaş velilerine bunu ilk başta vermek gerekiyor.” (07.07.2023 tarihli Şenay öğretmen ile görüşme).

Şenay Öğretmenin görüşlerinden örneklenen durumda öğretmenlerin akran zorbalığını önlemek ve müdahale etmek amacıyla “*ailelerle sorumluluğu eşit şekilde paylaşma ihtiyacı*” ön plana çıkmaktadır. Bu ihtiyacın yanı sıra sınıf içerisinde uygulanan stratejilerin aile bireyleri tarafından uygun şekilde desteklenmesinin çocukların sosyal-duygusal becerilerine ve akran ilişkilerine katkı sağlayacağı, erken yaşlarda ev ortamında bu becerilere model olunmasıyla birlikte destekleyici bir ebeveyn-çocuk ilişkisinin olumsuz, saldırgan veya zorba davranışların önüne geçilmesinde önemli bir etken olabileceği düşünülmektedir.

3.2.4.2. Akran Zorbalığı Eğitim Paketi’nin değerlendirilmesine ilişkin görüşler

Öğretmenlerin “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri, eğitim paketinin sunulmasından önce pakete ilişkin beklentileri, müdahale oturumları ve müdahalenin etkililiğini sına oturumlarına yönelik görüşleri, uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri olmak üzere beş alt-temada yorumlanmıştır. İlk alt-tema olan eğitim paketine ilişkin beklentiler değerlendirildiğinde öğretmenlerin tamamı “*eğitim paketinin beklentilerini fazlasıyla karşıladığını*” ifade etmişlerdir. Gizem Öğretmen bu konuya ilişkin “*Bekliyordum ve beklediğim gibi de oldu. Beklentilerimi fazlasıyla karşıladı.*” (06.07.2023 tarihli Gizem Öğretmen ile görüşme) yorumunu yapmıştır. Meral Öğretmen ise GY olan çocukların sınıfta akranları tarafından kabul

edilmesi, ailelerle iş birliği gibi bazı noktalarda yetersiz kaldığını hissettiğini, eğitim paketinin sunulmasıyla “*yetersiz kaldığını hissettiği noktalarda fayda göreceğini beklediğini*” şu cümlelerle belirtmiştir:

“Yani sınıfımda GY olan öğrencilerim vardı. Onlarla ilgili zaman zaman sıkıntılar yaşıyodum. Yetersiz kaldığımı hissediyodum zaman zaman. Napabilirim, nası bi yöntem izleyebilirim, napabilirim onu sınıfa nası kazandırabilirim anlamında sıkıntılar yaşıyodum. Gerek veliyle olan iletişim kısmında da sıkıntılar yaşıyodum. Napabilirim aşamasında yetersiz kaldığımı hissediyodum zaman zaman. Eee açıkçası hani kendimin bu konuda yetersiz olduğumu düşündüğüm için evet faydalı olacağını hissediyodum. Yani bilmediğim şeyler mutlaka vardı. Bunların hani, istiyodum faydalı olacağını düşünüyodum evet.” (22.08.2023 tarihli Meral Öğretmen ile görüşme).

Şenay Öğretmen de Meral Öğretmenle benzer şekilde bilmediği bazı konular olduğunu ve bu konularda “*kendini geliştirmek, güncel bilgiye ulaşmak beklentisiyle*” çalışmaya katıldığını söylemiştir. Aysel Öğretmen ise konuya farklı bir açıdan yaklaşmış, “*Bu kadar çok etkili olacağını düşünmüyodum aslında. Bu sadece üniversiteden birisi gelmiş, işte genelde olur ya bize soru verirler, biz anket yaparız. Böyle bi şey olacağını düşünmüştüm.*” (15.07.2023 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle beklentisinin üzerinde bir etki ve yarar gördüğünü ifade etmiştir. Aysel Öğretmenin cümlelerinden yola çıkarak daha önce öğretmenlerin aktif katılım sağladıkları bir mesleki gelişim uygulamasında yer almadıkları düşünülmektedir. Ancak alanyazında öğretmenlerin süreçte aktif rol alabilecekleri, iş birliğine dayalı ve uzun soluklu bir mesleki gelişim uygulamasının öğretmen yeterliliklerini geliştirdiği ifade edilerek sıralanan özellikleri taşıyan mesleki gelişim uygulamalarına olan gereksinim vurgulanmaktadır (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010; Knight, 2009). Bu noktada öğretmenlerin eğitim paketine ilişkin beklentileri ve Aysel Öğretmenin ifadesiyle ulaşılan bulgu alanyazınla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin müdahale oturumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde oturumların süresi, sıklığı, oturumlarda kullanılan materyaller, dersin işlenişi, araştırmacının iletişimi, konuya hâkimiyeti ve sesini etkili kullanmasına değindikleri görülmüştür. Öğretmenlerin tamamı müdahale oturumlarına ilişkin değindikleri bu noktalarda memnuniyetlerini iletmişlerdir. Sıralanan noktalarda öğretmenler oturumların süresini ve sıklığını uygun bulmuşlardır. Şenay Öğretmen oturumların süresine ilişkin görüşünü “*Bence gayet uygundu. Bence tam yerindeydi. Çok fazla olsaydı belki sıkıcı olabilirdi. Çok az olsaydı belki üstünden geçirilmiş gibi olurdu. Bence uygun bi süreydi.*” (07.07.2023 tarihli

Şenay Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle sıklığına ilişkin görüşünü ise “*Bence iyiydi, çünkü üst üste olduğu zaman insan sıkılıyor, yorulucu olabiliyor çünkü başka görevlerimiz de olduğu için.*” (07.07.2023 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme) ifadesiyle belirtmiştir.

Oturumlarda kullanılan materyallerle ilgili Aysel Öğretmen “*yazı puntosu, renklendirme, görseller ve dikkat çekicilik*” noktalarına değinmiştir. Aysel Öğretmenin bu noktalara ilişkin ifadesi şöyledir: “*Materyaller güzeldi. Emek var hepsinde tek tek. Sunumlarınız da güzeldi, renklendirmesi, yazı puntosu, açıklığı. Kitabınızdan da yararlandık. Renklendirmesi, yazım büyüklüğü. Hani bi kitabı elinize aldığınızda aa evet gerçekten bunu okumalıyım deyip bakarsınız, ya öyle oldu bende.*” (15.07.2023 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme). Dersin işlenişine yönelik öğretmenler “*oturumlarda materyal kullanılmasına, örneklendirmelerin sıkça yapılmasına, anlatımın akıcılığına ve oturumların bireysel yaklaşımla düzenlenmesine*” vurgu yapmışlardır. Vurgu yapılan konulara ilişkin Gizem Öğretmen “*Bire birde görseller ve metinler gayet yeterliydi ve birlikte onların üzerinden giderek çalıştık daha doğrusu. Güzel bi çalışmaydı, teşekkür ediyorum.*” (06.07.2023 tarihli Gizem Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle Meral Öğretmen ise “*Gayet yeterliydi bence. Görsel hazırlamışsın, bunları bize gösterdin.*” (22.08.2023 tarihli Meral Öğretmen ile görüşme) ifadesiyle oturumlarda materyal kullanımına değinmişlerdir. Şenay Öğretmen “*Ben gayet güzel buldum, sizin anlatımınız çok güzel. Ondan sonra çok örnek anlattınız.*” (07.07.2023 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme) diyerek “*anlatımın akıcılığı ve oturumlar sırasında verilen örnekler*” üzerinde durmuştur. Aysel Öğretmen bunlarla birlikte “*oturumların bireysel yaklaşımla sunulmasının etkili olduğuna*” ilişkin görüşünü “*Sizin bire bir anlatmanız da çok etkili oldu. Özel ders alıyomuş gibi oldum. Belki sınıfça olsaydı bu kadar etkili olmayabilirdi.*” (15.07.2023 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme) sözleriyle belirtmiştir. Benzer şekilde öğretmenler araştırmacının konuya hâkimiyetini değerlendirirken de kendilerine sunulan örneklerden ve “*sürece aktif katılım sağlamalarından*” söz etmişlerdir. Şenay Öğretmen bu durumu şöyle örneklendirmiştir: “*Gerçekten hani örneklerle ve anlatırken gerçekten içselleştirmişsiniz anlatcağınız şeyi. İçselleştirdiğiniz için bana da o şekilde yansıyor. Ve ben onu öğrenebiliyorum. Dinleyerek öğrendim. Gerçekten insanın aklında kalıyor. Ben memnun kaldım yani.*” (07.07.2023 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme). Aysel Öğretmen de araştırmacının konuya hâkimiyeti noktasında “*içeriğin gereksinime dayalı olarak belirlenmesi ve örneklerle sunulmasının sınıf uygulamalarını kolaylaştıran bir etken*” olduğundan söz etmiştir: “*Ama bire bir ben bunu sizden duyunca,*

örneklendirmeleri bol bol yapınca sınıfımda çok daha rahat uygulayabildim. Çok güzel şeyler yaptım. İli ve içeriği tam nokta atışlarıyla belirlediğiniz için ne almak istediğimi, ne öğrenmek istediğimi çok net bir şekilde anladım.” (15.07.2023 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme)

Bu noktada bağımsız gözlemcinin uygulama güvenilirliğini belirlemek amacıyla oturumları izlemesi Aysel Öğretmenin dikkatini çekmiştir. Bu konuda Aysel Öğretmen *“Fazlalık da değil tam kıvamında diyebileceğim şekilde. Çünkü örneklendirmeleri, anlatımı, her şeyiyle çok güzeldi. Gayet iyiydi. Anlatırken bile kendinizi gözlemlemeniz için yanınızda öğrenci getirdiniz.”* (15.07.2023 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme) demiştir. Oturumlara ilişkin öğretmenler *“araştırmacının sesini etkili bir şekilde kullanmasına”* da değinmişlerdir. Gizem Öğretmen *“Bence idealdi.”* (06.07.2023 tarihli Gizem Öğretmen ile görüşme) diyerek konuyu özetlemiş, Meral Öğretmen ise *“10 üzerinden 9 buçuk (gülüşmeler). Gayet de güzeldi, bir sıkıntı yok.”* (22.08.2023 tarihli Meral Öğretmen ile görüşme) ifadesiyle araştırmacıyı değerlendirmiştir.

Diğer yandan öğretmenlerin tamamı araştırmacının iletişimini *“samimi, arkadaşça ve yakın”* bulduklarını ifade etmişlerdir. Gizem Öğretmen bu konuyu *“Çok samimi ve arkadaşça geçti bu süreç. Sanki akademisyenle değil de bir arkadaşımın ortak proje yürütüyöyüm gibi oldu. Çok teşekkür ediyorum, güzel bir çalışma oldu.”* (06.07.2023 tarihli Gizem Öğretmen ile görüşme) diyerek örneklendirmiştir. Şenay Öğretmen bu konuyla ilgili ayrıca *“Ben size örnek verdiğimde siz beni çok dikkatli şekilde dinlediniz. Sözümü kesmediniz mesela.”* (07.07.2023 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme) diyerek araştırmacının dinleme becerilerine değinmiş, *“Samimiyetiniz de güzeldi yani benim çok zor bir dönemim nerdeyse hep ağlamaklı. Destek oldunuz onu fark ettim. Ben tam bırakmak üzereyken sizin samimiyetinizi gördüğüm için benim devam etme istediğim geldi.”* ifadesiyle araştırmacının iletişim becerileri nedeniyle çalışmaya devam ettiğini söylemiştir (07.07.2023 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme). Aysel Öğretmen ise konuya ilişkin *“Ciddiyetinizi anladık bir kere siz adamışsınız buna kendinizi. O hırsla o şevkle gelip bana o enerjiyi yüklemeniz (gülüşmeler) gerçekten takdire şayandı.”* (15.07.2023 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme) diyerek araştırmacının ciddiyetine değinmiştir.

Özetle öğretmenlerin tamamı değinilen pek çok farklı noktada müdahale oturumlarının uygun bir biçimde gerçekleştirildiğini, oturumların etkili bir şekilde sunulduğunu, bu nedenle çalışmadan verim aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak öğretmenler müdahale oturumlarında kendilerine sunulan stratejileri

sınıflarında kolaylıkla uygulayabilmiş, gerçekleştirdikleri uygulamaları sistematik ve uygun şekilde sürdürebilmişlerdir. Bu noktada eğitim paketinin içeriğinin öğretmenlerin gereksinimlerine uygun şekilde belirlenmesi, müdahale oturumlarının bireysel yaklaşımla planlanıp etkileşim içerisinde sürdürülmesi, oturumlarda uygulamaya yönelik örneklerin sunulması, materyal desteği ve öğretmenlerin sürece aktif şekilde dâhil edilmesiyle müdahale oturumlarının etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin müdahalenin etkililiğini sına oturumlarının değerlendirilmesine yönelik görüşleri ise çocuklara ve öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen değerlendirmeler olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Bu oturumlarda çocuklara yönelik gerçekleştirilen değerlendirmeler SBDS-OÖD-ÖF kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin tamamı öncesinde ve sonrasında olmak üzere *“formun uygulanmasını gerekli bulmuşlar”*, değerlendirme süreciyle ilgili olumlu görüşlerini yansıtmışlardır. Bu görüşlerle birlikte Gizem Öğretmen ve Meral Öğretmen *“formun sınıftaki tüm çocuklar için bireysel olarak doldurmasının zaman aldığını ve pratik olmadığını”* söylemişlerdir. Konuya ilişkin Gizem Öğretmen *“Öğrencilerle ilgili tek tek form doldurmak tabi ki bana zor geldi ama bunu yapmak gerekiyordu çünkü kapsamlı olması için bu gerekiyordu. Sıkılsak da bu yaptık.”* derken Meral Öğretmen *“Sınıfta yapılması gerekenleri yaptık. Anketlerimizi uyguladık. Gayet başarılı bir süreç geçirdik. Sadece onlara zaman ayırmak açısından evet hani u eğitim süreci dışında zaman ayırmamız gerekiyordu, o biraz sıkıntıydı. Onun haricinde bir sıkıntı yaşamadık.”* (22.08.2023 tarihli Meral Öğretmen ile görüşme) ifadesini kullanmıştır.

Çocuklara yönelik gerçekleştirilen değerlendirmelerin yanı sıra öğretmenlerin “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”ne ilişkin bilgi düzeyleri paket içeriğinde hazırlanan soru formlarıyla belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamı hazırlanan soru formlarını oldukça kapsamlı bulmuş, formların özenle hazırlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca soru formlarının konuyu anlatmadan önce ve anlattıktan sonra uygulanmasına dikkat çekmişler, son-test oturumlarında hatalarını fark ettiklerini ve öğrendikleri bilgilerle düşünerek soruları yanıtladıklarını ifade etmişlerdir. Şenay Öğretmen bu noktayı *“Önce bir yaptık konuyu dinlemeden, öğrenmeden cevaplamıştım ama sonra konuyu öğrendikten sonra onu mesela düşünerek yaptım.”* (07.07.2023 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle özetlemiştir. Aysel Öğretmen ise kendilerine yönelik değerlendirme sürecini şu ifadelerle ayrıntılandırmıştır:

“Öncesinde bir test, sonrasında bir değerlendirme testi, bunların özenle hazırlanmış olması çok güzeldi. Testler gerçekten bi ilk başta yaptığımız testlerde ben bunların hepsini çok iyi biliyorum ya deyip işaretledim. Ama siz sonradan konuyu anlattıktan sonra ben bunu tekrar görünce aa ben bunu bilmiyomuşum ya deyip yeni öğrendiğim bilgilerle böyle olması gerekiyor deyip işaretlediğimde bana çok fazla katkısı oldu. Sadece şeyi söylemek istiyorum testler biraz uzun geldi açıkçası, biraz sıkıldım okurken. Evet, ama anlattığınız her noktadan böyle cımbızla seçilmiş, her şey sorulmuş, hiç bir şey atlanmamış şekilde soruldu. Çok güzeldi. Ben size bunları verdim, siz de bunları şimdi bana geri verin demişsiniz. Ama ben hani okurken bazılarını sıkıldım. Evet, biliyorum ama öğrenci şeyine mi girdim artık.” (15.07.2023 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme)

İfadesinde de görüldüğü gibi Aysel Öğretmen diğer öğretmenlerin görüşlerine ek olarak soruların uzun olduğunu ve soruları yanıtlarken kendisini öğrenci gibi hissettiğini söylemiştir. Aysel Öğretmenin ifade ettiği “*öğrencilik hissi*” değerlendirme süreci boyunca tüm öğretmenlerde gözlenmiştir. Örneğin Meral Öğretmen son-test oturumlarında yanıtladığı soru formlarını araştırmacıya teslim ederken ödevlerini yaptığını söylemiştir. Gizem Öğretmen de Meral Öğretmenle benzer şekilde “*İnşallah çok yanıtlım çıkmaz.*” ifadesini kullanmıştır. Araştırmacı bunun bir sınav olmadığını, yanıtları yalnızca kendisinin gördüğünü ve anlatılan konuyu değerlendirmek amacıyla formları verdiğini belirtse de Gizem Öğretmen “*Çocuk gibi oldum. Sanki sınava girmişim gibi.*” demiştir (08.05.2023 tarihli araştırmacı günlüğü).

Müdahale ve müdahalenin sınama oturumlarının yanı sıra öğretmenler tüm uygulama sürecini de değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmelerde öğretmenler süreci baştan sona olumlu bulmuşlar, olumsuz bir yön olmadığını ifade etmişlerdir. Uygulamanın olumlu yönlerini belirtirken Şenay Öğretmen “*Olumlu yönleri bahsettim bana bi şeyler kattı. Onun dışında gerçekten güzeldi birlikte vakit geçirmek, bi şeyler öğrenmek. Sizi tanıdım, bu benim için güzel bi duygu.*” (07.07.2023 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle genel bir değerlendirme yapmıştır. Aysel Öğretmen de Şenay Öğretmen gibi süreci genel olarak değerlendirmiş, ayrıca “*sınıftaki zorbalık davranışlarına müdahale etmek konusunda uygulamanın oldukça faydalı olduğunu*” söylemiştir.

“Sizin özverili çalışmanız, hiç bi şeyi atlamamanız, her şeyi tek tek not almanız hem sizin bu çalışmaya verdiğiniz değeri gösterdi hem de daha ciddi olduğunuzu anlayarak ben de işime daha bi ciddiyetle sarılmış oldum. Çok fark etti benim açımdan. Akran zorbalığı özellikle kız çocuklarında çok fazla görülüyodu sınıfımda. Bunlar çok etkili oldu. Ben kendi adıma çok faydalandım. Emek var, çaba var geldiniz gittiniz o kadar. Emek harcadınız. Bunların

karşılığında bi teşekkür az bile. Bize güzel şeyler kattınız. Elinize, emeğinize sağlık. Sizin çok emeğiniz geçti.” (15.07.2023 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme)

Meral Öğretmen özellikle GY olan çocukların akranları tarafından görmezden gelinmesi ve onların sınıfa kabulüyle birlikte eğitim-öğretim süreçlerine vurgu yapmıştır. Meral Öğretmenin bu konuya ilişkin ifadesi şöyledir:

“İı olumlu yönleri sınıfta farkındalık oluşması, yani özellikle GY olan çocukları da sınıfa katmak anlamında neler yapabileceğimizle ilgili, hani çocukla beraber hareket edebilmemiz. Bunda önce öğretmen başı çekecek ki farkındalık oluşturacak ki çocuklar da buna dâhil olsun. Genelde bu çocuklar ya dışlanıyo bazen arkadaşları tarafından da bazen öğretmen tarafından da gruba dâhil edilemiyor maalesef. O anlamda ben olumlu şeyler yapılabileceğiyle ilgili farkındalık kazandığımı düşünüyorum. Bunu sınıf ortamında da uyarlayabileceğimi düşünüyorum bundan sonra da.” (22.08.2023 tarihli Meral Öğretmen ile görüşme)

Gizem Öğretmen tıpkı Meral Öğretmen gibi “*Bence olumsuz davranışları engellemesi, sınıf içindeki iş birliğini ve atmosferi daha yukarı taşımaları. Özel gereksinimli öğrencilerimizi de daha çok gruba katabilmesi bence çok güzeldi.*” (06.07.2023 tarihli Gizem Öğretmen ile görüşme) diyerek “*GY olan çocukların sınıftaki kabulüne vurgu yapmış, olumsuz davranışların önüne geçilmesi ve sınıfta iş birliğine dayalı olumlu bir etkileşim ortamı oluşturulması*” noktalarında uygulama sürecini olumlu bulmuştur.

3.2.4.3. Akran Zorbalığı Eğitim Paketi’nin çocuklara ve öğretmenlere katkılarına ilişkin görüşler xxx

Öğretmenlerin “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin katkılarına ilişkin görüşleri, paketin çocuklara ve öğretmenlere yönelik katkıları olmak üzere iki alt-temada sınıflandırılmıştır. Eğitim paketinin çocuklara sağladığı katkılara ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin “*çocukların akran zorbalığıyla ilişkili davranışları ve olumlu sosyal davranışları*” üzerinde durdukları görülmektedir. Çocukların akran zorbalığına yönelik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin tamamı çalışmayla birlikte sınıflarındaki zorbalık davranışlarının önüne geçildiğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin Meral Öğretmen çocukların zorbalığa ilişkin bilgi ve farkındalık sahibi olduğunu, bu davranışları ayırt ettiklerini, herhangi bir zorba davranışta kendilerini koruyup öğretmene durumu bildirdiklerini söylemiştir. Meral Öğretmenin üzerinde durduğu noktalara ilişkin ifadesi şöyledir:

“Çocuklar öncelikle zorbalığın ne olduğunu anladılar. İki kendilerine zorbalık yapıldığında bunu ifade etmeye başladılar sınıfta. Bu bir zorbalıktır, bana zorbalık yaptı öğretmenim diye hani bunu ifade ederek yaklaştılar. Bunun farkında olmaları güzeldi. Ne yapabiliriz aşamasında da hep beraber hareket ettik. O çocuğa zorbalık yapıldığında onun nasıl davranması gerektiğiyle ilgili öneriler getirdik. Böylece hani çocukları farkındalık oluşturup nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilinç kazanmış olmaları güzel oldu diye düşünüyorum.” (22.08.2023 tarihli Meral Öğretmen ile görüşme)

Şenay Öğretmen de Meral Öğretmenin ifadelerine benzer şekilde görüşünü bildirmiş, ayrıca *“seyirci çocukların işe koşulmasının sınıftaki zorbalık davranışlarına müdahalede edilmesinde oldukça etkili”* olduğunu *“Evet sen bu kurala uymuyosun deyip müdahale ettiler. Çocukların birbirleriyle olan şeyleri de değişti. Daha bile etkili oldular aileden.”* (07.07.2023 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle belirtmiştir. Bu ifade araştırmacı tarafından biraz daha açıldığında Şenay Öğretmen sınıfında zorba rolünü sergileyen çocuğun davranışlarının seyirci rolündeki çocukların işe koşulmasıyla değiştiğini *“Sonraki zamanda kendisini zorladığını fark ettim. Sınırlarını zorladı, hani tutuyo, o oyunu bozmamak için çocukta içsel bir şey var, patlama var. Ama tuttu kendini.”* (07.07.2023 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme) söylemiştir. Bu cümlelere ek olarak Şenay Öğretmen *“İlerleyen yaşamlarında çocuklara hani dediniz ya onu durdurmak, bekletmek, uzaklaşmak. Onu öğrendiler, içselleştirdiler. İlerleyen yaşamlarında onlara faydası olacağını düşünüyorum.”* (07.07.2023 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme) diyerek *“saldırgan, zorba davranışlardan korunma becerilerinin çocuklara kazandırılmasının etkilerine”* değinmiştir.

Akran zorbalığına ilişkin çocukların davranışlarındaki olumlu değişikliklerle birlikte öğretmenlerin tamamı *“çocukların sosyal-duygusal becerilerinin iyi yönde geliştiğini”* ifade etmişlerdir. Uygulama sürecinde çocuklara kazandırılması hedeflenen çok sayıdaki sosyal-duygusal becerinin öğretimiyle öğretmenler sınıflarında pek çok olumlu sosyal davranış gözlediklerini belirtmişlerdir. Gizem Öğretmen sınıfındaki gözlediği olumlu sosyal davranışlarla ilgili şunları söylemiştir:

“Grup dayanışması daha fazla olmaya başladı. Masa masa ayırıp küçük grup yaptığımda çocuklar bir arada grup halinde çalışmayı daha çok öğrendiler. Beraber bir çalışma yapmaya daha çok heveslendiler, ee bu konuda beceri sahibi oldular. Etkinliği hep beraber yaptılar. Burda güzel beceriler kazandılar. Çocuklar birbirlerinden daha güzel öğreniyorlar.” (06.07.2023 tarihli Gizem Öğretmen ile görüşme).

Gizem Öğretmenin yukarıdaki ifadeyle sınıfından örneklediği olumlu sosyal davranışlar, stratejilerin kullanımına yönelik gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinde de

görülmüştür. Çocukların bu davranışlarının gözle görülür bir şekilde artış göstermesinin Gizem Öğretmenin *“iş birliğiyle öğrenme stratejisini sınıfında sıklıkla kullanmasıyla”* ilişkili olduğu düşünülmektedir. Sanat etkinlikleri, legolar ve ortak proje çalışmalarında çocuklar grup olarak ortak bir ürün üzerinde çalışmış, hem olumlu akran ilişkilerini geliştirmiş hem de birlikte çalışma becerilerini edinmişlerdir. Bu düşünceyle paralel şekilde Gizem Öğretmen *“Şimdi özel gereksinimli öğrencim de o da daha severek katıldı. Zaten çok heyecanlı, hevesli bi çocuktı. O da daha çok arkadaş edindi, herkesle iletişim kurmayı başardı. Güzel bi durumdu bu.”* (06.07.2023 tarihli Gizem Öğretmen ile görüşme) diyerek sınıfındaki GY olan çocuğun akran ilişkilerine de değinmiş, *“iş birliğine dayalı çalışma etkinliklerinde GY olan çocuğun akranlarıyla iletişim kurduğunu ve arkadaşlık becerilerinin olumlu yönde ilerlediğini”* söylemiştir.

Eğitim paketinin çocuklara sağladığı katkıların yanı sıra öğretmenlere de farklı noktalarda sağladığı katkılar bulunmaktadır. Bu katkılar; (a) akran zorbalığına yönelik farkındalık, (b) sınıf içi uygulamalara yönelik bilgi ve beceri edinme, (c) güncel bilgiye ulaşma, (d) GY olan çocuğa bakış açısı olarak ele alınmıştır. Ele alınan bu noktalarda öğretmenler eğitim paketinin kendilerine sunulmasıyla birlikte *“sınıflarındaki zorbalık davranışlarını fark ettiklerini”* ve çocuklar arasında gelişen olumsuz davranışların türünü doğru bir şekilde anlamlandırdıklarını ifade etmişlerdir. Şenay Öğretmen *“Bence sınıfımda fark etmediğim bitakım şeyleri de fark ettim konuları öğrendikten sonra.”* (07.07.2023 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme) diyerek zorbalığa yönelik davranışları ayırt edebildiğini söylemiştir. Benzer şekilde Aysel Öğretmen *“Ben kendi eksiklerimi gördüm. Tamamlamış oldum.”* (15.07.2023 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme) derken Meral Öğretmen *“Onlar için neler yapabilirim anlamında bana çok şey kattığını düşünüyorum. Ve bundan sonraki öğretmenlik hayatımda da biraz daha bu açıdan neler yapabilirim.”* (22.08.2023 tarihli Meral Öğretmen ile görüşme) ifadesini kullanmıştır. Gizem Öğretmen ise *“Bi çok konuda farkındalık kazandım. Öğrencilerimi de ona göre yönlendirdim.”* (06.07.2023 tarihli Gizem Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle akran zorbalığına ilişkin farkındalığa vurgu yapmış, öğrencilerine bu farkındalıkla rehberlik ettiğini belirtmiştir. Akran zorbalığına ilişkin farkındalıkla birlikte *“öğretmenler sınıf içi uygulamalara ilişkin eksiklerini tamamladıklarını”*, kendilerini yetersiz gördükleri noktalarda bilgi ve deneyim kazandıklarını, özellikle *“sınıfta geçirilen serbest veya boş zamanlarda ortaya çıkan zorbalık davranışlarına nasıl müdahale edileceğini öğrendiklerini”* ve bu konuya ilişkin deneyim kazandıklarını ifade etmişler, ilerleyen

dönemlerde önleme çalışmalarıyla da konuya ilişkin çalışacaklarını belirtmişlerdir. Aysel Öğretmen sıralanan noktalarda genel bir değerlendirme yapmıştır:

“Doğru bildiğim şeyler vardı, bunların yanlış olduğu gördüm, eksik olduğunu. Yani yanlış demiyim de eksik olduğunu gördüm. Sizin bire bir anlatmanız da çok etkili oldu. Çok güzel şeyler yaptım. Hani tekrar olsa yapar mısın deseler yaparım. Sınıf içinde en ufak bi boş zamanda çıkan olayları nasıl kontrol edilmesi gerektiği aynı şekilde sizin anlatımlarınız çok faydalı oldu. Akran zorbalığı özellikle kız çocuklarında çok fazla görülüyodu sınıfımda. Bunlar çok etkili oldu. Ben kendi adıma çok faydalandım.” (15.07.2023 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme)

Gizem Öğretmen *“Epeyce bi ilerleme gösterdik. Öğrencilerin davranışları da ilerleme gösterdi, benim de bilgi düzeyim arttı. Bu konuda daha fazla yetkin olduğumu düşünüyorum artık.”* (06.07.2023 tarihli Gizem Öğretmen ile görüşme) diyerek akran zorbalığının önlenmesi ve müdahale edilmesine ilişkin bilgi ve deneyim kazandığını, *“çocukların ise zorbalık davranışlarının azaldığını”* ifade etmiştir. Gizem Öğretmenin ifadesi biraz daha ayrıntılandırıldığında *“En önemlisi ben olumsuz davranışları önlediğimi düşünüyorum. Akran zorbalığını önleme konusunda güzel ipuçları edindim. Onları daha iyi daha sık uygulıcam artık.”* (06.07.2023 tarihli Gizem Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle sınıf içi önleme stratejilerine ilişkin kendini yeterli hissettiğini belirtmiş, çocuklar arasındaki *“saldırgan, zorba davranışların önlenmesiyle uygulamanın olumlu etkilerini görmüş”*, uygulamaya devam edeceğini söylemiştir. Meral Öğretmen edindiği bilgi ve beceriler kapsamında mağdur rolündeki çocukların desteklenmesine yönelik yaptığı çalışmalardan *“Ne yapabiliriz aşamasında da hep beraber hareket ettik. O çocuğa zorbalık yapıldığında onun nasıl davranması gerektiğiyle ilgili öneriler getirdik. Bunu sınıf ortamında uyarlayabileceğimi düşünüyorum bundan sonra da.”* (22.08.2023 tarihli Meral Öğretmen ile görüşme) söz etmiştir. Şenay Öğretmen ise daha çok zorba çocuğun davranışlarına müdahale sürecini ve seyirci rolündeki çocukların işe koşulmasına değinmiş, *“Sınıfta zorbalık nasıl önlenir o çocuk mesela Tolga’yı hani. Kendim dışında da işe koştuk ya çocukları, diğer öğrencileri. Onun çok faydası oldu. Eylülde Ekimde bu şekilde devam ettirecem.”* (07.07.2023 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme) demiştir. Diğer yandan öğretmenlerin tamamı eğitim paketinin kendilerine sağladığı katkılarla ilgili *“GY olan çocuğun sınıfa kabulü ve etkinliklere katılımına”* vurgu yapmışlardır. Aysel Öğretmen *“Kağan ile iki yıl geçirdim ama bazen benim de tıkanıp, ne yapmam gerektiğini bilemediğim durumlarda sizin bana vermiş olduğunuz o tavsiyeler, o örneklendirmeler benim çok işime yaradı.”* (15.07.2023 tarihli

Aysel Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle öğretmenlerin genel görüşlerini örneklendirmiştir. Bunun yanı sıra Gizem Öğretmen GY olan çocukların zorbalıktan korunmasına ilişkin kendilerine sunulan etkili uygulamalardan söz etmiştir. Gizem Öğretmenin bu noktaya ilişkin ifadesi şöyledir: *“Onunla ilgili beceriler kazandık. Onları hani ne biliyim bi video öğretimi nasıl yapılabilir. Ben bunu nasıl öğretebilirim ya da bi öykü oluşturarak sosyal öykü oluşturarak ben nasıl ona bi beceri kazandırabilirim. Bunların farkında oldum, öğrenmiş oldum diye düşünüyorum.”* (06.07.2023 tarihli Gizem Öğretmen ile görüşme)

Eğitim paketinin dördüncü modülünde etkili uygulamalar kapsamında anlatılan video modelle öğretim, sosyal öyküler gibi öğretim yöntemlerine değinen Gizem Öğretmenin yukarıdaki ifadesi dikkat çekicidir. Gizem Öğretmen dışındaki öğretmenler sınıf içi önleme ve müdahale stratejilerine vurgu yapmışlar, GY olan çocukların sınıf etkinliklerinde akranları gibi yer almasına değinmişlerdir. Ancak bu modül tüm öğretmenlere sunulmasına rağmen sınıflarında uygulamayı tercih etmemişler, kendilerine bir katkı sağladığını belirtmemişlerdir. GY olan çocuğa bakış açısı başlığı altında ele alınan görüşler de bu durumu destekler niteliktedir. Meral Öğretmenin bu duruma ilişkin ifadesi şöyledir:

“Şöyle ı ben GY olan çocuğumu ilk başlarda bi çok şey yapamaz, o bilemez anlamında belki önyargılı davranmıştım ve o şekilde yaklaşmıştım. Bu eğitimlerden sonra onun da bi şekilde yapabileceği, biraz daha ona yönelik bireyselleştirilmiş ve daha kolay, atıyorum hani pek çok etkinliği biraz daha kolaylaştırarak ona rol olarak model olarak hani neler yapabilirim anlamında güzel gelişmeler kaydettik bizde sınıfta. Bunda önce öğretmen başı çekecek ki farkındalık oluşturacak ki çocuklar da buna dâhil olsun. Genelde bu çocuklar ya dışlanıyo bazen arkadaşları tarafından da bazen öğretmen tarafından da gruba dâhil edilemiyor maalesef. O anlamda ben olumlu şeyler yapılabileceğiyle ilgili farkındalık kazandığımı düşünüyorum.” (22.08.2023 tarihli Meral öğretmen ile görüşme)

Meral Öğretmenin ifadesinde açıkladığı gibi eğitim paketinin *“GY olan çocuğa yönelik bakış açısında öğretmenlere katkı sağladığı”* görülmektedir. Meral Öğretmen GY olan çocuğa sınıf içerisinde destek sunulması ve etkinlikler içerisinde uyarlama yapılmasıyla çocukların etkinliklere ve oyunlara katılım gösterdiklerini, katıldıkları etkinlikleri tamamlayabildiklerini ifade etmiştir. İfade ettiği noktalarda kendisinin ve akranların bakış açısının değiştiğini belirtmiştir. Meral Öğretmenin görüşünden hareketle sınıf içerisinde *“GY olan çocuklara uygun desteğin sunulmasıyla bu çocukların akranlarıyla eşit şekilde kaynaştırma ortamlarından yararlanabildikleri”* söylenebilir.

Son olarak öğretmenler eğitim paketinin kendilerine sağladığı katkılara ilişkin güncel bilgiye ulaşma konusuna değinmişlerdir. Aysel Öğretmen bu konuda lisans eğitimi sırasında öğrendiklerini uyguladığını ve *“araştırmalarla birlikte ortaya konan bilginin güncel haline ulaşamama”* durumunu *“Bizim almış olduğumuz bi eğitim var ama zaman geçiyo üzerine yeni çalışmalar yapılyo, sizler sürekli araştırma halindesiniz. Bizler uygulayıcıyız. Doğru yanlış bilemiyoruz, bildiklerimiz uyguluyoruz.”* (15.07.2023 tarihli Aysel Öğretmen ile görüşme) cümleleriyle belirtmiştir. Şenay Öğretmen ise bu konuyu daha ayrıntılı şekilde ele almıştır:

“Yani şimdi dediğim gibi kaç sene oldu mezun olalı. Ordaki bilgilerin değiştiğini fark ettim. Zaman zaman seminer yapıyolar ya bize. Orda mesela sizler üniversiteden hocalarla iletişime geçip değişen, gelişen yeniliklere göre bize verseler çok daha iyi olacak. Çünkü çocuklar zamana göre değişiyor. O değişen çocuklara uygun öğretim yöntemleri öğrenmemiz lazım. 16 yıl önce öğrendiğimiz şeylerle şimdiki çocuklar birbirini tutmuyo. O ilk öğretmenlik zamanımda tutuyordu, tamam o zaman güzel gidiyodu her şey. Ama son beş altı yıldır artık çocuklara yetişemediğimizi hissediyoruz. Çünkü onlar teknolojiyle çok fazla iç içeler. Biz biraz geride kaldık aslında.” (07.07.2023 tarihli Şenay Öğretmen ile görüşme)

Şenay Öğretmenin ifadesine bakıldığında lisans programında edinilen bilgilerin günümüzde çok değiştiği, bilgiyi güncel tutmak amacıyla düzenlenen seminer, kurs gibi mesleki eğitim uygulamalarının gereksinimi tam anlamıyla karşılamadığı görülmektedir. Şenay Öğretmenin bu noktada değindiği konu mesleki eğitim programlarının araştırmacılar ve uygulamacılar arasında iş birliğine dayalı bir şekilde düzenlenmesidir. Öğretmenlerin ifadelerinden ulaşılan bulgularla tutarlı şekilde alanyazında da mesleki gelişim programlarının öğretmenleri güncel konuları takip ederek toplumun değişen ve gelişen gereksinimlerine uyum sağlayabilecek şekilde desteklemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Kazemi ve Hubbard, 2008). Ayrıca planlanan mesleki eğitim çalışmalarının başarıya ulaşmasında paydaşlar arasında iş birliği ön plana çıkmakta, öğretmenlerin gereksinimlerine ve taleplerine dayalı olarak süreklilik arz eden mesleki deneyimle öğretmen yeterliliklerinin desteklenmesi önem taşımaktadır. Bu anlamda “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin öğretmenlere ve çocuklara sağladığı katkılarının araştırmacı, öğretmenler, akranlar ve aileler arasında uzun süreli iş birliği kurulması, eğitim paketinin sınıf içi uygulamaları geliştirmeye yönelik hazırlanması, öğretmenlerin uygulamalarına yönelik izleme ve geribildirim sunma çalışmalarının yapılmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak çocukların davranışlarına ve akran ilişkilerine yönelik bulgularla birlikte öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve uygulama becerilerine ilişkin

ulaşılan bulgular, “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkililiğine yönelik ğretmen görüşleriyle zenginleştirilmiştir. İlgili bulgularla ulaşılan sonuçlar, tartışma ve önerilerle birlikte izleyen bölümde ele alınmıştır.



4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde nitel ve nicel bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar özetlenmiş, sonuçlar kendi içerisinde ve alanyazındaki diğer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

4.1. Sonuç

Bu araştırma kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi eğitimi ortamlarında akran zorbalığını önlemek ve müdahale etmek için hazırlanan “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkilerini belirlemek amacıyla (a) gereksinim belirleme, (b) müdahale ve (c) müdahalenin etkililiğini sınaı olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalarda çalışmanın tasarımına yönelik nitel ve nicel bulgularla yanıt aranan beş araştırma sorusuna ilişkin ulaşılan sonuçlar izleyen şekilde özetlenmiştir.

Araştırmanın ilk sorusunda okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin bilgi ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, ayrıca sınıf gözlemleri yapılmıştır. Görüşme ve gözlemler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin zorbalık davranışlarını olumsuz veya saldırgan davranışlar olarak tanımladıkları, bu davranışları sınıflarında fark ettikleri ancak ayırt edemedikleri dikkati çekmiştir. Ayrıca öğretmenlerin akran zorbalığını, zorba ve mağdur rolündeki çocuklar arasında gerçekleşen bir süreç olarak betimledikleri, zorbalığa tanıklık eden seyirci rolündeki çocukları akran zorbalığından etkilenen veya zorbalığın içerisinde yer alan bir grup olarak değerlendirmedikleri görülmüştür. Bu bulgular öğretmenlerin akran zorbalığını anlamlandırmaya ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu soruyla ilgili ulaşılan diğer bir sonuç, öğretmenlerin akran zorbalığını önlemek veya müdahale etmek amacıyla gerekli becerilere sahip olmamalarıdır. Özellikle oyun zamanı, geçişler, bahçe etkinlikleri gibi çocukların gün içerisinde daha serbest oldukları etkinliklerde sergilenen zorbalık davranışlarına öğretmenler sözel açıklamalarla müdahale etmekte, zaman zaman zorba rolündeki çocuğu molaya almaktadırlar. Ancak öğretmenlerin başvurdukları bu yollar kısa süreli çözümler olarak görülmekte, sergilenen davranışların önüne geçilememektedir. Öğretmenlerin tümü başvurdukları bu yollardan sonra sınıfta olumlu bir etkileşim olduğunu ancak kısa bir süre sonra zorbalık davranışlarının yeniden gözlemlendiğini ifade etmişlerdir. Bu sınıflardaki çocukların ise zorbalık davranışlarına maruz kaldıklarında genel olarak kendilerini koruyamadıkları ve

sergilenen davranışlara ilişkin yalnızca üzüntü duydukları gözlenmiştir. Gözlenen bir diğer durum ise akran zorbalığına benzer şekilde tepki veren çocukların hem mağdur hem de zorba rolüne geçmesidir. Özellikle GY olan çocukların sosyal-duygusal becerilerindeki sınırlılıkları ve farklı işlevlerle oluşan problem davranışları nedeniyle hem mağdur hem de zorba olarak zorbalık davranışlarından büyük ölçüde etkilendikleri dikkati çekmektedir. Bu noktada öğretmenler genel olarak GY olan çocukların akran zorbalığına maruz kalmalarını veya maruz kaldıkları zorbalık davranışlarına benzer şekilde tepki vermelerini yetersizlikleriyle açıklamakta, herhangi bir müdahalede bulunmamakta, sınıfı bilgilendirerek akranlarından anlayış beklemektedirler. Öğretmenlerin ve çocukların akran zorbalığına karşı vermiş oldukları bu tepkilerle zorbalık davranışları pekişmekte, bu davranışlar sınıflarda yoğun şekilde gözlenmektedir. Öğretmenlerin tamamı bu nedenlerle akran zorbalığının önüne geçilmesi amacıyla desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişler, uzun süreli ve etkili çözüm önerileri beklediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları desteğe ilişkin ulaşılan bir diğer sonuç “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin içeriğidir. Eğitim paketinin içeriğine yönelik öğretmenler okul öncesi dönemde zorbalık davranışlarının nasıl ayırt edileceğine ve neden kaynaklandığına yönelik bilgiye, sınıflarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarına müdahale etmek ve ilerleyen dönemlerde farklı öğrenci gruplarıyla çalışırken oluşabilecek zorbalık davranışlarını önlemek amacıyla kullanabilecekleri stratejilere, GY olan çocuğun akran ilişkilerini desteklemek ve etkinliklere aktif katılımını sağlamak için uygulayabilecekleri yöntemlere gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca akran zorbalığının oluşma nedenini çoğunlukla aile etmeniyle ilişkilendirmişler, zorbalık davranışlarına müdahale etmek amacıyla aileyle iş birliği kurma konusuna vurgu yapmışlar ancak bu konuda güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin dile getirdikleri gereksinimler sınıf gözlemleriyle de desteklenmiş, eğitim paketinin içeriği ilk araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla ulaşılan bulgularla alanyazına dayalı olarak hazırlanmıştır.

İkinci araştırma sorusunda öğretmenlerin gereksinimlerine dayalı olarak hazırlanan “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi” öğretmenlere sunulmuş, eğitim paketinin öğretmenlerin bilgi düzeylerine etkisi belirlenmiştir. Bu etki, eğitim paketindeki modüllere ilişkin hazırlanan soru formlarıyla değerlendirilmiş, soru formlarının müdahale oturumlarından önce ve sonra uygulanmasıyla öğretmenlerin bilgi düzeylerindeki fark ortaya konmuştur.

Betimsel olarak incelenen grupların ön-test son-test puan farklarında deney grubundaki öğretmenlerin bilgi düzeylerindeki değişiklik, kontrol grubuna göre çok daha yüksektir. Deney grubundaki öğretmenlerle gerçekleştirilen müdahale oturumları ve sunulan materyal desteğiyle öğretmenlerin eğitim paketinde yer alan modüllere ilişkin son-test puanları ön-test puanlarına göre %28 ile %33 arasında artış göstermiştir. Yalnızca materyal desteği verilen kontrol grubundaki öğretmenlerin ise son-test puanları ön-test puanlarına göre %7 ile %13 arasında yükselmiştir. Sonuçlar öğretmenlere sağlanan materyal desteğinin kontrol grubundaki öğretmenlerin bilgi düzeylerinde artışa neden olduğunu göstermiştir. Ancak deney grubuyla karşılaştırıldığında bu artış oldukça düşüktür. Deney grubundaki öğretmenlerin ön-test ve son-test puanları arasındaki farka bakıldığında ise yüksek düzeyde bir artış söz konusudur. Bu artış deney grubundaki öğretmenlerle “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkililiğine yönelik gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerle daha net ortaya konmuştur. Öğretmenler eğitim paketinin sunulması sırasında içeriğin kendilerine bireysel olarak zengin örneklerle ve alıştırmalarla sunulmasının konuya ilişkin bilgi ve beceri edinmelerinde önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin deney grubundaki öğretmenlerin “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”yle kendilerine sunulan stratejileri sınıflarında nasıl kullandıkları değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen sınıf gözlemleri ve öğretmen öz-değerlendirmelerinden elde edilen bulgularla öğretmenlerin geçişler için uyarlama yapma ve geçişlerde çocuklara yardımcı olma stratejileri dışındaki tüm önleme stratejilerini sınıflarında uygulama boyunca kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler sınıflarında önleme stratejilerini kullanırken masa ve sandalyelerin yerleştirilme biçimi, etkinliklerde çocukların oturma düzeni, çocuklara sınıf içerisinde serbest oyun alanı oluşturma, öğrenme merkezlerindeki oyuncakların sayısı ve yeri gibi fiziksel düzenlemeler yapmışlar, sınıf kurallarıyla birlikte gün içerisindeki rutinleri akran zorbalığına ilişkin davranışsal beklentileri de dâhil ederek belirlemişler, genel olarak açıklama ve rehberlik etme tekniğiyle güne başlama zamanında çocuklara kuralları ve rutinleri açıklamışlar, etkinlikler arası geçişleri planlayarak geçişlerle ilgili uyarı, şarkı, alkış gibi işaretçileri kullanmışlardır. Uygulama süresi boyunca olmasa da gerekli gördüklerinde geçişler için çocuk sayısını sınırlandırmak, özellikle yemekhane ve bahçe gibi farklı bir mekâna geçecekleri zaman çocukları hazırlanmaları için grup halinde koridora veya lavaboya göndermek gibi uyarlamalar yapmışlardır. Benzer şekilde

geçişler için zaman zaman çocuklara yardım etmişler, bu yardımı GY olan çocuklara ipucu sunarak gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca sınıf kurallarının ve rutinlerin açıklanmasında ve sınıf içi etkinliklerde GY olan çocuklara gereksinim duymaları halinde model olma, bireyselleştirme ve içerik sadeleştirme gibi destekler sunmuşlardır.

Önleme stratejilerinin kullanımına benzer şekilde öğretmenlerin müdahale stratejilerinin de büyük bir kısmını sınıflarında uygulamaları ulaşılan bir başka sonuçtur. Çocuk-akran-öğretmen arasındaki sınıf içi etkileşimin düzenlenmesi amacıyla öğretmenler yakınlık ilişkisini iyi düzeyde kullanmışlar, yardım etme, paylaşma, talep etme, izin alma, akranıyla nezaket sözcükleri kullanarak konuşma gibi sosyal-duygusal becerilerin öğretimini hedeflemişler, hedefledikleri her bir beceriyi tanımlayarak model olma, pekiştirme ve geribildirim sunma basamaklarını sistematik bir şekilde uygulamışlardır. Öğretmenler bu becerilerin öğretimine ilişkin rol oyun tekniğini doğru şekilde kullanabilmelerine rağmen, sınıflarda bu tekniğin kullanımı nadiren gözlenmiştir. Sosyal-duygusal becerilerin öğretimiyle birlikte deney grubundaki tüm öğretmenler sınıflarında güne başlama zamanı ve Türkçe-dil etkinliklerinde akran zorbalığına yönelik etkinlikler düzenlemişler, düzenledikleri bu etkinliklerde bu davranışlardan korunma becerilerinin öğretimine yer vermişlerdir. Zorbalık davranışlarına müdahale etmek amacıyla seyirci çocukları da işe koşan öğretmenler, çocukların birlikte çalışma ve iş birliği becerilerini geliştirmek amacıyla sanat etkinliklerini çocukların materyalleri ortak kullanacakları ve birlikte bir ürün ortaya koyacakları şekilde planlamışlardır. GY olan, sınıfta yalnız görünen ve zorba rolündeki çocukların akran ilişkilerini desteklemek amacıyla zaman zaman MOSAIC stratejisinin kullanımına yer veren öğretmenler, stratejiyi basamaklarına uygun olarak doğru şekilde uygulamalarına rağmen, bu stratejiyi tutarlı şekilde kullanmamışlardır. Dikkat çeken bir nokta da öğretmenlerin akran grubu içerisinde sosyal beceri öğretimi stratejisini uygulama biçimleridir. Öğretmenler stratejiyi uygularken beceriyi sergilemekte usta ve sınıfta popüler olan çocuklarla, sınıf içerisinde düşük düzeyde kabul gören ve hedeflenen becerileri sergilemekte sınırlılıklar yaşayan çocukları grup halinde çalışmalarını için yönlendirmişler, ancak stratejinin diğer basamaklarını gerçekleştirmemişlerdir. Sınıf içerisinde olumlu sosyal davranışları desteklemek için kullanılan iyi davranış oyunu stratejisini ise hiç kullanmamışlardır. Öğretmenler bu stratejileri sınıflarında uygularken aile katılımını destekleyecek pek çok etkinlik planlamışlar, zorbalığa ve diğer sınıf içi konulara ilişkin veli toplantıları düzenlemişlerdir. GY olan çocuğun zorbalıktan korunması amacıyla kendilerine sunulan

etkili uygulamaları ise kullandıkları gözlenmemiştir. GY olan çocuğa yönelik planlanması gereken süreci, sınıf içi stratejileri kullanarak ve çocuklara ek destek sunarak gerçekleştirmişlerdir. Sınıf içerisinde kullanmadıkları stratejilere ve etkili uygulamalara rağmen, öğretmenlerin “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nde yer alan pek çok önleme ve müdahale stratejisini sınıflarında uygun şekilde uyguladıkları gözlenmiştir.

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik olarak “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin çocukların davranışlarına ve akran ilişkilerine olan etkisi incelenmiştir. Bu etki SBDS-OÖD-ÖF ile deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ön-test ve son-testten aldıkları puanlar karşılaştırılarak ortaya konmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların SBDS-OÖD-ÖF’den aldıkları puanların karşılaştırılması ANCOVA ile yapılmış, çocukların grup içerisindeki puan değişimleri ise bağımlı gruplar t testi ile belirlenmiştir. ANCOVA kullanılarak yapılan karşılaştırmada deney grubundaki çocukların son-test puan ortalamalarının 71.1757’ye yükseldiği, kontrol grubundaki çocukların ise son-test puan ortalamalarının 52.9241 olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre müdahaleden sonra deney ve kontrol gruplarındaki çocukların son-test puanları arasında 18.2516’lık bir fark olduğu ortaya konmuştur. Ulaşılan sonuç istatistiksel olarak değerlendirildiğinde deney ve kontrol grupları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark ($F_{1,149}=48.845$; $p<0.001$) elde edilmiş, “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin grup değişkenine göre etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan diğer bir sonuç grupların kendi içerisindeki ön-test son-test puan ortalamalarındaki farktır. Deney grubundaki çocukların ön-test puan ortalamaları 56.6438 iken son-test puan ortalamaları 70.8219’a yükselmiştir. Kontrol grubundaki çocukların ise ön-test puan ortalamaları 50.3165, son-test puan ortalamaları ise 52.9241’dir. Müdahaleden sonra deney grubundaki çocukların puanları 14.1781 puan yükselirken kontrol grubunda 2.6076 puanlık bir artış görülmüştür. Ulaşılan betimsel bulgular istatistiksel olarak yorumlandığında deney grubunda yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu ($p<0.001$) görülmüştür. Bu farkın etki büyüklüğü ise 1.84048924 olarak hesaplanmış, hesaplanan değer 0.14’den büyük olduğu için “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin kontrol grubuna göre deney grubunda yüksek düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak beşinci araştırma sorusunda deney grubundaki öğretmenlerin araştırmaya ilişkin görüşleri belirlenmiş, “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkililiğine yönelik ulaşılan bulgular derinlemesine ortaya konmuştur. Elde edilen bulgularla ulaşılan ilk sonuç, öğretmenlerin çalışmaya yetersiz kaldıkları noktalarda kendilerini geliştirme

ve güncel bilgiye ulaşma beklentisiyle katılmalarıdır. Eğitim paketinin kapsamının gereksinime dayalı olarak hazırlanmasıyla ihtiyaç duydukları konularda farkındalık, bilgi ve beceri kazandıklarını ifade eden öğretmenler, eğitim paketinin kapsamını yeterli ve işlevsel bulmuşlardır. Eğitim paketinin sunulduğu oturumların süresini ve sıklığını uygun bulan öğretmenler, materyal olarak hazırlanan kılavuz kitabın yazı puntosunun, görsellerin kullanılma biçiminin ve tasarımının dikkat çekici olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca örnekler ve alıştırmalarla desteklenen kılavuz kitapla birlikte oturumlarda kullanılan materyallerin konunun anlaşılmasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Oturumlarda örneklerin bolca sunulması, uygulamaya yönelik etkinliklerin yapılması, ele alınan konuların akıcı bir dille anlatılması ve araştırmacının konuya hâkimiyetinin sınıf uygulamalarını kolaylaştırdığına vurgu yapan öğretmenler, oturumların bireysel yaklaşımla düzenlenmesinin konuyu öğrenmelerinde oldukça etkili olduğuna değinmişler, sürece aktif katılım sağlayabildikleri için uygulamalarının başarıya ulaştığını söylemişlerdir. Öğretmenlerin üzerinde durdukları bir diğer konu araştırmacının iletişiminin samimi, arkadaşça ve yakın olduğudur. Bu noktada öğretmenler çalışmaya devam etmelerinde araştırmacının iletişimini, kendilerine destek olmasını ve ciddiyetini önemli bir etken olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler uygulamaya yönelik gerçekleştirilen değerlendirme sürecini kendileri ve sınıflarındaki çocuklar açısından genel olarak uygun bulmuşlar, çocukların davranışlarını belirlemeye yönelik kullanılan SBDS-OÖD-ÖF’ün her bir çocuk için tek tek doldurulmasının çok zaman aldığını ve işlevsel olmadığını söylemişler, ancak bu değerlendirmenin yapılmasının gerekli olduğunu düşündüklerini de belirtmişlerdir.

Araştırma sorusuna yönelik ulaşılan bir diğer sonuç “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin öğretmenlere ve çocuklara sağlamış olduğu katkılardır. Öğretmenler çalışmayla birlikte akran zorbalığına ilişkin farkındalık kazandıklarını, zorbalık davranışlarını önlemek ve müdahale etmek amacıyla hangi stratejileri nasıl kullanmaları gerektiğini gereksinim duydukları desteğin sağlanmasıyla sınıf etkinliklerine katılma, etkinlikleri tamamlama ve sınıfa uyum sağlama noktalarında başarılı olabildiklerini ifade etmişlerdir öğrendiklerini ve güncel bilgiye ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıflarındaki GY olan çocuğa yönelik bakış açılarının değiştiğini söyleyen öğretmenler, GY olan çocuklara. Öğretmenler çalışmanın çocuklara sağladığı katkıları değerlendirirken de GY olan çocukların sınıf içerisindeki akran kabulünün arttığına, tipik gelişen akranlarıyla daha olumlu bir etkileşim yakaladıklarına, çocukların pek çok

etkinliğe katıldıklarına değinmişlerdir. Bunun yanı sıra tüm öğretmenler çocuklar arasındaki zorbalık davranışlarının azaldığını ve uygun sosyal davranışların arttığını belirtmişlerdir. Sıralanan tüm noktalarda çalışmanın kendilerine ve çocuklara sağladığı pek çok katkıdan söz eden öğretmenler, verimli ve güzel bir süreç geçirdiklerini söylemişler, “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkililiğine yönelik olumlu görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırma sorularına ilişkin ulaşılan bu sonuçlar izleyen başlıkta alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır.

4.2. Tartışma

Gereksinim belirleme, müdahale ve müdahalenin etkililiğini sınama olmak üzere üç aşamada planlanan araştırmada beş araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sorularına göre ulaşılan bulgular hem kendi içerisinde ve hem de alanyazındaki diğer araştırmalarla karşılaştırılarak izleyen şekilde tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında çalışan öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik algıları, zorbalık davranışlarını önlemek ve müdahale etmek için gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla incelenmiştir. Alanyazında akran zorbalığını önlemek ve müdahale etmek amacıyla bir müdahale içeren çalışmaların çoğunda müdahaleden önce katılımcı grubunun gereksinimlerinin belirlendiği ifade edilmektedir (Raskauskas ve Modell, 2011). Ancak alanyazında bu çalışmalar incelendiğinde müdahaleden önce katılımcı grubunun gereksinimlerinin belirlendiği sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Balaz, 2021; Black, Weinles ve Washington, 2010; Gomide, Barros ve Zibetti, 2022; Stevens ve Van O’ost 1994; Vessey ve O’Neil, 2011; Wilcox, 2005). Bu araştırmalar incelendiğinde Black ve diğerleri (2010) çalışmalarında Olweus Zorbalık Önleme Programı’nı toplumsal iş birliği modeliyle uygulamışlar, programı uygulamadan önce gereksinim belirlemek amacıyla Olweus Zorba/Kurban Anketi’ni kullanmışlardır. Gomide, Barros ve Zibetti (2022) duygudaşlık (empati) becerisine dayalı bir programın etkililiğini sınımadan önce bir gereksinim belirleme çalışması yapmamışlar ancak Okulda Şiddet Ölçeği’ni kullanarak ön-test sonuçlarıyla zorbalık davranışlarının görülme sıklığı ve bu davranışların sergilendiği ortamlara ilişkin bilgi edinmişler, edindikleri bilgilerle zorbalık davranışlarının yoğun şekilde gözlemlendiği sınıflardaki çocukları katılımcı grubuna dahil etmişlerdir. Wilcox (2005) Olweus Zorbalık Anketi’ni kullanarak öğretmenlerin ve çocukların gereksinimlerini belirlemiş, belirlediği gereksinimlere göre

sosyal-duygusal becerilerin öğretimine dayalı bir program geliştirmiştir. Stevens ve Van O'ost (1994) çalışmalarında akran zorbalığına müdahale etmek amacıyla hazırladıkları bir programın etkililiğini araştırmışlar ve çalışmayı iki aşamada gerçekleştirmişlerdir. Pilot aşama olarak adlandırdıkları ilk aşamada programın bileşenlerini okulların gereksinimlerine göre belirlemişler, hazırladıkları taslak programın güçlü ve geliştirilmeye açık olan yönlerine ilişkin okul müdürleriyle ve öğretmenleriyle toplantılar düzenleyerek görüşmüşlerdir. Görüşmeler sonucunda programa son halini vermişler, araştırma ortamındaki farklı katılımcı gruplarıyla programın etkililiğini sınımışlardır. Ancak bu çalışmalar kaynaştırma ortamlarında gerçekleştirilmemiş, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki tipik gelişen çocukların eğitim ortamlarında sergilenen zorbalık davranışlarına müdahale etmek amacıyla yapılmıştır. Sıralanan araştırmalarla ilgili bir diğer nokta katılımcı grubunun gereksinimleri belirlenirken ölçek veya anket gibi ölçme araçlarından yararlanılması, bu araçların yalnızca araştırma ortamlarındaki zorbalığın türü, sıklığı ve gerçekleştiği ortamlara ilişkin bilgi sağlamasıdır. Bu araştırmada ise kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi eğitim ortamları hedeflenmiş, gereksinim belirleme aşamasında dokuz farklı okuldan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri yoluyla derinlemesine veri toplanmıştır. Toplanan verilerle zorbalık davranışlarının türü, sık gerçekleştiği ortamlar gibi bilgilerin yanı sıra öğretmenlerin akran zorbalığını anlamlandırma biçimi, zorbalığın nedenleri, çocukların akran zorbalığına ilişkin rolleri, bu rollerdeki çocukların özellikleri, zorbalık davranışlarına karşı çocukların tepkileri, çocukların tepkilerine yönelik öğretmenlerin davranış biçimleri ve eğitim paketinin içeriğine ilişkin öğretmenlerin gereksinim duydukları konular belirlenmiştir. Gerçekleştirilen çalışmanın alanyazındaki araştırmalardan farklı olarak kaynaştırma ortamlarında tipik gelişen çocuklarla birlikte GY olan çocukları da hedeflemesi, hedef katılımcı grubunun okul öncesi dönemde yer alması, farklı okullardan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri yoluyla toplanan verilerle akran zorbalığına ilişkin gereksinimlerin kapsamlı bir şekilde ortaya konmasıyla gereksinim duyulan noktaların zenginleştirilmesi nedenleriyle özgün olduğu düşünülmektedir. Alanyazında gerçekleştirilen bu çalışmayla benzer şekilde kaynaştırma ortamlarında okul öncesi dönem çocuklarının hedeflendiği ve müdahaleden önce gereksinim belirleme çalışmasının yapıldığı bir araştırmaya ulaşılmıştır. Balaz (2021) gerçekleştirdiği çalışmada kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi eğitim ortamlarında zorbalık davranışlarının önüne geçilmesi amacıyla bir erken müdahale programı hazırlamış,

programı uygulamadan önce öğretmenlerin demografik bilgileri, OSB'ye ilişkin bilgi düzeyleri, kaynaştırma ortamlarında OSB olan çocuklara yönelik tutumları ve bu çocuklara karşı gerçekleşen zorbalık davranışları hakkında gereksinimi belirlemek amacıyla veri toplamıştır. Veriler araştırmacının hazırladığı bir anketin okul öncesi öğretmenlerine e-posta yoluyla ulaştırılmasıyla toplanmış, sonuçlar OSB olan çocukların sınıf içerisinde akranları tarafından dışlandıklarını ve zorbalığa uğradıklarını göstermiştir. Bu araştırmada da gereksinim belirleme aşamasının gerçekleştirildiği katılımcı grubunda OSB olan çocukların yanı sıra Down Sendromu, hafif düzey zihin yetersizliği gibi yetersizlik gruplarından çocuklar yer almaktadır. Bu çocuklara ilişkin bulgular GY olan çocukların sosyal-duygusal becerilerle birlikte iletişim becerilerindeki sınırlılıklarla zorbalık davranışlarına maruz kaldıklarını ve maruz kaldıkları davranışlara yönelik bazı çocukların benzer davranışları akranlarına karşı sergilediklerini göstermektedir. Bu noktada yapılan araştırmanın bulguları Balaz'ın (2021) çalışmasından elde edilen bulgularla tutarlılık göstermekte ve alanyazını genişleterek katkı sağlamaktadır.

Gerçekleştirilen araştırmadan ve alanyazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak zorbalık davranışlarını önlemek ve müdahale etmek amacıyla beş farklı ülkede yer alan okulların gereksinimlerinin odak grup görüşmeleriyle belirlendiği ve politika yapıcılar, sivil toplum kuruluşları (STK) temsilcileri, öğretmenler, aileler ve GY olan çocukların gereksinimlerine ilişkin derinlemesine bilgi edinilen bir çalışmaya ulaşılmıştır (Cheshire, 2022). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]) projesi olarak yürütülen bu çalışmada belirlenen gereksinimler; GY olan çocukların akran zorbalığından korunmasına yönelik geliştirilen farklı bir bakış açısı veya politika olmaması, okulların benimsediği genel politikaların uygulanmasında bazı boşlukların bulunması, okullarda bu çocuklara yönelik güçlü bir kapsayıcı eğitim anlayışının bulunmaması, eğitim ortamlarında akran zorbalığının yaygın şekilde görülmesi, kaynak yetersizliği ve zorba rolündeki çocuklara sergiledikleri davranışlar nedeniyle katı disiplin cezalarının uygulanması, okul ve sınıf çapında akran zorbalığının önüne geçmek amacıyla kanıta dayalı uygulamaların gerçekleştirilmemesi olarak sıralanmaktadır. Çalışmada akran zorbalığına yönelik herhangi bir müdahale gerçekleştirilmemiş, yalnızca zorbalık davranışlarının önüne geçilmesi amacıyla kapsamlı bir gereksinim analizi yapılmıştır. Ayrıca okul bağlamındaki gereksinimlerden farklı olarak kaynaştırma uygulamaları ve

akran zorbalığına ilişkin politikalara odaklanılmıştır. Bu anlamda alanyazındaki bu çalışma mevcut araştırmadan farklılaşmakta ancak iki araştırmanın bazı bulguları örtüşmektedir. Mevcut araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında öğretmenlerin GY olan çocukların maruz kaldıkları ve sergiledikleri zorbalık davranışlarını yetersizliğin doğasıyla açıkladıkları, bu durumu görmezden geldikleri veya GY olan çocukların bazı becerilerdeki sınırlılıklarını dolayısıyla olağan gördükleri, bu nedenlerle GY olan çocukların içerisinde olduğu bir zorbalık durumuna müdahale etmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Cheshire'ın (2022) çalışmasında da okullardaki kaynaştırma uygulamalarının GY olan çocukların eğitim gereksinimlerini karşılamaması nedeniyle GY olan ve tipik gelişen çocuklar arasında güç dengesizliği olduğu, oluşan güç dengesizliğiyle GY olan çocukların akran zorbalığına karşı savunmasız kaldıkları ortaya konmuştur. Ayrıca bu çalışmada GY olan çocukların akran zorbalığı bağlamında risk etmeni olarak görülmedikleri ifade edilmiştir. Bu anlamda mevcut araştırmanın bulgularıyla Cheshire'ın (2022) çalışmasıyla ulaşılan bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Bu araştırmada GY olan çocuklar akran zorbalığıyla ilişkilendirilmemekle birlikte öğretmenlerin zorbalığı mağdur ve zorba rolündeki çocuklar arasında gerçekleşen bir süreç olarak anlamlandırdıkları ve seyirci rolündeki çocukları sürece dâhil etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akran zorbalığını açıklayan zihin kuramı gibi kavramsal çerçeveler zorbalığı mağdur ve zorba rolündeki çocuklar arasında oluşan bir sosyal durum olarak tanımlamaktadır (Sutton, 2001; Wellman, Cros ve Watson, 2001). Ancak ekolojik sistemler kuramına göre çocuklar pek çok sistemin merkezinde bulunmakta, bu sistemler birbirlerini çocukla birlikte etkilemektedir. Bu nedenle alanyazında akran zorbalığının anlamlandırılabilmesi amacıyla mağdur ve zorba rolündeki çocuklarla beraber sistemler arasındaki etkileşimin de belirlenmesi, bir diğer deyişle zorbalık davranışlarının sergilendiği sosyal durumlarda yer alan tüm çocukların sürece dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Boney-Mccoy ve Finkelhor, 1995; Craig ve Pepler, 1997; Craig, Pepler ve Atlas, 2000; Espelage ve Swearer, 2004; Hanish ve Guerra, 2000; Kochenderfer ve Ladd, 1996; Swearer, Espelage ve Napolitano, 2009). Alanyazındaki bu vurgu seyirci rolündeki çocukların tanık oldukları zorbalık davranışlarına karşı verdikleri tepkilerin, zorbalığın görülme sıklığını olumlu veya olumsuz yönde etkilemesi nedeniyle yapılmaktadır (Salmivalli vd., 2011). Bu nedenle seyirci rolündeki çocukların sürece dâhil edilmesinin bir müdahale stratejisi olarak uygulanabileceği, mağdurların akran

desteği almasıyla zorbalık davranışlarının önüne geçilebileceği ifade edilmektedir (Bjorkqvist, Ekman ve Lagerspetz, 1982; Salmivalli vd., 1996; Salmivalli, 2010; Salmivalli, 2014). Bu anlamda gerçekleştirilen araştırmanın bulguları alanyazınla tutarlıdır.

Öğretmenlerin yarı-yapılandırılmış görüşmeler sırasında akran zorbalığını akranına karşı baskı ve üstünlük kurma, akranı üzerinde şiddet uygulama ve akranını rahatsız etme olarak tanımladıkları, genellikle fiziksel zorbalık davranışlarını akran zorbalığı olarak değerlendirdikleri, araştırmacının akran zorbalığını tanımlayıp okul öncesi dönemde zorbalık davranışlarını örneklendirmesiyle sözel ve psikolojik zorbalık davranışlarından da söz ettikleri görölmüştür. Etkinlikler ve oyunlar içerisinde bu davranışlarla karşılaştıklarını ifade eden öğretmenler, karşılaştıkları davranışların akran zorbalığı olarak değerlendirilmesi amacıyla kasıtlı ve sistematik olarak gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Alanyazında öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik algılarının belirlendiği çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda öğretmenler akran zorbalığını baskı kurmak, şiddet uygulamak, zor kullanmak, uygunsuz veya kabul edilemez davranış, itaatsizlik ve huzursuzluk, kabul etmeme, rahatsız etme olarak tanımlamışlar, çoğunlukla fiziksel güç kullanılan davranışları zorbalık olarak nitelendirmişler, ifadelerinde zorbalığa ilişkin temel noktaların altını izseler de zorbalığın bileşenlerini göz önünde bulundurmamışlardır. Bu nedenle öğretmenlerin akran zorbalığını anlamlandırmakta ve sınıf içerisinde sergilenen saldırgan ve zorba davranışların türünü ayırt etmekte güçlük yaşadıkları, zorbalık davranışlarını çoğunlukla ayırt edemedikleri ifade edilmektedir (Hajdaraj, 2017; Mishna vd., 2005; Oldenburg, Bosman ve Veenstra, 2016; Sarı ve Pürsün, 2018; Sezgin, 2018; Tepetaş, Akgün ve Akbaba Altun, 2010; Ünal, 2019). Ayrıca Boulton (1997) alışmasında okul öncesi öğretmenlerinin zorbalık davranışlarını olağan görme eğiliminde olduklarını, bazı öğretmenler tarafından bu davranışların çocuklarda olumsuz akran iletişimi olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Çalışmaların bulguları değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar mevcut araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca alanyazındaki bu çalışmalarda öğretmenlerin akran zorbalığını anlamlandırmakta ve zorbalık davranışlarını ayırt etmekte yaşadıkları güçlükler nedeniyle önleme ve müdahale noktasında yetersiz kaldıkları vurgulanmaktadır. Bu araştırmada da öğretmenlerin akran zorbalığını önlemek ve müdahale etmek amacıyla sözel açıklamalarda bulundukları, bu açıklamaları müdahale olarak değerlendirdikleri,

akran zorbalığını önlemek ve müdahale etmek için bilgi ve beceri yeterliği kazanmaya gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zorbalıkla ilgili alanyazında gerçekleştirilen pek çok çalışmada kapsamlı mesleki gelişim programlarına gereksinim olduğuna değinilmektedir (Espelage vd., 2023; Rigby, 2004; Swearer, Espelage ve Napolitano., 2009). Sezgin'in (2018) çalışmasında öğretmenlerin sınıf içinde akran zorbalığına müdahale etmek amacıyla çoğunlukla çocukla davranışı hakkında konuşma, davranışına ilişkin uyarılarda bulunma, davranışıyla ilgili aileyi bilgilendirme ve öğretmenler tarafından mahrum bırakma olarak ifade edilen mola uygulamasını kullandıkları belirtilmektedir. Tepetaş, Akgün ve Akbaba Altun'un (2010) da ulaştığı bulgular da öğretmenlerin bir kısmının zorbalık davranışlarına müdahale etmediğini, genelinin ise çocuklarla konuşma, ailelerle iletişim kurma, çocuğun çözüm bulması amacıyla rehberlik etme ve cezaya dayalı uygulamaları kullanma biçiminde davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Marshall ve diğerleri (2009) ise bu çalışmalardan farklı bir bulguya ulaşmışlar, öğretmenlerin mağdur rolündeki çocuğu destekleyerek zorba rolündeki çocukla konuştuklarını veya bu çocuğa yönelik ceza uygulamalarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmaların bulgularında da görüldüğü gibi öğretmenlerin akran zorbalığına müdahale etmek amacıyla en sık başvurdukları yollar zorbalığa dâhil olan çocuklarla konuşmak ve mola gibi cezaya dayalı uygulamaları kullanmaktır. Bu bulgular mevcut araştırmadaki öğretmenlerin zorbalık davranışlarına karşı sergilemiş oldukları tepkilerle benzerdir. Bulgular aynı zamanda öğretmenlerin akran zorbalığı konusunda bilgi ve beceriye gereksinimleri olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bu bulgular alanyazınla bu noktada örtüşmektedir.

Son olarak araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında "Akran Zorbalığı Eğitim Paketi"ne yönelik öğretmenlerin görüşleri alınarak eğitim paketinin içeriğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgularla öğretmenlerin; (a) akran zorbalığına ilişkin kuramsal bilgi, (b) akran zorbalığını önlemek amacıyla kullanabilecekleri sınıf içi stratejiler, (c) akran zorbalığına müdahale etmek amacıyla kullanabilecekleri sınıf içi stratejiler, (d) GY olan çocuğun akran zorbalığından korunmasına yönelik stratejiler noktalarında gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hazırlanan eğitim paketinin içeriği, öğretmenlerin gereksinimlerinden hareketle alanyazına dayalı olarak belirlenmiş, içerikte sınıf içerisinde kullanılabilecek etkili uygulamalara, uygulamaların kullanım şekline ilişkin örneklerle ve alıştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca sınıflarındaki GY olan çocuklara yönelik gereksinimleri de göz önünde bulundurularak paket içeriğindeki

modüllere GY olan çocuklara sunulabilecek ek destekler ve uyarlamalar eklenmiştir. Eğitim paketi hazırlanırken alanyazında önerildiği gibi zorbalıkla ilgili suçlayıcı veya cezalandırıcı olmayan bir bakış açısı benimsenmiş, çocukların uygun sosyal-duygusal becerileri edinerek olumlu sosyal davranışlar sergilemeleri hedeflenmiştir. Alanyazında akran zorbalığına yönelik gerçekleştirilen müdahalelerin karşılığını bulması amacıyla hazırlanan eğitim içeriklerinin katılımcı grubunun gereksinimleri dikkate alınarak ve ilgili noktalarda özelleştirilerek hazırlanması gerektiği ifade edilmektedir (Cross vd., 2012). Espelage ve meslektaşları (2023) akran zorbalığının önüne geçmek amacıyla öğretmenlerin desteklenmesini önemle vurgulamalarına rağmen, öğretmenlerin zorbalığı doğru bir şekilde anlamlandırmaları, davranışları ayırt etmeleri ve bu davranışlara uygun şekilde müdahale etmeleri amacıyla onlara yönelik özelleştirilmiş bir mesleki eğitim sürecinin olmadığını belirtmektedirler. Ek olarak araştırmacılar akran zorbalığına yönelik hazırlanan mesleki eğitim uygulamalarının kullanılan stratejilere ve müdahale yöntemlerine genel bir bakış sunduğunu, mesleki eğitim uygulamalarının hedeflenen becerilere odaklandığını ancak stratejilerin uygulamaya dayalı olarak sunulmadığını ifade etmişlerdir. Alanyazında ifade edilen tüm bu noktalara dayalı olarak hazırlanan ve sunulan “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin öğretmenlerin bilgi ve beceri gereksinimlerini karşılayacak işlevsel bir materyal olduğu ve alanyazını genişleterek katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusunda deney grubundaki öğretmenlere gereksinimlerine dayalı olarak hazırlanan “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin sunulmasıyla öğretmenlerin bilgi düzeylerindeki değişim ortaya konmuştur. Deney grubundaki öğretmenlerin eğitim paketinin içeriğinde yer alan modüllere yönelik son-test puanları ön-test puanlarına göre %28 ile %33 arasında artmıştır. Kontrol grubunda ise bu artış %7 ile %13 arasındadır. Ortaya konan bu değişime yönelik ulaşılan sonuç deney grubundaki öğretmenlerin bilgi düzeylerindeki değişikliğin kontrol grubundaki öğretmenlere göre çok daha yüksek olduğunu göstermiştir. Alanyazında öğretmenlerin bir eğitim paketinin/programının kilit katılımcıları olduğu ancak gerçekleştirilen müdahale çalışmalarının çoğunda öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi düzeylerinde değerlendirme yapılmadığı ifade edilmektedir (Jantser vd., 2023; Ribby, 2018). Bu ifadeyle paralel olarak alanyazın incelendiğinde okullarda ve sınıflarda akran zorbalığının önüne geçmeye yönelik gerçekleştirilen müdahale çalışmalarında müdahalelerin çocuklardaki davranış değişikliğine odaklandığı, öğretmenlerin bilgi ve becerilerindeki değişikliğin

değerlendirilmediği görülmektedir (Bradley, 2016; Espelage, Rose ve Polanin, 2015; Espelage, Rose ve Polanin, 2016; Istiq'faroh 2020; Luciano ve Savage, 2007; Patterson, 2018; Ross ve Horner, 2009; Ross ve Horner; 2014; Saylor ve Leach, 2009; Vessey ve O'Neil, 2011). Öğretmenlerin bilgi düzeylerindeki değişikliğin belirlendiği çalışmaların (Chen, Sung ve Cheng, 2017; Finet vd., 2023; Taneri, Özbek ve Akduman, 2021) yalnızca zorbalığa ilişkin belli konularda öğretmenlere sunulan eğitimlerin etkililiğini sınamak amacıyla gerçekleştirildiği, bu çalışmalarda müdahalenin çocuklardaki çıktılarının değerlendirilmediği dikkati çekmektedir. Taneri, Özbek ve Akduman'ın (2021) çalışmasında akran zorbalığına ilişkin öğretmenlere bir hizmet içi eğitim düzenlenmiş, eğitimdeki derslerde bibliyoterapi, yaratıcı drama, grup tartışmaları yoluyla uygulamaya yönelik bilgilere yer verilmiştir. Öğretmenlere sunulan bu bilgiler katılımcıların deneyimleri tartışılarak ve edindikleri bilgileri müfredatlarıyla nasıl bütünleştirmeyi planladıkları sorularak değerlendirilmiştir. Chen, Sung ve Cheng'in (2017) gerçekleştirdikleri bir diğer çalışmada öğretmenlerin akran zorbalığını belirlemelerine ilişkin düzenlenen bir müdahalenin etkililiği incelenmiş, bu inceleme senaryolara dayalı oluşturulmuş bir değerlendirme aracı kullanılarak yapılmıştır. Ön-test son-test oturumlarıyla ulaşılan bulgular müdahaleden sonra deney grubundaki öğretmenlerin akran zorbalığını kontrol grubundaki öğretmenlere göre çok daha net ayırt ettiklerini göstermiştir. Bu çalışmada yalnızca akran zorbalığının tanımına yönelik müdahale sunulan grupla kontrol grubu arasında fark oluşmamıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlere akran zorbalığına ilişkin tanımlamaların yapılmasının öğretmenlerin zorbalığı tanımlama becerilerini geliştirmeyebileceği bulgusuna da ulaşılmıştır. Alanyazında konuya ilişkin ulaşılan başka bir çalışmada ise öğretmenler olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurma ve zorbalıkla aktif olarak mücadele etme konusunda desteklenerek zorbalık davranışlarını azaltmayı amaçlayan kısa süreli bir öğretmen eğitiminin etkililiği değerlendirilmiştir. Deney grubunda yer alan öğretmenlere üç oturumluk bir eğitim sunulmuş, kontrol grubunun öğretmenlerine ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Çocuğun Öğretmenle İlişkisini Değerlendirme Ölçeği, Hollanda İklim Ölçeği, Zorbalığa Yönelik Öğretmen Sorumlulukları Anketi ve Sosyal Deneyim Anketi kullanılarak ön-test son-test oturumlarında değerlendirilen eğitimin etkililiğine ilişkin ulaşılan sonuçlar, eğitimin öğretmen-öğrenci ilişki kalitesi, öğretmenlerin zorbalığa tepkileri ve akran zorbalığına yönelik oluşan mağduriyet üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur (Finet vd., 2023).

Alanyazında ulaşılan bu çalışmalarla öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen müdahalelerinin belli konularda hazırlanan, kısa süreli eēitimler olduēu, deēerlendirilen bazı noktalarda etkili bulunmadıēı, çocuklara yönelik herhangi bir müdahale iermediēi görülmektedir.

Kaynaştırma ortamlarında zorbalık davranışlarına yönelik gerçekleştirilen müdahale çalışmaları incelendiēinde müdahalelerin oēunlukla ērencileri hedeflediēi ve araştırmacılar tarafından uygulandıēı dikkati çekmektedir (Bradley, 2016; Espelage, Rose ve Polanin, 2015; Espelage, Rose ve Polanin, 2016; Istiq'faroh 2020; Luciano ve Savage, 2007; Patterson, 2018; Ross ve Horner, 2009; Ross ve Horner, 2014; Saylor ve Leach, 2009; Vessey ve O'Neil, 2011). Alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak Best'in (2019) araştırmasında hazırlanan çevrim içi  modülün, ilkokul düzeyindeki OSB olan çocukların içinde bulunduēu zorbalık baēlamalarını tanımlama ve bu baēlamalarda çocukların zorbalıēa uygun şekilde karşılık verme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. evrim içi hazırlanan modüllere ēretmen adayları katılmış, ēretmen adaylarının bilgi düzeyleri animasyon videolar aracılıēıyla deēerlendirilmiřtir. Gerçekleştirilen deēerlendirmeler ön-test son-test oturumlarında araştırmacılar tarafından hazırlanan çoktan seçmeli soru formlarıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında bir fark olduēu ancak deney ve kontrol grupları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Alanyazında kaynaştırma uygulamalarının yrtldēu okul öncesi eēitim ortamlarındaki akran zorbalıēına ilişkin araştırmalar incelendiēinde ēretmenlerin zorbalık davranışlarını önlemek ve müdahale etmek amacıyla sınıflarında uygulayabilecekleri stratejilerin ēretime ilişkin gerçekleştirilen herhangi bir müdahale çalışmasına ulaşılamamıştır. Oysa alanyazında akran zorbalıēına yönelik hazırlanan müdahalelerde ēretmenlerin önemli bir rolü olduēundan zorbalık davranışlarının önüne geçilmesi amacıyla özelleştirilmiş bir biçimde eēitim almaları ve zorbalıēa ilişkin kapsamlı bilgiye ulaşmaları gerektiēi belirtilmektedir (Gaffney, Totofi ve Farrington, 2021). Ayrıca akranlar arasında yaşanan çeşitli zorbalık davranışlarının tanımlanmasında yaşanan problemler, zorbalıēın önlenmesi için gerekli çalışmaların yapılmasına engel oluřturacaēından zorbalıkla baş etme noktasında ēretmenlerin konu hakkında daha çok bilgiye sahip olmaları son derece önemlidir (Goncy vd., 2014). Alanyazındaki sınırlılıklardan yola çıkılarak yürütülen bu araştırmada gerçekleştirilen müdahalenin, ēretmenlere akran zorbalıēıyla ilgili kuramsal bilgilerle birlikte uygulamaya yönelik

bilgi sağlaması, sağlanan bilgilerin öğretmen boyutunda da değerlendirilmesi yönleriyle alanyazına katkı sağladığı ve bu yönüyle araştırmanın özgün olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”ndeki stratejileri öğretmenlerin sınıflarında nasıl kullandıkları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sınıf gözlemleri ve öğretmen öz-değerlendirmeleri aracılığıyla yapılmıştır. Öğretmenler okul ortamında gerçekleştirilen uygulamalarda müdahale araçları olduğundan, müdahaleyi uygulama becerilerini değerlendirmek çocuklarda olumlu davranış çıktılarına ulaşmak açısından oldukça önemlidir (Gaffney, Totofi ve Farrington, 2021). Alanyazında akran zorbalığına ilişkin öğretmenlere sunulan müdahalelerdeki stratejilerin uygulamaya yönelik çerçevesinin belirlenmemesinin veya bu stratejilerin uygulama ortamlarındaki kullanımının sınırlanmamasının önemli bir sınırlılık olduğu ifade edilmektedir (Espelage vd., 2023; Morgan vd., 2014). Oysa zorbalığın önlenmesi veya müdahale edilmesi amacıyla hazırlanan programlardaki öğretmen eğitimi bileşeninin, önerilen stratejilerin uygun şekilde kullanılması amacıyla öğretmenlerin kendi sınıflarında veya kendi okullarında desteklenmesi anlamına geldiği belirtilmektedir (Gaffney, Totofi ve Farrington, 2021). Bu anlamda gerçekleştirilen müdahalelerin etkililiği belirlenirken çocuklar arasında gözlenen zorbalık davranışlarının yanı sıra öğretmenlerdeki davranış değişikliğinin de ortaya konması önerilmektedir (Morgan vd., 2014). Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmen eğitimi bileşeni içeren müdahale programlarının etkililiğini belirlemek amacıyla programın çocukların davranışlarıyla birlikte öğretmenlerin uygulama becerileri üzerindeki etkisini değerlendiren sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Ambarini, Indrarians ve Zahra'nın (2018) çalışmasında öğretmenlerin akran zorbalığının önlenmesine yönelik hazırladıkları ders planlarının sınıflardaki uygulanış biçimine yönelik akran mentörlüğü ve danışmanlık desteği sunulmuş, öğretmen uygulamaları telefon ve elektronik posta yoluyla izlenmiştir. Danışmanlık hizmeti ise araştırmacıların görev yaptığı kampüste öğretmenlerin talep etmesi halinde verilmiştir. Taneri, Özbek ve Akduman'ın (2021) çalışmasında ise öğretmen aracılı bir müdahale olarak akran zorbalığını önlemeye yönelik bir program hazırlanmış, öğretmenlerin becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin öz-değerlendirme, poster hazırlama, sergi, yaratıcı yazma gibi alternatif değerlendirme teknikleri kullanılmıştır. Ulaşılan bir diğer çalışmada Goncy ve diğerleri (2014) okullarda sıklıkla kullanılan Olweus Zorbalığı Önleme Programı'nın öğretmenler tarafından uygulanması sırasındaki uygulama güvenilirliğini değerlendirmişlerdir. Bu program kapsamında her

hafta öğretmenlerin düzenlemesi gereken bir sınıf toplantısı basamağı yer almaktadır. Toplantıların yüksek uygulama güvenilirliğiyle sunulması programın başarıya ulaşmasında önemli bulunmaktadır. Bu nedenle çalışmada sınıf toplantılarının öğretmenler tarafından düzenlenmesine odaklanılmış, her hafta öğretmenlerin %20'si rastgele seçilerek gözlenmiştir. Gözlemler araştırmacılar tarafından derecelendirme formları kullanılarak gerçekleştirilmiş, eşzamanlı olarak öğretmenlerden öz-değerlendirme formu toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında doğrudan gözlemlerin öğretmen öz-değerlendirmelerine göre daha güvenilir olduğu rapor edilmiştir. Alanyazındaki çalışmalar gerçekleştirilen bu araştırmayla karşılaştırıldığında genel ve özel olarak farklılaşan bazı yönler dikkati çekmektedir. Genel bir değerlendirme yapıldığında alanyazındaki çalışmalarda kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıflar hedeflenmemiş, müdahaleler tipik gelişen çocukların yer aldığı eğitim ortamlarına yönelik hazırlanmıştır. Bu araştırmada ise kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda tipik gelişen çocuklarla birlikte GY olan çocuklar da katılımcı grubunda yer almıştır. Bu yönüyle araştırmanın alanyazına çok önemli bir katkı sunduğu ve bir ilk olduğu söylenebilir. Araştırma bazındaki yapılan karşılaştırmalarda ise Ambarini, Indrariyani ve Zahraini'nin (2018) çalışmasında öğretmenlerin uygulama becerilerinin geliştirilmesine yönelik akran mentörlüğü kullanılmıştır. Ancak uygulamanın izlenmesi telefon ve e-posta üzerinden yapılmış, danışmanlık süreci kapsamında ele alınan öğretmenlere geribildirim sunma basamağı öğretmenlerin talep etmelerine dayalı olarak araştırmacıların görev yaptığı üniversite kampüsünde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada ise tüm uygulama süreci öğretmenlerle onların doğal ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen uygulamalarında araştırmacı öğretmenleri sınıflarında izlemiş, izlediği her etkinliğin sonunda sınıftan ayrılmadan önce öğretmenlere geribildirim sunmuş, uygulamaya ilişkin sorularını yanıtlamıştır. Taneri, Özbek ve Akduman'ın (2021) çalışmasında ise öğretmenlerin uygulama becerilerine yönelik değerlendirmeler gözleme dayalı gerçekleştirilmemiş, ancak öz-değerlendirme, poster hazırlama, yaratıcı yazma gibi farklı değerlendirme teknikleri kullanılmıştır. Bu araştırmada ise öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin ürün kaydı toplanmamış, değerlendirmeler gözleme dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Son olarak Goncy ve diğerlerinin (2014) çalışmalarında kullandıkları değerlendirme teknikleriyle bu araştırmada kullanılan değerlendirme teknikleri benzerlik göstermektedir. Ancak alanyazındaki bu çalışmada gözlemlerin öğretmen öz-değerlendirmelerine göre daha güvenilir olduğu sonucunda ulaşıldığı ifade edilse de

çalışmada araştırmacı gözlemleriyle öğretmen öz-değerlendirmelerinin karşılaştırıldığı bir uzlaşma toplantısı veya birlikte gerçekleştirilen bir değerlendirme oturumu yapıldığı bilgisine ulaşılamamıştır. Bunun yanı sıra öğretmen becerilerine ilişkin yapılan incelemelerin programın belli bölümlerindeki basamaklara yönelik gerçekleştirildiği (Goncy vd., 2014) ve öğretmen eğitiminin içeriğinin akran zorbalığını önleme stratejilerinden oluştuğu, programda müdahale stratejilerinin yer almadığı görülmektedir. Bu araştırmada eğitim paketinin içeriğinde önleme stratejileriyle birlikte müdahale stratejilerine de yer verilmiştir. Öğretmenlerin önleme, müdahale ve GY olan çocuğa yönelik kendilerine sunulan sınıf içi stratejileri kullanma biçimleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin geçişler için uyarlama yapma ve geçişlerde çocuklara yardımcı olma stratejileri dışındaki eğitim ortamını fiziksel olarak düzenleme, sınıf kurallarını ve rutinlerini zorbalığa ilişkin davranışsal beklentileri belirleyerek planlama, sınıf kurallarını ve rutinleri etkili stratejilerle çocuklara sunma, geçişleri planlama, GY olan çocuğa ek destek sunma gibi stratejileri sınıflarında uygulama boyunca sistematik bir biçimde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bazı sınıf gözlemlerinde ise öğretmenler geçişler için ayaktaki çocuk sayısını sınırlandırmak, çocukları grup halinde koridora veya lavaboya göndermek gibi uyarlamalar yapmışlardır. Bu uyarlamaları alan olarak küçük, çocuk sayısının fazla olduğu sınıflardaki öğretmenler gerçekleştirmişlerdir. Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alan "Tek sınıf ve uygulama sınıflarında öğrenci sayıları maksimum 25'e kadar çıkabilir." ifadesinde 2015 senesinde değişiklik yapılmış, bu ifade "Bir gruptaki çocuk sayısının 10'dan az, 20'den fazla olmaması esastır. Ancak talep olması ve okulun imkanlarının yeterli olması halinde çocuk sayısı artırılabilir. Çocuk sayısı fazla olduğu takdirde ikinci grup oluşturulur." olarak güncellenmiştir. Ayrıca ilgili Yönetmelikte sınıfların metrekaresine göre çocukların sınıflara yerleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (http-7). Öğretmenlerin görev yaptığı sınıfların mevcutları incelendiğinde Meral Öğretmenin sınıfında 24 çocuk olduğu ve Yönetmelikte çocuk sayısına ilişkin belirtilen sınırın aşıldığı görülmektedir. Ayrıca Şenay Öğretmenin sınıfında 19, Gizem Öğretmenin sınıfında 17 çocuk olduğu, bu sınıflardaki çocuk sayısının Yönetmelikte belirtilen sınırlar dahilinde belirlendiği, ancak bu sınıfların metrekaresine göre çocuk sayısının belirlenmediği dikkati çekmektedir. Deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarında zorbalık davranışlarının geçişlerde sıklıkla gözlenmesi ve öğretmenlerin bir önleme stratejisi olarak gerekli gördüklerinde çocuk

sayılarını sınırlandırmaya ilişkin uyarlamaları gerçekleştirmeleri bu nedenlerle ilişkilendirilmektedir.

Sınıf içi önleme stratejileri, olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak ve olumsuz davranışlara etkili bir şekilde müdahale eden yapıları güçlendirmek için tasarlanmış rutinleri, yaklaşımları ve önleyici eylemleri ifade etmektedir (Brion-Meisels, O'neil ve Bishop, 2022). Sınıf içerisinde rutinler oluşturmak, ilişkiler kurmak ve çocukların bireysel gereksinimlerini destekleyen kaynaklar sağlamak, olumlu bir sınıf ikliminin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Alanyazında olumlu bir sınıf iklimi oluştuğunda akran zorbalığının önüne geçilmesinin daha kolay olduğu ifade edilmektedir (Bradshaw, 2015; Espelage ve Swearer, 2010; O'Neil vd., 2012; Sezgin, 2018). Ayrıca öğretmenlerin akran zorbalığıyla etkili bir şekilde başa çıkmak için kullanabileceği pratik stratejiler olduğu, bu stratejilerin günlük etkinliklerin akışına dâhil edilebileceği belirtilmektedir (O'Neil vd., 2012). Olweus'a (1993) göre zorbalığı önlemek amacıyla sınıf içerisinde sınıf kurallarını gözden geçirmek ve zorbalıkla ilgili davranışsal beklentileri sınıf kurallarına dâhil etmek gerekmektedir. Mayer, Nickerson ve Jimerson (2021) ise önleme stratejilerini; akran zorbalığına ilişkin davranışsal kuralları belirlemek, öğrenciler tarafından tahmin edilebilir rutinler planlamak, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını sağlamak, ipucu kullanmak, çocukların davranışlarına ilişkin geribildirim sunmak, olumsuz davranışların sonuçlarını açıklamak, geçişleri planlamak ve işaretçilerin kullanımına yer vermek olarak betimlemişlerdir. Ancak bu stratejiler günlük etkinlik akışında kullanılsa bile akran zorbalığının karmaşık bir yapı olması nedeniyle sınıflarda zorbalık davranışları gözlenebileceği ifade edilmektedir (Meadan ve Monda-Amaya, 2008). Gözlenen zorbalık davranışlarına müdahale etmek amacıyla yapılandırılmış ve odaklı stratejilerin kullanılması söz konusudur. Alanyazında akran zorbalığına müdahale etmek amacıyla kullanılabilecek odaklı stratejilerin öncelikle çocukları suçlayıcı veya cezaya dayalı olmaması, tüm çocuklar için destekleyici müdahaleler olması gerektiği vurgulanmakta, bu noktada sosyal-duygusal becerilerin öğretilmesiyle çocuklara olumlu sosyal davranışlar kazandırılarak zorbalık davranışlarına müdahale edilmesi ön plana çıkmaktadır (Brion-Meisels, O'neil ve Bishop, 2022; Bradshaw, 2015; Elliott ve Gresham, 2007; Kim vd., 2022; Meadan ve Monda-Amaya, 2008). Bu noktada çocuklara akranını dinleme, yardım etme, paylaşma, kurallara uyma, yönerge alma, sırayla konuşma, akranıyla iş birliği yapma gibi sosyal-duygusal becerilerin öğretiminin hedeflenmesi, öğretim sürecinde model olma, rol oyun, pekiştirme, geribildirim sunma

gibi tekniklerin kullanılması, çocuk-öğretmen-akran ilişkilerinde yakınlık ilişkisinin benimsenmesi, sınıfta akran zorbalığına ilişkin bir farkındalık yaratılması ve zorbalıkla ilgili etkinliklerin düzenlenmesi, seyirci rolündeki çocukların işe koşulması, mağdur ve zorba rolündeki çocukların sınıf içerisinde etiketlenmemesi, iş birliğine dayalı öğrenmenin kullanılması, ailelerin sürece dahil edilmesi gibi müdahale stratejilerinin kullanılması önerilmektedir (Brion-Meisels, O’neil ve Bishop, 2022; Elliott ve Gresham, 2007; Gaffney, Ttofi ve Farrington, 2021; Gregus, Craig ve Cavell, 2020; Meadan ve Monda-Amaya, 2008; Pfattheicher, Nielsen ve Thielmann, 2022; Sezgin, 2018; stopbullying.gov; Ttofi ve Farrington, 2009).

Gerçekleştirilen araştırmada müdahaleye katılan tüm öğretmenlerin sıralanan stratejilerin büyük çoğunluğunu sınıflarında uygun şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak rol oyun, MOSAIC ve akran grubu içerisinde sosyal beceri öğretimi stratejilerinin kullanımı dikkati çekmiştir. Öğretmenler hedefledikleri sosyal-duygusal becerilerin öğretiminde rol oyun oturumlarını nadiren düzenlemişler, öğretim sürecinde model olma, geri bildirim sunma ve pekiştirme stratejilerini kullanmışlardır. Dikkati çeken bir başka nokta öğretmenlerin MOSAIC stratejisini etkinlikler içerisinde kullandıkları ancak süreçte tutarlı şekilde uygulamadıklarıdır. MOSAIC stratejisinde sınıfta kabul görmeyen, akranları tarafından dışlanan veya yalnız görünen çocukların güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu strateji öğretmenlerin belirtilen özellikteki çocuklarla yakınlık ilişkisi geliştirmesiyle ve çocukların olumlu özelliklerine veya davranışlarına dikkat çekmesiyle kullanılmaktadır. Yapılan gözlemlerde stratejinin öğretmenler tarafından uygun şekilde kullanıldığı sınıflarda gözlenmiş ancak tüm uygulama süresi boyunca uygulandığı gözlenmemiştir. Ancak öğretmenlerin yalnız görünen veya GY olan çocuklarla yakınlık ilişkisi geliştirdiği ve bu çocukları desteklediği sıklıkla gözlenmiştir. Akran grubu içerisinde sosyal beceri öğretimi stratejisine yönelik ise öğretmenler beceriyi sergilemekte usta bir çocukla beceride sınırlılık yaşayan veya sınıf içerisinde popüler olmayan çocukları bir araya getirerek akran çiftleri oluşturmuşlardır. Ancak akran çiftlerinde yer alan çocuklar birlikte çalışırken öğretmenler stratejinin uygulama basamaklarında yer alan video kaydını almamışlardır. Öğretmenlerin stratejinin tüm basamaklarını uygulamamaları nedeniyle bu strateji “gözlenmedi” olarak kabul edilmiştir. MEB’e bağlı okullarda video kaydının kullanımına ilişkin bazı prosedürler nedeniyle öğretmenlerin basamağı gerçekleştirmedikleri düşünülmektedir. Son olarak müdahaleye katılan öğretmenlere GY olan çocukların

zorbalıktan korunması amacıyla etkili uygulamaların kullanımı sunulmuş ancak sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin bu uygulamaları gerçekleştirmedikleri görülmüştür. Öğretmenler etkili uygulamalarla öğretim planlamak yerine GY olan çocuklara sınıf içerisinde ipucu kullanarak ek destek sunmuş, çocuklara yönelik uyarlamalar gerçekleştirmişlerdir. Alanyazında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında GY olan çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimini desteklemek ve oyunlara katılımlarını sağlamak amacıyla gelişimsel olarak günlük fırsatlardan yararlanmaları açısından ipucu kullanımı ve yapılandırılmış destek sunulması önerilen bir stratejidir (Kim, 2005; Meadan ve Monda-Amaya, 2008; Parker vd., 2014). Bu anlamda GY olan çocuklara sınıf içerisinde uygun desteğin sağlanması ve olumlu sonuçlarının görülmesiyle ayrıca düzenlenecek bireysel öğretime gerek duyulmadığı söylenebilir.

Dördüncü araştırma sorusunda “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin çocukların davranışlarına ve akran ilişkilerine olan etkisi incelenmiş, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir fark ($F_{1,149}=48.845$; $p<0.001$) görülerek “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin grup değişkenine göre etkililiği ortaya konmuştur. Gruplar kendi içerisinde değerlendirildiğinde deney grubunun ön-test son-test puanları arasında da yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu ($p<0.001$) sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın etki büyüklüğü 1.84048924 olarak hesaplanmış, hesaplanan değer 0.14’den büyük olduğu için referans değerlerine göre “büyük etki” olduğu görülmüştür. Alanyazında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü eğitim ortamlarında bir müdahalenin etkisini çocuklarla ilgili bir değişkene göre inceleyen bazı çalışmalara ulaşılmıştır. Istiq’faroh’un (2020) Yaşayan Değerler Eğitim Programı’nın (Living Values Education Program [LVEP]) ilkökul öğrencilerinin sosyal şefkat karakterlerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini ortaya koyduğu çalışmada deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sosyal şefkat karakteri; duygudaşlık (empati), saygı, yardım etme ve paylaşma olmak üzere dört ayrı karakter özelliği bağlamında analiz edilmiştir. Analiz sonucunda her bir alt karakter için deney grubu lehine anlamlı bir fark ($p<0.05$) olduğu görülmüş, çalışmanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Patterson (2018) çalışmada eylem planları kullanılarak 10 hafta boyunca uygulanan Olweus Zorbalık Önleme Programı’nın öğrencilerin akran zorbalığına yönelik algıları ve zorbalık davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Tek gruba gerçekleştirilen çalışmada deney grubunun akran zorbalığına ilişkin bilgileri, akran zorbalığına ilişkin algıları ve

sergiledikleri zorbalık davranışlarındaki fark ön-test son-test puanları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda uygulanan müdahalenin öğrencilerin akran zorbalığına yönelik bilgi düzeyleri ($p=0,19$), gerçekleştirdikleri zorbalık davranışları ($p=0,72$) ve öğrencilerin akran zorbalığını algılama biçimi ($p=0,86$) üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Best'in (2019) akran zorbalığına yönelik hazırlanan müdahalenin OSB olan öğrencilerin dâhil olduğu zorbalık durumlarıyla birlikte zorbalığa uygun şekilde karşılık verme becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarını karşılaştırmış, gruplar arasında anlamlı bir farkın ($p=0,186$) oluşmadığını rapor etmiştir. Buna rağmen hesaplanan etki büyüklüğü değeriyle müdahalenin belirli düzeyde etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalışmada müdahalenin grup içi etkisi de değerlendirilmiş ancak grupların kendi içerisinde karşılaştırılan ön-test son-test puanları istatistiksel olarak yorumlanmamıştır. Yapılan betimsel incelemede deney grubunun ön-test son-test puanları arasında olumlu yönde yaklaşık yedi puan, kontrol grubunda ise olumsuz yönde yaklaşık bir puanlık fark ortaya konmuştur. Espelage, Rose ve Polanin (2015) çalışmalarında “İkinci Adım-Önleme Yoluyla Öğrenci Başarısı” programının GY olan öğrencilerin zorbalık davranışlarına etkisini incelemişlerdir. Müdahalenin sonunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre zorbalık davranışlarının önemli ölçüde azaldığı ($p<0,05$) ancak öğrencilerin akran mağduriyeti ($p > 0,05$) ve fiziksel saldırganlık boyutunda ($p > 0,05$) müdahaleye ilişkin deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın görülmediği ifade edilmiştir. Bradley (2016) gerçekleştirdiği çalışmada OSB olan öğrencilere yönelik hazırlanan akran mentörlüğü programının öğrencilerin öz-benlik düzeyleri, sosyal tatmin duyguları ve maruz kaldıkları zorbalık davranışlarına etkisini sınamıştır. Programın uygulanmasından sonra öğrencilerin öz-saygı ($p<0,01$) ve sosyal tatmin ($p<0,01$) düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki görülmüştür. Zorbalık davranışlarına yönelik elde edilen sonuç ise müdahalenin yüksek düzeyde ($p<0,001$) anlamlı olduğunu, zorbalık davranışlarının oldukça azaldığını göstermiştir. Ross ve Horner (2014) çalışmalarında okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulamalarına zorbalık önleme stratejilerinin eklenmesiyle oluşturulan bir müdahalenin okullardaki zorbalık ve taciz davranışlarına etkisini değerlendirmişlerdir. Müdahale sonrası tek gruptan toplanan son-test verileriyle ulaşılan bulgular, 13 alanın 12'sinde önemli bir değişim olduğunu göstermiş (ranj: $p<0,01$ ile $p=0,09$), yalnızca “başkalarının arkasından konuşma” davranışının ölçüldüğü boyutta fark ($p=0,29$) oluşmamıştır.

Vessey ve O’Neil (2011) çalışmalarında çevrim içi öğrenme programının akran zorbalığına maruz kalma riski taşıyan GY olan öğrencileri tanımlama ve bu öğrencilerin maruz kalabileceği zorbalık davranışlarına müdahale etme üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlarla müdahaleden sonra öğrencilerin akran etkileşimleri ve iyi olma halleri üzerinde Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği ($p=0.001$) ve Piers-Harris Çocuk Öz-Benlik Ölçeği’ne ($p=0.07$) göre olumlu yönde bir etki görülmüştür. Pediatrik Semptom Kontrol Listesi’ne göre ise elde edilen sonuçlar örtüşmemekle birlikte ($p=0.83$) kullanılan üç değerlendirme aracının anlamlılık değeri ortalamalarının ($p=0.025$) programın olumlu etkilerini doğruladığı ifade edilmiştir. Saylor ve Leach (2009) kaynaştırma uygulamalarına yönelik bir programın pilot çalışması olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında programın GY olan ve tipik gelişen öğrenciler tarafından algılanan zorbalık deneyimleri, okul şiddeti korkusu ve sosyal destek noktalarındaki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Müdahalenin gerçekleştirilmesiyle GY olan çocukların zorbalık davranışlarına daha az maruz kaldıkları ($p<0.02$), okul ortamında şiddet görmeye yönelik korkularının azaldığı ($p<0.02$), GY olan çocuklarla birlikte tipik gelişen çocukların da taciz korkusunda düşüşler olduğu ($p<0.02$) görülmüştür. GY olan çocukların akran desteği alma düzeylerinde ise artış yaşanmış ($p<0.04$) ancak müdahalenin sonuna doğru akran desteğinde geri çekilmelerin olduğu rapor edilmiştir.

Yukarıda özetlenen çalışmaların etkililik bulgularında gerçekleştirilen bazı müdahalelerin başarıya ulaştığı, bazı müdahalelerin ise çocukların davranışları üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Etkili bulunmayan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların genel olarak yalnızca kaynaştırma ortamlarındaki GY olan çocukları hedeflediği, tipik gelişen çocukların müdahaleye dâhil edilmedikleri ifade edilmektedir. Bir çalışmada ise araştırmacının sistematik uygulama, veri toplama ve ölçme noktalarında deneyimli olmadığına değinilmektedir (Patterson, (2018). Oysa alanyazında akran zorbalığına yönelik gerçekleştirilen bir müdahale sürecinde tüm çocukların paydaş olarak benimsenerek müdahaleye dâhil edilmesi, müdahalenin yüksek uygulama güvenilirliğiyle gerçekleştirilmesi ve uygulamaya yönelik çıktıların uygun ölçme teknikleriyle sistematik bir şekilde değerlendirilmesinin zorbalık davranışlarının önüne geçilmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Swearer, Espelage ve Napolitano, 2009). Bu anlamda yukarıda özetlenen etkililiği ortaya konmuş müdahalelerle “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkililik sonuçları örtüşmektedir. Bununla birlikte mevcut araştırma bazı

yönleriyle yukarıda sıralanan müdahale çalışmalarından ayrılmaktadır. Sıralanan çalışmalarda müdahalenin doğrudan çocuklara yönelik tasarlandığı, öğretmen eğitimi gibi bir mesleki gelişim uygulaması basamağının dâhil edilmediği, müdahalenin çocuklara araştırmacılar aracılığıyla sunulduğu ve katılımcı grubunun yaş, eğitim düzeyi özellikleri incelendiğinde okul öncesi dönemden farklı olarak okul dönemindeki öğrencileri hedeflediği görülmektedir. Ayrıca müdahaleler genel olarak alanyazında pek çok çalışmayla ortaya konan “*kaynaştırma ortamlarında akran zorbalığının sıklıkla görülmesi*” gereksinimine dayalı oluşturulmuş, çoğunlukla katılımcı grubunun kaynaştırma ortamlarında yaşadığı ve özel olarak gereksinim duyduğu noktalara ilişkin değerlendirme yapılmadan hazırlanmıştır. Son olarak bu araştırmalarda genellikle müdahalenin etkililiğine yönelik etki büyüklüğünün hesaplanmadığı dikkati çekmiştir. Akran zorbalığına ilişkin alanyazında gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda etki büyüklüğünün hesaplanmaması büyük bir sınırlılık olarak ifade edilmektedir (Gaffney, Ttofi ve Farrington, 2021). Belirtilen noktalarda gerçekleştirilen bu araştırmanın alanyazına çok önemli bir katkı sunduğu düşünülmektedir.

Son olarak beşinci araştırma sorusunda yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla öğretmenlerin “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin etkililiğine yönelik yaptıkları değerlendirmelerle araştırmaya ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamı araştırma sürecini verimli bulmuşlar, “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”ne yönelik olumlu görüşlerini ifade etmişlerdir. Alanyazında akran zorbalığına ilişkin bir müdahalenin etkililiğinin sınandığı ve katılımcı grubunda öğretmenlerin yer aldığı çalışmalar incelendiğinde müdahale sonrasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlendiği yalnızca iki çalışmaya ulaşılabilmektedir. Ross ve Horner’ın (2009) çalışmalarında sosyal geçerliği belirlemek amacıyla öğretmenler, yardımcı öğretmenler ve yöneticilerden oluşan 25 kişilik bir gruba dört maddelik bir anket uygulanmıştır. Uygulamanın öğrenci davranışları üzerindeki etkisi, araştırmanın zaman ve emek bağlamlarındaki maliyeti, uygulamacılara önerilebilir olması ve müdahalenin uygulama rahatlığı noktalarında yapılan değerlendirmede müdahalenin yalnızca uygulama rahatlığına ilişkin maddenin yüksek puanlarla değerlendirildiği rapor edilmiştir. Bu çalışmada ise yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanan verilerle öğretmenlerin araştırmaya ilişkin görüşleri derinlemesine ortaya konmuş, öğretmenler tüm uygulama sürecine ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Değinilen noktaya ilişkin alanyazındaki bir diğer çalışma olan Taneri, Özbek ve Akduman’ın (2021) araştırmasında eğitim programı uygulandıktan

sonra öğretmenlerle bireysel görüşmeler ve küçük grup görüşmeleri yapılarak öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Müdahaleden sonra öğretmenlerin zorbalığa ilişkin farkındalıklarının arttığı, zorbalık davranışlarının önlenmesine yönelik sınıf etkinliklerinin düzenlenmesi konusunda özgüvenlerinin yükseldiği, zorbalık davranışlarının türlerini, zorbalığa ilişkin rolleri, davranışların en sık gözlemlendiği ortamları ve zorbalığın olumsuz sonuçlarını ifade edebildikleri rapor edilmiştir. Taneri, Özbek ve Akduman'ın (2021) çalışmasında rapor edilen sonuçlarla bu araştırmada ulaşılan sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Ayrıca Taneri, Özbek ve Akduman'ın (2021) çalışmasından farklı olarak bu araştırmada ulaşılan ilk sonuç, öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve güncel bilgiye ulaşma beklentileriyle eğitim paketine katılmaları, eğitim paketinde yer alan konuların gereksinime dayalı olarak hazırlanması nedeniyle eğitim paketinin işlevsel ve kapsamlı olmasıdır. Alanyazında etkili stratejilerin belirli program bileşenlerine dayalı olarak ele alındığı Olweus Zorbalık Önleme Programı gibi hâlihazırda kullanılan programların tüm katılımcı gruplarının gereksinimlerini karşılayamadığı, müdahalelerin başarıya ulaşması amacıyla hedef katılımcı grubunun kültürel, gelişimsel ve bilgi düzeyindeki gereksinimlerinin belirlenerek bu programların gereksinimleri karşılayacak şekilde uyarlanması gerektiği ifade edilmektedir (Black, Weinles ve Washington, 2010; Mouza, 2000). Ayrıca hazırlanan veya uyarlanan programlarda kapsamlı bir çerçeve benimsenerek öğretmenlere sistematik bilgi sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Espelage vd., 2023). Bu noktada öğretmenlerin ifadeleri alanyazınla paraleldir ve paket içeriğinin gereksinime dayalı olarak kapsamlı bir şekilde hazırlanmasının araştırmanın başarıya ulaşmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin ulaşılan başka bir sonuç oturumların süresi ve sıklığı, oturumlarda konuların işlenişi, kullanılan materyaller, araştırmacının konuya hâkimiyeti ve iletişim şekli noktalarında öğretmenlerin müdahale oturumlarını oldukça etkili bulmalarıdır. Alanyazında zorbalığa ilişkin gerçekleştirilen bir müdahalenin başarıya ulaşması için müdahalenin en az 10 bileşenden oluşması, üç günden fazla süreyle sunulması, toplamdaki müdahale yoğunluğunun 14 ve üstü saat olarak hedeflenmesi, müdahalenin yerinin erişilebilir ortamlar olarak belirlenmesi, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarla bağlantı kurmalarını destekleyecek şekilde sunulması önerilmektedir (Borko, 2004; Borko, Jacobs ve Koellner, 2010; Ttofi ve Farrington, 2009). Mevcut araştırmada müdahale içeriği 29 bileşenden oluşmuş, toplamda gerçekleştirilen 20 müdahale oturumu yaklaşık iki haftalık

bir sürede tamamlanmıştır. Gerçekleştirilen tüm oturumlarda işlenen konular öğretmenlerin de ifade ettiği gibi örneklerle desteklenerek materyaller kullanılarak ve uygulamaya yönelik alıştırmalar yapılarak sunulmuştur. Alanyazında tavsiye edilen bu noktalar dikkate alınmayarak planlanan müdahalelerin başarıya ulaşmadığı, öğretmenlerin edindikleri bilgileri uygulama olanağı bulamadıkları veya uygulamaya geçirmekte güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Borko, 2004; Marsh vd., 2023). Zorbalığa ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların %45’inde ise uygulanan müdahalelerin başarıya ulaşmadığı ifade edilmektedir (Evans, Fraser ve Cotter, 2014). Ayrıca bazı çalışmalarda müdahalelerin etkililiğine yönelik bir değerlendirme yapılmadığı ya da müdahalenin etkililiği konusunda bir sonuca varılamayacak şekilde sistematik olmayan değerlendirmeler yapıldığı vurgulanmaktadır (Menesini ve Salmivalli, 2017). Bu nedenle öğretmen aracılı müdahalelerin etkililiğine ilişkin bulguların genişletilmesi ve daha kapsamlı müdahalelerin hazırlanabilmesi amacıyla çoklu veri toplama teknikleriyle geçerli ve sistematik ölçümlerin yapılması gerektiği ifade edilmektedir (Burger ve Bachmann, 2021; Marsh vd., 2023). Gerçekleştirilen araştırmada müdahalenin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla dereceleme ölçeği, gözlem formu, öğretmen öz-değerlendirmeleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla nicel ve nitel veri toplama teknikleri kullanılarak sistematik ve geçerli ölçümler yapılmıştır. Ayrıca bir kontrol grubu oluşturularak alanyazındaki çalışmalarda önemli bir sınırlılık olarak ifade edilen müdahalenin deneysel etkisi de ortaya konmuştur. Bu anlamda “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin başarıya ulaşmasında alanyazında önerilen noktalara uygun olarak hazırlanması, sunulması ve değerlendirilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarıyla alanyazına katkı sağlandığı söylenebilir. Öte yandan öğretmenler “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin çocukların davranışlarına etkisinin değerlendirildiği SBDS-OÖD-ÖF’un her bir çocuk için bireysel olarak doldurulmasının çok zaman aldığını ve işlevsel olmadığını dile getirmişlerdir. Araştırmacılar bu formu müdahalenin kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü eğitim ortamlarına yönelik olması nedeniyle GY olan çocukların da yer aldığı bir gruba geçerlik ve güvenirlik çalışması mevcut olduğundan kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu noktada akran zorbalığına ilişkin geliştirilen ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının tipik gelişen çocuklarla birlikte GY olan çocukları da hedeflemesi önerilebilir.

Araştırma sorusuna yönelik son olarak ulaşılan sonuç “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin öğretmenlere ve çocuklara sağlamış olduğu katkılardır. Öğretmenler eğitim

paketinin katkılarını; (a) akran zorbalığına ilişkin farkındalık kazanma, (b) zorbalık davranışlarını önlemek ve müdahale etmek amacıyla bilgi ve beceri edinme, (c) güncel bilgiye ulaşma olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler akran zorbalığına ilişkin kazandıkları farkındalığı, sınıflarındaki olumsuz davranış türlerini tanımlama, zorbalık davranışlarını ayırt etme, bu davranışların neden kaynaklandığı ve davranışlara ilişkin neler yapılabileceği olarak betimlemişlerdir. Bu betimleme Taneri, Özbek ve Akduman'ın (2021) çalışmasında müdahaleden sonra öğretmenlerin zorbalığa ilişkin farkındalıklarının ve bu özgüvenlerinin arttığı sonucuyla birbirini destekler niteliktedir. Alanyazında öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin farkındalıkları arttığında öğretmenlerin sınıftaki zorbalık davranışlarına müdahale etme noktasında istekli hale geldikleri ifade edilmektedir (Vahedi, Fathi-Azar ve Golparvar, 2016). Ayrıca öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin farkındalık düzeylerinin düşük olması alanyazındaki müdahale içeren çalışmaların etkililiğine ilişkin değişken sonuçların bir nedeni olarak görülmektedir (O'Moore ve Minton, 2005). Zorbalığa ilişkin öğretmen aracılı müdahalelerin gerçekleştirildiği çalışmaların %26,11'inde akran zorbalığına yönelik farkındalık yaratmanın gerekli olduğu düşünülmektedir (Salgado, Senra ve Lourenço, 2014). Bu konuda öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin potansiyel farkındalığını geliştirebilecek araçlar sağlamanın önemli olduğu vurgulanmaktadır (O'Moore ve Minton, 2005).

Öğretmenler eğitim paketinin kendilerine sağladığı bir diğer katkının zorbalık davranışlarını önlemek ve müdahale etmek amacıyla bilgi ve beceri edinmeleri olduğunu söylemişlerdir. Van Verseveld ve diğerleri (2019) gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmasında müdahale programlarının öğretmen müdahalesinin belirleyicileri üzerinde anlamlı ve orta düzeyde bir etkisi olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar bu bulgudan hareketle hazırlanan müdahalelere öğretmenlerin akran zorbalığını azaltmaya yönelik tutumlarını, öz-yeterliliklerini, konuya ilişkin bilgi ve becerilerini olumlu yönde destekleyecek bileşenlerin dahil edilmesiyle müdahale programlarının etkililiğinin artabileceği sonucuna ulaşmışlardır (Van Verseveld vd., 2019). Ayrıca alanyazında öğretmenlerin akran zorbalığıyla nasıl başa çıkılacağı konusunda bilgi ve deneyim eksikliği nedeniyle zorbalık davranışlarının farkına varamadıkları ve zorbalığa müdahale etme konusunda kendilerini güvensiz hissettikleri belirtilmektedir (Cameron ve Kovac, 2016; Taneri, Özbek ve Akduman, 2021). Ancak öğretmenlere yönelik uygun mesleki gelişim programları hazırlandığında öğretmenlerin bilgiye ulaşmaları ve ulaştıkları

bilgiyi sınıflarında uygulamaları desteklenecektir (Akalın vd., 2014). Gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenler “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”yle sınıf uygulamalarını kolaylıkla gerçekleştirdiklerini ve kendilerini ulaştıkları güncel bilgiyle “Ne yapabilirim” noktasında yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Eğitim paketinin çocuklara sağladığı katkılar bağlamında öğretmenler sınıflarında zorbalık davranışlarının önüne geçildiğine, çocukların olumlu sosyal davranışlarının arttığına değinmişler, GY olan çocuğa yönelik akran bakış açısının değiştiğini belirtmişlerdir. Alanyazında akran zorbalığına müdahale etmek amacıyla sosyal-duygusal becerilerin kazandırılmasının hedeflendiği müdahalelerde çocukların olumlu sosyal davranışlarının arttığı ifade edilmektedir (Parker vd., 2014; Pfattheicher, Nielsen ve Thielmann, 2022). Çocukların sınıf içerisinde olumlu sosyal davranışlarının artması, zorbalığa müdahale edilmesine yönelik temel beklentilerdendir (Pfattheicher, Nielsen ve Thielmann, 2022). Özellikle zorba ve mağdur rolündeki çocukların genellikle bulundukları gelişim döneminde uygun sosyal becerilere sahip olmadıklarından zorbalık gibi olumsuz davranışlar sergiledikleri veya bu davranışlara maruz kaldıkları belirtilmektedir. Bu nedenle tüm sınıfı hedefleyen müdahalelerle sosyal-duygusal becerilerin etkinlikler içerisine dâhil edilerek sunulmasıyla çocukların duygularını düzenlemeleri ve olumlu sosyal davranışları sergilemeleri konusunda desteklenmeleri önemli bulunmaktadır (Ambarini, Indrariansi ve Zahraeni 2018; Meadan ve Monda-Amaya, 2008; Pfattheicher, Nielsen ve Thielmann, 2022). Böylece çocukların sosyal yeterliliklerinin gelişeceği, sınıfta akran ilişkilerini destekleyici bir ortam oluşacağı, bu ortamla birlikte karşılıklı anlayışa dayalı ortak bir aidiyet duygusu yaratılacağı ifade edilmektedir (Kim, 2005; Lindsay ve McPherson, 2012; Meadan ve Monda-Amaya, 2008). Özellikle kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında sosyal-duygusal beceriler tüm çocuklara gereksinimlerine uygun şekilde destek sağlanmasıyla kazandırılmalıdır (Meadan ve Monda-Amaya, 2008). GY olan çocukların sosyal beceri alanlarındaki sınırlılıklar akranlarıyla olumlu etkileşim kurmalarını engellemekte, zorbalığa maruz kaldıklarında uygun davranışları sergilemelerini de güçleştirmektedir. Bazı çocuklar zorbalığa maruz kaldıklarının farkında olmamakta ya da bu davranışlara maruz kaldıklarını ifade edememektedirler (Musgrove ve Yudin, 2013). Bu nedenlerle öğretmenler tarafından GY olan çocukların bu yöndeki gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması, çocukların akran etkileşimlerinin desteklenmesi, günlük rutinlere katılımlarının teşvik edilmesi okul

öncesi programının kaynaştırmanın gerekliliklerini karşılayacak şekilde uygulanması olarak vurgulanmaktadır (Brion-Meisels, O’neil ve Bishop, 2022; Mitchell ve Hedge, 2007; Kim 2005; Parker vd., 2014). Bu noktada öğretmenler sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri müdahalelerle çocukların akran ilişkilerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. GY olan çocuklara ise sınıf içerisinde ek desteklerin sunulmasıyla çocukların etkinlikleri tamamlama ve sınıfa uyum sağlama konularında ilerleme gösterdiklerine değinmişlerdir. Böylece GY olan çocukların sınıf içerisinde akran kabulünün arttığını söyleyen öğretmenler, çocukların pek çok etkinliğe katıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden hareketle “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin çocuklara ve öğretmenlere pek çok konuda olumlu yansımaları olduğu söylenebilir.

Araştırmada yanıt aranan tüm sorulara ilişkin ulaşılan sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırılmış, ayrıca kendi içerisinde tartışılmıştır. Bu tartışmaya göre “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi eğitim ortamlarında giderek yaygınlaştığı ifade edilen zorbalık davranışlarının önlenmesi ve müdahale edilmesinde etkili olduğu, tartışılan pek çok noktada alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre uygulamaya ve ileri araştırmalara ilişkin öneriler izleyen başlıkta yer almaktadır.

4.3. Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere izleyen başlıklarda yer verilmiştir.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler izleyen şekilde sıralanabilir:

- ✓ Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliliklerini desteklemek amacıyla GY olan çocukların özellikleri, bu çocukların özelliklerine yönelik sınıf içerisinde gerçekleştirilebilecek uyarlamalar ve çocukların sınıfta akranları tarafından kabul edilme düzeylerinin artırılmasına yönelik sunulacak desteklere ilişkin lisans programları güncellenebilir. Mevcut lisans programlarında yer alan “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersinin içeriği uygulamaya yönelik olarak planlanabilir.

- ✓ Öğretmenlere kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda özel eğitim danışmanlığı ve akran mentörlüğü gibi destek hizmetler sağlanabilir.
- ✓ Öğretmenlere yönelik hazırlanan mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin gereksinimleri göz önünde bulundurularak bilginin uygulamaya dönüştürülmesine olanak sağlayan, uzun soluklu eğitimler gerçekleştirilebilir. Bu eğitimlerin çıktılarına yönelik izleme çalışmaları yapılabilir.
- ✓ Okul öncesi eğitim müfredatına akran zorbalığının önlenmesi ve müdahale edilmesi amacıyla kullanılabilecek stratejiler dahil edilerek zorbalık davranışlarının önüne erken dönemde geçilmesi ve çocuklar üzerindeki olumsuz sonuçların ileriki dönemlere taşınması engellenebilir.
- ✓ Sınıf uygulamalarının geliştirilmesinin amaçlandığı “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin kapsamı genişletilerek zorbalık davranışlarının okul çapında önlenmesi ve müdahale edilmesi hedeflenebilir.
- ✓ Eğitim paketinde zorbalık davranışlarına müdahale etmek amacıyla ailelerle iş birliği kurulmasına ilişkin içerik zenginleştirilerek ayrı bir modül olarak hazırlanabilir.
- ✓ Eğitim paketinin içeriğine yetersizlik türlerinin özellikleri ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bir modül eklenebilir.
- ✓ Eğitim paketinin kapsamı ailelere ve seyirci rolündeki akranlara yönelik bir müdahale aracı olarak uyarlanabilir.
- ✓ Eğitim paketi bir uzaktan öğrenme portalına dönüştürülerek geniş bir katılımcı grubunun eğitim içeriğine ulaşması sağlanabilir.
- ✓ Öğretmenler eğitim paketi kapsamında hazırlanan kılavuz kitabın yanı sıra sınıflarında kullanabilecekleri animasyon videolar, hikâye kitapları, rol oyun senaryoları gibi farklı materyallerden oluşan bir setle desteklenebilir.

4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

İleri araştırmalara yönelik öneriler izleyen şekilde sıralanabilir:

- ✓ Akran zorbalığının önlenmesi ve müdahale edilmesi amacıyla uygulamaya yönelik müdahalelerin etkililiğinin incelendiği deneysel çalışmalar planlanabilir.
- ✓ Planlanan deneysel çalışmalarda gereksinime dayalı olarak öğretmen aracılı uygulamaların etkililiğini ortaya koyan çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- ✓ Öğretmen aracılı müdahalelerde çocukların davranışlarına ilişkin etkinin belirlenmesinin yanı sıra müdahalenin öğretmenlerin bilgi düzeylerine ve uygulama becerilerine etkisi sınanabilir.
- ✓ Gerçekleştirilen müdahalelerde öğretmenlere mentörlük yapılması ve geribildirim sunulmasının öğretmenlerin uygulama becerilerine ve çocukların davranışlarına etkisi deneysel çalışmalarla karşılaştırabilir.
- ✓ Çalışmaların katılımcı grubuna öğretmenlerin yanı sıra ailelerin, okul rehberlik servisinin, okul yönetiminin ve çocukların etkileşimde olduğu diğer personelin dahil edildiği, öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen müdahale kapsamında diğer paydaşlara da öğretici oturumların düzenlendiği ve iş birliği içerisinde çalışmanın hedeflendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- ✓ Akran zorbalığını önlemek ve müdahale etmek amacıyla alanyazında ifade edilen yaklaşımlar içerisinde yer alan “arabuluculuk” yaklaşımına dayalı olarak akran aracılı müdahaleler planlanabilir.
- ✓ Planlanan çalışmalarda müdahalelerin etkililiğiyle birlikte etki büyüklüğünün hesaplanarak çalışmaların deneysel etkisi ortaya konabilir.
- ✓ Müdahalenin etkililiğini belirlemeye ilişkin gerçekleştirilen tüm aşamalarda sistematik veri toplama ve ölçümleme süreçlerinin göz önünde bulundurulduğu çalışmalar desenlenebilir.
- ✓ Zorbalık davranışlarını belirlemeye yönelik hazırlanan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tipik gelişen çocukların yanı sıra GY olan çocukların da yer aldığı katılımcı gruplarıyla gerçekleştirilebilir.
- ✓ Akran zorbalığının yoğun olarak gözlendiği sınıflar/okullar belirlenip araştırma ortamında sosyal bir değişimin ve iyileştirmenin amaçlandığı eylem araştırmaları planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., and İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54(1), 39-60.
- Aljabri, A. S., Bagadood, N. H., and Sulaimani, M. F. (2023). Bullying of female students with intellectual disability in mainstream schools: Personal experiences from Saudi Arabia. *International Journal of Educational Research Open*, 5(1), 100287-100296. doi: 10.1016/j.ijedro.2023.100287
- Allison, J., Wilder, D. A., Teo, H., Flynn, A., and Myers, K. (2011). The effect of the availability of a similar toy on compliance with instructions to surrender a toy among preschool children. *Behavioral Interventions*, 26(3), 167–178. doi:10.1002/bin.333.
- Almalki, S. (2016). Integrating quantitative and qualitative data in mixed methods research challenges and benefits. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 288-296. doi: 10.5539/jel.v5n3p288
- Alsaker, F. D., and Nägele, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. *An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying*, 1(1), 230-252.
- Alsaker, F. D., and Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 175-195). London: The Guildford Press.
- Alsaker, F. D., and Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against victimization in kindergarten and elementary school. *New Directions for Youth Development*, 2012(133), 15-28. doi: 10.1002/yd.20004
- Ambarini, R., Indrariansi, E. A., and Zahraini, D. A. (2018). *Training and development program of school-based anti bullying learning designed for early childhood education teachers*. In International Seminar on ISET.
- Atis Akyol, N., Yildiz, C., and Akman, B. (2018). Teachers' views of peer bullying and their coping strategies with bullying. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459. doi: 10.16986/huje.2017032926
- Asher, S., Hymel, S., and Renshaw, P. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55(4), 1456-64. doi: 10.2307/1130015

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. doi: doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007
- Axford, N., Farrington, D. P., Clarkson, S., Bjornstad, G. J., Wrigley, Z., and Hutchings, J. (2015). Involving parents in school-based programmes to prevent and reduce bullying: What effect does it have? *Journal of Children's Services*, 10(3), 242-251.
- Aykır, T. ve Çifçi Tekinarslan, İ. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648.
- Babcock, F., Hartle, L., and Lamme, L. L. (1995). Prosocial behaviors of five-year-old children in sixteen learning/activity centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 9(2), 113-127. doi: 10.1080/02568549509594870
- Bacık, M. (2022). *Lise seviyesinde zihinsel yetersizliğe sahip ve otizmlili olan öğrencilerde akran zorbalığının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balaz, L. (2021). *Understanding our peers: Early education, development and implementation of an early intervention program to enhance inclusion and reduce bullying behaviour by peers toward children with ASD*. Doctoral Degree Thesis. Australia: University of Wollongong,
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 713-732. doi: 10.1016/s0145-2134(03)00114-5
- Baldry, A. C., and Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31. doi: 10.1002/(sici)1099-1298(200001/02)10:1<17:aid-casp526>3.0.co;2-m
- Baldry, A. C., and Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 30(1), 1-15. doi: 10.1002/ab.20000
- Bandyopadhyay, S., Cornell, D. G., and Konold, T. R. (2009). Validity of three school climate scales to assess bullying, aggressive attitudes, and help seeking. *School Psychology Review*, 38(3), 338. doi: 10.1080/02796015.2009.12087819

- Banks, R. (1997). Bullying in schools. In ERIC Development Team (Ed.), *Clearinghouse on elementary and early childhood education* (pp. 1-6). Champaign, IL: ERIC.
- Barrios, Á., Simón, C., Gutiérrez, H., and Andrés, S. (2023). Social participation for inclusion: proposal and evaluation of its indicators in ordinary schools with students with autism spectrum disorders. *International Journal of Disability, Development and Education*. 1-15. <https://www.tandfonline.com/> (Erişim tarihi: 02.11.2023)
- Batsche, G. M., and Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(1), 165-165. doi: 10.1080/02796015.1994.12085704
- Bautista, A., and Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 240-251. doi: 10.25115/psye.v7i3.1020
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Beran, T. N., and Violato, C. (2004). A model of childhood perceived peer harassment: Analyses of the Canadian national longitudinal survey of children and youth data. *The Journal of Psychology*, 138(2), 129-148. doi: 10.3200/jrlp.138.2.129-148
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., Badenes-Ribera, L., and Longobardi, C. (2022). Bullying in students with special education needs and learning difficulties: The role of the student–teacher relationship quality and students’ social status in the peer group. *In Child & Youth Care Forum*, 51(1), 515-537. doi: 10.1007/s10566-021-09640-2
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management*. Philadelphia: Open Universty Press.
- Best, J. (2019). *Utilizing asynchronous online modules to educate preservice teachers to address bullying behaviors for elementary students with autism spectrum disorder*. Doctoral Degree Thesis. Florida: University of Central Florida.
- Bezerra, L. L. D. A. L., Alves, D. L. G., Nunes, B. R., Stelko-Pereira, A. C., Florêncio, R. S., and Gomes, I. L. V. (2023). Anti-bullying interventions with an emphasis on bystanders: A scoping review. *Journal of School Health*. 93(11) 1036-1044. doi: doi.org/10.1111/josh.13349
- Bierman, K. L., and Wargo, J. B. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive)

- status. *Development and Psychopathology*, 7(4), 669-682. doi: 10.1017/s0954579400006775
- Bishop, D. C., Giles, S. M., and Bryant, K. S. (2005). Teacher receptiveness toward web-based training and support. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 3-14. doi: 10.1016/j.tate.2004.11.002
- Bitsika, V., and Sharpley, C. F. (2014). Understanding, experiences, and reactions to bullying experiences in boys with an autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(1), 747-761. doi: 10.1007/s10882-014-9393-1
- Björkqvist, K., Ekman, K., and Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian journal of Psychology*, 23(1), 307-313. doi: 10.1111/j.1467-9450.1982.tb00445.x
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., and Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127. doi: 10.1002/1098-2337(1992)18:2<117:aid-ab2480180205>3.0.co;2-3
- Bjorklund, D. F., and Pellegrini, A. D. (2002). *The origins of human nature: Evolutionary developmental psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Black, B., and Hazen, N. L. (1990). Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. *Developmental Psychology*, 26(3), 379-387. doi: 10.1037/0012-1649.26.3.379
- Black, S., Weinles, D., and Washington, E. (2010). Victim strategies to stop bullying. *Youth Violence And Juvenile Justice*, 8(2), 138-147. doi: 10.1177/1541204009349401
- Blake, J. J., Zhou, Q., Kwok, O. M., and Benz, M. R. (2016). Predictors of bullying behavior, victimization, and bully-victim risk among high school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(5), 285-295. doi: 10.1177/0741932516638860
- Boney-McCoy, S., and Finkelhor, D. (1995). Psychosocial sequelae of violent victimization in a national youth sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(5), 726-736. doi: 10.1037/0022-006X.63.5.726

- Book, A. S., Volk, A. A., and Hosker, A. (2012). Adolescent bullying and personality: An adaptive approach. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 218-223. doi: 10.1016/j.paid.2011.10.028
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. doi: 10.1016/j.paid.2018.01.012
- Borko, H., Jacobs, J., and Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education*, 7(2), 548-556. doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0
- Bouchard, K. L., and Smith, J. D. (2017). Teacher-student relationship quality and children's bullying experiences with peers: Reflecting on the mesosystem. *The Educational Forum*, 81(1), 108-125.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223-233. doi: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x
- Boulton, M. J., and Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87. doi: 10.2753/eue1056-4934250318
- Bourke, S., and Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: How children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society*, 25(3), 359-371, doi: 10.1080/09687591003701264
- Bowen, L. J. (2023). *Bullying of middle school students with autism spectrum disorders: A qualitative exploration of prevalence and perceptions of students, parents, and teachers*. Doctoral Degree Thesis. Raleigh: University of North Carolina.
- Bowman, B. T., Donovan, S., and Burn, S. (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. National Academic Press.
- Bradley, R. (2016). 'Why single me out?' Peer mentoring, autism and inclusion in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 43(3), 272-288. doi: 10.1111/1467-8578.12136
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322-332. doi: 10.1037/a0039114
- Bradshaw, C. P., and Johnson, R. M. (2011). The social context of bullying and peer victimization: An introduction to the special issue. *Journal of School Violence*, 10(2), 107-114. doi: 10.1080/15388220.2011.557145

- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., O'Brennan, L. M., & Gulemetova, M. (2013). Teachers' and education support professionals' perspectives on bullying and prevention: Findings from a National Education Association study. *School Psychology Review*, 42(3), 280-297. doi: 10.1080/02796015.2013.12087474
- Brion-Meisels, G., O'Neil, E., and Bishop, S. (2022). *School-level strategies: interrupting bullying & harassment in schools--toolkit*. Equity Assistance Center Region II, Intercultural Development Research Association.
- Bronfenbrenner, U., and Crouter, A. C. (1983). Evolution of environmental models in developmental research. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Formerly carmichael's manual of child psychology* (pp. 793-828). New York: Wiley.
- Brown, W. H., Odom, S. L., and Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162-175. doi: 10.1177/027112140102100304
- Bruder, M. B. (2016). Personnel development practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton., and S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 289-333). Switzerland: Springer International Publishing.
- Bryn, S. (2011). Stop bullying now! A federal campaign for bullying prevention and intervention. *Journal of School Violence*, 10(2), 213-219. doi: 10.1080/15388220.2011.557313
- Burger, C., and Bachmann, L. (2021). Perpetration and victimization in offline and cyber contexts: a variable-and person-oriented examination of associations and differences regarding domain-specific self-esteem and school adjustment. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 18(19), 10429-10450. doi: 10.3390/ijerph181910429
- Burke, K., and Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163-172. doi:10.5539/hes.v2n3p16
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, Araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cameron, D. L., and Kovac, V. B. (2016). An examination of parents' and preschool workers' perspectives on bullying in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1961-1971. doi: 10.1080/03004430.2016.1138290
- Campbell, M., Hwang, Y. S., Whiteford, C., Dillon-Wallace, J., Ashburner, J., Saggars, B., and Carrington, S. (2017). Bullying prevalence in students with autism spectrum disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 41(2), 101-122. doi: doi.org/10.1017/jse.2017.5
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., and Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(1), 266-277. doi: 10.1007/s10803-011-1241-x
- Carney, J. V., Hazier, R. J., and Higgins, J. (2002). Characteristics of school bullies and victims as perceived by public school professionals. *Journal of School Violence*, 1(3), 91-106. doi: 10.1300/j202v01n03_06
- Carter, B. B., and Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11-23.
- Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M., and Tam, H. P. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*, 12(4), 523-544. doi: doi.org/10.1207/s15566935eed1204_3
- Chen, P. Y., and Schwartz, I. S. (2012). Bullying and victimization experiences of students with autism spectrum disorders in elementary schools. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(4), 200-212. doi: 10.1177/1088357612459556
- Chen, L. M., Sung, Y. H., and Cheng, W. (2017). How to enhance teachers' bullying identification: A comparison among providing a training program, a written definition, and a definition with a checklist of bullying characteristics. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26(1), 351-359. doi: 10.1007/s40299-017-0354-1
- Cheshire, L., and UNESCO (2022). *School violence and bullying of children with disabilities in the eastern and southern african region: a needs assessment*. United Kingdom. <https://policycommons.net/artifacts/2655408/leonard-cheshire-svb-report/> (Erişim Tarihi: 28.12.2023)
- Chou, W. J., Hsiao, R. C., Ni, H. C., Liang, S. H. Y., Lin, C. F., Chan, H. L., and Yen, C. F. (2019). Self-reported and parent-reported school bullying in adolescents with high functioning autism spectrum disorder: The roles of autistic social impairment,

- attention-deficit/hyperactivity and oppositional defiant disorder symptoms. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 16(7), 1117-1130. doi: doi.org/10.3390/ijerph16071117
- Cincioğlu, Ş. (2023). *Kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., and Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570. doi: 10.1037/0012-1649.18.4.557
- Cowie, H., and Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21(1), 79-95. doi: 10.1177/0143034300211006
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. London: RoutledgeFalmer.
- Craig, W. M., and Pepler, D. J. (1997) Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59. doi: 10.1177/082957359801300205
- Craig, W. M., Pepler, D., and Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36. doi: 10.1177/0143034300211002
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research desing: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., and Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *The Annals of Family Medicine*, 2(1), 7-12. doi: 10.1370/afm.104

- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., and Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 2013(1), 541-545. doi: 10.1177/1473325013493540a
- Cresswell, J. W., and Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Creswell, J. W., and Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Crick, N. R., and Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002. doi: 10.2307/1131875
- Crick, N. R., and Dodge, K. A. (1999). Superiority'is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8(1), 128-131. doi: 10.1111/1467-9507.00084
- Crick, N. R., Casas, J. F., and Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588. doi: 10.1037/0012-1649.33.4.579
- Crick, N. R., and Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 599-607. doi: 10.1023/a:1020811714064
- Cross, D., Waters, S., Pearce, N., Shaw, T., Hall, M., Erceg, E., Burns, S., Roberts, C., and Hamilton, G. (2012). The Friendly Schools Friendly Families programme: Three-year bullying behaviour outcomes in primary school children. *International Journal of Educational Research*, 53(1), 394-406. doi: 10.1016/j.ijer.2012.05.004
- Crothers, L. M., Kolbert, J. B., and Barker, W. F. (2006). Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. *School Psychology International*, 27(4), 475-487. doi: 10.1177/0143034306070435
- Cunningham, P. B., and Henggeler, S. W. (2001). Implementation of an empirically based drug and violence prevention and intervention program in public school settings. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(2), 221-232. doi: 10.1207/s15374424jccp3002_9
- Çelik, S. (2018). *Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesine geçiş süreçlerinin biyoekolojik sistemler kuramına dayalı olarak incelenmesi: bir geçiş modeli önerisi* . Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim

Bilimleri Enstitüsü.

- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuldaki şiddet üzerine görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 89-108.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.113
- DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201. doi: 10.1207/s15374424jccp3301_18
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189x08331140>
- Dikkers, A. (2015). The intersection of online and face-to-face teaching: Implications for virtual school teacher practice and professional development. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(3), 139-156. doi: 10.1080/02773813.2015.1038439
- Dixon, R., Smith, P., and Jenks, C. (2004). Bullying and difference: a case study of peer group dynamics in one school. *Journal of School Violence*, 3(4), 41-58. doi: 10.1300/J202v03n04_04
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter, (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*, 18th edition (pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dodge, K. A., and Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146–1158. doi: 10.1037/0022-3514.53.6.1146
- Doyle, L., Brady, A. M., and Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing*, 14(2), 175-185. doi: 10.1177/1744987108093962
- Dracic, S. (2009). Bullying and peer victimization. *Materia Socio-Medica*, 21(4), 216-219.

- D'Urso, G., Fazzari, E., La Marca, L., and Simonelli, C. (2022). Teachers and inclusive practices against bullying: A qualitative study. *Journal of Child and Family Studies*, 32(1) 2858-2866 Doi: 10.1007/s10826-022-02393-z
- Eisenberg, N., and Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon and N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 701–778). New York: Wiley.
- Elliott, S. N., and Gresham, F. M. (2007). *SSIS classwide intervention program teacher's guide*. London: Pearson.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfelt, M. D., Hutchins, D. J., and Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press: Thousand Oaks.
- Ersoy, F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s.81-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., and Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 326-333. doi: 10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x
- Espelage, D. L., Forber-Pratt, A., Rose, C. A., Graves, K. A., Hanebutt, R. A., Sheikh, A. E., WoolWeaver, A., Milarsky, T. K., Ingram, K. M., Robinson, L., Gomez, A. M., Chalfank, P. K., Salama, C., and Poekert, P. (2023). Development of online professional development for teachers: Understanding, recognizing and responding to bullying for students with disabilities. *Education and Urban Society*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00131245231187370/> (Erişim tarihi: 01.11.2023)
- Espelage, D., Green, H., and Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 776-801. doi: 10.1177/0272431611423017
- Espelage, D. L., Green Jr, H. D., and Wasserman, S. (2007). Statistical analysis of friendship patterns and bullying behaviors among youth. *New Directions For Child And Adolescent Development*, 2007(118), 61-75. doi: 10.1002/cd.201
- Espelage, D. L., and Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142. 10.1037/e314862004-001

- Espelage, D. L., Holt, M. K., and Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74(1), 205-220. Doi: 10.1111/1467-8624.00531
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., and Brown, E. C. (2015). Clinical trial of Second Step© middle-school program: Impact on aggression & victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37(2), 52-63. doi: 10.1016/j.appdev.2014.11.007
- Espelage, D. L., Low, S., Rao, M. A., Hong, J. S., and Little, T. D. (2014). Family violence, bullying, fighting, and substance use among adolescents: A longitudinal mediational model. *Journal of Research on Adolescence*, 24(2), 337-349. doi. 10.1111/jora.12060
- Espelage, D. L., Rose, C. A., and Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299-311. doi: 10.1177/0741932514564564
- Espelage, D. L., and Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. London: Routledge.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., and Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18(2), 136-150. doi: 10.1007/s10826-008-9214-1
- Evans, C. B., Fraser, M. W., and Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 532-544. doi: 10.1016/j.avb.2014.07.004
- Falcão, C. S. N., Stelko-Pereira, A. C., and Alves, D. L. G. (2021). Involvement of students with ASD in bullying according to multiple informants. *Educação e Pesquisa*, 47(1), 1-20. doi: 10.1590/S1678-4634202147217359
- Farrington, D. P., and Ttofi, M. M. (2009). How to reduce school bullying. *Victims and Offenders*, 4(4), 321-326. doi: 10.1080/15564880903227255
- Fast, J., Fanelli, F., and Salen, L. (2003). How becoming mediators affects aggressive students. *Children & Schools*, 25(3), 161-171. doi: 10.1093/cs/25.3.161

- Fekkes, M., Pijpers, F. I., and Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91. doi: 10.1093/her/cyg100
- Fine-Davis, M., and Faas, D. (2014). Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries. *Social Indicators Research*, 119(1), 1319-1334. doi: 10.1007/s11205-013-0547-9
- Finet, C., Vandebosch, H., Lubon, A., and Colpin, H. (2023). Supporting teachers to actively respond to bullying and to build positive relationships with their students: effects of the T-SUPPORT training. *Frontiers In Psychology*, 14(1), 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1236262
- Fink, E., Deighton, J., Humphrey, N., and Wolpert, M. (2015). Assessing the bullying and victimisation experiences of children with special educational needs in mainstream schools: Development and validation of the Bullying Behaviour and Experience Scale. *Research In Developmental Disabilities*, 36(1), 611-619. doi: 10.1016/j.ridd.2014.10.048
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., and Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636-649.
- Fleischmann, A. (2015). Teachers' perspectives on hitting back in school: Between inexcusable violence and self-defense. *Journal of School Violence*, 14(4), 363-381. doi: 10.1080/15388220.2014.924417
- Flouri, E., and Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(6), 634-644. doi: 10.1177/0886260503251129
- Frances, J., and Potter, J. (2010). Differences and inclusion: Beyond disfigurement-the impact of splitting on pupils' social experience of inclusive education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(1), 49-61. doi: 10.1080/13632750903512423
- Fredericson, N. (2010). Bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education*, 37(1), 4-12. doi: 10.1111/j.1467-8578.2009.00452.x
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L.V.S., MacKenzie, E. P., and Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An

- experimental trial of the Steps to Respect Program. *Developmental Psychology*, 41(1), 479-491. doi: 10.1037/0012-1649.41.3.479
- Furman, L. N., and Walden, T. A. (1990). Effect of script knowledge on preschool children's communicative interactions. *Developmental Psychology*, 26(2), 227-233. doi: 10.1037/0012-1649.26.2.227
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., and Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal Of School Psychology*, 85(1), 37-56. doi: 10.1016/j.jsp.2020.12.002
- Gallant, G. M. (2000). Professional development for web-based teaching: overcoming innocence and resistance. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2000(88), 69-78. doi: 10.1002/ace.8807
- George, D., and Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S., and Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 47(3), 694-739. doi: 10.3102/0002831209361208
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., and Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10(1), 23-40. doi: 10.1111/1467-9507.00146
- Gimpel, G. A., and Holland, M. L. (2003). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergarten years*. New York: Guilford Press.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., and Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 5(1), 2208-2215. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.437
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., and Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: uniform definitions for public health and recommended data elements*, version 1.0. Atlanta, GA: National Center for Injury

- Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and US Department of Education.
- Gifford-Smith, M. E., and Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235-284. doi: 10.1016/s0022-4405(03)00048-7
- Gil, M., and da Costa, J. (2010). Students with disabilities in mainstream schools: District level perspectives on anti-bullying policy and practice within schools in Alberta. *International Journal of Special Education, 25*(2), 148-161.
- Gillies-Rezo, S., and Bosacki, S. (2003). Invisible Bruises: Kindergartners' perceptions of bullying. *International Journal of Children's Spirituality, 8*(2), 163-177. doi: 10.1080/13644360304628
- Gomide, P. I. C., Barros, F., and Zibetti, M. R. (2022). Reduction of school bullying through moral behavior training. *Trends in Psychology, 1-16*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s43076-022-00207-1> (Erişim Tarihi: 11.12.2023).
- Goncy, E. A., Sutherland, K. S., Farrell, A. D., Sullivan, T. N., and Doyle, S. T. (2015). Measuring teacher implementation in delivery of a bullying prevention program: The impact of instructional and procedural adherence and competence on student responsiveness. *Prevention Science, 16*(1), 440-450. doi: 10.1007/s11121-014-0508-9
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13*(1), 21-43. doi: 10.1177/0272431693013001002
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., and Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation And Policy Analysis, 11*(3), 255-274.
- Gregus, S. J., Craig, J. T., and Cavell, T. A. (2020). Toward evidence-based interventions for chronically bullied children: Candidate mechanisms and potential strategies. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health, 5*(1), 83-101. doi: 10.1080/23794925.2020.1727796
- Gresham, F. M., and Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system*. PsycTESTS Dataset.

- Gresham, F. M., and Macmillan, D. (1997). Social confidence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377-415.
- Guba, E.G., and Lincoln, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(1), 233–252. doi: 10.1007/BF02765185
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. doi: 10.3102/00346543067004377
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Haegele, J. A., and Hodge, S. R. (2015). Quantitative methodology: A guide for emerging physical education and adapted physical education researchers. *The Physical Educator*, 72(5). doi: 10.18666/TPE-2015-V72-I5-6133
- Haertel, G. D., and Means, B. (Eds.). (2003). *Evaluating educational technology: Effective research designs for improving learning*. New York: Teachers College Press.
- Hajdaraj, Y. (2017). Teachers' knowledge of bullying and their anti-bullying attitude. *European Journal of Social Sciences Studies*. 2(2), 1-11. doi: 10.5281/zenodo.344262
- Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., and Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16(2), 335-353.
- Hanish, L. D., and Guerra, N. G. (2000). Children who get victimized at school: What is known? What can be done? *Professional School Counseling*, 4(2), 113-119.
- Hanish, L. D., and Guerra, N. G. (2000). The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal Of Community Psychology*, 28(2), 201-223. doi: 10.1023/A:1005187201519
- Hanish, L. D., and Guerra, N. G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development And Psychopathology*, 14(1), 69-89. doi: 10.1017/S0954579402001049

- Hanish, L. D., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, R. A., Martin, C. L., and Denning, D. (2004). Bullying among young children. In D. Espelage-S. Swearer (Ed.), *The influence of peers and teachers. Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 141-159). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. doi: 10.1080/713698714
- Harris, S., and Petrie, G. F. (2003). *Bullying: The bullies, the victims, the bystanders*. New Jersey: Scarecrow Press.
- Harter, S. (1985). *The self-perception profile for children: revision of the perceived competence scale for children*. Denver, CO: University of Denver.
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., and Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81(2), 176-193. doi: 10.1177/0014402914551741
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., and Davis, S. (2017). Responding to bullying victimization: Comparative analysis of victimized students in general and special education. *Journal of Disability Policy Studies*, 28(2), 77-89. doi: 10.1177/1044207317710700
- Hawker, D. S., and Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455. doi: 10.4324/9780203449523-26
- Hawkins, D., Pepler, D. J., and Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527. doi: 10.1111/1467-9507.00178
- Hay, D., Payne, A., and Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108. doi: 10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x
- Haugland, S. W. (1992). The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 3(1), 15-30.
- Haugland, S. (1996). Enhancing children's sense of self and community through utilizing computers. *Early Childhood Education Journal*, 23(4), 227-230. doi: 10.1007/bf02353342

- Hebron, J., Humphrey, N., and Oldfield, J. (2015). Vulnerability to bullying of children with autism spectrum conditions in mainstream education: a multi-informant qualitative exploration. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 185-193. doi: 10.1111/1471-3802.12108
- Hidayat, H., and Arini, F. D. (2022). Exploring factors of the parent-teacher partnership affecting learning outcomes: Empirical study in the early childhood education context. *International Journal of Instruction*, 15(4), 411-434.
- Hodges, E. V., and Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 76(4), 677-685. doi: 10.1037/0022-3514.76.4.677
- Houghton, S. J., Nathan, E., and Taylor, M. (2012). To bully or not to bully, that is not the question: Western Australian early adolescents' in search of a reputation. *Journal of Adolescent Research*, 27(4), 498-522. doi: 10.1177/0743558411432638
- Humphrey, N., and Symes, W. (2010). Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools: A qualitative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 82-90. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01146.x
- Hutzler, Y., Tesler, R., Ng, K., Barak, S., Kazula, H., and Harel-Fisch, Y. (2021). Physical activity, sedentary screen time and bullying behaviors: Exploring differences between adolescents with and without disabilities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 110-126. doi: 0.1080/02673843.2021.1875852
- Ilhan, M., and Cetin, B. (2014). Development of classroom assessment environment scale (CAES): Validity and reliability study. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 39(176). doi: 10.15390/EB.2014.3334
- Istiq'faroh, N. (2020). Living Values Education Program (LVEP): Developing social care characters to prevent bullying in inclusive elementary schools. *Journal of Xi'an University of Architecture & Technology*. 12(8), 499-507. ISSN No: 1006-7930
- Jantzer, V., Ossa, F. C., Lerch, S., Resch, F., and Kaess, M. (2023). The importance of implementation fidelity for teacher-related changes within the Olweus Bullying Prevention Program. *International Journal Of Bullying Prevention*, 5(3), 271-283. doi: 10.1007/s42380-023-00193-7

- Jellinek, M. S., and Murphy, J. M. (1988). Screening for psychosocial disorders in pediatric practice. *American Journal of Diseases of Children*, 142(11), 1153-1157. doi: 10.1001/archpedi.1988.02150110031013
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., and Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(1), 207-212. doi: 10.1023/B:ECEJ.00000003356.30481.7a
- Juniarti, N. L. A., and Susila, I. K. D. (2021). Teacher strategy to prevent bullying for special-need student in inclusive school at australian independent school in academic year 2020. *Widya Accarya*, 12(2), 195-204. <http://ejournal.undwi.ac.id/index.php/widyaaccarya/index> / (Erişim tarihi: 01.11.2023)
- Junttila, M., Kielinen, M., Jussila, K., Joskitt, L., Mäntymaa, M., Ebeling, H., and Mattila, M. L. (2023). The traits of Autism Spectrum Disorder and bullying victimization in an epidemiological population. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-14. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-023-02228-2/> (Erişim tarihi: 04.11.2023)
- Kasen, S., Johnson, J., and Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(2), 165-177. doi: 10.1007/bf00910728
- Kazemi, E., and Hubbard, A. (2008). New directions for the design and study of professional development: Attending to the coevolution of teachers' participation across contexts. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 428-441. doi: 10.1177/0022487108324330
- Kedzidor, M., and Fifield, S. (2004). Teacher professional development. *Delaware Education Research & Development Center*. 15(1), 1-6.
- Keenan, K., and Wakschlag, L. S. (2004). Are oppositional defiant and conduct disorder symptoms normative behaviors in preschoolers? A comparison of referred and nonreferred children. *The American Journal of Psychiatry*, 161(2), 356-358. doi: 10.1176/appi.ajp.161.2.356
- Keengwe, J., and Onchwari, G. (2009). Technology and early childhood education: A technology integration professional development model for practicing teachers. *Early Childhood Education Journal*, 37(3), 209-218. doi: 10.1007/s10643-009-0341-0

- Kerns, K. A., and Barth, J. M. (1995). Attachment and play: Convergence across components of parent-child relationships and their relations to peer competence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(2), 243-260. doi: 10.1177/0265407595122006
- Kilian, J. M., Fish, M. C., and Maniago, E. B. (2006). Making schools safe: A system-wide school intervention to increase student prosocial behaviors and enhance school climate. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 1-30. doi: 10.1300/j370v23n01_01
- Kim, S. G. (2005). Kevin: 'I gotta get to the market': The development of peer relationships in inclusive early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 163–169. doi:10.1007/s10643-005-0041-3
- Kim, S., Spadafora, N., Craig, W., Volk, A., and Zhang, L. (2021). Disciplinary structure and teacher support in Chinese and Canadian schools: Examining how authoritative disciplinary practices protect youth involved in bullying at school. *School Mental Health*, 13(1) 501-517. doi: 10.1007/s12310-021-09431-z
- Kim, A. Y., Rose, C. A., Hopkins, S., Mc Cree, N., and Romero, M. (2022). Survey of secondary youth on relational aggression: Impact of bullying, social status, and attitudes. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 66(3), 285-295. doi: 10.1080/1045988X.2022.2070589
- King, K. P. (2002). Identifying success in online teacher education and professional development. *The Internet and Higher Education*, 5(3), 231-246. doi: 10.1016/s1096-7516(02)00104-5
- Kinzie, M. B., Whitaker, S. D., Neesen, K., Kelley, M., Matera, M., and Pianta, R. C. (2006). Innovative web-based professional development for teachers of at-risk preschool children. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(4), 194-204.
- Kirves, L., and Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 383-400. doi: 10.1080/03004430.2011.646724
- Klein, D., and Ware, M. (2003). E-learning: New opportunities in continuing professional development. *Learned Publishing*, 16(1), 34-46. doi: 10.1087/095315103320995078
- Knight, J. (2009). *Instructional coaching. Coaching: Approaches and perspectives*. Thousand Oaks: Sage Publication.

- Kochenderfer, B. J., and Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34(3), 267-283. doi: 10.1016/0022-4405(96)00015-5
- Kokkinos, C. M., and Antoniadou, N. (2013). Bullying and victimization experiences in elementary school students nominated by their teachers for specific learning disabilities. *School Psychology International*, 34(6), 674-690. doi: 10.1177/0143034313479712
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Journal of International Social Research*, 1(6), 426-433.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M., and King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 45-52. doi: 10.1111/j.1467-9450.1982.tb00412.x
- Lawless, K. A., and Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of Educational Research*, 77(4), 575-614. doi: 10.3102/0034654307309921
- Lazer, D., Rubineau, B., Katz, N., Chetkovich, C., and Neblo, M. (2010). The co-evolution of networks and political attitudes. *Political Communication*, 27(3), 248-274. doi: 10.2139/ssrn.1280328
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Lee, C. H. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal Of Interpersonal Violence*, 26(8), 1664-1693. doi: 10.1177/0886260510370591
- Leff, S. S., Thomas, D. E., Shapiro, E. S., Paskewich, B., Wilson, K., Necowitz-Hoffman, B., and Jawad, A. F. (2011). Developing and validating a new classroom climate observation assessment tool. *Journal of School Violence*, 10(2), 165-184. doi: 10.1080/15388220.2010.539167
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42(2), 106-115. doi: 10.1017/s0012162200000219

- Leeuw, R. R., de Boer, A. A., Beckmann, E. J., van Exel, J., and Minnaert, A. E. (2019). Young children's perspectives on resolving social exclusion within inclusive classrooms. *International Journal of Educational Research*, 98(1), 324-335. doi: 10.1016/j.ijer.2019.09.009
- Lemerise, E. A., and Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118. doi: 10.1111/1467-8624.00124
- Lindsay, S., and McPherson, A. C. (2012). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 34(2), 101-109. doi: 10.3109/09638288.2011.587086
- Luciano, S., and Savage, R. S. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 14-31. doi: 10.1177/0829573507301039
- Lung, F. W., Shu, B. C., Chiang, T. L., and Lin, S. J. (2019). Prevalence of bullying and perceived happiness in adolescents with learning disability, intellectual disability, ADHD, and autism spectrum disorder: in the Taiwan birth cohort pilot study. *Medicine*, 98(6), 1-5. doi: 10.1097/md.00000000000014483
- Marini, M., Di Filippo, G., Bonuomo, M., Torregiani, G., and Livi, S. (2023). Perceiving oneself to be integrated into the peer group: a protective factor against victimization in children with learning disabilities. *Brain Sciences*, 13(2), 263-276. doi: 10.3390/brainsci13020263
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S., and Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 411-419. doi: 10.1037/0022-0663.93.2.411
- Marsh, H. W., Reeve, J., Guo, J., Pekrun, R., Parada, R. H., Parker, P. D., Basarkod, G., Craven, R., Jang, H., Dicke, T., Ciarrochi, J., Sahdra, B. K., Devine, E. K., and Cheon, S. H. (2023). Overcoming limitations in peer-victimization research that impede successful intervention: Challenges and new directions. *Perspectives On Psychological Science*, 18(4), 812-828. doi: 10.1177/17456916221112919
- Marshall, M. L., Varjas, K., Meyers, J., Graybill, E. C., and Skoczylas, R. B. (2009). Teacher responses to bullying: Self-reports from the front line. *Journal of School Violence*, 8(2), 136-158. doi: 10.1080/15388220802074124

- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd edition). Applied social research methods series Volume 41. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mayer, M. J., Nickerson, A. B., and Jimerson, S. R. (2021). Preventing school violence and promoting school safety: Contemporary scholarship advancing science, practice, and policy. *School Psychology Review*, 50(2-3), 131-142. doi: 10.1080/2372966X.2021.1949933
- McConnell, T. J., Parker, J. M., Eberhardt, J., Koehler, M. J., and Lundeborg, M. A. (2013). Virtual professional learning communities: Teachers' perceptions of virtual versus face-to-face professional development. *Journal of Science Education and Technology* 22(1), 267–277. doi:10.1007/s10956-012-9391-y
- Meadan, H., and Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158-167. doi: 10.1177/1053451207311617
- Menesini, E., Camodeca, M., and Nocentini, A. (2010). Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 921-939. doi: 10.1348/026151009x479402
- Menesini, E., and Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253. doi: 10.1080/13548506.2017.1279740
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., and Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(6), 515-530. doi: 10.1002/ab.10060
- Menteş, H. S. ve Arnas, Y. A. (2021). Okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki otizmli bir çocuğun akran ilişkilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52(1), 439-464. doi: 10.53444/deubefd.926836
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook for new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba ve A. Ersoy, Çev. Eds.). Ankara: Pegem Akademi.

- Miles, M. B., Huberman A., M., and Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.
- Mishna, F., Pepler, D., and Wiener, J. (2006). Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers, and principals. *Victims and Offenders*, 1(3), 255-288. doi: 10.1080/15564880600626163
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., and Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal Of Education/Revue Canadienne De L'éducation*, 28(4), 718-738. doi: 10.2307/4126452
- Mitchell, L. C., and Hegde, A. V. (2007). Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(4), 353-366. doi: 10.1080/10901020701686617
- Moffat, A. K., Redmond, G., and Raghavendra, P. (2019). The impact of social network characteristics and gender on covert bullying in Australian students with disability in the middle years. *Journal of School Violence*, 18(4), 613-629. doi: 10.1080/15388220.2019.1644180
- Monchy, M. D., Pijl, S. J., and Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317-330. doi: 10.1080/0885625042000262488
- Monks, C., and Smith, P. (2010). Peer, self and teacher nominations of participant roles taken in victimisation by five-and eight-year-olds. *Journal Of Aggression, Conflict And Peace Research*, 2(4), 4-14. doi: 10.5042/jacpr.2010.0532
- Moore, B., Woodcock, S., and Kielblock, S. (2023). How students' pro-social behaviour relates to their resilience: Implications for an inclusive environment. *International Journal of Educational Research Open*, 5 (100269), 1-8. doi: 10.1016/j.ijedro.2023.100269
- Morse, J. M., and Niehaus, L. (2016). *Mixed method designs: Who needs it*. In Morse, J. M. (Ed.), *Mixed method design: Principles and procedures* (pp. 13-23). New York: Routledge.
- Mouza, C. (2000). Learning to teach with new technology: Implications for professional development. *Journal of Research on Computing in Education*, 35(2), 272-289. doi: 10.1080/15391523.2002.10782386

- Migiyo, S. O., and Magangi, B. A. (2011). Mixed methods: A review of literature and the future of the new research paradigm. *African Journal of Business Management*, 5(10), 3757-3764. doi: 10.5897/AJBM09.082
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook for new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba ve A. Ersoy, Çev. Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B., Huberman A., M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.
- Mills, G. E., and Gay, L. R. (2016). *Educational research competencies for analysis and applications*. (11th Edition). London: Pearson
- Milner, J. S. (2000). Social information processing and child physical abuse: theory and research. In D. J. Hansen (Ed.), *Motivation and child maltreatment* (pp. 39-46). London: University of Nebraska Press.
- Mishna, F. (2012). *Bullying: A guide to research, intervention, and prevention*. OUP USA.
- Mishna, F., Pepler, D., and Wiener, J. (2006). Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers, and principals. *Victims and Offenders*, 1(3), 255-288. doi: 10.1080/15564880600626163
- Monks, C. P., and Coyne, I. (2011). *Bullying in different contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monks, C. P., and Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821. doi: 10.1348/026151005x82352
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., and Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 146-156. doi: 10.1016/j.avb.2009.01.004
- Monks, C. P., Smith, P. K., and Swettenham, J. 2005. Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6), 571-588. doi: 10.1002/ab.20099
- Muhammad, Y., and Anis, F. (2021). Bullying in universities: A qualitative analysis of the lived experiences of students with special needs. *Sjesr*, 4(1), 388-397. doi: <https://doi.org/10.36902>

- Mulia, A. L., Yusuf, M., and Subagya, S. (2022). Bullying behavior of regular students toward students with special needs (Autism Spectrum Disorders). *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 9(4), 255-265. doi: 1018415/ijmmu.v9i4.3666
- Munro, L. (2016). *Teacher perspectives on bullying towards primary-aged students with disabilities*. Master Degree Thesis. Tronto: University of Toronto.
- Musgrove, M., and Yudin, M.K. (2013). Dear Colleague Letter. Washington, D.C.: U.S. Department of Education: Office of Special Education and Rehabilitative Services. <https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/bullyingdcl-8-20-13.pdf> (Erişim Tarihi: 14.12.2023).
- Nakken, H., and Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47-61. doi: 10.1080/13603110110051386
- National Center for Education Statistics. (2015). *The condition of education 2015*. Washington, DC: Author.
- Nickerson, A. B. (2019). Preventing and intervening with bullying in schools: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11(1), 15-28. doi: 10.1007/s12310-017-9221-8
- Niglas, K. (2009). How the novice researcher can make sense of mixed methods designs. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3(1), 34-46. doi: 10.5172/mra.455.3.1.34
- Njelesani, J., Attard, K., Duimstra, A., and Zenderman, N. (2020). Addressing school bullying with a multi-tiered system of support approach. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 1-16. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/19411243.2020.1852466?needAccess=true/> (Erişim tarihi: 04.11.2023)
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H., and Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among nordic children: a population-based study. *Child: Care, Health And Development*, 31(6), 693-701. doi: 10.1111/j.1365-2214.2005.00559.x
- Norwich, B., and Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65. doi: 10.1080/01411920310001629965

- Nosik, M. R., Williams, W. L., Garrido, N., and Lee, S. (2013). Comparison of computer based instruction to behavior skills training for teaching staff implementation of discrete-trial instruction with an adult with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 461-468. doi: 10.1016/j.ridd.2012.08.011
- Nowell, K. P., Brewton, C. M., and Goin-Kochel, R. P. (2014). A multi-rater study on being teased among children/adolescents with autism spectrum disorder (ASD) and their typically developing siblings: associations with ASD symptoms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(4), 195-205. doi: 10.1177/1088357614522292
- Nowicki, S., and Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(1), 148-154. doi: 10.1037/h0033978
- Nugent, M., Labram, A., and McLoughlin, L. (1998). The effects of child sexual abuse on school life. *Educational and Child Psychology*, 15(1), 68-78.
- O'Connell, P. A. U. L., Pepler, D., and Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452. doi: 10.1006/jado.1999.0238
- O'Moore, A. M., and Minton, S. J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 31(6), 609-622. doi: 10.1002/ab.20098
- Odom, S. L., McConnell, S. R., McEvoy, M. A., Peterson, C., Ostrosky, M., Chandler, L. K., Spicuzza, R. J., Skellenger, A., Creighton, M., and Favazza, P. C. (1999). Relative effects of interventions for supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 75-91. doi: 10.1177/027112149901900202
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., and Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49. doi:10.1111/j.1471-3802.2004.00016.x
- Oldenburg, B., Bosman, R., and Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 64-72. doi: 10.1177/0143034315623324

- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. In D. Magnusson and V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective*. New York: Academic Press
- Olweus, D., and Limber, S. P. (1983). *Olweus bullying prevention program*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D., and Limber, S. (2000). *Blueprints for violence prevention: Book nine: Bullying prevention program*. Denver, CO: Venture Publishing.
- Olweus, D., and Limber, S. P. (2007). *Olweus bullying prevention program: Teacher guide*. Center City: Hazelden
- Olweus D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 99-111. doi: 10.1002/(sici)1098-2337(2000)26:1<99:aid-ab8>3.0.co;2-w
- O'Moore, A. M., and Minton, S. J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 31(6), 609-622. doi: 10.1002/ab.20098
- O'Neal, K., Jones, W. P., Miller, S. P., Campbell, P., and Pierce, T. (2007). Comparing web-based to traditional instruction for teaching special education content. *Teacher Education and Special Education*, 30(1), 34-41. doi: 10.1177/088840640703000104
- Ostrov, J. M., Gentile, D. A., and Crick, N. R. (2006). Media exposure, aggression and prosocial behavior during early childhood: A longitudinal study. *Social Development*, 15(4), 612-627. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00360.x
- Ostrov, J. M., and Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13(2), 255-277. doi: 10.1111/j.1467-9507.2004.000266.x
- Ostrov, J. M. (2008). Forms of aggression and peer victimization during early childhood: A short-term longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 311-322. doi: 10.1007/s10802-007-9179-3

- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402. doi: 10.1080/10683160500255471
- Özdemir, Ş. A. (2020). *Kaynaştırma modeli ile eğitilen zihin engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Parker, J. C., Herring, A., Leffler, J., and Hallberg, C. (2014). Creating a community classroom: strategies to promote inclusion and reduce bullying in early childhood. *Journal of Human Sciences and Extension*, 2(3), 79-86. doi: 10.54718/WOXU9906
- Patterson, E. L. (2018). *The inclusion classroom: Implementing the Olweus Bullying Prevention Program© to improve the classroom environment*. Master Degree Thesis. South Carolina: University of South Carolina.
- Payne, A. A., and Gottfredson, D. C. (2004). Schools and bullying: School factors related to bullying and school-based bullying interventions. In C. E. Sanders, & G. D. Phye, (Eds.), *Bullying* (pp. 159-176). New York: Academic Press.
- Pepler, D. J., and Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31(4), 548-553. doi: 10.1037/0012-1649.31.4.548
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., and Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79(2), 325-338. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x.
- Pfattheicher, S., Nielsen, Y. A., and Thielmann, I. (2022). Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions. *Current Opinion In Psychology*, 44(1), 124-129. doi: 10.1016/j.copsyc.2021.08.021
- Phye, G. D., and Sanders, C. E. (2004). *Bullying: Implications for the classroom*. New York: Academic Press.
- Pianta, R. C. (2011). *Teaching children well: New evidence-based approaches to teacher professional development and training*. Washington: Center for American Progress.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., and Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions

- in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.02.001
- Pozzoli, T., and Gini, G. (2013). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *The Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315-340. doi: 10.1177/0272431612440172
- Peterson, R., and Skiba, R. (2001). Creating school climates that prevent school violence. *The Clearing House*, 44(3), 155-163. doi: 10.1080/00377990109603997
- Ramirez, M. R., Gower, A. L., Brown, C., Nam, Y. S., and Eisenberg, M. E. (2023). How do schools respond to biased-based bullying? A qualitative study of management and prevention strategies in schools. *School Mental Health*, 15(2), 508-518. doi: 10.1007/s12310-022-09565-8
- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., and Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.
- Raskauskas, J., and Modell, S. (2011). Modifying anti-bullying programs to include students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 60-67. doi: 10.1177/004005991104400107
- Repo, L., and Sajaniemi, S. (2014). Bystanders' roles and children with special educational needs in bullying situations among preschool-aged children. *Early Years: An International Research Journal*, 35(1), 5-21. doi: 10.1080/09575146.2014.953917
- Repo, L., and Sajaniemi, N. (2015). Prevention of bullying in early educational settings: Pedagogical and organisational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 461-475. doi: 10.1080/1350293x.2015.1087150
- Rieffe, C., Camodeca, M., Pouw, L. B., Lange, A. M., and Stockmann, L. (2012). Don't anger me! Bullying, victimization, and emotion dysregulation in young adolescents with ASD. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(3), 351-370. Doi: 10.1080/17405629.2012.680302
- Rigby, K. (1996). Peer victimisation and the structure of primary and secondary schooling. *Primary Focus*, 10(1), 4-5.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590. doi: 10.1177/070674370304800904

- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. Australia: Australian Council for Ed Research.
- Rigby, K. (2010). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*. Australia: Australian Council for Ed Research.
- Rigby, K., and Johnson, B. (2005). Student bystanders in Australian schools. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 10-16. doi: 10.1111/j.0264-3944.2005.00326.x
- Rivers, I., and Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368. doi: 10.1002/1098-2337(1994)20:5<359:aid-ab2480200503>3.0.co;2-j
- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 135-143. doi: 10.1002/(sici)1098-2337(2000)26:1<135:aid-ab11>3.0.co;2-3
- Ross, D. (2002). Bullying. In J. Sandoval (Ed.), *Hanbook of crisis counselling, intervention, and prevention in the schools*, 2th edition (pp. 105-135). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Rose, C. A. (2010). Bullying among students with disabilities: Impact and implications. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in North American schools* (pp. 54-64). New York: Routledge.
- Rose, C. A., and Gage, N. A. (2017). Exploring the involvement of bullying among students with disabilities over time. *Exceptional Children*, 83(3), 298-314. doi: 10.1177/0014402916667587
- Rose, C. A., Espelage, D. L., and Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 761-776. doi: 10.1080/01443410903254864
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., and Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130. doi: 10.1177/0741932510361247
- Rose, C. A., Simpson, C. G., and Ellis, S. K. (2016). The relationship between school belonging, sibling aggression and bullying involvement: Implications for students with and without disabilities. *Educational Psychology*, 36(8), 1462-1486. doi: 10.1080/01443410.2015.1066757

- Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., and Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3), 2-14. doi: 10.5206/eei.v21i3.7679
- Ross, S. W., and Horner, R. H. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 747-759. doi: 10.1901/jaba.2009.42-747
- Ross, S. W., and Horner, R. H. (2014). Bully prevention in positive behavior support: Preliminary evaluation of third-, fourth-, and fifth-grade attitudes toward bullying. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(4), 225-236. doi: 10.1177/1063426613491429
- Rowan, L. O. (2007). Making classrooms bully-free zones: Practical suggestions for educators. *Kappa Delta Pi Record*, 43(4), 182-185. doi: 10.1080/00228958.2007.10516478
- Rubin, D. C., Boals, A., and Berntsen, D. (2008). Memory in posttraumatic stress disorder: properties of voluntary and involuntary, traumatic and nontraumatic autobiographical memories in people with and without posttraumatic stress disorder symptoms. *Journal of Experimental Psychology*, 137(4), 591-614. doi: 10.1037/a0013165
- Rubin, K. H., Bukowski, W., and Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 619-700). New York, NY: Wiley.
- Russell, M., Carey, R., Kleiman, G., and Venable, J. D. (2009). Face-to-face and online professional development for mathematics teachers: A comparative study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(2), 71-87. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ862349.pdf> (Erişim tarihi: 05.11.2023).
- Sahoo, S., and Schmidt, S. (2020) The method of Immersive Behavioural Observation (IBO) — a conversation between theory and practice. Boess, S., Cheung, M., and Cain, R. (eds.), In *Synergy-DRS International Conference 2020*, 11-14 August, Held online. <https://doi.org/10.21606/drs.2020.232>
- Salgado, F. S., Senra, L. X., and Lourenço, L. M. (2014). Effectiveness indicators of bullying intervention programs: A systematic review of the international literature.

- Estudos de Psicologia (Campinas)*, 31(1), 179-190. doi: 10.1590/0103-166X2014000200004
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286-292. doi: 10.1080/00405841.2014.947222
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. doi: 10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., and Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15. doi: 10.1002/(sici)1098-2337(1996)22:1<1::aid-ab1>3.0.co;2-t
- Salmivalli, C., Voeten, M., and Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676. doi: 10.1080/15374416.2011.597090
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., and Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 465-487. doi: 10.1348/000709905x26011
- Sanders, C. E. (2004). What is bullying? In C. E. Sanders, & G. D. Phye, (Eds.), *Bullying* (pp. 1-16). New York: Academic Press.
- Sanders, C. E., and Phye, G. D. (2004). *Bullying: Implications for the classroom*. London: Elsevier Academic Press.
- Sarı, H. ve Pürsün, T. (2019). Kaynaştırma sınıflarında akran zorbalığının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(44), 731-768. doi: 10.21560/spcd.v19i49119.500742
- Sturaro, C., Van Lier, P. A., Cuijpers, P., and Koot, H. M. (2011). The role of peer relationships in the development of early school age externalizing problems. *Child Development*, 82(3), 758-765.
- Saylor, C. F., and Leach, J. B. (2009). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21(1), 69-80. doi: 10.1007/s10882-008-9126-4

- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., and Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 323-335. doi: 10.1080/01650250544000107
- Schwartz, D., Dodge, K., Coie, J., Hubbard, J., Cillessen, A., Lemerise, E., and Bateman, H. (1998). Social-cognitive and behavioural correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6), 431-440.
- Sezgin, E. Y. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin akran zorbalığı ilişkin algı ve görüşleri: Zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(1), 85-104. doi: 10.30794/pausbed.425988
- Shadish, W. R., Cook, T. D., and Campbell, D. T. (2002). Quasi-experiments: interrupted time-series designs. In W. R. Shadish, T. D. Cook, D. T. Campbell (Eds.), *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference* (pp. 171-205). New York: Houghton Mifflin
- Sharp, S. (1996). The role of peers in tackling bullying in schools. *Educational Psychology in Practice*, 11(4), 17-22. Doi. 10.1080/0266736960110404
- Sharp, S., and Cowie, H. (1994). Empowering pupils to take positive action against bullying. In S. Sharp & P. Smith (Eds.), *School Bullying: Insights and Perspectives* (pp. 108-131). London: Routledge.
- Sharp, S., and Smith, P. K. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield bullying project. *Early Child Development and Care*, 77(1), 47-55. doi: 10.1080/0300443910770104
- Shetgiri, R., Lin, H., and Flores, G. (2013). Trends in risk and protective factors for child bullying perpetration in the United States. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(1), 89-104. doi: 10.1007/s10578-012-0312-3
- Shiner, R. L. (2000). Linking childhood personality with adaptation: Evidence for continuity and change across time into late adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 310-325. doi: 10.1037/0022-3514.78.2.310
- Shields, A., and Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 349-363. doi: 10.1207/s15374424jccp3003_7

- Sivrikaya, T., ve Çetin, M. E. (2023). Kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma durumlarının ve zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 232-252. doi: 10.33308/26674874.2023371532
- Smith, P. K., Ananiadou, K., and Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591-599. doi: 10.1177/070674370304800905
- Smith, P. K., and Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 1-9. doi: 10.1002/(sici)1098-2337(2000)26:1<1::aid-ab1>3.0.co;2-7
- Smith, P. S., and Sharp, K. S. (1994). *School bollyng: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., and Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565-581. doi: 10.1348/0007099042376427
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., and Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 35(1), 57-67. doi: 10.1002/ab.20282
- Son, E., Parish, S. L., and Peterson, N. A. (2012). National prevalence of peer victimization among young children with disabilities in the United States. *Children and Youth Services Review*, 34(8), 1540-1545. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.04.014
- Sourander, A., Klomek, A. B., Niemelä, S., Haavisto, A., Gyllenberg, D., Helenius, H., Sillanmäki, L., Ristkari, T., Kumpulainen, K., Tamminen, T., Moilanen, I., Piha, J., Almqvist, F., and Gould, M., (2009). Childhood predictors of completed and severe suicide attempts: Findings from the Finnish 1981 Birth Cohort Study. *Archives of General Psychiatry*, 66(4), 398-406. doi: 10.1001/archgenpsychiatry.2009.21
- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C., and Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour Research And Therapy*, 39(11), 1293-1316. doi: 10.1016/S0005-7967(00)00098-X

- Spence, S. H., Young, A., Toon, C., and Bond, S. (2009). Longitudinal examination of the associations between emotional dysregulation, coping responses to peer provocation, and victimisation in children. *Australian Journal of Psychology*, 61(3), 145-155. doi: 10.1080/00049530802259076
- Srabstein, J. C., McCarter, R. J., Shao, C., and Huang, Z. J. (2006). Morbidities associated with bullying behaviors in adolescents. School based study of American adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine And Health*, 18(4), 587-596. doi: 10.1515/ijamh.2006.18.4.587
- Stein, M. K., Smith, M. S., and Silver, E. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review*, 69(3), 237-270. doi: 10.17763/haer.69.3.h2267130727v6878
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., and Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 419-428. doi: 10.1023/a:1020207003027
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., and Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 195-210. doi: 10.1348/000709900158056
- Stevens, V., Van Oost, P., and De Bourdeaudhuij, I. (2000). The effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behaviour. *Journal of Adolescence*, 23(1), 21-34. doi: 10.1006/jado.1999.0296
- Stringer, E. T. (2007). *Action research (3th edition.)*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Subasno, Y., Jumilah, B. S., Desa, M. V., Yulius, M. I., Mariani, Y. K., Goa, L., and Derung, T. N. (2023). The effectiveness of the educare program in improving pro-social attitudes to prevent bullying in inclusive schools. *European Journal of Educational Research*, 12(3), 1377-1391. doi: 10.12973/eu-jer.12.3.1377
- Sugai, G., and Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Behavior Psychology in the Schools*, 24(1-2), 23-50. doi: 10.1300/j019v24n01_03
- Sutton, J. (2001). Bullies: Thugs or thinkers? *The Psychologist*, 14(10), 530-534.
- Sutton, J., and Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior: Official Journal of the*

- International Society for Research on Aggression*, 25(2), 97-111. doi: 10.1002/(sici)1098-2337(1999)25:2<97:aid-ab3>3.0.co;2-7
- Sutton, J., Smith, P. K., and Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450. doi: 10.1348/026151099165384
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., and Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York: Guilford Press.
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., and Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50(4), 503-520. doi: 10.1016/j.jsp.2012.04.001
- Şahbaz, Ü. ve Yüce, G. (2021). Okul öncesi eğitime devam eden atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlıklarının ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52(1), 235-255. doi:10.9779.
- Taneri, P. O., Özbek, Ö. Y., and Akduman, N. (2021). In-service teacher training program development study to prevent peer bullying. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 11(2), 147-166. doi: 10.31704/ijocis.2021.008
- Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H., and Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24(2), 131-146. doi: 10.1177/0143034303024002001
- Teddlie, C., and Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve Demir S.D., Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2012). Geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s. 133-148). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tepetaş, G. Ş., Akgun, E., and Altun, S. A. (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1675-1679. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.964

- Terzioğlu, N. K. (2022). Özel eğitimde akran zorbalığı: öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir çalışma. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 64-90. doi: 10.37233/TRSPED.2022.0123
- Thompson, J. R., Klass, P. H., and Fulk, B. M. (2012). Comparing online and face-to-face presentation of course content in an introductory special education course. *Teacher Education and Special Education*, 35, 228-242. doi: 10.1177/0888406412441627
- Thompson, D., Whitney, I., and Smith, P. K. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9(3), 103-106. doi: 10.1111/j.1467-9604.1994.tb00168.x
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47(4), 311-327. doi: 10.1002/pits.20472
- Ttofi, M. M., and Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13-24. doi: 10.1108/17596599200900003
- Ttofi, M. M., and Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. doi: 10.1007/s11292-010-9109-1
- Twemlow, S. W., and Cohen, J. (2003). Guest editorial: Stopping school violence. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 117-124. doi: 10.1023/A:1022944818322
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Evans, R., and Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful schoollearning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, 158(5), 808-810. doi: 10.1176/appi.ajp.158.5.808.
- Twemlow, S. W., and Sacco, F. C. (2008). *Why school anti-bullying programs don't work*. Lanham, Maryland: Jason Aronson Press.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2015). Akran zorbalığını belirlemede bir araç: Hikâyeleştirilmiş varsayımsal durumlar formu. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 52-74. doi: 10.21764/efd.13954
- Ünal, Z. H. (2019). *Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Vessey, J. A., and O'Neil, K. (2011). Helping students with disabilities better address teasing and bullying situations: A MASNRN study. *The Journal of School Nursing*, 27(2), 139-148. doi: 10.1177/1059840510386490
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O'Brennan, L. M., and Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence*, 10(2), 115-132. doi: 10.1080/15388220.2010.539164
- Wee, S. J., Kim, S. J., and Kim, J. (2022). "Don't bully! We are all different": Pedagogical potential of early critical literacy with bullying-themes. *Journal of Early Childhood Research*, 20(4), 463-478. doi: 10.1177/1476718X221087067
- Wee, S. J., Kim, S. J., Chung, K., and Kim, M. (2022). Development of children's perspective-taking and empathy through bullying-themed books and role-playing. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 96-111. doi: 0.1080/02568543.2020.1864523
- Wehmeyer, M. L., Field, S., Doren, B., Jones, B., and Mason, C. (2004). Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Exceptional Children*, 70(4), 413-425. doi: 10.1177/001440290407000402
- Wellman, H. M., Cross, D., and Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684. doi: 10.1111/1467-8624.00304
- Werner, E. E. (2005). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 91-105). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Whitney, I., and Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25. doi: 10.1080/0013188930350101
- Wilcox, C. (2005). *Needs assessment and development of a bullying prevention program for elementary school students*. Rutgers The State University of New Jersey, Graduate School of Applied and Professional Psychology.

- Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., and Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: A challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252-257.
- Whitted, K. S., and Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3), 167-175. doi: 10.1093/cs/27.3.167
- Wood, J. J., Cowan, P. A., and Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 72-88. doi: 10.1080/00221320209597969
- Woodcock, R.W., McGrew, K.S., and Mather, N. (2001). *Examiner's manual. Woodcock-Johnson III Tests of Achievement*. Itasca, IL: Riverside.
- Vahedi, S., Fathi Azar, E., and Golparvar, F. (2016). The effectiveness of school-wide anti bullying programs on teachers' efficacy in dealing with students' bullying behavior. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 18(2), 68-75.
- Van Verseveld, M. D., Fekkink, R. G., Fekkes, M., and Oostdam, R. J. (2019). Effects of antibullying programs on teachers' interventions in bullying situations. A meta-analysis. *Psychology in the Schools*, 56(9), 1522-1539. doi: 0.1002/pits.22283
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., and Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329-358. doi: 10.1007/s10648-011-9153-z
- Viding, E., Simmonds, E., Petrides, K. V., and Frederickson, N. (2009). The contribution of callous-unemotional traits and conduct problems to bullying in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 471-481. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.02012.x
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoleri, S. (2014). The effects of age, gender, and temperament traits on school adjustment for preschool children/yaş, cinsiyet ve mizaç özelliklerinin okul öncesindeki çocukların okula uyumları üzerindeki etkileri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 54-66. doi: 10.19160/e-ijer.55208
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W., Scarloss, B., and Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 003). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education

Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.
Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., anderson, C. M., and Law, P. (2014). Risk factors for
bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(4), 419-427.
doi: 10.1177/1362361313477920

Internet Kaynakları

http-1: <https://nces.ed.gov/>

(Erişim tarihi: 06.01.2023)

http-2: <https://www.stopbullying.gov/media/facts/index.html#stats>

(Erişim tarihi: 08.10.2019)

http-3: <https://www.stopbullying.gov/bullying/what-is-bullying>

(Erişim tarihi: 06.01.2023)

http-4: <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020063.pdf>

(Erişim tarihi: 07.01.2021)

http-5: <https://nces.ed.gov/pubs2023//2023092.pdf>

(Erişim tarihi: 06.01.2023)

http-6:

https://www.antibullyingalliance.org.uk/sites/default/files/uploads/SEND_bullying_Literature_Review.pdf

(Erişim tarihi: 08.10.2019)

http-7:

https://kadisehri.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_11/07101659_Okul_Oncesi_ve_YlkoYretim_YonetmeliYi.pdf

(Erişim tarihi: 01.02.2024)

EKLER

EK-1. Etik Kurul Karar Belgesi

EK-2. Uygulama Okulları Bilgilendirme ve İzin Formu

EK-3. Uygulama Okulları İzin Dilekçesi

EK-4. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

EK-5. Ölçek Formu Kullanım İzni

EK-6. Öğretmen Demografik Bilgi Formu ve Görüşme Formu (Örnek Sorular)

EK-7. Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlar Kontrol Listesi (Örnek Maddeler)

EK-8. Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Sunulmasına Yönelik Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

EK-9. Akran Zorbalığını Anlamaya Yönelik Öğretmen Eğitimi Modülü Soru Formu (Örnek Sorular)

EK-10. Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Sınıf İçi Stratejilerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Eğitimi Modülü Soru Formu (Örnek Sorular)

EK-11. Akran Zorbalığını Müdahale Etmeye Yönelik Sınıf İçi Stratejilerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Eğitimi Modülü Soru Formu (Örnek Sorular)

EK-12. Gelişimsel Yetersizliği (GY) Olan Çocukların Akran Zorbalığından Korunmasına Yönelik Öğretmen Eğitimi Modülü Soru Formu (Örnek Sorular)

EK-13. Akran Zorbalığını Önlemeye ve Müdahale Etmeye Yönelik Öğretmen Uygulamalarını Değerlendirme Formu (Örnek Maddeler)

EK-14. Akran Zorbalığını Önlemeye ve Müdahale Etmeye Yönelik Öğretmen Öz-Değerlendirme Formu (Örnek Maddeler)

EK-15. Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Etkilerini Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Görüşme Formu (Örnek Sorular)

EK-16. Araştırmacı Günlüğü Örneği

EK-17. Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

EK-18. Gereksinim Belirleme Aşamasında Gerçekleştirilen Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizine İlişkin Kod Listesi

EK-19. Müdahalenin Etkililiğini Sınama Oturumlarında Gerçekleştirilen Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizine İlişkin Kod Listesi

EK-1. Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 21.05.2021

Protokol No: 70798

Tarih: 07.06.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Kaynaştırma Ortamlarında Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerince Sunulan Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Etkileri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON
TEZ YAZARI:	Gizem ERGİN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2. Uygulama Okulları Bilgilendirme ve İzin Formu

UYGULAMA OKULLARI BİLGİLENDİRME VE İZİN FORMU

“Kaynaştırma Ortamlarında Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerince Sunulan Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Etkileri” başlıklı bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine akran zorbalığına ilişkin sınıf içi stratejilerin kazandırılmasına yönelik sunulacak eğitim paketinin etkilerini incelemektir.

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği doktora programına kayıtlı Arş. Gör. Gizem Ergin tarafından Prof. Dr. Yasemin Ergenekon’un danışmanlığında yürütülecektir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, alanyazına ve kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, sınıfta öğrenmeyi destekleyen olumlu bir iklim oluşturulması, önemli sonuçları bulunan zorbalık davranışlarının önüne geçilmesi, gelişimsel yetersizliği (zihinsel yetersizliği ve/veya otizm spektrum bozukluğu olan) olan çocukların sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi, akran kabul düzeylerinin artması ve sınıfta uygun akran etkileşiminin desteklenmesi konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada öğrencinizin eğitim gördüğü kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında akran zorbalığını önlemek veya var olan zorbalık davranışlarını azaltmak amacıyla bir karma yöntem araştırması yürütülerek çoklu veri toplama teknikleriyle müdahale öncesinde, sırasında ve sonrasında veriler toplanacaktır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, görüntü veya ses kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacılar dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimleri verilecektir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, gizlilik yöntemiyle korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir.

Uygulama Okulları Bilgilendirme ve İzin Formu’nu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı XXXXX Üniversitesi XXXXXXXX Arş. Gör. Gizem Ergin’e telefon (0 XXX XXX XX XX) veya e-posta yoluyla (XXXXXXX /XXXXXXX) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacılar:

Arş. Gör. Gizem Ergin

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Tel: 0 XXX XXX XX XX

Prof. Dr. Yasemin Ergenekon

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Tel: 0 XXX XXX XX XX

Yapılan bilgilendirmeyi okudum. Bana soru sorma fırsatı sunuldu ve sorduğum sorulara tatmin edici yanıtlar verildi. Bu çalışmanın uygulamasına kendi rızamla izin verdiğimi, araştırma kapsamında elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Adı-Soyadı :

Görevi :

Tarih :

İmza :

EK-3. Uygulama Okulları İzin Dilekçesi

UYGULAMA OKULLARI İZİN DİLEKÇESİ

...../...../2021

Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı'na kayıtlı Arş. Gör. Gizem Ergin tarafından Prof. Dr. Yasemin Ergenekon'un danışmanlığında yürütülen “*Kaynaştırma Ortamlarında Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerince Sunulan Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Etkileri*” başlıklı doktora tezinin uygulamasının, Milli Eğitim Bakanlığı'nın “Araştırma Uygulama İzinleri” konulu 2020/2 genelgesinin 14. ve 15. maddelerine göre okulumuzda gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

İzin Talebinde Bulunan

Arş. Gör. Gizem ERGİN

İzni Onaylayan

..... Müdürü

EK-4. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-36556723
Konu : Anket Uygulama İzni

09/11/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 26.10.2021 tarihli ve 203572 sayılı yazıları.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Gizem ERGİN, Prof Dr. Yasemin ERGENEKON danışmanlığında "Kaynaştırma Ortamlarında Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerince Sunulan Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Etkileri" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İli Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan anaokullarında öğrenim gören öğrencilere ve öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin İlgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi İlçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
09/11/2021
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İletişim : 0246 211 10 00 / 0246 211 10 01

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon : 0246 211 10 00 / 0246 211 10 01

EK-5. Ölçek Formu Kullanım İzni

Gönderen: İlknur TEKİNARSLAN

Gönderildi: 26 Nisan 2021 Pazartesi 23:47

Kime: Gizem ERGİN

Konu: [MALICIOUS SERVER] Re: Ynt: Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi-Öğretmen Formu

Gizem merhaba. Açıklamaların doğrultusunda tabi haklısın. Çalışmada kolaylıklar diliyorum. Ölçeği kullanabilirsin eğer izin istiyorsan.



EK-6. Öğretmen Demografik Bilgi Formu ve Görüşme Formu (Örnek Sorular)

ÖĞRETMEN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU VE GÖRÜŞME FORMU
(Gereksinim Belirleme Aşaması için)

Sayın,

Bilgilendirildiğiniz üzere görev yaptığınız sınıfta akran zorbalığını önlemek ve/veya müdahale etmek amacıyla geliştirilen akran zorbalığı eğitim paketine yönelik size sınıf içi stratejilerin ve sosyal beceri öğretiminin kazandırılmasının hedeflendiği bir çalışma yürütülecektir. Sonrasında size kazandırılması hedeflenen bu becerileri uygulamanızla birlikte sınıfınızdaki tüm öğrencilerinizin akran ilişkileri değerlendirilecektir. Akran zorbalığı eğitim paketinin içeriğini belirlemek amacıyla akran zorbalığına ilişkin deneyimlerinizi derinlemesine incelemek, sınıfınızda akran zorbalığını önlemek ve/veya müdahale etmek için hangi bilgi ve becerilere gereksiniminiz olduğunu öğrenmek istiyoruz. Bu amaçla açık uçlu 10 sorunun yer aldığı bir görüşme formu hazırladık. Formda yer alan soruları yanıtlarken düşüncelerinizi samimi olarak ifade etmeniz çok önemlidir. Katkılarınız ve desteğiniz için çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Gizem ERGİN

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Demografik Bilgi Formu

Görüşmecinin Adı-Soyadı :

Tarih :

Kod isim:	
Mezun olunan üniversite:	
Mezun olunan fakülte:	
Mezun olunan bölüm:	
Mezun olunan program:	
Mezun olunan yıl:	
Öğretmenlik deneyimi (yıl):	
Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışma deneyimi (yıl):	
Halen çalıştığı yetersizlik grup/ları: () Otizm spektrum bozukluğu (OSB) () Hafif düzey zihinsel yetersizlik () Orta/ağır düzey zihinsel yetersizlik Ek yetersizliği varsa açıklayınız:	
Okuldaki çalışma zamanı: () Sabahçı () Öğleci () Tam gün	
Görev yapılan sınıfın mevcudu:	
Görev yapılan sınıfın düzeyi (yaş grubu):	
Sınıftaki gelişimsel yetersizliği olan çocuk/çocukların sayısı:	
Sınıftaki gelişimsel yetersizliği olan çocuk/çocukların tanıları:	
Sınıftaki gelişimsel yetersizliği olan çocuk/çocukların yaşları:	
Daha önce okul öncesi eğitim ortamlarında kaynaştırma uygulamalarına yönelik seminer, hizmet içi eğitim, sertifika programı, araştırma vb. katıldığınız mesleki gelişim programları (varsa):	
Güncel telefon:	
Güncel e-posta:	

Görüşme Soruları (Örnek Sorular)

1. Sizce akran zorbalığı nedir? Akran zorbalığı davranışlarına örnek verecek olsanız neler söylersiniz?
6. Sizce okullarda/sınıflarda akran zorbalığı yaşanması durumunda neler yapılabilir? Örnekler verir misiniz?
9. Akran zorbalığını önleme ve/veya müdahale etme süreciyle ilgili gereksinim duyduğunuz becerilere yönelik bir eğitim alacak olsanız sizce bu programın içeriğinde neler olmalıdır?



EK-7. Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara İlişkin Olumlu ve Olumsuz Davranışlar Kontrol Listesi (Örnek Maddeler)

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARA İLİŞKİN OLUMLU VE OLUMSUZ DAVRANIŞLAR KONTROL LİSTESİ

Gözlem Yapılan Okul :

Gözlem Saati :

Gözlem Yapılan Sınıf :

Gözlem Süresi :

Gözlem Tarihi :

Gözleyen Uygulamacı :

DAVRANIŞLAR	EVET / HAYIR	AÇIKLAMALAR
<i>Olumlu Sosyal Davranışlar</i>		
2. Akranlarının duygularına olumlu tepkide bulunur (Akranı sevinince gülümser, birlikte sevinir, “oley” der, çak yapar, zıplar. Akranı üzüldüğünde jest ve mimikleriyle ona katılır, omzuna dokunur, “üzülme” der. Akranı kızdığında kaşlarını çatar, “kızma”, “boşver”, “Birlikte oynayalım.” gibi sözel ifadeler kullanır.).		
8. Akranlarıyla birlikte etkinliklere katılır.		
19. Akranlarına karşı öfkesini kontrol eder (Öfkelendiğinde akranına zarar verecek fiziksel, psikolojik veya sözel bir davranışta bulunmaktan kaçınır [“Senden nefret ediyorum.”, “Git yanımdan.” gibi öfke sözcükleri veya argo sözcükler kullanmaması, itme, vurma, ayağına basma gibi saldırganlık davranışları sergilememesi, akran grubundan dışlamaması veya akranlarını olumsuz şekilde etkilememesi vb.]).		
<i>Fiziksel Zorbalık Davranışları</i>	EVET / HAYIR	AÇIKLAMALAR
1. Akranına vurur.		
3. Akranını iter.		
7. Akranının üzerine doğru sınıf materyallerini atar.		

<i>Sözel Zorbalık Davranışları</i>	EVET / HAYIR	AÇIKLAMALAR
1. Akranına lakap takar.		
3. Akranına bağırır.		
6. Akranını suçlar.		
<i>Psikolojik Zorbalık Davranışları</i>	EVET / HAYIR	AÇIKLAMALAR
2. Akranını görmezden gelerek etkinliklerden dışlar.		
4. Akranına zarar vermesi amacıyla başka bir akranını ikna eder.		
7. Akranlarına karşı rekabetçidir (Bir akran grubu içerisinde güç sağlamak amacıyla etkinliği daha iyi yapmak için çaba göstermesi [ör., bir akranının yaptığı etkinliği öğretmenine göstermesi ve öğretmenin beğenmesi üzerine “Hayır, benimki daha güzel olacak.” demesi, kendi yaptığı resmi öğretmenine gösterip “Öğretmenim en güzel benimki değil mi?” demesi, bir etkinliği akranlarından daha hızlı bitirmek için çaba göstermesi, akran grubundaki diğer arkadaşlarının beğenisini kazanmak için olumlu davranışlar sergilemesi vb.]).		

GÖRÜŞ VE YORUMLAR

EK-8. Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Sunulmasına Yönelik Uygulama Güvenirliği
Veri Toplama Formu

AKRAN ZORBALIĞI EĞİTİM PAKETİNİN SUNULMASINA YÖNELİK
UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Öğretmenin Adı-Soyadı : **Görev Yaptığı Okul :**
Uygulamacının Adı-Soyadı : **Görev Yaptığı Sınıf :**
Değerlendirme Tarihi : **Oturum Süresi :**

AKRAN ZORBALIĞI EĞİTİM PAKETİNİN SUNULMASINA YÖNELİK UYGULAMA BASAMAKLARI	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
1. Sunuma yönelik araç-gereçlerin hazırlanması			
2. Sunuma başlarken etkili giriş yapılması			
3. Düz anlatım tekniğiyle modüllerin sunulması			
4. Soru-cevap tekniğiyle sunuma yönelik eksikliklerin tamamlanması			
5.Gösterip yaptırma tekniğiyle modüllere yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesi			
6.Rol oyun tekniğiyle modüllere yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesi			
7. Katılımın pekiştirilmesi			
8. Oturumun sonlandırılması			

EK-9. Akran Zorbalığını Anlamaya Yönelik Öğretmen Eğitimi Modülü Soru Formu
(Örnek Sorular)

AKRAN ZORBALIĞINI ANLAMAYA YÖNELİK ÖĞRETMEN EĞİTİMİ
MODÜLÜ SORU FORMU

2. Mehmet ve Barış serbest oyun zamanında kırmızı arabayı paylaşamadıkları için tartışmışlardır. Bu nedenle Barış akranlarıyla bahçede oynarken akran grubu Mehmet'i oyunlarına almamıştır. Ancak açık havada oyun saati bitmeden Mehmet ve Barış yaşadıkları sorunu unutmuştur ve Barış Mehmet'in oynadığı akran grubunun oyununa katılmıştır.

Soruda verilen örnek olay aşağıda verilen davranış biçimlerinden hangisiyle tanımlanabilir?

- A. Doğrudan saldırganlık davranışı
- B. Dolaylı saldırganlık davranışı
- C. Psikolojik zorbalık davranışı
- D. Sözel zorbalık davranışı
- E. Fiziksel zorbalık davranışı

8. Aşağıdakilerden hangisi zorbalığa maruz kalan çocukların bireysel özelliklerindendir?

- A. Akranlarını kontrol etmek isteyen
- B. Şiddete toleranslı
- C. Empatik olmayan
- D. Suçluluk duygusu hissetmeyen
- E. İç kapanık

13. Simay sanat etkinliklerinde etkinliği zamanında tamamlayamamaktadır. Eda etkinlik boyunca sürekli Simay'ı takip etmekte, "Yine mi yapamadın, bitiremeyeceksin." diyerek Simay'ın üzerinde baskı kurmaktadır. Bu durumu izleyen diğer çocuklar ise etkinliklerine devam etmektedirler.

Örnek olay üzerinden anlatılan durumda etkinliklerine devam eden çocukların rolü aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A. Tanıklık ettiği zorba davranışlarda zorbayı jest ve mimikleriyle destekleyen
- B. Tanıklık ettiği zorba davranışlarda zorbaya yardım eden
- C. Tanıklık ettiği zorba davranışlarda mağduru savunan
- D. Zorba davranışlarda mağduru jest mimikleriyle destekleyen
- E. Zorba davranışlara sessizce tanıklık eden

EK-10. Akran Zorbalığını Önlemeye Yönelik Sınıf İçi Stratejilerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Eğitimi Modülü Soru Formu (Örnek Sorular)

AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEMeye YÖNELİK SINIF İÇİ STRATEJİLERİN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN EĞİTİMİ MODÜLÜ SORU FORMU

1. Aşağıdakilerden hangisi akran zorbalığını önlemeye ve müdahale etmeye yönelik stratejilerin tüm sınıfı kapsayan uygulamalarla yürütülmesinin temel gerekçesidir?

- A. Akran zorbalığının çocukların sosyal becerilerinde sınırlılıklara yol açması
- B. Akran zorbalığının çocukların akademik becerileri edinmelerinde engel oluşturması
- C. Farklı olan çocukların akran gruplarına dâhil edilmemesi
- D. Tüm çocukların zorbalık davranışlarına doğrudan veya dolaylı olarak dâhil olması
- E. Çocukların akranlarıyla etkili iletişim kuramamaları

5. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında gelişimsel yetersizliği (GY) olan çocuğun sınıf içerisindeki akran kabulü ve akran etkileşiminin artırılması amacıyla çocuğun akranlarıyla bir arada serbest şekilde oynayabileceği alanlar ve etkinlikler düzenlemelidir.

Bu ilke göz önünde bulundurulduğunda aşağıdaki seçeneklerin hangisi GY olan çocuğun akran etkileşiminin artırılması amacıyla gerçekleştirilebilecek fiziksel düzenlemelerdendir?

- A. Küçük veya büyük grup etkinliklerinde oturma düzeni akran etkileşimini arttıracak şekilde planlanmalıdır.
- B. Çocuklar tarafından kullanılan materyallerin konumu, çocukların kolay ulaşabilecekleri ve kullanabilecekleri şekilde düşünülmelidir.
- C. Çocukların ilgi duydukları serbest oyunlara katılabilmeleri amacıyla boş bir alan bırakılmalıdır.
- D. Çocukların materyallere ulaşacakları bölüm ile etkinlikleri gerçekleştirecekleri bölüm arasında geniş bir alan oluşturulmalıdır.
- E. Çocukların etkinliğe katılmalarını sağlamak üzere motivasyonları artırılmalıdır.

13. Hülya öğretmenin sınıfında serbest oyun etkinliğinden sanat etkinliğine geçerken çocukların oynadıkları oyuncakları toplayıp sandalyelerini alarak etkinlik masalarına oturmaları gerekmektedir. Ancak çocuklar tüm bu basamakları gerçekleştirirken sınıfta çok yoğun bir karmaşa ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle Hülya öğretmen serbest oyun etkinliğinden sanat etkinliğine olan geçişlerde sınıfı kontrol etmekte çok zorlanmaktadır.

Yukarıdaki örnek olay göz önünde bulundurulduğunda Hülya öğretmenin sınıfında serbest oyun etkinliğinden sanat etkinliğine olan geçişi zorlaştıran etmen aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A. Etkinlikler arasında çok fazla geçiş olması
- B. Çocukların yapılacak etkinliğe ilişkin bilgilerinin olmaması
- C. Çocukların akranlarını beklerken geçirdikleri boş zamanın değerlendirilmemesi
- D. Çocukların etkinliği aynı anda tamamlamaması
- E. Tüm çocukların aynı anda hareket halinde olması

EK-11. Akran Zorbalığını Müdahale Etmeye Yönelik Sınıf İçi Stratejilerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Eğitimi Modülü Soru Formu (Örnek Sorular)

**AKRAN ZORBALIĞINI MÜDAHALE ETMEYE YÖNELİK SINIF İÇİ
STRATEJİLERİN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN EĞİTİMİ MODÜLÜ
SORU FORMU**

2. Aşağıdakilerden hangisi sınıf içerisindeki çatışma ve akran zorbalığı ilişkisine yönelik doğru bir bilgidir?

- A. Akran zorbalığına karışmayan çocuklara göre zorba ve mağdur çocuklar genel olarak öğretmenleriyle çatışmalı ilişki biçimi benimsemektedirler.
- B. Akran zorbalığına karışmayan çocuklara göre zorba ve mağdur çocukların okulu benimseme becerileri daha yüksek düzeydedir.
- C. Zorba, mağdur ve hem zorba hem mağdur olan çocuklar öğretmenleriyle çatışma ilişkisi kurmamaktadır.
- D. Mağdur çocuklar akranlarıyla aralarındaki çatışmalı ilişki biçimini öğretmenlerine bildirme eğilimindedirler.
- E. Akran zorbalığına karışmayan çocuklara göre zorba ve mağdur çocukların okula uyum sağlama becerileri daha yüksek düzeydedir.

7. GY olan çocuklar genellikle hayal etme, planlanma, organize etme, karmaşık ve sıralı durumları takip etme gibi becerilerde sınırlılık göstermektedirler. Bu nedenle çocuklara sosyal-duygusal becerilerin öğretimi için kullanılacak rol oyun etkinliklerinde bazı uyarlamaların yapılması gerekmektedir.

Yukarıda verilen bilgiye göre aşağıdaki seçeneklerin hangisi rol oyun etkinliklerinde GY olan çocuklar için yapılabilecek uyarlamalardandır?

- A. Rol oyun etkinliğinin içeriğinin sadeleştirilmesi
- B. Rol oyun etkinliğine katılan çocuk sayısının arttırılması
- C. Rol oyun etkinliğindeki rollerin doğaçlama canlandırılması
- D. Rol oyun etkinliğinden sonraki etkinliklerin ele alınan konudan bağımsız olması
- E. Rol oyunda ele alınan konunun gerçek olaylar dışından seçilmesi

12. Akran zorbalığını anında durdurmak ve çocukları güvende tutmak için zorbalık davranışlarının gözlemlendiği anda gerçekleştirilmesi gereken öğretmen davranışı aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru ifade edilmiştir?

- A. Olayda sergilenen davranış görmezden gelinmemeli ve hemen müdahale edilmelidir.
- B. Olaya karışan çocuklarla diğer akranlarının önünde konuşulmalıdır.
- C. Olayla ilgili çocuklar bir araya getirilmelidir.
- D. Olayla ilgili çocuklar birlikte dinlenmelidir.
- E. Olaya karışan çocuklarla ilgili çatışma hemen çözülmeye çalışılmalıdır.

EK-12. Gelişimsel Yetersizliği (GY) Olan Çocukların Akran Zorbalığından Korunmasına Yönelik Öğretmen Eğitimi Modülü Soru Formu (Örnek Sorular)

**GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ (GY) OLAN ÇOCUKLARIN AKRAN
ZORBALIĞINDAN KORUNMASINA YÖNELİK ÖĞRETMEN EĞİTİMİ
MODÜLÜ SORU FORMU**

1. Serbest oyun zamanında GY olan Berke arkadaşları oyun oynarken onların yanına gitmekte, ancak oyun araçlarını arkadaşlarının oynadığı oyundan bağımsız bir şekilde kullanmakta ve kısa bir süre sonra yalnızca oyunu izlemektedir. Berke'nin bu davranışları nedeniyle akranları da onu oyun sırasında sistematik olarak görmezden gelmektedirler.

Yukarıdaki bilgiye göre Berke aşağıdaki seçeneklerde verilen becerilerden hangisini sergilemekte sınırlılık gösterdiği için akran zorbalığına maruz kalmaktadır?

- A. Yönergeleri takip etme
- B. İletişim sürdürme
- C. Oyun sürdürme
- D. Duyguları anlama ve ifade etme
- E. Sıra alma

8. Devin öğretmen sınıfında GY olan Serdar'a zorbalıktan korunma becerilerini öğretmek amacıyla video modellerle öğretim uygulamasını kullanmaya karar vermiştir. Öğretimden önce hedef beceriye ilişkin sosyal durumları düşünerek bir senaryo oluşturmuş, bu senaryoyu oluştururken zorbalık davranışlarını hangi durumlarda ve ne şekilde gözlemlediğine dikkat etmiştir. Ayrıca gerekli olan araç-gereçleri temin etmiştir.

Yukarıda verilen bilgiye göre Devin öğretmenin video modellerle öğretim uygulaması için gerçekleştirdiği aşama aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru ifade edilmiştir?

- A. Videonun izletilmesi
- B. Kullanılacak modele karar verilmesi
- C. Videonun hazırlanması
- D. Çocuğa ilişkin bilgi toplanması
- E. İlerlemenin takip edilmesi

14. Arkadaşımın boya kalemlerini çok severim.

Arkadaşımın boya kalemlerini kullanmak istediğimde izin almam gerekir.

Arkadaşımın boya kalemlerini kullanmak için izin aldığımda arkadaşım mutlu olur.

Arkadaşımın boya kalemlerini kullanmak istediğimde izin alacağım.

Arkadaşımın eşyasını kullanmak için izin istemek doğru bir davranıştır.

Arkadaşımın eşyasını kullanmak için izin isteyeceğim zaman öğretmenim yardım eder.

Yukarıda izin isteme becerisine yönelik bir sosyal öykü yer almaktadır. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bu sosyal öykü için hazırlanacak 5N1K sorularından biri değildir?

- A. Arkadaşlarının boya kalemlerini kullanmak istediğinde ne yapmalısın?
- B. Arkadaşlarının eşyasını kullanmak için izin istemek nasıl bir davranıştır?

- C. Arkadaşlarının boya kalemlerini sever misin?
- D. Arkadaşlarının eşyasını kullanmak için izin isteyeceğın zaman sana kim yardım eder?
- E. Arkadaşlarının boya kalemlerini kullanmak için izin aldığında kim mutlu olur?



EK-13. Akran Zorbalığını Önlemeye ve Müdahale Etmeye Yönelik Öğretmen Uygulamalarını Değerlendirme Formu (Örnek Maddeler)

**AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEMeye VE MÜDAHALE ETMEYE YÖNELİK ÖĞRETMEN UYGULAMALARINI
DEĞERLENDİRME FORMU**

Gözlem Yapılan Okul :

Gözlem Saati :

Gözlem Yapılan Sınıf :

Gözlem Süresi :

Gözlem Tarihi :

Gözleyen Uygulamacı :

AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEMeye YÖNELİK KULLANILAN SINIF İÇİ STRATEJİLER	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
1. Eğitim ortamını fiziksel olarak düzenler.			
6. Gelişimsel yetersizliği (GY) olan çocuk/çocuklara ek destek sunar.			
10. Gerekli gördüğünde geçişler için uyarlamalar yapar.			

AKRAN ZORBALIĞINA MÜDAHALE ETMEYE YÖNELİK SINIF İÇİ STRATEJİLER	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
2. Çocukların sosyal-duygusal becerilerini destekler.			
9. Seyirci rolündeki çocukları işe koşar.			
14. Ailelerle iş birliği sağlar.			

AKRAN ZORBALIĞINA MÜDAHALE ETMEYE YÖNELİK GY OLAN ÇOCUK/ÇOCUKLARLA GERÇEKLEŞTİRİLEN UYGULAMALAR	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
1. GY olan çocuk/çocuklara akran zorbalığından korunmaya yönelik becerilerin öğretimini planlar.			
4. Öğretim sürecinde video modelle öğretim uygulamasını kullanır.			
a. Hedef beceriyi tanımlar.			
b. Çocuğa ilişkin bilgi toplar.			
c. Videoda kullanılacak modele karar verir ve modeli eğitir.			
d. Videoyu hazırlar.			
e. Videoyu çocuğa/çocuklara izletir.			
f. Videodaki basamakları gerçekleştirmesi için çocuğa/çocuklara fırsat verir.			
g. İlerlemeyi takip eder.			

EK-14. Akran Zorbalığını Önlemeye ve Müdahale Etmeye Yönelik Öğretmen Öz-Değerlendirme Formu (Örnek Maddeler)

AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEMeye VE MÜDAHALE ETMEYE YÖNELİK ÖĞRETMEN ÖZ-DEĞERLENDİRME FORMU

Öğretmenin Adı-Soyadı :

Görev Yaptığı Okul :

Değerlendirme Tarihi :

Görev Yaptığı Sınıf :

AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEMeye YÖNELİK SINIF İÇİ STRATEJİLER	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
1. Eğitim ortamını fiziksel olarak düzenledim.			
6. Gelişimsel yetersizliği (GY) olan çocuk/çocuklara ek destek sundum.			
10. Gerekli gördüğümde geçişler için uyarlamalar yaptım.			

AKRAN ZORBALIĞINA MÜDAHALE ETMEYE YÖNELİK SINIF İÇİ STRATEJİLER	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
2. Çocukların sosyal-duygusal becerilerini destekledim.			
9. Seyirci rolündeki çocukları işe koştum.			
14. Ailelerle iş birliği sağladım.			

AKRAN ZORBALIĞINA MÜDAHALE ETMEYE YÖNELİK GY OLAN ÇOCUK/ÇOCUKLARLA GERÇEKLEŞTİRİLEN UYGULAMALAR	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
1. GY olan çocuk/çocuklara akran zorbalığından korunmaya yönelik becerilerin öğretimini planladım.			
4. Öğretim sürecinde video modelle öğretim uygulamasını kullandım.			
a. Hedef beceriyi tanımladım.			
b. Çocuğa ilişkin bilgi topladım.			
c. Videoda kullanılacak modele karar verdim ve modeli eğittim.			
d. Videoyu hazırladım.			
e. Videoyu izlettim.			
f. Videodaki basamakları gerçekleştirmesi için çocuğa fırsat verdim.			
g. İlerlemeyi takip ettim.			

EK-15. Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Etkilerini Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Görüşme Formu (Örnek Sorular)

**AKRAN ZORBALIĞI EĞİTİM PAKETİNİN ETKİLERİNİ
DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

Sayın,

Bilgilendirildiğiniz üzere görev yaptığınız sınıfta akran zorbalığını önlemek/müdahale etmek amacıyla geliştirilen eğitim paketine yönelik size sınıf içi stratejilerin ve sosyal beceri öğretiminin kazandırılmasının hedeflendiği bir çalışma yürütülmektedir. Sonrasında size kazandırılması hedeflenen bu becerileri sınıfınızda uygulamanızla sınıfınızdaki tüm öğrencilerinizin akran ilişkileri değerlendirilecektir. Akran zorbalığı eğitim paketinin içeriğinde size kazandırılması hedeflenen bu beceriler ve bu becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemlerin, size getirdiği katkıları merak ediyorum, akran zorbalığı eğitim paketinin etkilerini değerlendirmek amacıyla çalışmaya ilişkin görüşlerinizi öğrenmek istiyorum. Bu amaçla açık uçlu 11 sorunun yer aldığı bir görüşme formu hazırladım. Formda yer alan soruları yanıtlarken düşüncelerinizi samimi olarak ifade etmeniz çok önemlidir. Katkılarınız ve desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Gizem ERGİN

Demografik Bilgi Formu

Değerlendiren Uzmanın Adı-Soyadı :

Tarih :

Kod isim:	
Mezun olunan üniversite:	
Mezun olunan fakülte:	
Mezun olunan bölüm:	
Mezun olunan program:	
Mezun olunan yıl:	
Öğretmenlik deneyimi (yıl):	
Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışma deneyimi (yıl):	
Halen çalıştığı yetersizlik grup/ları: () Otizm spektrum bozukluğu (OSB) () Hafif düzey zihinsel yetersizlik () Orta/ağır düzey zihinsel yetersizlik Ek yetersizliği varsa açıklayınız:	
Okuldaki çalışma zamanı: Sabah () Öğle () Tüm gün ()	
Görev yapılan sınıfın mevcudu:	
Görev yapılan sınıfın düzeyi (yaş grubu):	
Sınıftaki gelişimsel yetersizliği olan çocuk/çocukların sayısı:	
Sınıftaki gelişimsel yetersizliği olan çocuk/çocukların tanıları:	
Sınıftaki gelişimsel yetersizliği olan çocuk/çocukların yaşları:	
Daha önce okul öncesi eğitim ortamlarında kaynaştırma uygulamalarına yönelik seminer, hizmet içi eğitim, sertifika programı, araştırma vb. katıldığınız mesleki gelişim programları (varsa):	
Güncel telefon:	
Güncel e-posta:	

Görüşme Soruları (Örnek Sorular)

1. Katılmış olduğunuz eğitim programının kapsamı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Katılmış olduğunuz eğitim programında yer alan değerlendirme süreci (bilgi testi) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
6. Çalışmadan sonra sınıfınızdaki çocukların akran ilişkilerine yönelik etkinlikler ve oyunlar içerisinde ne tür davranışlar gözlediniz? Sizce nasıl değişiklikler oldu? Açıklayabilir misiniz?
 - a. Herhangi bir değişiklik gözlemediyseniz sizce bunun nedeni ne olabilir?



EK-16. Araştırmacı Günlüğü Örneği (Metinde geçen isimler kod isimlerdir.)

18.10.2021

Bugün sağ olsun Merkezefendi RAM'ın müdürü Gökhan Bey listeyi gönderdi. Pamukkale RAM'dan da istediğim günün akşamı gelmişti. Yalnızca bağımsız anaokullarını atmışlar, seneye de çalışmaya devam edeceğim bilgisini verdim diye sanırım. Ahmet Bey yalnızca okul isimlerini göndermiş, kaç öğrenci olduğunu yazmamış. Gökhan Bey ise hem okul isimlerini hem de kaçar tane kaynaştırma öğrencisi olduğunu belirtmiş. Genel olarak iki, üç, dört öğrenci şeklinde olsa da ve Anaokullarında 10'ar öğrenci görünüyor. Listeleri alır almaz Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki arkadaşlarımın yanına gittim. Hangi okullarla daha önce çalıştılar, hangi okulların müdürlerini tanıyorlar sordum ve kendileri hakkında, çalışmalara uygulamalara bakış açıları hakkında bilgi aldım. Arif tezini listelerdeki çoğu okulda gerçekleştirmiş. Ölçek geliştirme çalışması yaptığı için okullarla çok görüşmüş. Bazı okullar da uygulama öğrencilerinin gittiği okullarmış. Melek de o okullarla ilgili bilgi verdi. Melek, Asım ve Arif'den okul müdürlerinin numaralarını aldım. Bazılarını (pek iyi karşılaşmazlar dediklerini) onların aramasını rica ettim ki referansla gideyim. Bazı okullara da zaten 2. TİK'den önce gittiğim için tanışmıştım. Onlarla kendim görüştüm ve çok iyi karşılandım. Hocam istediğin zaman gelebilirsin dediler ve bu beni memnun etti. Gündüz organizasyon işleriyle uğraştım, akşam ise bir matbu izin dilekçesi hazırlamak için çalıştım Bir dilekçe için nasıl uygun olur diye saatlerce düşünüp Melek ve Arif'le görüştüm. İki farklı dilekçe yazdım, her ikisine de okudum ve oy birliğiyle içimize sineni seçtim. Ayrıca bir bilgilendirme formu mu yoksa dilekçe mi hazırlamam gerektiği konusunda epey kararsız kalmıştım. Her ikisini de hazırlayıp gitmişken imzaları attırayım dedim ve okul müdürleri için de bir bilgilendirme formu oluşturup genelge maddelerini de ekleyerek bir dosya haline getirdim. Yarın okul okul gezmeye başlayacağım. Umarım her şey hızlı ve uygun şekilde olur, kolaylıkla izinleri alabilirim...

EK-17. Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

“Kaynaştırma Ortamlarında Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerince Sunulan Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Etkileri” başlıklı bu çalışma, bir doktora tez çalışması olup kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine akran zorbalığına ilişkin sınıf içi stratejilerin kazandırılmasına yönelik sunulacak eğitim paketinin etkilerini incelemek amacını taşımaktadır.

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği doktora programına kayıtlı Arş. Gör. Gizem Ergin tarafından Prof. Dr. Yasemin Ergenekon’un danışmanlığında yürütülecektir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, alanyazına ve kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, sınıfta öğrenmeyi destekleyen olumlu bir iklim oluşturulması, önemli sonuçları bulunan zorbalık davranışlarının önüne geçilmesi, gelişimsel yetersizliği olan (zihinsel yetersizliği ve/veya otizm spektrum bozukluğu olan) çocukların sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi, akran kabul düzeylerinin artması ve sınıfta uygun akran etkileşiminin desteklenmesi konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada öğrencinizin eğitim gördüğü kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında akran zorbalığını önlemek veya var olan zorbalık davranışlarını azaltmak amacıyla bir karma yöntem araştırması yürütülerek çoklu veri toplama teknikleriyle müdahale öncesinde, sırasında ve sonrasında veriler toplanacaktır. Bu veriler toplanırken araştırma kapsamında geliştirilecek olan öğretmen eğitim paketinin içeriğinin oluşturulması amacıyla sizlerin gereksinimlerinin uygun şekilde belirlenebilmesi için gerçekleştirilecek yarı-yapılandırılmış görüşmelere, bir web sitesi üzerinden sunulacak olan öğretmen eğitim paketine ve öğretmen eğitim paketinin etkilerini değerlendirmek üzere görev yaptığınız eğitim ortamlarında gerçekleştirilecek olan çalışmalara katılımınızı beklemekteyiz.

Çalışmaya katılımınız tümüyle gönüllülük esasına dayanmaktadır. İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırmada çalışmaya katılan ya da katkı sağlayan tüm katılımcıların isimleri gizli tutulacak ve katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isim verilecektir. Araştırma kapsamında toplanan veriler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırma verileri ve görüntü kayıtları, bilimsel amaçlar doğrultusunda kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde bilimsel ve nitelikli iyi örnekler olarak

sunulabilir. Ancak araştırma verileri ve görüntü kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacılar dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, gizlilik yöntemiyle korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde araştırmacıların araştırma amacını aşan bir şekilde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir sorusu/talebi olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler ve görüntü kayıtları araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü Katılım Formu'nu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı XXXXX Üniversitesi XXXXXXXX Arş. Gör. Gizem Ergin'e telefon (0 XXXXXXXXXX) veya e-posta yoluyla (XXXXXXX /XXXXXXX) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacılar:

Arş. Gör. Gizem Ergin

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Te: 0 XXX XXA XX XX

Prof. Dr. Yasemin Ergenekon

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Tel: 0 XXX XXA XX XX

Yapılan bilgilendirmeyi okudum. Bana soru sorma fırsatı sunuldu ve sorduğum sorulara tatmin edici yanıtlar verildi. Bu çalışmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılmayı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi ve araştırma kapsamında elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcının;

Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

EK-18. Gereksinim Belirleme Aşamasında Gerçekleştirilen Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizine İlişkin Kod Listesi

Name	Description	Frequency
Akran Zorbalığıyla İlişkili Çocukların Özellikleri	Alt-Tema	
GY olan çocukların özellikleri	Kod	17
Zorba çocukların özellikleri	Kod	15
Mağdur çocukların özellikleri	Kod	12
Akran Zorbalığının Oluşma Süreci	Tema	
Akran Zorbalığının Gözlemlendiği Etkinlikler	Alt Tema	
Serbest zaman etkinliği	Kod	17
Oyun etkinliği	Kod	8
Masa başı etkinlikleri	Kod	5
Bahçe etkinlikleri	Kod	5
Geçişler	Kod	5
Gözlenen Akran Zorbalığı Davranışları	Alt Tema	
Fiziksel zorbalık	Kod	17
Psikolojik zorbalık	Kod	17
Olumsuz sosyal davranışlar	Kod	15
Sözel zorbalık	Kod	14
Sınıf İçerisinde Zorbalık Davranışlarına Verilen Tepkiler	Alt Tema	
Akran zorbalığına karşı öğretmen davranışı	Kod	17
GY olan çocuğun sergilediği zorbalık davranışlarına karşı akranların tepkisi	Kod	12

EK-19. Müdahanın Etkililiğini Sınama Oturumlarında Gerçekleştirilen Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizine İlişkin Kod Listesi

Name	Description	Frequency
Akran Zorbalığı Eğitim Paketi'nin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler	Tema	
Pakete İlişkin Beklentiler	Alt-tema	4
Müdahale Oturumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	Alt-tema	
Araştırmacının iletişimi	Kod	4
Araştırmacının konuya hakimiyeti	Kod	4
Araştırmacının sesini etkili kullanması	Kod	4
Dersin işlenişi	Kod	4
Eğitimde kullanılan materyaller	Kod	4
Eğitimin sıklığı	Kod	4
Eğitimin süresi	Kod	4
Müdahalenin Etkililiğini Sınama Oturumlarının Değerlendirilmesi	Alt-tema	

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Gizem ERGİN

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2017-2024, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı
- 2013-2017, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
- 2009-2013, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı
- 2013-2014 Araştırma Görevlisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı
- 2014-2019, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı
- 2019-2024, Araştırma Görevlisi, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Projeler

- **Ergin, G., & Ergenekon Y. (2021).** *Kaynaştırma ortamlarında okul öncesi eğitim öğretmenlerince sunulan akran zorbalığı eğitim paketinin etkileri* (2021-devam ediyor). BAP Destekli Araştırma Projesi, Proje No: 2109E174

Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makalele

- **Ergin, G., & Diken, I. H. (2019).** Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla rutin temelli öğretim yaklaşımlarının uygulandığı çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 815-840. (Yayın No: 5068531)

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

- **Ergin, G., & Özen, A. (2019).** Diversifying pretend play behaviors of children with autism through least-to-most prompting procedure. 13 th Annual Autism

Conference (Özet Bildiri/Poster) (Yayın No:5248199)

- **Ergin, G., & Diken, İ. H.** (2018). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara erken çocukluk döneminde rutin temelli öğretim yaklaşımlarının uygulandığı çalışmaların incelenmesi. 2. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:5248357)
- **Ergin, G., & Özen, A.** (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği. Uluslararası Katılımlı 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:4082094).

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

- **Ergin, G., & Ergenekon, Y.** (2019). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yabancıardan korunma becerilerinin kazandırılmasında akran ve animasyon modellerle sunulan video modellerle öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:5482908)
- **Ergin, G., & Cavkaytar, A.** (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyun becerilerinin kazandırılmasında ailelere sunulan eğitim programının etkililiği. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:5248256)
- **Ergin, G., & Çolak, A.** (2018). Özel eğitimde aile savunuculuğunu ele alan nitel araştırmalara bir bakış. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:5248258)
- **Ergin, G., & Özen, A.** (2015). Özel gereksinimli bireylere taklit becerilerinin kazandırılması ile ilgili alanyazın taraması. 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (Özet Bildiri/Poster) (Yayın No:5248338)

Yazılan ulusal kitaplar veya kitaplarda bölümler

- **Ergin, G.** (2017). Özel gereksinimli olan çocuklara oyun öğretimi. A. Aydın (Ed.), *Özel eğitimde oyun ve müzik* (s. 125-141). Ankara: Pegem Yayıncılık. (Yayın No: 4072318)