



Peer Bullying Experienced by Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review*

Özge ÇULHAOĞLU^a (ORCID-ID - 0000-0001-5317-4213)

Nurgül AKMANOĞLU^{b†} (ORCID-ID - 0000-0002-2007-9508)

^a Bartın University, Health Services Vocational School, Bartın/Türkiye

^b Anadolu University, Research Institute for Individuals with Disabilities, Eskişehir/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.1069494

Article history:

Received 07.02.2022
Revised 05.07.2022
Accepted 26.08.2022

Keywords:

Autism Spectrum Disorder,
Peer Bullying,
School.

Abstract

The aim of this study is to conduct a comprehensive descriptive analysis by examining the quantitative studies on peer bullying for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in terms of demographic characteristics, methodological characteristics and results related variables. Accordingly, 44 studies were obtained in the first search in Eric, ProQuest, Scopus, ScienceDirect, EbscoHOST, Google Scholar databases by typing the determined keywords. As regards to the inclusion and exclusion criteria, a total of 13 articles were published between 2011 and 2021 in the research. The results of the research indicate that children with ASD are bullied more than their other peers, that their bullying is caused by the diagnostic characteristics of these children, and that this experience affects the psychosocial states of children (eg, anxiety, depression). It is expected that the findings obtained from the research will guide researchers and practitioners who will work on peer bullying.

Review Article

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Deneyimledikleri Akran Zorbalığı: Sistemik Bir Derleme

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.1069494

Makale Geçmişi:

Geliş 07.02.2022
Düzeltilme 05.07.2022
Kabul 26.08.2022

Anahtar Kelimeler:

Otizm Spektrum Bozukluğu,
Akran Zorbalığı,
Okul.

Derleme Makale

Öz

Bu çalışmanın amacı, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara yönelik akran zorbalığı ile ilgili nicel çalışmalarını demografik özellikler, yöntemsel özellikler ve sonuçlara ilişkin bulgular değişkenleri açısından inceleyerek kapsamlı bir betimsel analiz yapmaktır. Bu doğrultuda, belirlenen anahtar kelimeler yazılarak ERIC, ProQuest, Scopus, ScienceDirect, EbscoHOST, Google Scholar veri tabanlarında yapılan ilk taramada 44 çalışma elde edilmiştir. Dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine göre 2011-2021 yılları arasında yayınlanan toplam 13 makale araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma sonucunda, OSB'li çocukların diğer akranlarına oranla daha fazla akran zorbalığına uğradıkları, akran zorbalığına uğrama durumlarının bu çocukların tanıl özelliklerinden kaynaklandığı ve bu deneyimin çocukların psikososyal durumlarını (örn, kaygı, depresyon) etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların akran zorbalığı konusunda çalışacak araştırmacılara ve uygulamacılara yol göstermesi beklenmektedir.

Introduction

Being bullied is a serious problem that has many effects on children (Green, 2014; Schalkwalk et al., 2018). Olweus (2013) defines bullying as an aggressive behavior that is repeatedly performed over time in order to harm a person who cannot easily defend himself. Bullying is addressed in two different

*This study was presented as an "oral presentation" at the 9th International Eurasian Educational Research (EJER) Congress in Ege University between 22-25 June 2022.

† Corresponding Author: nakmanoglu@anadolu.edu.tr

classifications: direct bullying involving physical or verbal bullying (e.g., hitting, pushing, mocking, nicknaming) or indirect bullying involving social and cyberbullying (e.g., exclusion, threatening, and through electronic devices) (Leff et al., 2004; Olweus, 2013). Aggressive behavior can usually be defined as behavior that aims to harm or disturb another individual. The definition of bullying is closely related to this definition. Because bullying is accepted as a subcategory of aggressive behavior (Solberg et al., 2007). In order for a behavior to be considered as bullying, the bully must intend to harm, constantly repeat this behavior, and there must be a power imbalance between the bully and the victim (Solberg et al., 2007).

Bullying among children in schools is increasing worldwide and therefore bullying has become an important problem in schools (Hwang et al., 2018). In a large international study conducted by the World Health Organization with approximately 134,000 children aged 11-15 years, one-third of the children were reported to be bullied or subjected to bullying from time to time (Molcho et al., 2009). Peer bullying is caused by a power imbalance between children and adolescents depending on a number of variables such as physical size, age, social status, intellectual level and special needs (Pepler et al., 2008).

The number of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) is increasing day by day and the risks of peer bullying may be high due to the characteristics of these children (Cappadocia et al., 2012). As a result of the researches, it has been reported that children with ASD are bullied more frequently by their peers than typically developing children (Cappadocia et al., 2012; Humphrey & Symes, 2010; Sofronoff et al., 2011; Wainscot et al., 2008). In a study conducted by Humphrey and Lewis (2008) on social bullying, one of the types of bullying, it was stated that children with ASD were exposed to social bullying 20 times more than their typically developing peers (Humphrey & Lewis, 2008). In another study, it was reported that children with ASD attending primary and secondary schools were significantly more exposed to bullying than children in other disability groups (Blake et al., 2012).

As Synder and Dillow (2015) stated, more than half of children with ASD spend most of their day in the general education environment. One of the factors that can prevent these children from making the most of their education is that children with ASD are bullied by their peers (Humphrey & Symes, 2010). One of the reasons for this is that children with ASD experience inadequacy in social and communication skills, which are among the main areas of inadequacy, and problems in restrictive and repetitive behaviors (Rowley et al., 2012; Zablotsky et al., 2012). These social inadequacies can be seen in both verbal and non-verbal skills (Bellini & Hopf, 2007). In addition, the fact that these children are prone to social isolation and generally prefer to be alone is one of the reasons why they are exposed to bullying (Dubin, 2007). In addition, these children are more likely to be bullied due to their carelessness, impulsive behavior, not reporting bullying to others and internalizing it (Card & Hodges, 2008). Since all these characteristics that bullies seek in their victims exist in children with ASD, these children are excellent targets for bullies (Dublin, 2007; Rofsenberg et al., 2011).

Children with ASD may also be exposed to peer bullying due to their inadequacies in language and communication (Humphrey & Hebron, 2015). These children may have problems in terms of both the development process of the language and the way they use the language. Problems experienced in both expressive language and recipient language are among the basic limitations (Landa, 2007). These individuals may have difficulty in understanding some nuances of language when using metaphor and figurative speech (Atwood, 2006). The fact that they cannot read social cues while communicating with their peers or that they offer a "strange and abnormal" response when asked a question can cause mockery (Blacher & Lauderdale, 2008). Many individuals often talk to themselves when they are alone, but they may not be able to stop talking to themselves in society. This situation is considered unusual by bullying peers. Generally, such behaviors increase their likelihood of being bullied (Hagland, 2010).

Children with ASD have difficulty in simultaneously focusing on multiple activities, also called mental flexibility, and switching between various activities (Geurts et al., 2009). The fact that children with ASD focus on an activity in detail or cannot switch between subjects is generally considered strange by other peers and can be perceived negatively. In addition, children with ASD lack motivation to understand what is going on in popular culture due to their narrow interests. Because these children mostly have special interests and these special interests can prevent them from dealing with other areas. The narrow interests

of children with ASD may prevent these children from social interaction with their peers. As a result, children with ASD are more likely to be excluded, ridiculed and bullied by their peers (Dubin, 2007; Sansosti et al., 2010).

Children with ASD often have difficulty in reading/understanding the thoughts of others due to the inadequacies they experience in the development of theory of mind. In other words, children with ASD show limitations in perceiving the mental states of others such as intentions, feelings, desires and beliefs correctly (Astington & Barriault, 2001). Therefore, these children may not understand that they are being bullied by their peers. They can think of bullying by their bullying peers as a typical game or other confusing behavior (Atwood, 2004; 2007; Blacher & Lauderdale, 2008). Finally, time spent at school can be difficult for children with ASD because they do not tend to cooperate with teachers or other individuals when they are bullied (Hagland, 2010).

The quality of life of children with ASD who are exposed to bullying at school is negatively affected and bullying has permanent effects on these children. This effect is an important determinant of children's social, emotional and academic development over time (Attwood, 2007; Parault et al., 2007). For example, children with ASD may occur emotional and behavioral problems such as anxiety and depression symptoms and desire to be alone (Cappadocia et al., 2012). When the frequency and intensity of peer bullying against children with ASD is very severe, it can lead to traumatic stress disorder. It may also lose anxiety disorder and anger management (Atwood, 2007). As Olweus (1993) stated, it was noted that victims of ASD who were exposed to peer bullying had internalization risks such as depression, had no friends, and tended to be rejected by their peers (as cited in Carter, 2009). In addition, these children may start to fear social environments, thinking that the reasons for being bullied are a problem with them or that the world is a dangerous place (Storch et al., 2005). These children who are exposed to bullying may think about the idea of self-harm and suicide (Hay & Meldrum, 2010; Cappadocia et al., 2012).

Although there are studies on the bullying experiences of children with ASD in the international literature, there are four studies (Humphrey & Hebron, 2015; Maiano et al., 2016; Schroeder et al., 2014; Sreckovic et al., 2014) in which these studies are examined systematically and holistically. Maiano et al. (2016) stated in their two studies (Humphrey & Hebron, 2015; Schroeder et al., 2014) that the databases they researched, the inclusion and exclusion criteria and the methods of selecting the studies were not defined as systematic reviews in the literature. For example, Schroeder et al. (2014) included studies conducted with both child and adult participants since the age range was not determined for the participants. In addition, this review included studies conducted with various children and adults with special needs, especially individuals with ASD. In their study, Sreckovic et al. (2014) examined the prevalence rates of bullying victimizations of school-aged children with ASD and the factors related to victimization of these children. Maiano et al. (2016) aimed to evaluate the proportion of school-aged children with ASD involved in victim, victim or peer bullying in both roles; to examine the prevalence of this proportion according to the different characteristics of the participants and to determine the risk of bullying between children with ASD and typically developing children. With the increase in the number of children with ASD studying in general education classes in recent years, the peer bullying experienced by school-aged children with ASD is increasing (Adams et al., 2016; Schroeder, et al., 2014). Despite this increase, there is a limited number of studies on peer bullying experienced by children with ASD in general education schools (Adams et al., 2014; Adams et al., 2016; Bitsika & Sharpley, 2014; Forrest et al., 2020; Kloosterman et al., 2013; Nowell et al., 2014; Paul et al., 2018; Rowley et al., 2012; Schalkwyk et al., 2018; Sofronoff et al., 2011; Storch et al., 2012; Wright & Wachs, 2019). When the national literature was examined, no review study on peer bullying was found for children with ASD.

Emotional and behavioral problems such as anxiety/depressive symptoms and desire to be alone are more common in children with ASD who are exposed to peer bullying (Cappadocia et al., 2012). It is known that reducing the peer victimization experienced by these children may have positive effects on their performance in general education environments. (Adams et al., 2016). In this respect, it is necessary to know the actual extent of peer victimization experienced by children with ASD in order to prevent, intervene and evaluate the bullying behaviors performed by their peers in and outside the school

environment. In addition, it is seen that review studies examining quantitative and qualitative studies on peer bullying and analyzing them systematically are not included in the literature. For these requirements, the aim of this study is to conduct a descriptive analysis by examining the quantitative studies on peer bullying against children with ASD between 2011-2021 in terms of the variables of purpose, demographic characteristics, methodological characteristics and findings related to the results. The findings of the study are thought to be the source of this study for academicians, practitioners and politicians to reveal the bullying experienced by children with ASD in the school environment and to determine what kind of bullying prevention programs specific to these children are needed in schools.

Method

Study Pattern

In this study, studies on peer bullying against children with ASD published between 2011-2021 were examined through a systematic review. Systematic review is the systematic synthesis of the studies in the literature related to the purpose of the research within the framework of certain criteria in order to reveal the answer to a certain research question. The aim of the systematic review is to systematically examine the studies on the subject in depth without making a subjective inference based on the studies in the literature on the subject of the research (Green et al., 2011).

Scanning Process

In the process of determining the researches, in order to examine the studies on peer bullying against children with ASD between 2011-2021, Eric, ProQuest, Scopus, ScienceDirect, EbscoHOST, Google Scholar databases from electronic databases and the references of previous review studies on this subject (Humphrey & Hebron, 2015; Schroeder et al., 2014; Sreckovic et al., 2014) were scanned. While scanning the databases, the keywords "bullying, peer bullying, traditional bullying, peer victimization, school, bullying" were used. The keywords were scanned by making all possible combinations with ASD, and the journals where the studies were published were visited to reach the full text of the studies. The first and second authors independently read the titles and abstracts of all their articles scanned electronically and the articles that met the inclusion criteria were stored for analysis. In addition, if the abstract articles did not provide sufficient information to determine whether they met the inclusion criteria, the entire article was read to determine the inclusion suitability. In order to share relatively more recent studies on this subject in the literature, studies published in 2011 and after were included in the study.

In this study, inclusion and exclusion criteria were determined in order to decide on the studies to be included in the descriptive analysis process. The inclusion criteria of the study were determined as a) the fact that the participants in the studies were diagnosed with ASD, b) the studies in which children with ASD were bullied, c) the study was aimed at children with ASD under the age of 18, d) the use of quantitative research method in the studies, e) the study was published in Turkish or English in a peer-reviewed journal between 2011-2021. Exclusion criteria were determined as (a) being a study designed outside the quantitative research method, (b) being directed to participants diagnosed with other types of disabilities, and (d) being published in languages other than English or Turkish. Considering these criteria, screening was performed and 44 studies were reached. Each of the inclusion and exclusion criteria was agreed by the researchers of the study through discussion between the authors. Eleven of the studies were not included in the study because they differed from the method determined as the inclusion criterion. In addition, six of the studies were not included in the study because they only addressed peer bullying among children with ASD. Finally, twelve of these studies were not included in the study because they address the roles of children with ASD as victims and bullies together. 13 studies meeting these criteria were included in the study for descriptive analysis.

Data Analysis and Reliability

During the research process, 13 studies included in the research were divided into categories as the purpose of the research, participant characteristics, distribution by years, data collection tools used, and findings, and the data were summarized in the coding table by historical order. In order to ensure the

coding reliability of the study, the first author and a coder independently evaluated the studies included in the study according to the inclusion and exclusion criteria. The coder is a doctoral student at Eskişehir Osmangazi University Special Education Department. The first author informed about the source scan of the coding research (e.g., databases used, keywords) and the analysis process. For coding reliability, the coding table prepared by the researchers was used and the coders coded according to the space in the same row with each category. Inter-coder reliability was calculated using the formula [(Inter-Coder Consensus)/(Consensus + Disagreement) X 100] developed by Miles and Huberman (1994). The coding reliability coefficient was found to be 100%.

Findings

13 articles on peer bullying experienced by children with ASD, designed by quantitative method that met the inclusion and exclusion criteria published between 2011-2021, were analyzed descriptively. Published quantitative research on peer bullying in children with ASD was evaluated in four different sub-categories: research purpose, demographic characteristics of participants, methodological characteristics and findings on results. In-depth information about the findings is explained in detail in the following headings and summarized in Table 1.

Research Purpose

When the objectives of the articles in the study are examined, it is seen that studies have been conducted to examine the relationship between peer bullying and its psychological effects (internalization, mental health, depression, anxiety) experienced by children with ASD (types of peer bullying, incidence, prevalence rate, risk factors, results) in eight (Adams et al., 2016; Bitsika & Sharpley, 2014; Forrest et al., 2020; Gallot et al., 2018; Kloosterman et al., 2013; Nowell et al., 2014; Rowley et al., 2012; Sofronoff et al., 2011) and in five (Adams et al., 2014; Storch et al., 2012; Schalkwyk et al., 2018; Ung et al., 2016; Wright & Wachs, 2019).

Demographic Characteristics of the Participants

A total of 3115 participants participated in 13 studies examined within the scope of the research. Of these participants, 1887 were children with ASD, 145 were typically developing children, 22 were children with special needs except those diagnosed with ASD, 902 were primary caregivers and 159 were teachers.

It was observed that 1605 of the participants with ASD in the study were male; 281 were female; and 1 did not specify their gender. 104 of the typically developing participants in the study were male and 41 were female. It was stated that 48 of the primary caregivers in the study were women, but no findings were found regarding the gender variable of 854 primary caregivers and 159 teachers participating in the studies.

It is seen that the ages of the participants with ASD and typically developing in the study are between 6 and 18 years. In addition, there was no information about the age variable of primary caregivers and teachers in the studies.

Methodological Characteristics

Dependent variable

When the studies discussed are examined in terms of the dependent variable, seven studies (Adams et al., 2014; Bitsika & Sharpley, 2014; Forrest et al., 2020; Kloosterman et al., 2013; Nowell et al., 2014; Schalkwyk et al., 2018; Sofronoff et al., 2011) reported only peer bullying; two studies reported the prevalence of peer bullying (Paul et al., 2018) and friendship making (Rowley et al., 2012); two studies reported the incidence of peer bullying (Storch et al., 2012; Ung et al. 2016); one study (Adams et al., 2016) determined the effects of peer bullying and the educational consequences of peer bullying, and one study (Wright & Wachs, 2019) determined the status of cyberbullying, anxiety and depression levels as dependent variables.

Independent Variable

When the studies discussed were examined in terms of independent variable, five studies (Paul et al., 2018; Nowell et al., 2014; Bitsika & Sharpley, 2014; Kloosterman et al., 2012; Rowley et al., 2012) determined the demographic characteristics of children with ASD; three studies (Forrest et al., 2020; Schalkwyk et al., 2018; Sofronoff et al., 2011) determined the social behaviors and skill levels of children with ASD; two studies (Storch et al., 2012; Ung et al., 2016;) determined the psychological characteristics and social skill levels; one study (Adams et al., 2014) determined the signs of internalization; two studies (Adams et al., 2016; Wright & Wachs, 2019;) determined peer bullying as independent variables.

Data Collection Tools

When Table 1 is examined, it is seen that more than one data collection tool is generally used in researches. When the data collection tools used are examined, it is seen that the data collection tools related to bullying are used extensively. In the researches, questionnaires related to bullying (Adams et al., 2016; Bitsika & Sharpley, 2014; Kloosterman et al., 2012; Paul et al., 2018; Wright & Wachs, 2019), scales related to bullying (Adams et al., 2016; Rowley et al., 2012), peer victimization self-report form (Adams et al., 2014), teacher report form (Nowell et al., 2014), friendship scale (Rowley et al., 2012) were used. In addition, school and peer experiences/relationships of children with ASD and questionnaires (Adams et al., 2016; Schalkwyk et al., 2018; Sofronoff et al., 2011; Storch et al., 2012; Ung et al., 2016) were also used.

Scales/surveys on children's psychological (anxiety, distress and anxiety) status in studies on peer bullying experienced by children with ASD, scales/questionnaires (Paul et al., 2018; Schalkwyk et al., 2018; Sofronoff et al., 2012; Storch et al., 2012; Ung et al., 2016; Wright & Wachs, 2019), anger/depression inventories (Adams et al., 2014; Sofronoff et al., 2011), stress disorder checklist (Paul et al., 2018) and loneliness scale (Storch et al., 2012; Ung et al., 2016) were used. In addition, social communication/skills questionnaires (Adams et al., 2014; Sofronoff et al., 2011), social sensitivity scales (Schalkwyk et al., 2018; Storch et al., 2012), social support scale (Ung et al., 2016), social behavior questionnaire (Forrest et al., 2020) were used to collect data on the social skills of children with ASD.

Questionnaire to determine the strengths and weaknesses of children with ASD (Rowley et al., 2012), evaluation form/inventories to determine children's behaviors (Sofronoff et al., 2011), behavior checklist (Nowell et al., 2014; Storch et al., 2012), child behavior scale (Adams et al., 2016) was used. In addition, observation scales (Adams et al., 2017; Kloosterman et al., 2012; Nowell et al., 2014; Paul et al., 2018; Rowley et al., 2012; Sofronoff et al., 2011; Storch et al., 2012; Ung et al., 2016), interview forms (Nowell et al., 2014; Paul et al., 2018; Rowley et al., 2012; Storch et al., 2012; and an intelligence scale (Kloosterman et al., 2012; Nowell et al., 2014; Ung et al., 2016) were used to evaluate the ASD symptoms of the participants in the studies.

Findings Related to the Results

The findings of 13 quantitative studies on peer bullying experienced by children with ASD were evaluated and analyzed taking into account the objectives of the articles. Findings related to the results are given below.

It is seen that children with ASD are more exposed to peer bullying than their typically developing peers (Kloosterman et al., 2013; Nowell et al., 2014; Paul et al., 2018; Rowley et al., 2012; Schalkwyk et al., 2018; Sofronoff et al., 2011). It was determined that these children were mostly exposed to peer bullying in the playgrounds (Bitsika & Sharpley, 2014). It was determined that children with ASD who are more anxious socially experienced higher bullying victimization. (Schalkwalk et al., 2018). Similarly, it was revealed that children with ASD who have less inadequacy in social skills are more likely to be exposed to peer bullying than children with more inadequate social skills (Rowley et al., 2012).

It is seen that the reasons why children with ASD are exposed to peer bullying are related to exhibiting inappropriate behaviors (Adams et al., 2016; Sofronoff et al., 2011), having social disabilities (Forrest et al., 2020; Paul et al., 2018; Rowley et al., 2012; Sofronoff et al., 2011), experiencing communication problems and difficulty in developing and maintaining friendship (Forrest et al., 2020), inability to adapt

and exhibiting stereotypical behaviors (Forrest et al., 2020), and inadequacy in mind theory (Sofronoff et al., 2011). In addition, Nowell et al. (2014) listed the characteristics that are significantly related to peer bullying as having high cognitive functionality, having mild ASD, and spending more time in the inclusion class of the student with ASD. It has been revealed that children with ASD do not enjoy school due to peer bullying, their sense of belonging is weakened, they do not feel safe at school, they fail academically, do not want to go to school and do not obey the rules at school (Adams et al., 2016). It has been determined that they generally resort to methods such as school leaving to cope with peer bullying (Bitsika & Sharpley, 2014), and they need strategies such as developing social interaction skills, establishing and maintaining mutual friendships (Rowley et al., 2012).

The studies examined show that the peer bullying of children with ASD causes some psychological conditions. These experiences experienced by children with ASD who were exposed to peer bullying were found to be positively related to psychological conditions such as internalized mental health problems. (Adams et al., 2014; Bitsika et al., 2014; Storch et al., 2012; Ung et al., 2016). Therefore, it has been determined that this experience may be an important factor in understanding the psychological health of children with ASD who are exposed to peer bullying (Adams et al., 2014). Studies have found that peer victimization may be associated with anxiety, social anxiety, depressive symptoms and loneliness in these children (Schalkwalk et al., 2018; Storch et al., 2012; Ung et al., 2016; Wright & Wachs, 2019). As a result, it has been determined that children with ASD who are exposed to peer victimization can internalize this situation and this situation may cause some psychological problems.

Table 1.
Published Quantitative Studies on Peer Bullying Experienced by Children with ASD

Details	Objectives	Demographic Features			Method			Findings			
		Gender	Issue Number	Age	Dependent variable	Independent Variable	Data Collection Tools				
Forrest et al., 2020	To examine the relationship between the six subscales of the Child Social Behavior Questionnaire and the peer bullying experienced by children with ASD.	-	1057 (ASD)	6– 17 (Avg. 11.36) (ASD)	* The state of being bullied	*Social behaviors (e.g., inability to adapt to time, activities and place, etc.)	* Child Social Behavior Questionnaire	Each	Social	Behavior	Questionnaire subscale was found to be positively related to the bullying experiences of children with ASD. The subscales with the strongest relationship with bullying were determined as not being able to adapt, resisting changes, not being able to understand social situations, showing inadequacy in social interaction, and exhibiting stereotypical behaviors.
Wright & Wachs, 2019	To examine the regulatory effect of peer rejection in the relationships between cyberbullying	115 Male 13 Female	128 (ASD)	11 – 16 (Avg. 13.76) (ASD)	* The state of being cyberbullying *Anxiety and depression levels	Bullied by Peers	* Traditional Face to Face Bullying Victimization Survey *Epidemiological Research	A positive relationship was found between	cyberbullying	peer rejection,	anxiety and depression in children with ASD. No significant difference was found between peer rejection and anxiety.

	victimization, depression and anxiety in children with ASD.							Center Depression Scale *Multidimensional Anxiety Scale	
Schalkwyk et al., 2018	To investigate the rates of bullying, anxiety level and symptoms of ASD in children with ASD and to examine the relationship between them.	23 Male 11 Female 1 Other ASD	35 (ASD) 35(Parent)	Avg. 16.4 (ASD)	* The state of being cyberbullying	* Social Anxiety Level	* Multidimensional Anxiety Scale Children 2 * Social Responsiveness Scale * My Life at School Questionnaire	* Young people with ASD stated that the risk of bullying victimization was higher than their typically developing peers. Higher victimization of bullying was determined in children who reported that they were socially more anxious among young people with ASD. Parents stated that there was a relationship between the bullying experienced by their children and their social anxiety symptom degrees. Children with ASD reported higher levels of bullying than their parents.	
Paul et al., 2018	To evaluate the victimization status and prevalence of children and	33 Male 6 Female ASD 45 Male 8 Female	39 (ASD) 53 (typically developing)	8-18 (Avg. 13.23) ASD	* The status and prevalence of peer bullying	*Demographics (age, gender, social	* Child Victim Survey- Separator total version	It was concluded that 72% of the participants with ASD were victimized in the previous year and 94.9% throughout their lives. 75% of the students who were	

	<p>young people with ASD by comparing it with a control group consisting of typically developing peers and to examine the relationship between such victimization and socio-demographic characteristics and inadequacies in social skills.</p>	<p>(typically developing)</p>	<p>(Avg. 12.82)</p>	<p>typically developing)</p>	<p>disability status)</p>	<p>* Post-traumatic stress disorder checklist-scale</p>	<p>victims at least once in their lives were victims at school. Those younger and those with low social skills were more likely to be exposed to peer bullying. Peer victimization scores were significantly higher than the typically developing group. In addition, it was determined that students with ASD were associated with clinical factors such as peer victimization, inadequacies in social skills, and severity of post-traumatic symptoms.</p>
<p>Adams et al., 2016</p>	<p>To examine peer victimization types and peer victimization experiences to understand which types of peer</p>	<p>For first study; 432 (parent) For second study: 54 Male (ASD) 54 (Parent)</p>	<p>For first study; 432 For second study; 54 male ASD 54 (Parent)</p>	<p>For first study: Not Specified For second study; 10-17 (Avg. 14,92) ASD</p>	<p>* Effects of peer bullying * Educational consequences of peer bullying</p>	<p>Bullied by Peers</p>	<p>* 1. Study: Parents stated that their children were exposed to peer on bullying and bullying in three different ways: school verbal (43.1%), physical (17.4%), experiences of social (30.6%). They associated their children's experiencing peer bullying with lower enjoyment of school by children with ASD, * Child Behavior Scale</p>

	victimization (verbal, relational, physical, etc.) are associated with educational outcomes for adolescents with ASD.							* Schwartz Peer Bullying Scale	weakening of their sense of belonging, and feeling insecure. Study 2: Verbal and relational victimization was found to be related to the disobedience of children with ASD at school. Higher victimization rates have been associated with higher disobedience. Only verbal bullying has been reported to be significantly associated with not wanting to go to school.
Ung et al., 2016	To examine the frequency of peer victimization in young people with ASD and its relationship with psychological characteristics (anxiety, depression, loneliness symptoms, lack of social skills,	62 Male 19 Female ASD 81 Not Specified (Parent)	81 (ASD) 81 (Parent)	9-17 years (Avg. 11.91)	* Frequency of peer bullying	*Psychologic al traits *Social skill levels and social support status	* Revised Child Anxiety and Depression Scale * Asher Loneliness Scale * Reviewed Peer Experiences Survey * Social Support Scale for	It was found that victimization had a significant positive relationship with the loneliness, anxiety and depressive symptoms of the child with ASD and a significant negative relationship with social skills. The relationship between victimization and these symptoms did not change significantly with social support. Fear of negative evaluation did not mediate the relationship between victimization and social avoidance. However, parents and	

	fear of negative evaluation) and social support.								Children/Adolechildren with ASD stated that scents victimization was significantly associated with social avoidance.
									Social Anxiety Scale for Children * Autism Social Skill Profile Scale
Nowell et al., 2014	To examine the mockery and bullying reports of children with ASD according to the teacher parent and child perspective.	62 Male 12 Female ASD 35 Male 33 Female (Typically developing brother)	74 (ASD) 68 (tpically developing sibling)	6-18 years (Avg. 9.6) ASD 6-18 years (Avg. 9.7) (Typically developing brother)	* The state of being bullied	*Demographi c characteristics (age, gender and ASD symptom level)	* Child Behavior Checklist for ages 6-18 *Teacher Report Form		Children with ASD are more likely to be mocked than typically developing siblings. The features that are significantly related to being mocked are high cognitive functionality, having less symptoms of ASD, and spending more time in the inclusion class. Teachers reported less peer victimization than parents. Parents stated that when their children spend more time in the general educational environment, they are more ridiculed.

Adams et al., 2014	Children with ASD and parents' reports with ASD by using to examine the relationship between children's peer victimization and internalization symptoms.	54 Male 54 Parents (Gender of parents not specified)	54 (ASD) 54 (Parent)	10-18 years (Avg. 14.62)	* The state of being bullied	Symptoms of internalization	*Peer Grievance Self Notification *Youth Self Notification Child Depression Inventory *Peer Victimization Parent Scale Notification Child behavior Checklist * Social Sensitivity Scale Revised Repeating Behavior Scale	Parents reported that their children experienced more verbal, relational and social bullying than their children. While it was determined that peer bullying reports of children with ASD were associated with internalization symptoms, no relationship was found except physical bullying according to parent reports. It has emerged that peer bullying can be an important factor in understanding psychological health for adolescents with ASD, and it is important to consider adolescent's perceptions of these adverse events when exploring links with internalizing symptoms.
Bitsika & Sharpley, 2014	To reveal various aspects of peer bullying experienced by children with ASD from the perspective of	48 Male 48 (Mother)	48 (ASD) 48 (Mother)	7-12 years (Avg. 9.9)	* The state of being bullied	*Demographic characteristics (gender and ASD)	*Online Survey	It was determined that children with ASD and their mothers overlap at a high level in data on bullying experiences. It has been reported that children with ASD are exposed to bullying mostly by their friends in playgrounds,

	both families and children.					symptom level)		have strategies to cope with bullying behaviors, and are physically and emotionally negatively affected due to their bullying experiences. It was determined that they resorted to methods such as school leaving to cope with bullying.
Kloosterman et al., 2013	To determine the rate of bullying of adolescents with ASD compared to their peers.	94 Male 94 Primary caregiver	70 (ASD) 24 (typically developing peers)	11-18 years (Avg. 14.76)	*The state of being bullied	Demographic characteristics (Inadequacy status and level)	*Autism Diagnosis and Observation Scale *Weschler Intelligence Scale	Children with ASD reported that they were exposed to more social bullying and more physical bullying than the typically developing adolescent group compared to the other two groups. There was no difference between the parental views and the students' own views for the bullying experienced by adolescents with ASD or special needs. However, typically developing adolescents reported that families were exposed to bullying more than their opinions.
Rowley et al., 2012	To investigate the friendship and bullying	88 Male 12 Female ASD	100 ASD 175	10-12 years (Avg. 8.3)	*Making friends	*Demographic characteristic	*Strengths and Challenges Survey	Parents and teachers stated that students with ASD had lower quality of friendship and higher

<p>status of children with ASD and to investigate the relationship between these experiences and some characteristics of children.</p>	<p>175 Parents 159 Teachers</p>	<p>Parents Teachers</p>	<p>175 159</p>	<p>* The state of being bullied</p>	<p>s (school type, intelligence level, etc.)</p>	<p>* Friendship scale for children * Bullying scale</p>	<p>risk of being bullied compared to their peers. Half of the children with ASD stated that they could make friends mutually. It was found that these experiences of the students were related to both the characteristics of the children and the type of school. No relationship was found between school type and peer bullying in students with inadequate social skills. They stated that strategies are needed for children with ASD to develop social interaction skills, to establish and maintain mutual friendships, and to avoid peer bullying.</p>	
<p>Storch et al., 2012</p>	<p>To investigate the incidence of peer bullying experienced by young people with ASD, its relationship with psychosocial adjustment</p>	<p>48 Male 12 Female ASD</p>	<p>60 ASD</p>	<p>11-14 years (Avg. 12.2)</p>	<p>* Frequency of peer bullying</p>	<p>Psychological traits *Social skill levels</p>	<p>*Reviewed Peer Experiences Survey *Asher Loneliness Scale *Child Behavior Checklist</p>	<p>Children with ASD reported a relational and reputational victimization rate between 7% and 15%. However, there are no children who report significant victimization. A positive relationship was found with peer victimization, panic, generalized anxiety, and depressive symptoms of children with ASD.</p>

<p>symptoms and the causes of the risk of bullying.</p>		<p>*Columbia Disability Scale *Revised Child Anxiety and Depression Scale *Social Responsiveness Scale</p> <p>In addition, a positive relationship was found between victimization and depressive symptoms and loneliness. No relationship was found between peer victimization and social inadequacies</p>
<p>Sofronoff et al., 2011 To determine whether there is a relationship between the social vulnerability of children with ASD and their bullying experiences</p>	<p>115 Male 18 Female 23 Parent ASD 133 (ASD) 23 Parent 6-16 years (Avg. 11.89) * The state of being bullied</p> <p>*Social intelligence and social skill levels</p>	<p>* Spence Child Anxiety Parent Form * Eyberg Child Behavior Inventory *Children's Anger Inventory – Parent Form * Spence Social Skills Survey – Parent(s) * Peer Relationship Survey for Parents</p> <p>It has been stated that children with ASD are more socially vulnerable than their typically developing peers and that the reason for their social vulnerability is related to their theory of mind and social intelligence. It was determined that children with ASD were exposed to peer bullying due to their lack of social intelligence and social vulnerability. It was concluded that children with ASD are easy targets for bullying students due to their social disabilities, inability to notice events and easily overreact. A negative relationship was found</p>

between social victimization and social skills. Anxiety, anger, and behavior problems were also found to be significantly associated with social vulnerability. Students with low social skills have higher social vulnerability. Parents of children with ASD reported that typically developing children have more anger, anxiety and behavior problems than their families.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

In this study, 13 articles on peer bullying against children with ASD published between 2011-2021 were explained holistically with descriptive analysis method. As stated in the literature, peer bullying of children with ASD is a serious problem in the studies discussed. There are many studies reporting that children with ASD are exposed to bullying more than other peers (Kloosterman et al., 2013; Nowell et al., 2014; Paul et al., 2018; Schalkwyk et al., 2018; Rowley et al., 2012; Sofronoff et al., 2011). In addition, since this research also examines relational studies, it reveals the causes and psychological consequences of peer bullying in children with ASD. As a result of the research, it can be said that there is a need for research on school-based intervention programs in order to prevent and reduce peer bullying by considering the reasons why children with ASD are exposed to peer bullying. With the findings obtained in this study, important information about peer bullying against children with ASD was presented and interpreted in support of the literature.

When the studies included in the analysis are examined according to the participant characteristics, it is seen that only children with ASD are included in three studies (Forrest et al., 2020; Storch et al., 2012; Wright & Wachs, 2019). Children with ASD may have difficulty in perceiving and interpreting peer bullying due to its diagnostic features or may not want to share information about these sensitive experiences. Therefore, it is seen that parents, teachers, typically developing peers and siblings as well as children with ASD are included as participants in the current studies. In this way, obtaining information from different people such as teachers and parents can provide different perspectives on the subject. On the other hand, these participants may not have enough information about the experiences of children with ASD regarding peer bullying. For example, teachers may not have enough information about unstructured playgrounds, one of the places where peer bullying happens the most. Similarly, parents may not understand how much and how often the child is exposed to peer bullying in the school environment. Schalkwyk et al. (2018) reported that children with ASD reported more bullying than their parents. Contrary to this finding, Adams et al. (2014) reported that their children experienced more bullying than their children. Due to these inconsistencies in the literature, it may be suggested to collect data by observing in addition to the data collection tools used to investigate the peer bullying experienced by children with ASD in future studies. In this way, it is thought that it will contribute to the creation of school-based intervention and prevention programs to prevent and reduce peer bullying by finding broad data-based results on the subject.

It is seen that approximately 61% of the participants in the study are children with ASD. In a study (Forrest et al., 2020), although the gender of children with ASD was not specified, there were a total of 773 male and 103 female participants with ASD. As Paul et al. (2014) stated, the incidence of ASD is approximately 4-5 times higher in males. Therefore, it is an expected result that the number of female participants in the studies is less than that of male participants. In the literature, there are studies examining the peer bullying status of typically developing children according to the gender variable (Dölek, 2002; Gültekin & Sayıl, 2005). As a result of these studies, the prevalence and type of peer bullying varied according to gender. For example, it has been revealed that boys are more exposed to direct physical aggression than girls (Dölek, 2002; Gültekin & Sayıl, 2005). In line with this information, the experience of peer bullying experienced by girls and boys with ASD may also differ. Considering that the majority of the studies discussed are male participants, it is thought that more research is needed for girls with ASD.

When the studies discussed in this study are examined in terms of the data collection tools in the findings, differences in the data collection tools used to determine the peer bullying experienced by children with ASD are noticeable. Therefore, it has become difficult to compare their studies with each other. Considering the dependent and independent variables in the findings, peer bullying was considered as a dependent variable in most studies. In addition to this dependent variable, it is seen that the focus is on anxiety and depression levels, cyberbullying situations, the effects of peer bullying and educational

outcomes. When examined in terms of independent variables, psychosocial levels, victimization situations and social behaviors were included.

The studies examined within the scope of the research show that children with ASD tend to exhibit problematic behaviors, to show inadequacy in communication skills and to experience difficulties in social skills. These studies have revealed that these diagnostic features of children with ASD are a factor for peer bullying. Schroeder et al. (2014), similar results were obtained in a systematic review study examining both peer bullying and peer bullying, the prevalence of these experiences and their relationship with psychosocial factors. In future studies on peer bullying prevention and intervention programs, it is thought that it will be important to target the development of diagnostic characteristics of children with ASD such as having inadequate social skills and exhibiting stereotypical behaviors. The implementation of an intervention that will increase the social interaction of students with ASD who have inadequate social skills with their peers can help protect them from peer bullying. In this way, the experience of peer bullying experienced by these children can be reduced.

When evaluated in terms of the negative effects of peer bullying on children with ASD, studies reveal that peer bullying has negative effects on children with ASD such as not wanting to go to school and feeling safe (Adams et al., 2014; Adams et al., 2016; Bitsika & Sharpley, 2014; Storch et al., 2012; Sofronoff et al., 2011). When other studies in the literature are examined, Norwich and Kelly (2004) and Green (2014) similarly emphasized that peer bullying leads to an increase in the absenteeism of the inclusive student and the unwillingness to attend school. In another study on peer bullying (Carter, 2009), it was determined that they suffered a lot in case of peer bullying and tended to commit suicide. Contrary to these findings, Christensen et al. (2012) argued that peer bullying did not have a significant effect on students continuing inclusive education and that the reason for this was that these students would not notice bullying due to delays in their cognitive characteristics. In this direction, since there are conflicting results in the literature, more studies are needed to determine how children with ASD perceive bullying and how they are affected by this situation.

It is known that children with ASD are bullied more than typically developing children (Nowell et al., 2014; Paul et al., 2018; Schalkwyk et al., 2018). More than half of these children are educated in the general education environment. One of the factors that can prevent children with ASD from getting the most out of their educational environment is that they are exposed to peer bullying. When the literature on the experiences of children with ASD regarding peer bullying is examined, it is seen that the studies are mostly conducted to reveal the current situation. When the studies conducted in Turkey are examined, no study on this subject has been reached. From this point of view, it is thought that it is critical to carry out school-based prevention and intervention programs together with due diligence in future studies. Thanks to these programs, a positive school climate can be created for students with ASD. As Skreckovic et al. (2014) stated, children with ASD feel safe in school environments where there is a positive school climate. In addition, it is seen that such interventions are effective in two systematic reviews of school-based bullying intervention programs (Farrington & Ttofi, 2009; Ttofi & Farrington, 2011). It has been reported that the bullying rate of children involved in these interventions decreased by 20-23% (Farrington & Ttofi, 2009; Ttofi & Farrington, 2011). In addition, policies should be developed for the dissemination of school-based intervention and prevention programs in schools. In the playgrounds where peer bullying takes place the most, the playground should be supervised by the school staff. In a study, it was determined that educated teachers tend to be more confident in intervening in bullying-related events (Alsaker, 2004). In this direction, it may be suggested to include in-service trainings for teachers in order to recognize and prevent peer bullying. In addition to intervention programs, individual studies can be carried out to improve the social skills of students with ASD such as communication and social problem solving.

The limitations of the research should also be taken into consideration in the interpretation and discussion of these findings. This research is limited according to inclusion and exclusion criteria. In future research, the articles in the following years can be updated, and the scope of the study can be changed

by changing the inclusion and exclusion criteria. Different characteristics of the participants in the studies made it difficult to generalize the results. Therefore, in future studies, a compilation study can be carried out only with the information obtained from parents or teachers. The reliability of the data collected from children with ASD also raises concerns. As mentioned earlier, these children may misperceive peer bullying due to difficulties in their social interaction and communication skills, or may think that they are bullied even though they are not bullied. For this purpose, it may be suggested to use the observation technique as a data collection method in future studies.

Author Contribution Rates

The authors of the study contributed equally at all stages from the planning of the research to the writing of the final report.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

There was no conflict of interest in the present study.

Acknowledgment

We would like to thank Specialist Müslüm YILDIZ for supporting the calculation of the inter-coder reliability data of the research.

Türkçe Sürümü

Giriş

Zorbalığa maruz kalmak, çocuklar üzerinde birçok etkiye sahip ciddi bir sorundur (Green, 2014; Schalkwalk vd., 2018). Olweus (2013), zorbalığı kendisini kolayca savunamayan bir kişiye zarar vermek amacıyla zaman içinde tekrar tekrar gerçekleştirilen agresif bir davranış olarak tanımlamaktadır. Zorbalık, fiziksel veya sözlü zorbalığı kapsayan doğrudan zorbalık (örn; vurma, itme, dalga geçme, lakap takma) ya da sosyal ve siber zorbalığı içeren dolaylı zorbalık (örn; dışlama, tehdit etme ve elektronik cihazlar yoluyla) olmak üzere iki farklı sınıflandırmada ele alınmaktadır (Leff vd., 2004; Olweus, 2013). Saldırgan davranış ise genellikle başka bir bireye zarar veya rahatsızlık vermeyi amaçlayan davranış olarak tanımlanabilir. Zorbalığın tanımı, bu tanımla yakından ilişkilidir. Çünkü zorbalık, saldırgan davranışın bir alt kategorisi olarak kabul edilmektedir (Solberg vd., 2007). Bir davranışın zorbalık olarak kabul edilebilmesi için zorba kişinin zarar verme niyetinde olması, bu davranışını sürekli olarak tekrarlaması ve zorba ile mağdur arasında bir güç dengesizliğinin olması gerekmektedir (Solberg vd., 2007).

Okullarda çocuklar arasında yapılan zorbalık dünya çapında gittikçe artmaktadır ve bu nedenle zorbalık okullarda da önemli bir sorun hâline dönüşmüştür (Hwang vd., 2018). Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11-15 yaşları arasında yaklaşık 134.000 çocuk ile yürütülen büyük çaplı uluslararası bir çalışmada, çocukların üçte birinin zaman zaman zorbalık yaptığı veya zorbalığa maruz kaldığını bildirdikleri rapor edilmiştir (Molcho vd., 2009). Akran zorbalığı, çocuklar ve ergenler arasında fiziksel büyüklük, yaş, sosyal durum, entelektüel düzey ve özel gereksinimli olma durumu gibi bir dizi değişkene bağlı olarak bir güç dengesizliğinden kaynaklanmaktadır (Pepler vd., 2008).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların sayısı gün geçtikçe artmakta ve bu çocukların özellikleri nedeniyle akran zorbalığına uğrama riskleri de yüksek olabilmektedir (Cappadocia vd., 2012). Yapılan araştırmalar sonucunda OSB'li çocukların, akranları tarafından Tipik Gelişim Gösteren (TGG) çocuklara oranla daha sık zorbalığa uğradığı rapor edilmiştir (Cappadocia vd., 2012; Humphrey & Symes, 2010; Sofronoff vd., 2011; Wainscot vd., 2008). Humphrey ve Lewis (2008)'in zorbalık türlerinden biri olan sosyal zorbalığa ilişkin yürüttükleri bir çalışmada, OSB'li çocukların TGG akranlarına göre 20 kat daha fazla sosyal zorbalığa maruz kaldığı belirtilmiştir (Humphrey & Lewis, 2008). Başka bir çalışmada ilkököl ve ortaokula devam eden OSB'li çocukların, diğer yetersizlik gruplarında yer alan çocuklara oranla önemli ölçüde daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları rapor edilmiştir (Blake vd., 2012).

Synder ve Dillow'un (2015) belirttiği üzere, OSB'li çocukların yarısından fazlası genel eğitim ortamında gününün büyük bir bölümünü geçirmektedir. Bu çocukların eğitimlerinden en iyi şekilde yararlanmalarını engelleyebilecek faktörlerden biri OSB'li çocukların akranları tarafından zorbalığa maruz kalmasıdır (Humphrey & Symes, 2010). Bunun nedenlerinden biri de OSB'li çocukların, temel yetersizlik alanlarından olan sosyal ve iletişim becerilerinde yetersizlik, sınırlayıcı ve yineleyici davranışlarda sorun yaşamalarıdır (Rowley vd., 2012; Zablotsky vd., 2012). Sosyal anlamda yaşadıkları bu yetersizlikler hem sözel hem de sözel olmayan becerilerde görülebilmektedir (Bellini & Hopf, 2007). Ayrıca bu çocukların sosyal izolasyona yatkın olmaları ve genellikle yalnız olmayı tercih etmeleri de zorbalığa maruz kalma nedenlerinden biridir (Dubin, 2007). Ayrıca bu çocukların dikkatsizlik, dürtüsel davranma, zorbalığı başkalarına rapor etmeme ve içselleştirme gibi özelliklerinden dolayı zorbalığa uğrama ihtimalleri artmaktadır (Card & Hodges, 2008). Zorbalığın kurbanlarında aradıkları tüm bu özellikler OSB'li çocuklarda var olduğundan bu çocuklar zorbalık için mükemmel hedeflerdir (Dublin, 2007; Rofsenberg vd., 2011).

OSB'li çocuklar, dil ve iletişim konusunda yaşadıkları yetersizliklerden dolayı da akran zorbalığına maruz kalabilmektedir (Humphrey & Hebron, 2015). Bu çocuklar hem dilin gelişim süreci hem de dili kullanma biçimi açısından sorun yaşayabilmektedir. Hem ifade edici dilde hem de alıcı dilde yaşanan sorunlar temel sınırlılıklar arasındadır (Landa, 2007). Bu bireyler metafor ve figüratif konuşma kullanılırken dilin bazı nüanslarını anlamada zorluk çekebilirler (Atwood, 2006). Akranları ile iletişim hâlindeyken sosyal

ipuçları okuyamamaları ya da soru sorulduğunda “garip ve normal olmayan” bir yanıt sunmaları alay konusuna neden olabilmektedir (Blacher & Lauderdale, 2008). Birçok birey yalnızken sıklıkla kendi kendine konuşmak ile birlikte toplum içerisinde de kendi kendine konuşmayı durduramayabilirler. Bu durum zorba akranlar tarafından olağan dışı karşılanmaktadır. Genellikle de bu tür davranışlar onların zorbalığa uğrama ihtimallerini arttırmaktadır (Hagland, 2010).

OSB’li çocuklar zihinsel esneklik olarak da adlandırılan birden fazla etkinliğe aynı anda odaklanmak ve çeşitli etkinlikler arasında geçiş yapmakta güçlük yaşamaktadırlar (Geurts vd., 2009). OSB’li çocukların bir etkinliğe detaylı olarak odaklanması veya konular arası geçiş yapamaması diğer akranları tarafından genellikle garip karşılanmakta ve olumsuz bir şekilde algılanabilmektedirler. Ayrıca OSB’li çocuklar, dar ilgi alanları nedeniyle popüler kültürde neler olup bittiğini anlamak için motivasyon eksikliği yaşamaktadır. Çünkü bu çocukların çoğunlukla özel ilgi alanları vardır ve bu özel ilgi alanları diğer alanlarla ilgilenmesini engelleyebilmektedir. OSB’li çocukların dar ilgi alanları bu çocukların akranlarıyla sosyal etkileşim kurmasını engelleyebilir. Bunun sonucu olarak OSB’li çocukların akranları tarafından dışlanmasına, alay edilmesine ve zorbalığa uğrama olasılıklarını arttırmaktadır (Dubin, 2007; Sansosti vd., 2010).

OSB’li çocuklar zihin kuramı gelişiminde yaşadıkları yetersizlikler nedeniyle genellikle başkalarının düşüncelerini okumakta/anlamakta güçlük çekmektedir. Başka bir ifadeyle, OSB’li çocuklar başkalarının niyet, duygu, arzu, inanç gibi zihinsel durumlarını doğru bir biçimde algılamakta sınırlılık göstermektedirler (Astington & Barriault, 2001). Bu nedenle, bu çocuklar akranları tarafından zorbalığa maruz kaldıklarını anlamayabilirler. Zorba akranlarının yaptığı zorbalıkları, tipik bir oyun ya da kafa karıştırıcı başka bir davranış olarak düşünebilirler (Atwood, 2004, 2007; Blacher & Lauderdale, 2008). Son olarak, OSB’li çocuğun zorbalığa uğradığında öğretmen ya da diğer bireylerle iş birliği yapma eğiliminde olmamaları nedeniyle okulda geçirilen zaman bu çocuklar için zor olabilmektedir (Hagland, 2010).

Okulda zorbalığa maruz kalan OSB’li çocukların yaşam kaliteleri olumsuz olarak etkilenmekte ve zorbalığın bu çocuklar üzerinde kalıcı etkileri bulunmaktadır. Bu etki, zamanla çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinin önemli belirleyicileri olmaktadır (Attwood, 2007; Parault vd., 2007). Örneğin, OSB’li çocuklarda kaygı ve depresyon belirtileri, yalnız olma isteği gibi duygusal ve davranışsal problemler ortaya çıkabilmektedir (Cappadocia vd., 2012). OSB’li çocuklara yapılan akran zorbalığının sıklığı ve yoğunluğu çok şiddetli olduğunda travmatik stres bozukluğuna yol açabilmektedir. Kaygı bozukluğu ve öfke yönetimlerini de kaybedebilmektedir (Atwood, 2007). Olweus (1993)’un belirttiği üzere, akran zorbalığına maruz kalmış OSB’li mağdurların durumu depresyon gibi içselleştirme riskleri taşıdıklarını, arkadaşlarının bulunmadığını ve akranları tarafından reddedilme eğiliminde olduklarını dikkat çekmiştir (Akt., Carter, 2009). Ayrıca bu çocuklar, zorbalığa uğrama nedenlerinin kendileriyle ilgili bir sorun olduğunu ya da dünyanın tehlikeli bir yer olduğunu düşünerek sosyal ortamlardan korkmaya başlayabilirler (Storch vd., 2005). Zorbalığa maruz kalan bu çocuklar, kendine zarar verme ve intihar etme fikrini düşünebilmektedir (Hay & Meldrum, 2010; Cappadocia vd., 2012).

Uluslararası alanyazına bakıldığında OSB’li çocukların zorbalık deneyimleri ile ilgili çalışmalar olmasına rağmen bu çalışmaların sistematik ve bütüncül olarak incelendiği dört araştırma (Humphrey & Hebron, 2015; Maiano vd., 2016; Schroeder vd., 2014; Sreckovic vd., 2014) bulunmaktadır. Maiano vd. (2016), ele aldıkları iki çalışmada (Humphrey & Hebron, 2015; Schroeder vd., 2014) araştırma yaptıkları veri tabanları, dâhil etme ve hariç tutma kriterleri ve çalışmaları seçme yöntemleri belirtilmediği için sistematik derleme olarak literatürde nitelendirilmediğini belirtmişlerdir. Örneğin, Schroeder ve diğerleri (2014) yapmış olduğu çalışmada, katılımcılar için yaş aralığı belirlenmediğinden dolayı hem çocuk hem de yetişkin katılımcılarla yapılan çalışmalar dâhil edilmiştir. Ayrıca bu derlemede başta OSB’li bireyler olmak üzere çeşitli özel gereksinimli çocuk ve yetişkinlerle yapılan çalışmalar da yer almıştır. Sreckovic vd. (2014) çalışmalarında, OSB’li okul çağındaki çocukların zorbalık mağduriyetlerinin yaygınlık oranlarını ve bu çocukların mağduriyetle ilgili faktörleri incelemişlerdir. Maiano ve diğerleri (2016), mağdur, kurban veya her iki rolde akran zorbalığına karışan OSB’li okul çağındaki çocukların oranını değerlendirmeyi; katılımcıların farklı özelliklerine göre bu oranının yaygınlığını incelemeyi ve OSB’li çocuklar ile TGG çocuklar arasındaki zorbalık riskini belirlemeyi amaçlamışlardır. Son yıllarda genel eğitim sınıflarında öğrenim gören

OSB’li çocuk sayısındaki artış ile birlikte okul çağındaki OSB’li çocukların yaşadıkları akran zorbalığı giderek artmaktadır (Adams vd., 2016; Schroeder, vd., 2014). Bu artışa rağmen, uluslararası alanyazına bakıldığında genel eğitim okullarında OSB’li çocukların yaşadıkları akran zorbalığına yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Adams vd., 2014; Adams vd., 2016; Bitsika & Sharpley, 2014; Forrest vd., 2020; Kloosterman vd., 2013; Nowell vd., 2014; Paul vd., 2018; Rowley vd., 2012; Schalkwyk vd., 2018; Sofronoff vd., 2011; Storch vd., 2012; Wright & Wachs, 2019). Ulusal alanyazın incelendiğinde ise OSB’li çocuklar için akran zorbalığına ilişkin bir derleme çalışmasına rastlanmamıştır.

Akran zorbalığına uğrayan OSB’li çocuklarda anksiyete/depresif belirtiler ve yalnız olma isteği gibi duygusal ve davranışsal sorunlar daha fazla görülmektedir (Cappadocia vd., 2012). Bu çocukların yaşadıkları akran mağduriyetini azaltmak, onların genel eğitim ortamlarındaki performansları üzerinde olumlu etkilere sahip olabileceği bilinmektedir. (Adams vd., 2016). Bu doğrultuda, OSB’li çocukların okul ortamı içinde ve dışında akranları tarafından uygulanan zorbalık davranışlarını önlemek, müdahale etmek ve değerlendirebilmek için bu çocukların yaşadıkları akran mağduriyetinin gerçek boyutunun bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca alanyazında akran zorbalığına ilişkin nicel ve nitel çalışmaları inceleyen, sistematik olarak analiz eden gözden geçirme çalışmalarına yer verilmediği görülmektedir. Bu gereksinimlere yönelik olarak bu çalışmada, 2011-2021 yılları arasında OSB’li çocuklara karşı yapılan akran zorbalığı ile ilgili yürütülen nicel çalışmaları amaç, demografik özellikler, yöntemsel özellikler ve sonuçlara ilişkin bulgular değişkenleri açısından inceleyerek betimsel analizini yapmaktır. Araştırmanın bulguları, akademisyenler, uygulayıcılar ve politikacılar için OSB’li çocukların okul ortamında yaşadıkları zorbalığını ortaya çıkarmada ve okullarda bu çocuklara özel ne tür zorbalığı önleme programlarına ihtiyaç duyulduğunu belirlenmesinde bu çalışmanın kaynak olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada 2011-2021 yılları arasında yayımlanan OSB’li çocuklara yönelik yapılan akran zorbalığı ile ilgili çalışmalar sistematik derleme yoluyla incelenmiştir. Sistematik derleme, belli bir araştırma sorusunun cevabını ortaya çıkarabilmek amacıyla araştırma amacına ilişkin alanyazında var olan çalışmaların belirli kriterler çerçevesinde bir araya getirilerek sistemli bir biçimde sentezlenmesidir. Sistematik derlemenin amacı, araştırma konusuna yönelik alanyazında yapılan çalışmalar üzerinden öznel bir çıkarım yapmadan konuyla ilgili yapılan çalışmaları sistematik bir biçimde derinlemesine incelemektir (Green vd., 2011)

Tarama Süreci

Araştırmaların belirlenmesi sürecinde 2011-2021 yılları arasında OSB’li çocuklara karşı yapılan akran zorbalığını ele alan çalışmaları incelemek amacıyla, elektronik veri tabanlarından ERIC, ProQuest, Scopus, ScienceDirect, EbscoHOST, Google Scholar veri tabanları ile bu konuda daha önceden yapılmış derleme çalışmalarının (Humprey & Hebron, 2015; Schroeder vd., 2014; Sreckovic vd., 2014) kaynakları taranmıştır. Veri tabanlarında tarama yapılırken “bullying, peer bullying, traditional bullying peer victimization, school, zorbalık, akran zorbalığı, geleneksel zorbalık, akran mağduriyeti, okul” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Anahtar sözcükler, OSB ile birlikte tüm olası kombinasyonları yapılarak tarama gerçekleştirilmiş ve çalışmaların tam metnine ulaşmak için çalışmaların yayımlandığı dergilere gidilmiştir. Birinci ve ikinci yazar, elektronik ortamda taranan makalelerinin tümünün başlıklarını ve özetlerini bağımsız olarak okumuş ve dâhil etme kriterlerini karşılayan makaleler analiz için saklanmıştır. Ayrıca özet makaleler, dâhil etme kriterlerini karşılayıp karşılamadığını belirlemek için yeterli bilgi sağlamadıysa, dâhil etme uygunluğunu belirlemek için makalenin tamamı okunmuştur. Alanyazında bu konu ile ilgili yapılmış görece daha yeni çalışmaları paylaşmak amacıyla araştırmaya 2011 yılı ve sonrasında yayımlanan çalışmalar da dâhil edilmiştir.

Bu çalışmada, betimsel analiz sürecine alınacak olan çalışmalara karar verebilmek için dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri belirlenmiştir. Dâhil etme ölçütleri çalışmanın; a) Araştırmalarda yer alan

katılımcıların OSB tanısı almış olması, b) OSB’li çocukların zorbalığa uğradığı çalışmaları ele alması, c) 18 yaş altında okul çağında olan OSB’li çocuklara yönelik olması, d) Araştırmalarda nicel araştırma yönteminin kullanılması, e) 2011-2021 yılları arasında hakemli bir dergide Türkçe veya İngilizce dilinde yayımlanmış olması olarak belirlenmiştir. Hariç tutma ölçütleri ise; (a) Nicel araştırma yönteminin dışında desenlenen bir çalışma olma, (b) Diğer yetersizlik türü kategorilerinden tanı alan katılımcılara yönelik olma ve (d) İngilizce veya Türkçe dışındaki dillerde yayınlanmış olması olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler göz önünde bulundurularak tarama yapılmış ve 44 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmanın araştırmacıları tarafından dâhil etme ve hariç tutma ölçütlerinin her biri yazarlar arasında tartışma yolu ile uzlaşma sağlanmıştır. Ulaşılan çalışmaların on biri dâhil etme ölçütü olarak belirlenen yöntem türünden farklı olması nedeniyle çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bunun yanı sıra ulaşılan çalışmalardan altısı yalnızca OSB’li çocukların arasındaki akran zorbalığını ele alması nedeniyle çalışmaya dâhil edilmemiştir. Son olarak, bu çalışmaların on ikisi OSB’li çocukların kurban ve zorba olduğu rolleri birlikte ele aldığı için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu ölçütleri sağlayan 13 çalışma betimsel analiz için çalışmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi ve Güvenirlik

Araştırmaya dâhil edilen 13 çalışma araştırma sürecinde araştırmanın amacı, katılımcı özellikleri, yıllara göre dağılım, kullanılan veri toplama araçları, bulgular olmak üzere kategorilere ayrılmış ve veriler özet olarak kodlama tablosuna tarihsel olarak sıralanarak yazılmıştır. Araştırmanın kodlama güvenirliliğini sağlamak amacıyla birinci yazar ve bir kodlayıcı, çalışmaya dâhil edilen çalışmaları dâhil etme ve dışlama kriterlerine göre bağımsız olarak değerlendirmişlerdir. Kodlayıcı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde doktora öğrencisidir. Birinci yazar, kodlayıcıya araştırmanın kaynak taraması (örn, kullanılan veri tabanları, anahtar sözcükler) ve analiz süreci ile ilgili bilgilendirmiştir. Kodlama güvenirliliği için araştırmacılar tarafından hazırlanan kodlama tablosu kullanılmış ve kodlayıcılar her bir kategori ile aynı satırda bulunan boşluğa uygun şekilde kodlamışlardır. Kodlayıcılar arası güvenirlilik Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen [(Kodlayıcılar Arası Görüş Birliği) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlama güvenirliliği katsayısı %100 olarak bulunmuştur.

Bulgular

OSB’li çocukların deneyimlediği akran zorbalığı ile ilgili 2011-2021 yılları arasında yayımlanan dâhil etme ve dışlama ölçütlerini karşılayan nicel yöntemle desenlenmiş 13 makale betimsel olarak analiz edilmiştir. OSB’li çocuklara yönelik yapılan akran zorbalığı ile ilgili yayımlanmış nicel araştırmalar; araştırma amacı, katılımcıların demografik özellikleri, yöntemsel özellikler ve sonuçlara ilişkin bulgular olmak üzere dört farklı alt kategoride değerlendirilmiştir. Bulgularla ilgili derinlemesine bilgiler izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmış ve Tablo 1’de özetlenmiştir.

Araştırma Amacı

Araştırmada yer alan makalelerin amaçları incelendiğinde, sekizinde (Adams vd., 2016; Bitsika & Sharpley, 2014; Forrest vd., 2020; Gallot vd., 2018; Kloosterman vd., 2013; Nowell vd., 2014; Rowley vd., 2012; Sofronoff vd., 2011) OSB’li çocukların yaşadığı akran zorbalığı ve deneyimlerinin (yaşanılan akran zorbalığının türleri, görülme sıklığı, yaygınlık oranı, risk faktörleri, sonuçları) ve beşinde (Adams vd., 2014; Storch vd., 2012; Schalkwyk vd., 2018; Ung vd., 2016; Wright & Wachs, 2019) akran zorbalığı ile psikolojik etkileri (içselleştirme, ruh sağlığı, depresyon, kaygı) arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırma kapsamında incelenen 13 çalışmada toplam 3115 katılımcı yer almıştır. Bu katılımcıların 1887’sini OSB’li çocuklar, 145’ini tipik gelişim gösteren (TGG) çocuklar, 22’sini OSB tanılı hariç özel gereksinimli çocuklar, 902’sini birincil bakıcılar ve 159’unu öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmada yer alan OSB'li katılımcıların 1605'ini erkek; 281'ini ise kadın; 1'inin ise cinsiyetinin belirtilmediği görülmektedir. Araştırmada yer alan TGG katılımcıların 104'ü erkek; 41'i kadındır. Araştırmada yer alan birincil bakıcıların 48'inin kadın olduğu belirtilmiş ancak 854 birincil bakıcıya ve çalışmalarda katılımcı olarak yer alan 159 öğretmene ilişkin cinsiyet değişkenine ilişkin bir bulguya ulaşılamamıştır.

Araştırmada yer alan OSB ve TGG gösteren katılımcıların yaşları 6 ile 18 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmalarda yer alan birincil bakıcıların ve öğretmenlerin yaş değişkenine ilişkin bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Yöntemsel Özellikler

Bağımlı Değişken

Ele alınan çalışmalar bağımlı değişken açısından incelendiğinde yedi çalışma (Adams vd., 2014; Bitsika & Sharpley, 2014; Forrest vd., 2020; Kloosterman vd., 2013; Nowell vd., 2014; Schalkwyk vd., 2018; Sofronoff vd., 2011) yalnızca akran zorbalığına uğrama durumlarını; iki çalışma akran zorbalığına uğrama durumunun yanı sıra akran zorbalığının yaygınlığını (Paul vd., 2018) ve arkadaşlık kurma durumlarını (Rowley vd., 2012); iki çalışma (Storch vd., 2012; Ung vd., 2016) akran zorbalığı görülme sıklığını; bir çalışma (Adams vd., 2016) akran zorbalığının etkileri ve akran zorbalığının eğitimsel sonuçlarını ve bir çalışma da (Wright & Wachs, 2019) siber zorbalığa uğrama durumu, kaygı ve depresyon düzeylerini bağımlı değişken olarak belirlemiştir.

Bağımsız Değişken

Ele alınan çalışmalar bağımsız değişken açısından incelendiğinde beş çalışma (Paul vd., 2018; Nowell vd., 2014; Bitsika & Sharpley, 2014; Kloosterman vd., 2012; Rowley vd., 2012) OSB'li çocukların demografik özelliklerini; üç çalışma (Forrest vd., 2020; Schalkwyk vd., 2018; Sofronoff vd., 2011) OSB'li çocukların sosyal davranışları ve beceri düzeylerini; iki çalışma (Storch vd., 2012; Ung vd., 2016); psikolojik özellikler ve sosyal beceri düzeylerini; bir çalışma (Adams vd., 2014), içselleştirme belirtilerini; iki çalışma (Adams vd., 2016; Wright & Wachs, 2019;) akran zorbalığını bağımsız değişken olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmalarda genellikle birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde zorbalıkla ilgili veri toplama araçlarının yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda zorbalıkla ilgili anketler (Adams vd., 2016; Bitsika & Sharpley, 2014; Kloosterman vd., 2012; Paul vd., 2018; Wright & Wachs, 2019), zorbalıkla ilgili ölçekler (Adams vd., 2016; Rowley vd., 2012), akran mağduriyeti özbildirim formu (Adams vd., 2014), öğretmen rapor formu (Nowell vd., 2014), arkadaşlık ölçeği (Rowley vd., 2012) kullanılmıştır. Ayrıca OSB'li çocukların okul ve akran deneyimleri/ilişkileri ile anketler (Adams vd., 2016; Schalkwyk vd., 2018; Sofronoff vd., 2011; Storch vd., 2012; Ung vd., 2016) de kullanılmıştır.

OSB'li çocukların uğradığı akran zorbalığına ilişkin çalışmalarda çocukların psikolojik (kaygı, sıkıntı ve kaygı) durumlarına yönelik ölçekler/anketler (Paul vd., 2018; Schalkwyk vd., 2018; Sofronoff vd., 2012; Storch vd., 2012; Ung vd., 2016; Wright & Wachs, 2019), öfke/depresyon envanterleri (Adams vd., 2014; Sofronoff vd., 2011), stres bozukluğu kontrol listesi (Paul vd., 2018) ve yalnızlık ölçeği (Storch vd., 2012; Ung vd., 2016) kullanılmıştır. Ayrıca OSB'li çocukların sosyal becerilerine yönelik veri toplamak amacıyla sosyal iletişim/beceriler ile ilgili anketler (Adams vd., 2014; Sofronoff vd., 2011), sosyal duyarlılık ölçekleri (Schalkwyk vd., 2018; Storch vd., 2012), sosyal destek ölçeği (Ung vd., 2016), sosyal davranış anketi (Forrest vd., 2020) kullanılmıştır.

OSB'li çocukların güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmeye yönelik anket (Rowley vd., 2012), çocukların davranışlarını belirleyebilmek için değerlendirme formu/envanterler (Sofronoff vd., 2011), davranış kontrol listesi (Nowell vd., 2014; Storch vd., 2012), çocuk davranış ölçeği (Adams vd., 2016) kullanılmıştır. Ayrıca çalışmalarda yer alan katılımcıların OSB semptomlarının değerlendirilmesine yönelik olarak gözlem

ölçekleri (Adams vd., 2017; Kloosterman vd., 2012; Nowell vd., 2014; Paul vd., 2018; Rowley vd., 2012; Sofronoff vd., 2011; Storch vd., 2012; Ung vd., 2016), görüşme formları (Nowell vd., 2014; Paul vd., 2018; Rowley vd., 2012; Storch vd., 2012) ve bir zekâ ölçeği (Kloosterman vd., 2012; Nowell vd., 2014; Ung vd., 2016) kullanılmıştır.

Sonuçlara İlişkin Bulgular

OSB'li çocukların uğradığı akran zorbalığına ilişkin incelenen 13 nicel çalışmanın bulguları, makalelerin amaçları da dikkate alınarak değerlendirilip analiz edilmiştir. Sonuçlara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

OSB'li çocukların TGG akranlarına oranla daha fazla akran zorbalığına uğradığı görülmektedir (Kloosterman vd., 2013; Nowell vd., 2014; Paul vd., 2018; Rowley vd., 2012; Schalkwyk vd., 2018; Sofronoff vd., 2011). Bu çocukların çoğunlukla oyun alanlarında akran zorbalığına uğradıkları (Bitsika ve Sharpley, 2014) belirlenmiştir. Sosyal anlamda daha endişeli olan OSB'li çocukların daha yüksek zorbalık mağduriyeti yaşadıkları belirlenmiştir. (Schalkwalk vd., 2018). Benzer biçimde sosyal becerilerde daha az yetersizliği olan OSB'li çocukların, sosyal becerilerde daha fazla yetersizliği olan çocuklara göre akran zorbalığına uğrama ihtimalleri daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Rowley vd., 2012).

OSB'li çocukların akran zorbalığına uğramalarının nedenlerinin uygun olmayan davranışlar sergileme (Adams vd., 2016; Sofronoff vd., 2011), sosyal yetersizliklere sahip olma (Forrest vd., 2020; Paul vd., 2018; Rowley vd., 2012; Sofronoff vd., 2011), iletişim sorunları yaşama ve arkadaşlık geliştirme ve sürdürmede güçlük yaşama (Forrest vd., 2020), uyum sağlayamama ve basmakalıp davranışlar sergileme (Forrest vd., 2020), zihin kuramındaki yetersizlik (Sofronoff vd., 2011) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca Nowell ve diğerleri (2014) akran zorbalığı ile önemli ölçüde ilişkili olan özellikleri; yüksek bilişsel işlevselliğe sahip olma, hafif düzeyde OSB'li olma ve OSB'li öğrencinin kaynaştırma sınıfında daha fazla zaman geçirmesi olarak sıralamışlardır. Akran zorbalığına uğramalarından dolayı OSB'li çocukların okuldan zevk almaması, aidiyet duygusunun zayıflaması, okulda kendini güvende hissetmemesi, akademik anlamda başarısız olması, okula gitmek istememesi ve okulda kurallara uymaması (Adams vd., 2016) gibi sonuçlarının olduğu ortaya konmuştur. Akran zorbalığı ile başa çıkmak için genellikle okuldan uzaklaşma gibi yöntemlere başvurdukları (Bitsika ve Sharpley, 2014), sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeleri, karşılıklı arkadaşlıklar kurlmaları ve sürdürmeleri gibi stratejilere ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir (Rowley vd., 2012).

İncelenen çalışmalar OSB'li çocukların akran zorbalığına uğramalarının bazı psikolojik durumlara neden olduğunu göstermektedir. Akran zorbalığına uğrayan OSB'li çocukların yaşadıkları bu deneyimlerin içselleştirilmiş ruh sağlığı sorunları gibi psikolojik durumlar ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Adams vd., 2014; Bitsika vd., 2014; Storch vd., 2012; Ung vd., 2016). Bu nedenle akran zorbalığına maruz kalan OSB'li çocukların psikolojik sağlığını anlamada bu deneyimin önemli bir faktör olabileceği belirlenmiştir (Adams vd., 2014). Yapılan çalışmalarda akran mağduriyetinin bu çocuklarda anksiyete, sosyal kaygı, depresif belirtiler ve yalnızlık ile ilişkili olabileceği bulunmuştur (Schalkwalk vd., 2018; Storch vd., 2012; Ung vd., 2016; Wright & Wachs, 2019). Sonuç olarak, akran mağduriyetine maruz kalan OSB'li çocuklar bu durumu içselleştirilebileceği ve bu durumun bazı psikolojik sorunlara neden olabileceği tespit edilmiştir.

Tablo 1.

OSB’li Çocukların Yaşadığı Akran Zorbalığına İlişkin Yayımlanmış Nicel Çalışmalar

Künye	Amaç	Demografik Özellikler			Yöntem			Bulgular
		Cinsiyet	Sayı	Yaş	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Veri Toplama Araçları	
Forrest vd., 2020	Çocuk Sosyal Davranış Anketinin altı alt ölçeği ile OSB’li çocukların yaşadığı akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi incelemek.	-	1057 (OSB)	6– 17 yaş (Ort. 11.36) OSB	*Akran zorbalığına uğrama durumu	*Sosyal davranışlar (örn., etkinliklere ve yere uyum sağlayamama , vs.)	* Çocuk Sosyal Davranış Anketi	Her bir Sosyal Davranış Anketi alt ölçeğinin, OSB’li çocukların zorbalığa uğrama deneyimleri ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Zorbalığa uğramaları ile en güçlü ilişkiye sahip alt ölçekler; uyum sağlayamama, değişikliklere karşı gelme, sosyal durumları anlayamama, sosyal etkileşimde yetersizlik gösterme ve basmakalıp davranışlar sergileme olarak belirlenmiştir.
Wright & Wachs, 2019	OSB’li çocuklarda siber zorbalık mağduriyeti, depresyon ve kaygı arasındaki	115 Erkek 13 Kız	128 (OSB)	11 – 16 yaş (Ort. 13.76) OSB	*Siber zorbalığı uğrama durumu	*Akran zorbalığı	* Geleneksel Yüz Siber Zorbalık Mağduriyeti Anketi *Epidemiyolojik Araştırmalar	Siber zorbalık mağduriyetinin, OSB’li çocuklarda akran reddi, kaygı ve depresyon ile pozitif bir ilişki bulunmuştur. Akran reddi ile kaygı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

	ilişkilerde akran reddinin düzenleyici etkisini incelemek.				*Kaygı ve depresyon düzeyleri		Merkezi Depresyon Ölçeği	
Schalkwyk vd., 2018	OSB'li çocukların zorbalık, kaygı düzeyi ve OSB belirtilerinin oranlarını araştırmak ve aralarındaki ilişkiyi incelemek.	23 Erkek 11 Kız 1 Diğer OSB	35 (OSB) 35(Ebeveyn)	Ort. 16.4 OSB	*Akran zorbalığına uğrama durumu	* Sosyal Kaygı Düzeyi	* Çocuklar İçin Çok Boyutlu Kaygı Ölçeği 2 * Sosyal Duyarlılık Ölçeği * Okuldaki Hayatım Anketi	OSB'li gençler TGG akranlarına göre zorbalık mağduriyeti risklerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. OSB'li gençler arasında sosyal anlamda daha endişeli olduklarını bildiren çocuklarda daha yüksek zorbalık mağduriyeti belirlenmiştir. Ebeveynler, çocuklarının uğradıkları zorbalık ile sosyal kaygı semptom dereceleri arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. OSB'li çocukların, ebeveynlerine göre zorbalık bildirimleri daha yüksek çıkmıştır.
Paul vd., 2018	OSB'li çocukların ve gençlerin	33 Erkek 6 Kız (OSB)	39 (OSB) 53 (TGG)	8-18 yaş (Ort. 13.23) OSB	*Akran zorbalığına uğrama	*Demografik özellikler (yaş, cinsiyet,	* Çocuk Mağduriyet	OSB'li katılımcıların %72'sinin bir önceki yıl, %94,9'unun ise tüm yaşamları boyunca mağdur

mağdur olma durumu ve yaygınlığını, TGG akranlarından oluşan bir kontrol grubuyla karşılaştırarak değerlendirme k ve bu tür mağduriyet ile sosyo-demografik özellikler ve sosyal becerilerdeki yetersizlikler arasındaki ilişkiyi incelemek.	45 Erkek 8 Kız (TGG)	(Ort. 12.82) TGG	durumu ve yaygınlığı	sosyal yetersizlik durumu)	Anketi- Ayırıcı edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Hayatları boyunca en az bir kez * Travma Sonrası mağdur olan öğrencilerin %75'i Stres Bozukluğu okulda mağdur olmuştur. Yaşı Kontrol Listesi- küçük olanların ve sosyal beceri Ölçeği düzeyi düşük olanların akran zorbalığına maruz kalma ihtimali daha yüksek çıkmıştır. Akran mağduriyet puanları, TGG gruba göre önemli ölçüde daha yüksektir. Ayrıca OSB'li öğrencilerin akran mağduriyetleri ile sosyal becerilerde yaşadığı yetersizlikler ve travma sonrası semptomların şiddetleri gibi klinik faktörlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir.		
Adams vd., 2016	OSB'li ergenler için hangi akran mağduriyet türlerinin (sözlü, ilişkisel, fiziksel vb.)	1 çalışma için: 432 (ebeveyn) 2. çalışma için: 54 Erkek (OSB)	1. çalışma için; 432 2. çalışma için; 54 E (OSB)	1. çalışma için: Belirtilmemiş 10-17	*Akran zorbalığının etkileri *Akran zorbalığının	*Akran zorbalığı * OSB'li Çocukların Zorbalık ve Okul Deneyimleri Anketi	1. Çalışma: Ebeveynler çocuklarının sözlü (%43,1), fiziksel (%17,4), sosyal (%30,6) olmak üzere üç farklı şekilde akran zorbalığına uğradıklarını belirtmişlerdir. Çocuklarının

eğitimle ilgili sonuçlarla ilişkili olduğunu anlamak için akran mağduriyet türlerini ve akran mağduriyet deneyimlerini incelemek.

54 (Ebeveyn) OSB

54 (Ebeveyn) (ort. 14,92) OSB

eğitimsel sonuçları

* Çocuk Davranış Ölçeği

* Schwartz Akran Zorbalığı Ölçeği

akran zorbalığını deneyimlemesi, OSB’li çocukların okuldan daha düşük zevk almaları, aidiyet duygularının zayıflaması ve kendilerini güvende hissetmemeleri ile ilişkilendirmişlerdir.

2. Çalışma: Sözlü ve ilişkisel mağduriyetin OSB’li çocukların okulda itaatsiz olmaları ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Daha yüksek mağduriyet oranları, daha yüksek itaatsizlik ile ilişkilendirilmiştir. Sadece sözlü zorbalığa uğramanın, okula gitmek istememe ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu rapor edilmiştir.

Ung vd., 2016 OSB’li gençlerde akran mağduriyeti sıklığını ve bunun psikolojik

62 Erkek
19 Kız
(OSB)

81 (OSB)
81 (Ebeveyn)

9-17 yaş (ort. 11.91)

*Akran zorbalığına uğrama sıklığı

*Psikolojik özellikler
*Sosyal beceri düzeyleri ve

* Gözden Geçirilmiş Çocuk Kaygı ve Depresyon Ölçeği

Mağduriyetin, OSB’li çocuğun yalnızlığı, kaygısı ve depresif belirtileri ile pozitif yönde, sosyal becerilerle ise negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Mağduriyet ile bu semptomlar arasındaki ilişki,

özellikler
(kaygı, depresif,
yalnızlık
belirtileri,
sosyal beceri
eksiklikleri,
olumsuz
değerlendirme
korkusu) ve
sosyal destek
ile ilişkisini
incelemek.

sosyal destek durumu * Asher Yalnızlık sosyal destekle önemli ölçüde değişmemiştir. Mağduriyet ve * Gözden sosyal kaçınma arasındaki Geçirilmiş Akran ilişkiye olumsuz Deneyimleri değerlendirilme korkusu Anketi aracılık etmemiştir. Bununla *Çocuklara/Erge birlikte, ebeveynler ve OSB'li nlere Yönelik çocuklar, mağduriyetin sosyal Sosyal Destek kaçınma ile önemli ölçüde Ölçeği ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. * Gözden Geçirilmiş Çocuklar İçin Sosyal Kaygı Ölçeği * Otizm Sosyal Beceri Profili Ölçeği

Nowell vd., OSB'li 62 Erkek 74 (OSB) 6-18 yaş *Akran *Demografik * 6-18 yaş Çocuk OSB'li çocukların alay edilmeye 2014 çocukların alay 12 Kız 68 (TGG (ort. 9.6) zorbalığına özellikler Davranış Kontrol maruz kalma durumları TGG etme ve (OSB) kardeş) OSB uğrama (yaş, cinsiyet ve OSB belirti düzeyi) Listesi kardeşlerine göre daha fazladır. Alay edilme ile önemli ölçüde raporlarını 35 Erkek 6-18 yaş 6-18 yaş (ort. 9.7) ve OSB belirti *Öğretmen ilişki olan özellikler ise yüksek öğretmen 33 Kız (TGG kardeş) TGG kardeş Rapor Formu bilişsel işlevsellik, OSB belirtisine daha az sahip olma ve kaynaştırma sınıfında daha fazla zaman geçirmektedir.

açısına göre
incelemek.

Öğretmenler, ebeveynlere göre daha az akran mağduriyeti bildirmişlerdir. Ebeveynler, çocuklarının genel eğitim ortamında daha fazla zaman geçirdiklerinde, daha fazla alay edildiğini belirtmişlerdir.

Adams vd., 2014	OSB'li çocukların ve ebeveynlerin raporlarını kullanarak OSB'li çocukların akran mağduriyeti ve içselleştirme belirtileri arasındaki ilişkiyi incelemek.	54 Erkek 54 Ebeveyn (Ebeveynlerin cinsiyeti belirtilmemiş)	54 (OSB) 54 (Ebeveyn)	10-18 (ort. 14.62)	*Akran zorbalığına uğrama durumları	İçselleştirme belirtileri	*Akran Mağduriyetinin Öz Bildirimi *Gençlik Öz Bildirimi *Çocuk Depresyon Envanteri *Akran Mağduriyeti Ölçeği Ebeveyn Bildirimi *Çocuk Davranışı Kontrol Listesi *Sosyal Duyarlılık Ölçeği ve *Revize edilmiş Tekrarlayan Davranış Ölçeği	Ebeveynler, çocuklarına oranla OSB'li çocukların daha fazla sözlü, ilişkisel ve sosyal zorbalık deneyimi yaşadıklarını bildirmişlerdir. OSB'li çocukların akran zorbalığına uğrama bildirimlerinin içselleştirme semptomları ile ilişkili olduğu belirlenirken ebeveyn bildirimlerine göre fiziksel zorbalık hariç ilişki bulunamamıştır. Akran zorbalığının OSB'li ergenler için psikolojik sağlığı anlamada önemli bir faktör olabileceğine ergenin içselleştirici semptomlarla bağlantıları keşfederken bu olumsuz olaylara ilişkin algılarını göz
--------------------	--	---	--------------------------	-----------------------	-------------------------------------	---------------------------	--	---

Bitsika & Sharpley, 2014	OSB'li çocukların yaşadığı akran zorbalığının çeşitli yönlerini hem ailelerin hem de çocukların bakış açısına göre ortaya koymak.	48 Erkek (OSB) 48 (Anne)	48 (OSB) 48 (Anne)	7-12 (ort. 9.9)	*Akran zorbalığına uğrama durumları	*Demografik özellikler (cinsiyet ve OSB belirti düzeyi)	*Çevrim içi Anket	OSB'li çocuklar ve anneleri, zorbalık deneyimlerine yönelik verilerde yüksek düzeyde örtüştüğü belirlenmiştir. OSB'li çocukların zorbalığa daha çok oyun alanlarında arkadaşları tarafından uğradıkları, zorbalık davranışlarıyla başa çıkma stratejilerine sahip oldukları, zorbalık deneyimlerinden dolayı fiziksel ve duygusal olarak olumsuz etkilendikleri rapor edilmiştir. Zorbalık ile başa çıkma konusunda okuldan uzaklaşma gibi yöntemlere başvurdukları belirlenmiştir.
Kloosterman vd., 2013	OSB'li ergenlerin akranlarına oranla zorbalığa uğrama	94 Erkek 94 Birincil bakıcı	70 (OSB) 24 (TGG)	11-18 (ort. 14.76)	Akran zorbalığına uğrama durumları	Demografik özellikler (Yetersizlik durumu ve düzeyi)	*Otizm Tanı ve Gözlem Ölçeği *Weschler Zekâ Ölçeği	OSB'li çocuklar diğer iki gruba kıyasla daha fazla sosyal zorbalığa ve TGG ergen grubuna göre daha fazla fiziksel zorbalığa maruz kaldığını bildirmişlerdir. OSB'li veya özel gereksinimi olan ergenlerin maruz kaldıkları

oranlarını
belirlemek.

zorbalık için ebeveyn görüşleri
ve öğrencilerin kendi görüşleri
arasında fark bulunmamıştır.
Bununla birlikte TGG ergenler,
ailelerin görüşlerine oranla
daha fazla zorbalığa maruz
kaldığını bildirmişlerdir.

Rowley vd., 2012	OSB'li çocukların arkadaşlık kurma ve zorbalığa uğrama durumlarını araştırmak ve bu deneyimlerin çocukların bazı özellikleri ile ilişkisini araştırmak.	88 Erkek 12 Kız (OSB) 175 Ebeveyn 159 Öğretmen	100 (OSB) 175 Ebeveyn 159 öğretmen	10-12 yaş (ort. 8.3)	*Arkadaşlık kurma durumları *Akran zorbalığına uğrama durumları	*Demografik özellikler (Okul türü, zekâ düzeyi, vs.)	*Güçlü Yönler ve Ebeveynler ve öğretmenler, Zorluklar Anketi OSB'li öğrencilerin, diğer akranlarına oranla arkadaşlık Arkadaşlık Ölçeği kalitelerinin daha düşük ve * Çocuklar İçin Arkadaşlık Ölçeği zorbaliğa uğrama risklerinin * Zorbalık Ölçeği zorbaliğa uğrama risklerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. OSB'li çocukların yarısı karşılıklı olarak arkadaşlık kurabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaşadıkları bu deneyimlerin hem çocukların özellikleri hem de okul türü ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Sosyal becerilerde yetersizliği olan öğrencilerde okul türü ile akran zorbalığı arasında ilişki tespit edilememiştir. OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeleri,
---------------------	--	---	---	-------------------------	---	--	---

								karşılıklı arkadaşlıklar kurmaları, sürdürmeleri ve akran zorbalığından kaçınmaları için stratejilere ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.
Storch vd., 2012	OSB'li gençlerin yaşadığı akran zorbalığının görülme sıklığını, psikososyal uyum belirtileriyle olan ilişkisini ve zorbalığa uğrama riskinin nedenlerini araştırmak.	48 Erkek 12 Kız (OSB)	60 (OSB)	11-14 yaş (ort. 12.2)	*Akran zorbalığı görülme sıklığı	*Psikolojik özellikler *Sosyal beceri düzeyleri	*Gözden Geçirilmiş Akran Deneyimleri Anketi *Asher Yalnızlık Ölçeği *Çocuk Davranış Kontrol Listesi *Columbia Yetersizlik Ölçeği *Gözden geçirilmiş Çocuk Kaygı ve Depresyon Ölçeği *Sosyal Duyarlılık Yetersizlikler Ölçeği	OSB'li çocuklar %7 ile %15 arasında ilişkisel ve itibarlarını zedeleyici olarak mağduriyet belirtmişlerdir. Ancak önemli ölçüde mağduriyet yaşadığını bildiren çocuk bulunmamaktadır. Yaşanılan akran mağduriyeti, OSB'li çocukların panik, yaygın anksiyete, depresif belirtileri ile pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca, mağduriyet ile depresif belirtiler ve yalnızlık arasında da pozitif ilişki bulunmuştur. Akran mağduriyeti ile sosyal bulunamamıştır.
Sofronoff vd., 2011	OSB'li çocukların sosyal	115 Erkek 18 Kız (OSB)	133 (OSB) 23 Ebeveyn	6-16 yaş (ort.11.89)	*Akran zorbalığına	*Sosyal zekâ ve sosyal	* Spence Çocuk Kaygı Ölçeği – Ebeveyn Formu	OSB'li çocukların TGG akranlarına oranla daha fazla sosyal savunmasız olduğu ve

savunmasızlığı ve uğradıkları zorbalık deneyimleri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek	23 Ebeveyn	uğrama durumları	beceri düzeyleri	* Eyberg Çocuk Davranış Envanteri *Çocukların Öfke belirtilmiştir. Sosyal zekâ ve Envanteri – Veli Formu * Spence Sosyal Beceriler Anketi – Ebeveyn(ler) *Ebeveynler için Akran İlişkileri Anketi	sosyal savunmasızlığının nedeninin zihin kuramı ve sosyal zekâları ile ilişkili olduğu sosyal savunmasızlıkları konusundaki eksikliklerinden dolayı OSB’li çocukların akran zorbalığına uğradıkları belirlenmiştir. OSB’li çocukların sosyal yetersizlikleri, olayları fark edememe ve kolaylıkla aşırı tepki vermelerinden dolayı zorba öğrenciler için kolay hedef oldukları sonucuna varılmıştır. Sosyal mağduriyet ile sosyal beceriler arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Anksiyete, öfke ve davranış sorunları da sosyal savunmasızlıkla önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur. Düşük sosyal becerisi olan öğrencilerin sosyal savunmasızlığı daha yüksektir. OSB’li çocukların aileleri, TGG çocukların ailelerine göre çocuklarının daha fazla öfke,
---	------------	------------------	------------------	--	---

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada 2011-2021 yılları arasında yayımlanan OSB'li çocuklara yönelik yapılan akran zorbalığı ile ilgili 13 makale betimsel analiz yöntemi ile bütüncül bir biçimde açıklanmıştır. Alanyazında da belirtildiği üzere ele alınan çalışmalarda OSB'li çocukların akran zorbalığına uğramaları ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. OSB'li çocukların diğer akranlarına oranla daha fazla zorbalığa maruz kaldığını bildiren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Kloosterman vd., 2013; Nowell vd., 2014; Paul vd., 2018; Schalkwyk vd., 2018; Rowley vd., 2012; Sofronoff vd., 2011). Ayrıca bu araştırma ilişkisel çalışmaları da incelediği için OSB'li çocukların akran zorbalığına uğrama nedenlerini ve psikolojik sonuçlarını ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda OSB'li çocukların akran zorbalığına uğrama nedenleri göz önünde bulundurularak akran zorbalığını önlemek ve azaltmak amacıyla okul temelli müdahale programları ile ilgili araştırmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen bulgular ile OSB'li çocuklara yönelik yapılan akran zorbalığı hakkında önemli bilgiler sunulmuş ve alanyazın ile desteklenerek yorumlanmıştır.

Analize dahil olan çalışmalar katılımcı özelliklerine göre incelendiğinde üç çalışmada (Forrest vd., 2020; Storch vd., 2012; Wright & Wachs, 2019) yalnızca OSB'li çocukların yer aldığı görülmektedir. OSB'li çocuklar tanınan özelliklerinden kaynaklı akran zorbalığını algılamakta ve yorumlamakta güçlük çekebilir veya hassas olan bu deneyimlere ilişkin bilgi paylaşımında bulunmak istemeyebilirler. Dolayısıyla mevcut çalışmalarda katılımcı olarak OSB'li çocukların yanı sıra ebeveyn, öğretmen, TGG akran ve kardeşlerin de yer aldığı görülmektedir. Bu sayede öğretmen ve ebeveyn gibi farklı kişilerden bilgi almak konuya ilişkin farklı bakış açıları sağlayabilir. Diğer taraftan bu katılımcılar OSB'li çocukların uğradıkları akran zorbalığına ilişkin deneyimleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmayabilir. Örneğin, öğretmenler akran zorbalığının en çok gerçekleştiği yerlerden biri olan yapılandırılmamış oyun alanları hakkında yeterince bilgi sahibi olmayabilir. Benzer şekilde ebeveynler de okul ortamında çocuğun ne düzeyde ve ne sıklıkla akran zorbalığına maruz kaldığını anlamayabilir. Schalkwyk ve diğerleri (2018) yapmış olduğu çalışmada OSB'li çocukların ebeveynlerine oranla zorbalık bildirimlerinin daha fazla olduğunu bildirmiştir. Bu bulgunun aksine Adams ve diğerleri (2014) çalışmasında ebeveynler, çocuklarına oranla çocuklarının daha fazla zorbalık deneyimi yaşadıklarını bildirmişlerdir. Literatürde yer alan bu tutarsızlıklardan dolayı gelecekteki araştırmalarda OSB'li çocukların uğradığı akran zorbalığını araştırmak için kullanılan veri toplama araçlarına ek olarak gözlem yaparak veri toplanması önerilebilir. Bu sayede konuya ilişkin geniş veriye dayalı sonuçlar bularak akran zorbalığını önlemeye ve azaltmaya yönelik okul temelli müdahale ve önleme programlarının oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada yer alan katılımcıların yaklaşık %61'ini OSB'li çocukların oluşturduğu görülmektedir. Bir çalışmada (Forrest vd., 2020) OSB'li çocukların cinsiyetleri belirtilmemekle birlikte toplamda OSB'li 773 erkek ve 103 kız katılımcı bulunmaktadır. Paul ve diğerleri (2014) da belirttiği üzere OSB görülme olasılığı yaklaşık olarak erkeklerde 4-5 kat daha fazladır. Bu nedenle, araştırmalarda kız katılımcıların sayısının erkek katılımcılara oranla az olması beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında TGG çocukların akran zorbalığına uğrama durumlarını cinsiyet değişkenine göre inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Dölek, 2002; Gültekin & Sayıl, 2005). Bu çalışmaların sonucunda, akran zorbalığının yaygınlığı ve türü cinsiyete göre farklılıklar göstermiştir. Örneğin erkeklerin kızlara oranla daha fazla doğrudan fiziksel saldırganlığa maruz kaldığı ortaya çıkmıştır (Dölek, 2002; Gültekin & Sayıl, 2005). Bu bilgi doğrultusunda, OSB'li kız ve erkek çocuklarının uğradığı akran zorbalığı deneyimi de farklılık gösterebilir. Ele alınan çalışmaların çoğunluğunu erkek katılımcıların oluşturduğunu göz önünde bulundurursak OSB'li kız çocuklarına yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada ele alınan çalışmalar bulgularda yer alan veri toplama araçları açısından incelendiğinde OSB'li çocukların uğradığı akran zorbalığını belirlemek için kullanılan veri toplama araçlarında farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu nedenle çalışmaları birbiri ile karşılaştırma yapmak zorlaşmıştır. Bulgularda yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlere bakıldığında, çoğu çalışmada akran zorbalığına uğrama durumu bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bu bağımlı değişkenin yanı sıra kaygı ve depresyon düzeyleri, siber zorbalığa uğrama durumları, akran zorbalığının etkileri ve eğitsel sonuçlara odaklanıldığı görülmektedir.

Bağımsız değişkenler açısından incelendiğinde ise psikososyal düzeylerine, mağduriyet durumlarına ve sosyal davranışlara yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar OSB'li çocukların problem davranışlar sergileme, iletişim becerilerinde yetersizlik gösterme ve sosyal becerilerde güçlük yaşama eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu çalışmalar, OSB'li çocukların bu tanısal özelliklerinin akran zorbalığına uğramaları için bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Schroeder ve diğerleri (2014) OSB'li bireylerin hem akran zorbalığı yapma hem de akran zorbalığına uğrama durumlarını, bu deneyimlerin yaygınlığını ve psikososyal faktörler ile ilişkisini inceledikleri sistematik derleme çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Gelecekteki akran zorbalığını önleme ve müdahale programlarına yönelik yapılacak çalışmalarda, OSB'li çocukların sosyal becerilerde yetersizliğe sahip olma, basmakalıp davranışlar sergileme gibi tanısal özelliklerinin geliştirmeyi de hedeflenmesinin önem arz edeceği düşünülmektedir. Sosyal becerilerde yetersizliği olan OSB'li öğrencilerin akranlarıyla sosyal etkileşimlerini arttıracak bir müdahalenin uygulanması, onları akran zorbalığından korumaya yardımcı olabilir. Bu sayede bu çocukların yaşadığı akran zorbalığı deneyimi de azaltılabilir.

Çalışmalar akran zorbalığının OSB'li çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri açısından değerlendirildiğinde akran zorbalığının OSB'li çocuklar üzerinde okula gitmek istememe, kendini güvende hissetmeme gibi olumsuz etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır (Adams vd., 2014; Adams vd., 2016; Bitsika & Sharpley, 2014; Storch vd., 2012; Sofronoff vd., 2011). Alanyazında yapılmış diğer çalışmalar incelendiğinde Norwich ve Kelly (2004) ve Green (2014) da benzer şekilde akran zorbalığının kaynaştırma öğrencisinin okula devamsızlığında artışa ve okula gelmek istememesine yol açtığını vurgulamışlardır. Akran zorbalığına ilişkin bir başka çalışmada (Carter, 2009) ise akran zorbalığına uğrama durumunda çok acı çektikleri, intihar etme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bu bulguların aksine Christensen ve diğerleri (2012) çalışmaları sonucunda kaynaştırma eğitime devam eden öğrenciler üzerinde akran zorbalığının önemli bir etkisinin olmadığını ve bunun nedeni olarak bu öğrencilerin bilişsel özelliklerinde gecikmeler yaşanmasından kaynaklı zorbalığı fark edemeyeceklerini savunmuşlardır. Bu doğrultuda literatürde çelişkili sonuçlar olduğu için OSB'li çocukların zorbalığı nasıl algıladıklarını ve bu durumdan nasıl etkilendiklerini belirlemek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

OSB'li çocukların TGG çocuklara oranla daha fazla zorbalığa uğradığı bilinmektedir (Nowell vd., 2014; Paul vd., 2018; Schalkwyk vd., 2018). Bu çocukların yarısından fazlası genel eğitim ortamında eğitim almaktadır. Eğitim ortamlarından en iyi şekilde yararlanmalarını engelleyebilecek faktörlerden biri OSB'li çocukların akran zorbalığına maruz kalmalarıdır. OSB'li çocukların akran zorbalığına ilişkin deneyimlerine yönelik alanyazın incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla hâlihazırdaki durumu ortaya koymak amacıyla yapıldığı görülmektedir. Yurt içinde yapılmış çalışmalara bakıldığında ise bu konuya ilişkin herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Buradan hareketle, gelecekte yapılacak olan çalışmalarda durum tespitleri ile birlikte okul temelli önleme ve müdahale programları yapılmasının kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu programlar sayesinde OSB'li öğrenciler için olumlu okul iklimi oluşturulabilir. Skreckovic ve diğerleri (2014) da belirttiği üzere OSB'li çocuklar olumlu okul ikliminin bulunduğu okul ortamlarında güvende hissetmektedirler. Ayrıca okul temelli zorbalık müdahale programlarına ilişkin yapılan iki sistematik derlemede de (Farrington & Ttofi, 2009; Ttofi & Farrington, 2011) bu tür müdahalelerin etkili olduğu görülmektedir. Bu müdahalelerde yer alan çocukların zorbalık yapma oranı %20-23 oranında azaldığı rapor edilmiştir (Farrington & Ttofi, 2009; Ttofi & Farrington, 2011). Ayrıca okul temelli müdahale ve önleme programlarının okullarda yaygınlaşması için politikalar geliştirilmelidir. Akran zorbalığının en fazla gerçekleştiği oyun alanlarında oyun alanı denetimi okul personeli tarafından yapılmalıdır. Yapılan bir çalışmada eğitim almış öğretmenlerin zorbalık ile ilgili olaylara müdahale etme konusunda daha öz güvenli olma eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Alsaker, 2004). Bu doğrultuda, akran zorbalığını fark edebilmeleri ve önleyebilmeleri için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlere yer verilmesi önerilebilir. Müdahale programlarının yanı sıra OSB'li öğrencilerin iletişim, sosyal problem çözme gibi sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik bireysel çalışmalar da yapılabilir.

Bu bulguların yorumlanmasında ve tartışılmasında araştırmanın sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu araştırma dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine göre sınırlandırılmıştır. Gelecekteki araştırmalarda ilerleyen yıllardaki makaleler ile güncelleme yapılabilir, dâhil etme ve hariç tutma kriterleri değiştirilerek çalışmanın kapsamı değiştirilebilir. Çalışmalarda yer alan katılımcı özelliklerinin farklı olması sonuçları genellemekte zorlaştırmıştır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak çalışmalarda sadece ebeveynlerden ya da sadece öğretmenlerden alınan bilgilerle bir derleme çalışması gerçekleştirilebilir. OSB'li çocuklardan toplanan verilerin güvenilirliği de endişe uyandırmaktadır. Daha önce de bahsedildiği üzere, bu çocuklar sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yaşadıkları güçlüklerden dolayı akran zorbalığını yanlış algılıyor olabilir ya da zorbalığa maruz kalmadığı hâlde zorbalığa maruz kaldığını düşünebilir. Bu amaçla ilerleyen çalışmalarda, veri toplama yöntemi olarak gözlem tekniğinin kullanılması önerilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın planlanmasından sonuç raporunun yazılmasına kadar tüm aşamalarda eşit bir şekilde katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Mevcut araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Teşekkür Bildirimi

Uzman Müslüm YILDIZ'a araştırmanın kodlayıcılar arası güvenilirlik verilerinin hesaplanmasında destek olduğu için teşekkür ederiz.

References

- Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Duncan, A. W., Holleb, L. J., & Bishop, S. L. (2014). Using self- and parent-reports to test the association between peer victimization and internalizing symptoms in verbally fluent adolescents with ASD. *Journal Autism Developmental Disorders, 44*(4), 861-872. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1938-0>
- Adams, R., Taylor, J., Duncan, A., & Bishop, S. (2016). Peer victimization and educational outcomes in mainstreamed adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism Developmental Disorder, 46*(11), 3557-3566. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2893-3>
- Alsaker, F. D. (2004). Bernese programme against victimisation in kindergarten and elementary school. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in school: How successful can interventions* (pp. 289-306). Cambridge University Press.
- Astington, J. W., & Barriault, T. (2001). Children's theory of mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants and Young Children, 13*, 1-12.
- Atwood, T. (2004). Strategies to reduce the bullying of young children with asperger syndrome. *Australasian Journal of Early Childhood, 29*(3), 15-23. <https://doi.org/10.1177/183693910402900304>
- Atwood, T. (2007). *The complete guide to Asperger's Syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bellini, S., & Hopf, A. (2007). The development of the autism social skills profile: A preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*(2), 80-87. <https://doi.org/10.1177/10883576070220020801>

- Bitsika, V., & 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*(6), 747-761. <https://doi.org/10.1007/s10882-014-9393-1>
- Blacher, J., & Lauderdale, S. (2008). Don't laugh at me, Dont call me names. *The Exceptional Parents, 38*(8), 62-64. Retrieved May 31th, 2021 from <http://ezproxy.augsburg.edu>
- Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O.M., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly, 27*(4), 210-212. <https://doi.org/10.1037/spq0000008>
- Cappadocia, C. M., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*, 266-277. <http://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Card, N. A., & Hodges, E. V. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quartely, 23*(4), 451-461. <http://doi.org/10.1037/a0012769>
- Carter, S. (2009). Bullying of students with Asperger Syndrome. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 32*, 145-154. <https://doi.org/10.1080/01460860903062782>
- Christensen, L. L., Fraynt, R. J., Neece, C. L., & Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 5*(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/19315864.2011.637660>
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Dubin, N. (2007). *Asperger Syndrome and bullying : Strategies and solutions*. Jessica Kingsley Publishers.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). How to reduce school bullying. *An International Journal of Evidence-based Research, 4*(4), 321-326. <https://doi.org/10.1080/15564880903227255>
- Forrest, D. L., Kroeger, R. A., & Stroope, S. (2020). Autism spectrum disorder symptoms and bullying victimization among children with autism in the United States. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(5), 560-571. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04282-9>
- Geurts, H. M., Corbett, B., & Solomon, M. (2009). The paradox of cognitive flexibility in autism. *Trends in Cognitive Sciences, 13*(2), 74-82. <http://doi.org/10.1016/j.tics.2008.11.006>
- Green, S., Higgins, J. P., Alderson, P., Clarke, M., Mulrow, C. D., & Oxman, A. D. (2011). Introduction. In P. Julian & G. Sally (Eds), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. (pp. 15-32). Wiley Press.
- Gültekin, Z., & Sayıl, M. (2005). Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları, 8*(15), 47-61.
- Hagland, C. (2010). Social rules and relationships. In C. Hagland (Ed.), *Getting to grips with Asperger Syndrome* (pp. 115-138). Jessica Kingsley.
- Hay, C. & Meldrum, R. (2010). Bullying victimization and adolescent self-harm: Testing hypotheses from general strain theory. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(5), 446-459. <http://doi.org/10.1007/s10964-009-9502-0>
- Hellström, L. (2019). A systematic review of polyvictimization among children with attention deficit hyperactivity or autism spectrum disorder. *International Journal of Enviromental Research and Public Health, 16*(13), 1-22. <http://doi.org/10.3390/ijerph16132280>
- Humphrey, N., & Hebron, J. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: A 'state of the field' review. *International Journal of Inclusive Education, 19*(8), 845-862. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.981602>

- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). "Make me normal" The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism, 12*(1), 23-46. <http://doi.org/10.1177/1362361307085267>
- Humphrey, N., & 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. <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01146.x>
- Hwang, Y.S., Dillion-Wallace, J., Campbell, M., Ashburner, J., Sagers, B., Carrington, S., & Hand, K. (2018). How students with autism spectrum conditions understand traditional bullying and cyberbullying. *International Journal of Inclusive Education, 22*(4), 391-408. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370736>
- Kanne, S. M., & Mazurek, M. O. (2011). Aggression in children and adolescents with ASD: Prevalence and risk factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(7), 926-937. <http://doi.org/10.1007/s10803-010-1118-4>
- Kloosterman, P. H., Kelley, E. A., Craig, W. M., Parker, J. D., & Javier, C. (2013). Types and experiences of bullying in adolescents with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(7), 824-832. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.013>
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13*(1), 16-25. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20134>
- Leff, S. S., Power, T. J., & Goldstein, A. B. (2004). Outcome measures to assess the effectiveness of bullying-prevention programs in the Schools. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds), *Bullying in American schools* (pp. 269-294). Lawrence Erlbaum.
- Maiano, C., Normand, C. L., Salvas, M.-C., Moullec, G., & Aime, A. (2016). Prevalence of school bullying among youth with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Autism Research 9*(6), 601-615. <http://doi.org/10.1002/aur.1568>
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., & Overpeck, M. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994-2006: Findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health, 54*, 225-234. <http://doi.org/10.1007/s00038-009-5414-8>
- Norwich, B., & 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. <http://doi.org/10.1080/01411920310001629965>
- Nowell, K. P., Brewton, C. M., & 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. <https://doi.org/10.1177/1088357614522292>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*, 751-780. <http://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Parault, S. J., Davis, H. A., & Pellegrini, A. D. (2007). The social context of bullying and victimization. *The Journal of Early Adolescence, 27*(2), 145-174. <http://doi.org/10.1177/0272431606294831>
- Paul, A., Gallot, C., Bouvard, M. P., & Amestoy, A. (2018). Victimization in a French population of children and youths with autism spectrum disorder: A case control study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 12*(48), 1-14. <http://doi.org/10.1186/s13034-018-0256-x>
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development, 79*(2), 325-338. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x>

- Rofsenberg, R. E., Kaufmann, W., Law, J. K., & Law, P. A. (2011). Parent report of community psychiatric comorbid diagnoses in autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 10,1-10. <http://doi.org/10.1155/2011/405849>
- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., & Charman, T. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1126-1134. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.03.004>
- Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A., & Cowan, R. J. (2010). *High-functioning autism/Asperger syndrome in schools: Assessment and intervention*. The Guilford Press.
- Schalkwyk, G., Smith, I. C., Silverman, W. K. & Volkmar, F. R. (2018). Brief report: Bullying and anxiety in high-functioning adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1819-1824. <http://doi.org/10.1007/s10803-017-3378-8>
- Schroeder, J. H., Cappadocia, C. M., Bebko, J. M., Pepler, D. J., & Weiss, J. A. (2014). Shedding light on a pervasive problem: A review of research on bullying experiences among children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1520-1534. <http://doi.org/10.1007/s10803-013-2011-8>
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). The Guilford Press.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*,20(4), 545-564. <https://doi.org/10.1348/026151002760390945>
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x>
- Sofronoff, K., Dark, E., & Stone, V. (2011). Social vulnerability and bullying in children with Asperger syndrome. *Autism*, 15(3), 355-372. <http://doi.org/10.1177/1362361310365070>
- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 441-464. <http://doi.org/10.1348/000709906X105689>
- Sreckovic, M. A., Brunsting, N. C., & Able, H. (2014). Victimization of students with autism spectrum disorder: A review of prevalence and risk factors. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1155-1172. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.06.004>
- Storch, E. A., Masia-Warner, C., Crisp, H., & Klein, R. G. (2005). Peer victimization and social anxiety in adolescence: A prospective study. *Aggressive Behaviour*, 31(5), 437-452. <http://doi.org/10.1007/s10964-009-9392-1>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. <http://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Ung, D., McBride, N., Collier, A., Selles, R., Small, B., Phares, V., & Storch, E. (2016). The relationship between peer victimization and the psychological characteristics of youth with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 32, 70-79. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.09.002>
- Wainscot, J. J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D., & Williams, J. V. (2008). Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with asperger syndrome (high-functioning autism): A case-control study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 25-38.

- Wright, M. F., & Wachs, S. (2019). Does peer rejection moderate the associations among cyberbullying victimization, depression, and anxiety among adolescents with autism spectrum disorder? *Children*, 6(3), 1-12. <http://doi.org/10.3390/children6030041>
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C., & Law, P. (2012). Involvement in bullying among children with autism spectrum disorders: parent's perspectives on the influence of school factors. *Behavioral Disorders*, 37(3), 179-191. <http://doi.org/10.1177/019874291203700305>